

Educação estética na formação continuada de professores do ensino superior

Aletéia Caroline de Simas Rossi
Adair de Aguiar Neitzel

Resumo

Esta pesquisa tem como tema a formação docente e como objetivo discutir como um programa de formação continuada repercute na educação estética dos professores do ensino superior. Definimos como metodologia a pesquisa qualitativa documental, com método de análise de conteúdo (Franco, 2005), o qual permite uma abordagem que se centra na mensagem verbal, gestual, fotográfica, entre outras, diretamente percebida ou não. Os documentos analisados foram: a) vídeos produzidos para as Trilhas Formativas Digitais Assíncronas de um Programa de Formação Continuada de uma universidade do Sul do Brasil; b) relatos redigidos pelos professores participantes das Trilhas de Educação Estética, disponíveis nos fóruns de discussão no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Instituição de Ensino Superior que é foco desta pesquisa. Como resultados, sinalizamos que um programa repercute na educação estética dos professores quando oferece oportunidades de eles desenvolverem o impulso lúdico pela apreciação e reflexão do objeto estético e artístico, movimento que reverbera na sua vida pessoal e na prática pedagógica. Pelas narrativas dos docentes, constatamos que eles refletiram sobre si e sobre a complexidade dessa profissão, compreendendo que o domínio do conteúdo já não é suficiente para a formação dos sujeitos que a sociedade exige. Por isso, um Programa de Formação Continuada deveria favorecer, além dos saberes pedagógicos, também os saberes de ordem estética, pois, a partir da integração entre os conhecimentos inteligíveis e estéticos, oportunizar-se-á o pensamento com autonomia, com liberdade de escolha, criticidade, uma visão de mundo ampliada que os mobiliza a estarem mais sensíveis aos desafios da sala de aula.

Recebido em: 11/07/2023

Aprovado em: 01/09/2024

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação estética. Ensino superior.



Abstract**Aesthetic education in the continuous formal training of professors in higher education**

This research has teacher training as its theme and aims to discuss how a continuing education program impacts the aesthetic education of higher education professors. We defined the qualitative documentary research as the methodology, with the content analysis method (Franco, 2005), which allows an approach that focuses on verbal, gestural, photographic messages, among others, directly perceived or not. The documents analyzed were: a) videos produced for the Asynchronous Digital Training Tracks of a Continuous Education Program of a university in Southern Brazil; b) reports written by professors who participated in the Aesthetic Education Tracks, available in the discussion forums in the Virtual Learning Environment (VLE) of the Higher Education Institution that is the focus of this research. As a result, we indicate that a program has an impact on professors' aesthetic education when it offers opportunities for them to develop a playful impulse through the appreciation and reflection of the aesthetic and artistic object, a movement that reverberates in their personal lives and pedagogical practice. Through the professors' narratives, we found that they reflected on themselves and the complexity of this profession, understanding that content mastery is no longer enough for the education of the individuals that society demands. Therefore, a Continuing Education Program should promote not only pedagogical knowledge but also aesthetic knowledge, as the integration between intellectual and aesthetic knowledge will foster autonomous thinking, freedom of choice, critical thinking, and a broadened worldview that mobilizes them to be more sensitive to challenges in classroom.

Keywords:
Continuing teacher education. Aesthetic education. Higher education.

Resumé**L'éducation esthétique dans la formation continue des professeurs d'enseignement supérieur**

Cette recherche a comme thème la formation des enseignants, et son objectif c'est de discuter la manière dont un programme de formation continue a des répercussions sur l'éducation esthétique des professeurs de l'enseignement supérieur. La méthodologie utilisée c'est la recherche qualitative documentaire, avec la méthode d'analyse de contenu (Franco, 2005), qui permet une approche centrée sur le message verbal, gestuel, photographique, entre autres, directement perçu ou non. Les documents analysés étaient a) des vidéos produites pour parcours de formation numérique asynchrone d'un programme de formation continue d'une université du sud du Brésil; b) des rapports rédigés par des enseignants participant aux parcours d'éducation esthétique, disponibles dans les forums de discussion de l'environnement d'apprentissage virtuel (EAV) de l'établissement d'enseignement supérieur sur lequel porte la présente recherche. Les résultats indiquent qu'un programme a un impact sur l'éducation esthétique des enseignants lorsqu'il leur offre la possibilité de développer l'impulsion ludique pour l'appréciation et la réflexion de l'objet esthétique et artistique, un mouvement qui se répercute dans leur vie personnelle et dans la pratique pédagogique. Les récits des enseignants montrent qu'ils ont réfléchi sur eux-mêmes et sur la complexité de cette profession, comprenant que la maîtrise du contenu n'est plus suffisante pour former les sujets que la société exige. Par conséquent, un programme de formation devrait favoriser, en plus des connaissances pédagogiques, les connaissances esthétiques, car de l'intégration des connaissances intelligibles et esthétiques, il sera possible de penser avec autonomie, avec une liberté de choix, une pensée critique, une vision du monde élargie qui les mobilise pour être plus sensibles aux défis de la salle de classe.

Mots-clés:
Formation continue des enseignants. Éducation esthétique. Enseignement supérieur.

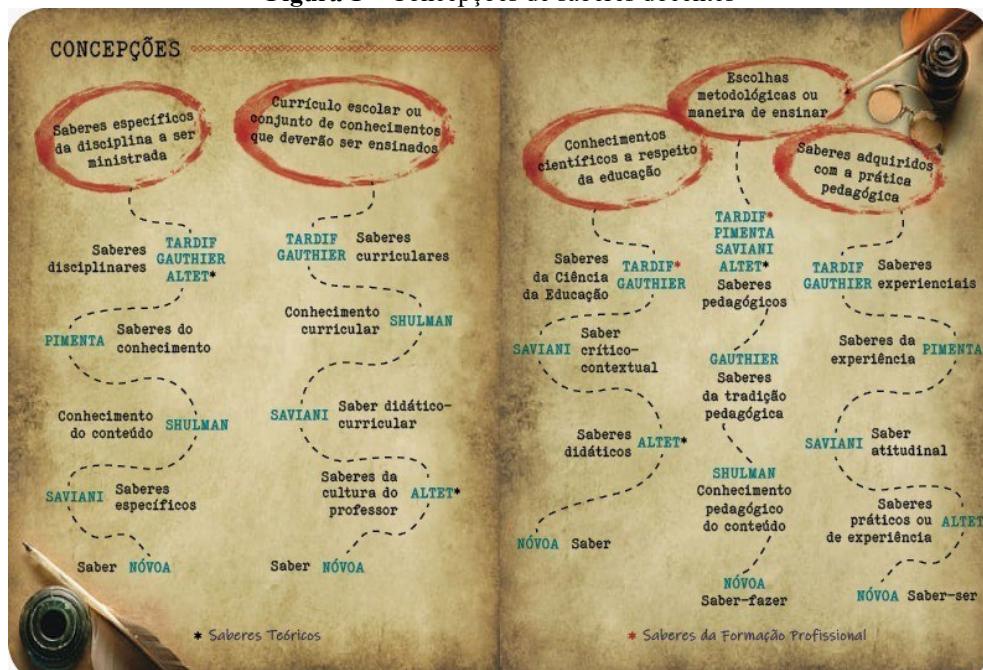
Introdução

Este artigo tem como temática a educação estética na formação continuada de professores do ensino superior, e seu objetivo é discutir como um programa de formação continuada repercute na educação estética dos professores. Entendemos que a profissionalidade docente está associada a diversos saberes da dimensão pedagógica (saberes experenciais vivenciados no exercício da profissão e aqueles que provém da formação inicial, sejam eles de ordem didática ou do conhecimento específico da área de atuação do professor), e que uma formação integral do docente envolve também saberes da dimensão estética.

Arroyo (2008), em *Uma celebração da colheita*, convida-nos a refletir sobre uma formação que vai além daquela centrada nos conhecimentos específicos de cada área ou dos pedagógicos que envolvem o exercício da docência. O autor defende que há uma estética do magistério, conceituando-a como “[...] um saber-fazer carregado de dimensões artísticas, poéticas [...]” (Arroyo, 2008, p. 126), convidando-nos a descobrir o que as artes têm a dizer à pedagogia, pois, para ele, a docência também é espaço de poesia, de fantasia, de ternura. Para o autor, “[...] a escola, a pedagogia, a didática, a formação de professores e de alunos têm de ir ao encontro das artes” (Arroyo, 2008, p. 127), reconhecendo que “[...] a experiência estética não está dissociada das interpretações cognitivas”, ela é “[...] inerente à produção e apreensão do conhecimento, dos múltiplos significados da vida” (Arroyo, 2008, p. 129).

Barbosa Neto e Costa (2016) realizaram uma pesquisa intitulada *Saberes docentes: entre concepções e categorizações*, com o objetivo de compreender quais são os autores mais recorrentes nas pesquisas de educação voltadas aos saberes docentes, bem como suas concepções. Na Figura 1, buscamos fazer uma síntese do que foi apresentado por Barbosa Neto e Costa (2016) no que diz respeito às concepções. Nela, fica evidente que os saberes estéticos não são contemplados.

Figura 1 – Concepções de saberes docentes



Fonte – Texto produzido pelas autoras com base em Barbosa Neto e Costa (2016). Imagem elaborada por Ioannis Kafidas.

Nossa pesquisa apresenta resultados sobre um Programa de Formação Continuada de uma universidade no Sul do Brasil, da rede ACAFE, que contempla, além dos saberes pedagógicos, os saberes de dimensão pessoal e estética. Entendemos, com base nos estudos de Schiller (2002), Heidegger (2015) e Neitzel, Pareja e Santos (2022), a educação estética como um estado de desenvolvimento contínuo em que o ser humano, ao apreciar e refletir sobre a obra de arte, joga com ela, desenvolve o impulso lúdico e *faz uma experiência*, no sentido desenvolvido por Heidegger (2015). Para o filósofo, a experiência é algo que se faz, que “[...] nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma” (Heidegger, 2015, p. 121).

A experiência estética possibilita o desenvolvimento do impulso lúdico, mobilizado pelo jogo, tensão que promove a autonomia intelectual. Por meio da integração entre os conhecimentos inteligíveis e estéticos, oportunizar-se-á o pensamento com autonomia, com liberdade de escolha, com criticidade, por meio do qual o ser humano sai de sua perspectiva individual e limitada e passa a se perceber no coletivo. Por isso, a educação estética é compreendida também como um ato político, vinculada a nossa forma de ser e ver o mundo (Schiller, 2002). Dessa forma, a educação estética é um movimento no qual o ser humano consegue perceber o outro, sair de sua individualidade, pensar no coletivo, e, assim, ela é entendida como uma possibilidade de dilatar os saberes acerca de nossa percepção do mundo vivido.

Na apreciação da obra de arte, nesse jogo, na relação de fruição, mobilizamos a razão e a sensibilidade, sem apartamentos, de forma integrada e una e fazemos uma experiência. “A educação estética é um movimento de unificabilidade, de percepção do mundo, por meio dos sentidos e do inteligível, que amplia os saberes acerca do mundo vivido” (Neitzel; Pareja; Santos, 2022, p. 166). Pesquisas como a de Neitzel e Carvalho (2016) atestam que a Formação Continuada de Professores, ao contemplar a educação estética, pode ampliar, também, a competência técnica e profissional dos professores, visto que

[...] a educação estética por meio da arte é relevante na formação do professor, pois, à medida que ele passa a ter contato com a arte como “fruidor”, torna-se um profissional que percebe o seu entorno de forma diferente. Essa relação entre “fruidor” e objeto artístico pode auxiliá-lo na mediação que efetua no processo de ensino aprendizagem, ampliando a visão de um professor que, por meio da apropriação de uma sensibilidade estética, consegue entrever outras possibilidades de ensino e aprendizagem, centradas no dinamismo, na criatividade, na pesquisa (Neitzel; Carvalho, 2016, p. 255).

Para as autoras, por meio da educação Estética, o professor passa a ter um olhar mais amplo e sensível para os problemas educacionais, e essa postura irá interferir na sua forma de agir em sala de aula. Entendemos que os conceitos desenvolvidos pelas pesquisadoras, acerca da estética como campo aliado à educação básica, se aplicam, também, ao ensino superior.

A pesquisa de Gallo (2014) ressalta que a formação docente necessita ser pautada não apenas nos conhecimentos técnicos, voltados aos processos de ensino e de aprendizagem, mas também ter em vista que há saberes outros que interferem na forma como o professor atua em sala de aula, como seleciona os conteúdos e os organiza, como lê e interpreta o seu contexto de trabalho. A compreensão de Gallo (2014) da necessidade da incorporação dos saberes sensíveis aos saberes docentes vai ao encontro do que defende Goergen (2000, p. 8), que propõe “[...] pensar a formação dos professores em termos de novas perspectivas que, sem negar as tradicionais, exigem novas competências para o exercício da docência no contemporâneo”.

O autor vislumbra a necessidade de novas competências que, para além das tradicionais, devem compor os saberes docentes. Das competências elencadas, uma delas diz respeito à capacidade do professor de mobilizar os saberes sensíveis e estéticos dos alunos, chamada de “competência sensitiva e ecológica”: “Pela primeira vez depois de tanto tempo temos novamente perspectivas concretas de reencontrar as faces perdidas do humano, do sensível, do lúdico, do imaginário, do poético” (Goergen, 2000, p. 7). Para o autor, é necessário redimensionar a racionalidade trazida pelo movimento moderno, equilibrando-a com outras faces humanas, como a ética e a estética.

Pareja (2021), na tese intitulada *Mediações da leitura do literário no Ensino Superior*, destaca que um professor mediador que possui uma educação estética se apresenta mais preparado no exercício da profissionalidade docente para solucionar os conflitos inerentes à sala de aula, assim como se mostra inovador nas práticas pedagógicas. A tese destaca que a ação da professora e as suas “[...] mediações com diferentes abordagens, fazendo uso de diversos objetos e espaços propositores, procuraram mobilizar não apenas o inteligível, o racional, mas também o afetivo e o sensível” (Pareja, 2021, p. 149).

A pesquisadora ressalta que tanto a ação da professora mediadora que propunha diferentes abordagens da literatura quanto o próprio discurso dos seus alunos sobre a professora revelam uma educação estética pelas artes, o que a impulsionava a propor aos acadêmicos uma aula dialogada, partilhando saberes, nutrindo-os esteticamente, incentivando uma educação emancipadora. Segundo Pareja (2021, p. 149):

As narrativas dos acadêmicos levaram-me a concluir que os textos trabalhados reverberaram neles, porque as aulas foram encontros sensíveis e reflexivos, com constantes provocações da mediadora. Foi uma educação emancipadora, pois emancipador é o mestre que acompanha, orienta e possibilita momentos para que os leitores possam trilhar com liberdade seus próprios caminhos.

A constatação da pesquisadora reforça o que pretendemos discutir em nossa pesquisa: que a educação estética do docente impacta e repercute na sala de aula, tendo em vista que um professor educado esteticamente consegue relacionar os saberes específicos e técnicos com os saberes sensíveis. A temática da formação pedagógica para professores do Ensino Superior é, de fato, uma das mais recorrentes nas pesquisas dessa área. Entretanto, defendemos, neste trabalho de pesquisa, que a educação estética não está dissociada da formação pedagógica; na verdade, o que defendemos é uma formação integral do professor, entendendo-a como aquela que desenvolve a dimensão intelectual e sensível do professor em equilíbrio e sem apartamentos.

Os saberes se dão de forma integrada sem compartmentalizações e compreendemos que o papel da universidade não é apenas instrumentalizar os profissionais, com formações que se ocupam prioritariamente com conhecimentos técnicos, mas também abrir espaço para formações que possibilitem a educação estética.

Percorso metodológico

Esta investigação elegeu como problema de pesquisa: Como um programa de formação continuada repercute na educação estética dos professores? Definimos como caminho para este estudo a pesquisa qualitativa documental, com método de análise de conteúdo (Franco, 2005), a qual permite uma abordagem que se centra na mensagem verbal, gestual, fotográfica, entre outras, diretamente percebida ou não. Os documentos analisados foram: a) vídeos produzidos para as Trilhas Formativas Digitais Assíncronas do Programa de Formação Continuada de uma universidade do Sul do Brasil; b) relatos redigidos pelos professores participantes das Trilhas de Educação Estética, disponíveis nos fóruns de discussão no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Instituição de Ensino Superior que é foco desta pesquisa.

As Trilhas Formativas são ofertadas pela instituição anualmente desde 2019, mas o programa foi implantado em 2000. Na sua origem, a oferta das atividades era prevista em calendário acadêmico e acontecia duas vezes ao ano, em fevereiro e em julho, presencialmente, e a participação, por partes dos docentes, era obrigatória. A partir de 2019, o programa passou a oferecer três modalidades: a presencial, já ofertada anteriormente, e a ampliação da oferta com trilhas digitais síncronas e assíncronas. Escolhemos efetuar nossas análises das trilhas oferecidas nos anos de 2019 e 2020, tendo em vista que foi a partir dessa data que formações passaram a ser ofertadas com a nomenclatura Educação Estética. Antes de 2019, elas eram ofertadas com nomes temáticos mais abrangentes, envolvendo áreas da música, literatura, cinema, artes visuais, *performance* etc.

Dessa forma, nossa análise recai sobre duas Trilhas Formativas assíncronas: Educação Estética pela Literatura (EEL19), que foi ofertada em 2019; e Educação Estética: nosso corpo

sujeito (EENCS20), ofertada em 2020. Os sujeitos da pesquisa foram professores que atuam no ensino superior, nessa universidade do Sul do Brasil, de diversas áreas de conhecimento, que participaram das trilhas digitais assíncronas. Ao todo, analisamos 127 narrativas, mas não é possível saber a quantidade de sujeitos que participaram das formações, uma vez que um único sujeito pode ter participado das duas trilhas ofertadas e ter mais de uma narrativa. Após fazermos a leitura dos relatos dos professores no fórum, elaboramos duas categorias, a saber:

- ✓ Categoria 1: O Programa de Formação Continuada repercute na Educação Estética dos seus professores ao promover uma reflexão pessoal.
- ✓ Categoria 2: O Programa de Formação Continuada repercute na Educação Estética dos seus professores ao promover uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para solicitar a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e foi aprovada pelo Parecer Consustanciado nº 4.439.266. Solicitamos a dispensa do TCLE, porque utilizamos somente dados obtidos a partir de material já coletado no AVA, e a coleta dos dados foi realizada pelo “Fiel Guardião”, que transcreveu as narrativas dos professores para uma planilha, retirando qualquer informação de identificação dos sujeitos.

Análise de dados

Assistimos as duas trilhas formativas digitais assíncronas para mapear os conteúdos e as experiências estéticas propostas aos professores, o que nos oportunizou compreender como a formação continuada foi organizada, seus objetivos e a fundamentação teórica. A trilha *Educação Estética pela Literatura* tinha como objetivo discutir como o contato com a arte, em especial a literatura, pode oportunizar experiências que possibilitem perceber melhor o mundo que nos rodeia, um movimento de compreensão inteligível e sensível das coisas. A ementa constava de apenas um tópico: “A leitura do literário como experiência estética”. Esta trilha foi dividida em quatro módulos, sendo cada módulo trabalhado com textos literários diferentes. A carga horária era de 20 horas. A seguir, na Figura 2, sintetizamos o objetivo de cada módulo e o apporte teórico que respaldava a trilha.

Figura 2 – Percurso da Trilha Formativa “Educação Estética pela literatura”

Fonte – Texto produzido pelas autoras com base em Barbosa Neto e Costa (2016). Imagem elaborada por Ioannis Kafidas

A trilha *Educação Estética: nosso corpo sujeito* tinha como objetivo discutir sobre a experiência estética a partir do conceito de corpo habitável e foi apresentada em dois módulos. A ementa constava de dois tópicos: Experiências sensíveis pela dança e Práticas cotidianas da arte de

fazer. A carga horária era de 20 horas. A seguir, na Figura 3, sintetizamos o objetivo de cada módulo e os autores que respaldavam a trilha.

Figura 3 – Percurso da Trilha Formativa “Educação Estética: nosso corpo sujeito”

The figure consists of two main sections, each featuring a central text block with decorative elements like flowers and QR codes, surrounded by various photographs and QR codes.

Módulo I

Explorar o conceito de Corpo Sujeito e Corpo Objeto a partir de Michel de Certeau (2000) e Marco Aurélio de Cruz e Souza (2019), no Livro "Por uma Escola que Dança", de Isleide Steil e Adair de Aguiar Neitzel (2019), e de como nos educamos esteticamente por meio da experiência corporal.

Módulo 2

Explorar o conceito de Corpo Habitável, conforme Bachelard (1989), e, a partir das coreografias do coreógrafo Alexander Ekman, pensar sobre o movimento corporal no cotidiano. Além disso, são propostas reflexões sobre a narratividade escrita no nosso corpo e pelo nosso corpo, com a participação do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali.

Fonte - Elaborada pelas autoras para fins de pesquisa. Imagens da Trilha Formativa extraídas do AVA.

A partir desse mapeamento, o qual nos permitiu conhecer como foram ofertadas as duas trilhas formativas, passamos a analisar as narrativas dos professores que participaram dessa formação continuada. Quando o professor estiver ser referindo à trilha *Educação estética pela literatura*, colocaremos entre parênteses a sigla EEL19; quando se referir à trilha *Educação estética: nosso corpo sujeito*, usaremos a sigla EENCS20. Cada uma das trilhas possuía um enunciado diferente para promover a participação dos docentes no fórum.

Trabalhamos nesta trilha formativa com a obra de vários escritores do literário para compreender a Educação Estética como uma provocação aos sentidos, uma oportunidade de fazer uma experiência. A Educação Estética é percebida aqui como uma possibilidade de apreensão do mundo pelo saber sensível, entendendo que o saber inteligível também nos chega pelos sentidos e, por isso, ambos não podem dar-se apartados. Tendo em vista essa concepção, escolha uma das produções literárias trabalhadas nesta trilha formativa (poesia ou prosa) que mais o afetou, selecione um fragmento dessa obra (frase ou poema), elabore um argumento sobre as possibilidades que esse texto pode oferecer de Educação Estética e faça uma postagem neste fórum. Faça uso de pelo menos um dos argumentos utilizados ao longo da nossa trilha formativa (Trilha Formativa Educação Estética pela literatura, extraído do AVA).

Buscamos provocar você a uma postura ético-afetiva-estética, isto é, um modo de pensar e sentir vivos, pela arte, porque entendemos que a Educação Estética é o movimento de sentir e pensar o mundo a nossa volta de forma ampliada, movimento que nos oportuniza o cultivo da razão e da sensibilidade. Nossa Educação Estética pode se dar por diversas vias, mas, hoje, quisemos focar no corpo, nos movimentos que nosso corpo é provocado a fazer e sentir cotidianamente, enfatizando como nosso corpo pode ser um corpo sujeito. Nossa corpo não é um corpo objeto que reproduz movimentos prontos. Nosso objetivo é pensar como este nosso corpo se constrói como CORPO SUJEITO que se prepara para se relacionar com o mundo e sua complexidade. Para Michel de Certeau, na obra Invenção do cotidiano – artes de fazer, apesar de a lei se escrever sobre os corpos, dos corpos serem marcados como textos legíveis, podemos extrapolar essa ideia para que eles possam ser percebidos como quadros vivos, para além da representação das regras e dos costumes. O que você comprehende por educação estética? Que espaço seu corpo oferece para a educação estética? Como pensar nosso corpo como corpo sujeito pelo qual nos educamos esteticamente? (Trilha Formativa Educação Estética: nosso corpo sujeito, extraído do AVA).

Ao analisarmos os dois enunciados propostos aos docentes, observamos que ambos solicitam aos participantes da formação que reflitam sobre o conceito de educação estética, expressando como cada um o comprehende. Identificamos, também, que a primeira proposição parte do texto literário, solicitando que os docentes retornem ao material trabalhado na formação e, a partir do texto escolhido, criem uma argumentação acerca do conceito de educação estética.

Por sua vez, a segunda proposição solicita aos participantes que criem uma argumentação acerca desse conceito a partir de um olhar para o seu próprio corpo, ampliando a ideia de que a educação estética se desenvolve por meio das artes. Aqui, sua compreensão é mais ampla, voltando o olhar do docente para si. Dessa forma, a primeira formação foca na educação estética pelas artes, em especial a literatura, e a segunda formação, ao fazer uso de vídeos que exploram principalmente a dança, promove uma percepção do docente para o cuidado de si, do uso que está fazendo do seu

corpo, ampliando, assim, o conceito. As respostas a esses dois enunciados são as narrativas analisadas a seguir.

Categoria 1: As narrativas dos professores – O Programa de Formação Continuada repercute na educação estética dos seus professores ao promover uma reflexão pessoal

O livro *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa (1986) foi uma das obras utilizadas na formação continuada dos professores, para discutir o conceito de educação estética e, a partir dela, oportunizar uma experiência estética. Vários fragmentos da obra foram gravados no formato de *podcast* e disponibilizado aos professores. Um dos sujeitos da pesquisa selecionou este excerto de Guimarães Rosa (1986, p. 15):

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Ao citar este fragmento da obra, o professor assim justificou sua escolha:

Sujeito 54 (EEL19): Se as pessoas não estão sempre iguais é porque há alguma forma de motivação para tanto. Trata-se, portanto, de estímulos que podem provocar a referida mudança. Tais estímulos podem ser recebidos pelo corpo e pela mente numa interação e simultaneidade. Daí o valor da aprendizagem ser por “caminhos” múltiplos e transdisciplinares que não necessariamente aqueles ligados aos valores intelectivos (da mente).

Ao apreciar esse fragmento da obra, ao refletir sobre ele, o leitor neste movimento de ressignificação pode ampliar sua visão de mundo, mas também se conhecer melhor por meio do movimento de autoconhecimento, da autorreflexão e, por consequência, ao cuidado de si, tema de estudos do filósofo Foucault. O filósofo investiga a relação de cada um consigo mesmo, o chamado “cuidado de si”: “[...] é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo de preocupar-se consigo, etc.” (Foucault, 2004, p. 4), uma atitude geral de ser, de estar e de agir no mundo, um conjunto de práticas que auxiliam o sujeito a (trans)formar a si mesmo.

Entendemos que não é possível separar o sujeito do profissional, uma vez que as experiências pessoais reverberam na prática pedagógica do professor. Observemos a narrativa do Sujeito 44, que, após participar da Formação Continuada, reflete sobre sua rotina e como ela pode ser alterada pela experiência estética:

Sujeito 44 (EEL19): A rotina, os afazeres diários, os compromissos, os horários cada vez mais apertados, produzem indivíduos que se colocam no mundo, no modo piloto automático. Encontrar a beleza nas coisas miúdas, nos acontecimentos banais são desafios postos ao mundo contemporâneo. Que não deixemos de nos oportunizar experiências estéticas, tornando assim o mundo menos chato e mais interessante de se viver!

O Sujeito 44 revela o desafio posto ao mundo contemporâneo: fugir da aspereza da vida, do modo automático, e passar a afetar-se pelos acontecimentos do cotidiano. Guimarães Rosa (1986, p. 3) afirma que “quem mói no asp’ro não fantaseia”. A educação estética parte do princípio de que não podemos viver apenas de maneira racional, apartando-nos da nossa força sensível, ao contrário, considera, também, a subjetividade humana na produção do seu conhecimento, usando dos seus sentidos e do seu intelecto de forma integrada para despertar o seu olhar para o entorno, ressignificando as coisas, os seres, os objetos, a sua forma de ser e de estar no mundo. Uma educação estética pela arte quebra a rigidez da vida moderna, a rotina que consome o tempo e faz o homem seguir moendo no áspero.

Schiller (2002) afirma que é pela arte, e somente por ela, que o homem pode educar-se esteticamente e, embora acreditemos que não seja única e exclusivamente pela arte que o homem pode refinar os seus sentidos, consideramos que reside nela o potencial para nos educar esteticamente e nos ajudar a sair do embrutecimento da vida moderna, como podemos constatar na narrativa do Sujeito 1:

Sujeito 1 (EEL19): Esta obra literária nos convida a uma reflexão em que o mundo não se configura apenas pela utilidade, mas pela beleza e pela capacidade de fantasiar, se admirar com a simplicidade da natureza. No nosso dia a dia, não reservamos um espaço para a educação estética pelo excesso de trabalho, esquecemos de nos admirar pelo cinema, teatro e pelas artes. Podendo, assim, no dia a dia descortinar a nossa beleza.

O Sujeito 1, após ser exposto à literatura, foi levado à reflexão de que o mundo não se configura apenas pela utilidade, mas pela capacidade de fantasiar. É interessante percebermos esse movimento, uma vez que, para Schiller (2002), a contemplação da arte precisa vir acompanhada de reflexão, quer dizer, a subjetividade necessita estar acompanhada da racionalidade. São nessas condições, de sentir e de pensar a obra, que se estabelece o jogo, relação em que o sujeito contempla o que vê, o que ouve, o que toca e ao mesmo tempo pensa e reflete sobre. Para as Neitzel e Alves (2022, p. 426-427): “A educação estética desenvolve-se quando jogamos e, por meio do jogo, percebemos-nos no mundo, em um todo integrado, libertamo-nos de preconceitos, fortalecemos intelectualmente e criamos a nossa própria visão de mundo”.

Desse modo, a partir desse movimento, quando deixamos de moer no áspero e passamos a fantasiar, mobilizamos o impulso lúdico, ampliamos as possibilidades de percepção de mundo e refinamos nosso olhar. Assim, podemos pensar em situações mais criativas e sensíveis para lidar com a rotina, sem que ela nos embruteça. O Sujeito 16 revela como esse embrutecimento se mostra:

Sujeito 16 (EEL19): O homem moderno não tem mais tempo para a percepção dos detalhes cotidianos, porque está rodeado de muita informação. Nesse momento, não há equilíbrio entre racional e sensibilidade, a percepção estética fica comprometida e as belezas que estão ao nosso entorno, no nosso cotidiano, ficam escondidas.

A arte é um objeto proposito que, ao nos nutrir esteticamente, também nos provoca a questionamentos, os quais podem nos levar à discussão acerca de nossa barbárie. Ao compreender que na modernidade não há equilíbrio entre racionalidade e sensibilidade e que a percepção estética está comprometida, o Sujeito 16 desvela seu entendimento acerca do desequilíbrio entre as forças sensíveis e racionais, provocado pela racionalidade excessiva, em detrimento da sensibilidade. Estamos envoltos em muita informação e não temos tempo para a experiência. Larrosa (2016) afirma que, mesmo com toda a informação que nos cerca, nada nos acontece. “A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação” (Larrosa, 2016, p. 19). Para o filósofo, a experiência é única, pois “atravessa” cada um de forma singular. Para compreendermos melhor esse conceito de Larrosa (2016), tomemos a narrativa a seguir:

Sujeito 26 (EEL19): A obra que mais me afetou foi “Vermelho Amargo”, de Bartolomeu Campos de Queirós. A obra como um todo me possibilitou fazer um percurso à minha própria trajetória de vida, ao meu processo de individuação. Ela me levou a refletir sobre os paradoxos da vida, sobre a bela dança dos opostos, da aventura em desbravar o desconhecido e a responsabilidade em atribuir o significado à própria existência, a dar sentido às interações e conexões em nosso eterno devir.

A narrativa desse docente revela que a leitura do texto literário o afetou, tendo em vista que essa leitura o levou a refletir sobre sua trajetória de vida. Esse olhar para si é um dos estados da educação estética pela arte, que nos provoca a um movimento de escuta de nós mesmos. Sua narrativa traz à baila a potência estética da literatura, de como o leitor, por meio da arte, pode fazer relações com sua vida, com seus conflitos e seus interesses, e desencadear desdobramentos que estimulam suas memórias. Este movimento de encontros e questionamentos percebemos também na fala do sujeito 41, que escolheu ler os poemas de Manoel de Barros e nos trouxe a seguinte narrativa.

Sujeito 41 (EEL19): Como nos apropriamos do mundo? De que forma analisamos o mundo ao nosso redor? Como desenvolver uma existência permeada pela alegria, pela beleza e pelas descobertas? A poesia escolhida nos faz refletir de forma muito potente como nos apropriamos do mundo que nos cerca e, principalmente, como, por vezes, o pensar racional, metódico e sistematizado nos arranca experiências e visões mais sutis, simples e enriquecedoras.

Ao narrar sobre os motivos que o levaram a escolher essa poesia, o docente sinaliza uma afinidade com a poesia de Manoel de Barros, que é voltada às pequenezas do mundo que revelam as grandezas da vida. Sua preferência evidencia sua reflexão acerca da necessidade de o homem desembotar seus sentidos para ter experiências ricas que o lembrem de sua própria humanidade.

Quando a obra de arte nos afeta é capaz de modificar nossas percepções, nossos pensamentos, de promover em nós novas (re)leituras do mundo. O que possibilita que o texto

literário nos afete é a sua função estética, que é a função de todo objeto artístico e estético, de ser uma proposição que provoque o leitor a *fazer uma experiência*. Para Neitzel e Alves (2022), a leitura do literário pode oportunizar *fazer uma experiência* ao mobilizar imaginação e entendimento sem apartamentos, pois na leitura do literário o leitor joga com a obra, e ao interagir com ela, ao ressignificá-la, mobiliza o impulso lúdico e amplia seu juízo estético. Assim, cabe ao leitor o exercício de perscrutar a obra, entrar nas suas fugas, enveredar-se nas dobras do texto, questionar, inclusive, o não dito. Ao descobrir nela sentidos outros, aportamos em praias que conseguem balançar nossa visão ampliando-a para fora do contexto literário, o que nos leva à emancipação intelectual.

As narrativas dos docentes que trouxemos até aqui evidenciaram que eles, por meio da literatura, fizeram um movimento de olhar para si, para suas memórias, causando tensões na sua forma de ver, sentir e ser. Esse olhar para si os levará a perceber, também, o outro; este movimento do individual para o coletivo é defendido por vários estudiosos, como Bittencourt (2021), que, em sua tese, pesquisou a educação estética na formação de professores da Educação Básica e concluiu que:

Ao tornar-se livre, ele [professor] se lança ao convívio social agindo em benefício do bem coletivo, e, assim, a arte como potência viva e dinâmica tornou-se imperiosa na educação estética docente, uma vez que ao fruí-la propiciou aos professores participantes da pesquisa ver e sentir as situações inesperadas encontradas no lugar da sala de aula de maneiras diferentes e singulares, um olhar mais sensível, sobre os seus alunos e sua cultura de modo a respeitá-los e valorizá-los. (Bittencourt, 2021, p. 170).

Há, no texto de Bittencourt (2021), duas afirmações que consideramos importantes para nossa análise: a primeira é a de que o homem, ao atingir o estado moral, não se ocupa apenas consigo, mas age em benefício do coletivo. A segunda é de como a arte, como objeto estético, contribui para a formação desse sujeito que vai refletir e ampliar seu olhar. Pensem sobre isso a partir da narrativa do Sujeitos 58:

Sujeito 58 (EENCS20): Temos que pensar nosso corpo como uma forma de se comunicar com o mundo, como a gente se relaciona e afeta os outros e somos afetados. Como vivemos as experiências, como expressamos essas vivências por meio dos humores e personalidade. E a arte nos amplia essa visão, faz-nos perceber o quanto de possibilidades e caminhos temos.

Essa narrativa demonstra que, após participar da Formação Continuada, o professor reflete sobre como suas ações afetam, também, quem está a sua volta. Ele expressou sobre como nos comunicamos, sobre a nossa forma de nos relacionarmos e como isso afeta a nós mesmos e aos demais. Essas narrativas que aqui trouxemos manifestam a compreensão que assumimos acerca da educação estética, cuja matriz é Schiller (2002): movimento de experiência estética na apreensão de conhecimento do mundo, provocado no relacionamento com a obra de arte, quando, por meio do

jogo que estabelecemos na apreciação e reflexão sobre a obra, pela fruição, desenvolvemos nosso impulso lúdico.

Apostando nessa premissa, compreendemos que a Formação Continuada pautada na educação estética provoca os saberes sensíveis e inteligíveis, educando o sujeito esteticamente, o que interfere nas relações produzidas no ambiente de trabalho. Em vista disso, reiteramos a relevância de inserirmos, nos Programas de Formação Continuada de Professores do Ensino Superior, formações que promovam a educação estética dos docentes, sobretudo pelo contato com a arte, pois, ao educar-se esteticamente, o homem desenvolve, em equilíbrio, o intelecto e o sensível, emancipa-se intelectualmente, busca soluções mais criativas para as dificuldades cotidianas e age não apenas pensando só em si, mas em benefício do coletivo. Essa forma de compreender a formação de professores defende que formações ultrapassem os limites da racionalidade técnica e pedagógica, que favoreçam e promovam o desenvolvimento integral do professor.

Categoria 2: As narrativas dos professores – O Programa de Formação Continuada repercute na educação estética dos seus professores ao promover uma reflexão sobre a prática pedagógica

Na análise das narrativas dos docentes, observamos que proposições estéticas na formação de professores são capazes de promover reflexões acerca da prática pedagógica, reverberando nos próprios professores, na qualidade de formação pessoal. Constatamos que ela contribui para o pensar a sala de aula em diversos aspectos e move, conforme veremos nos excertos que seguem, reflexões sobre os conteúdos, as metodologias aplicadas e o fazer pedagógico.

Embora em nenhum momento das Trilhas Formativas de Educação Estética obras ou conceitos de educadores ou de autores da área pedagógica tenham sido utilizados, nem reflexões diretas sobre a prática pedagógica, os professores a partir das proposições estéticas que viveram passaram a pensar a sala de aula, observaram suas ações e práticas e relacionaram, ainda que indiretamente, a saberes necessários a um desenvolvimento mais emancipatório dos processos de ensino e de aprendizagem, como o Sujeito 10:

Sujeito 10 (EENCS20): O que percebemos nas salas de aula, especificamente, nos cursos de Direito, tendo em vista a necessidade de aprovações em concursos públicos e provas da OAB e afins, é que os professores, talvez como pela ausência de projetos estéticos consistentes e diante da demanda por notoriedade (e apreensão, talvez falsa, da atenção do aluno), trocam o comprometimento com o ensino fundamentado e consistente por uso de truques e macetes, que são fomentados em cursinhos, acerca do conteúdo que deveria ser aprofundado.

Essa narrativa aponta para a importância de que os Programas de Formação Continuada propiciem “[...] a conexão entre teoria e prática, ação e reflexão, como também conhecimento e

sensibilidade, de maneira que esses professores possam se sentir mais seguros e autônomos no seu fazer pedagógico” (Bittencourt, 2021 p. 141). Essas conexões permitirão que os docentes percebam a própria prática e o contexto no qual estão inseridos, como fez o Sujeito 10, o que entendemos ser o primeiro passo para uma mudança na sua ação, e ampliem o olhar para outras formas de ensinar e de aprender, como é possível percebermos na narrativa do Sujeito 29, que faz uso do aporte teórico utilizado em uma das formações:

Sujeito 29 (EEL19): Entendendo (com base em Heidegger) a experiência como única, individual, irrepetível, Barros descreve que “o nome empobrece a imagem” – que linda a conversa entre ambos! Toda experiência é subjetiva, e devemos aguçar tal fenômeno nos alunos e alunas, a educação estética busca tal contato – contar é dar sentido. [...] em contrapartida, através de uma “educação bancária” “tolhemos” possibilidades de ampliação.

Fazer uma experiência, na visão de Heidegger, constitui-se na relação com alguém ou com algo, como a literatura, a poesia, a música, a dança, com nossos pares, e por isso o uso do verbo “fazer”, porque é na relação, no fazer, que a experiência se dá. Assim, a experiência, segundo Heidegger (2015) e Larrosa (2016), é única, pessoal e intransferível. Além disso, para ambos os filósofos, uma experiência não se faz de fora para dentro, ao contrário, faz-se de dentro para fora, quer dizer, do sujeito para a obra; e, nesse sentido, mesmo participando de uma mesma formação, nem todos os sujeitos são afetados e para o ser, é preciso lentidão, isto é, desacelerar. Uma concepção que percebemos na narrativa também do sujeito 49:

Sujeito 49 (EEL19): Deixar de acelerar pensando em apenas TERMINAR CONTEÚDO. Mas sim verificar novas formas de propor aquilo por meios de novas experiências duradouras...” (grifo do autor)

Reconhecemos que a formação estética reverberou nesses professores ao oportunizar que eles percebiam seu papel de docentes, provocando-os a notarem, a partir do contato com uma forma de ensino emancipadora, o quanto a sua prática ainda está enraizada ao método conservador de transmissão de conhecimento. Há manifestações que revelam a compreensão de que é preciso refletir sobre como se pode possibilitar que o acadêmico faça uma experiência em sala de aula, proposição também abordada pelo Sujeito 4:

Sujeito 4 (EEL19): Não podemos absolutizar verdades momentâneas, porque a vida exige novidade, soluções criativas a cada contexto. As ideologias e concepções de hoje não serão as de amanhã. Daí a necessidade de um professor ter abertura mental, estar disponível a captar a novidade de cada aluno e época, intuindo as diferenças. Os valores que carregamos são relativos, são frações da realidade, não a imagem completa. É preciso desenvolver a capacidade de alteridade para sair do próprio mundo e entender o outro, em suas circunstâncias. Aplicando isto à sala de aula é possível uma educação mais humanista e emancipatória.

O docente revela que tem consciência de que a sala de aula necessita ser um campo de soluções criativas e não de reproduções de saberes. Não se trata de transmitir conhecimento da

mesma forma para todas as turmas nas quais aquele professor irá lecionar, mas de se propor uma educação mais humanista e emancipatória. Rancière (2012), ao falar a respeito, problematiza que a sala de aula pode ser um espaço de troca de saberes, no qual o professor assume o papel de provocador, instigador, mediador, e não necessariamente daquele que detém o saber e o reproduz. Há a competência dos estudantes; desse modo, é preciso abrir espaço para o seu desenvolvimento.

Assim, percebemos, nessas narrativas, que os docentes passaram a refletir sobre seu papel de educador, observando a complexidade que há no fazer docente, uma vez que desempenhar essa função não se restringe à formação de um profissional, mas abrange a formação de um sujeito, considerando toda a sua integralidade, percebendo que o ensino de conhecimentos específicos de uma profissão é apenas uma parte dessa formação e não o todo. Afinal, essas “pessoas” atuarão na sociedade, “[...] não somente numa profissão, mas como empreendedores sociais, cidadãos, membros de famílias que também interferirão na formação de outras pessoas e na construção de uma sociedade em constante movimento” (Junges; Behrens, 2015, p. 294). O Sujeito 16 também foi levado a refletir sobre a função da Educação Superior, encontrando, na educação estética, o caminho para um ensino mais emancipatório:

Sujeito 16 (EEL19): Os parâmetros da educação estética, pensar e sentir, deveriam estar associados na educação em geral. No caso da academia, professores devem estar cientes da necessidade de ampliar a sensibilidade de seus alunos, mesmo na capacitação técnica, como uma forma de incentivá-los a fazer novas experiências, libertando-os para uma percepção mais criativa sobre as coisas. [...] preciso incentivar os alunos a fazer novas experiências, libertando-os para uma percepção mais criativa das coisas.

Percebemos, pela narrativa do docente, que ele comprehende que a Educação Superior não deve apenas instrumentalizar seus alunos, mas promover o desenvolvimento pleno de suas capacidades sensíveis e inteligíveis, pois é nesse movimento que nossas percepções se aprimoram, se tornam voluntárias e alcançamos a autonomia intelectual. Um conceito que entrevê a educação estética como uma formação integral, que desenvolve nos sujeitos autonomia de pensamento, criatividade, criticidade e sensibilidade para lidar tanto com os desafios da profissão escolhida como com a complexidade do mundo e da vida em sociedade.

Uma formação estética repercute na ação docente quando deflagra questionamentos, pois, como aponta Heidegger (2015), é preciso renunciar as práticas que estamos habituados para re-anunciar novas práticas. É esse movimento de reflexão sobre si, o outro e o contexto em que se vive que alarga as possibilidades de se estabelecer uma estética da docência permeada de saberes não apenas específicos, mas uma estética que “[...] comprehende as pessoas como ‘aprendentes’”, como afirmam Favere e Cervi (2016, p. 113). Houve um percurso que possibilitou ao docente perceber, também, suas fragilidades, além de repensar sobre sua concepção de ensino, afirmando que ensinar

não se baseia apenas na construção de conhecimento intelectual, mas também do conhecimento sensível.

A percepção de que os saberes profissionais também dependem do imaginário construído e alimentado pela experiência aponta que houve a reflexão sobre a prática pedagógica, e o Programa de Formação Continuada repercutiu na educação estética dos seus professores. Houve a compreensão de que o conteúdo ganhará maior significado quando construído no *fazer uma experiência*.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo discutir como um programa de formação continuada repercute na educação estética dos professores. A partir das análises das narrativas, ficou evidente que o Programa de Formação Continuada repercutiu nesses docentes e contribuiu para sua educação estética, provocando-os a refletir sobre a prática pedagógica e perceber a multiplicidade e a complexidade dos saberes necessários para a docência no Ensino Superior. Isso porque a formação os sensibilizou, os textos os afetaram, o que é evidenciado nas narrativas, e esse movimento ampliou a capacidade de reflexão desses sujeitos, que puderam refletir sobre si e ressignificar o seu papel de docentes.

Defendemos que por meio da experiência estética, seja na relação com um texto literário, seja uma música, uma apresentação de dança etc., entramos em contato com cores, aromas, sons, texturas e realidades que possivelmente não vivenciaríamos no “mundo real”. Isso nos possibilita observar e refletir o mundo a partir de outras “lentes”, na medida em que vivenciamos tais experiências ainda que pela perspectiva do narrador de um livro, pelo personagem de uma peça de teatro ou, também, pela história contada em uma fotografia. E depois de conhecer essas outras realidades, o professor pode refletir acerca da sua própria realidade, dar mais atenção aos espaços que habita e circula, observar com mais atenção, com seus sentidos mais apurados, os espaços que frequenta e se educar esteticamente. Esse atravessamento produzido pela arte, possibilita que o professor produza significados para o texto verbal ou visual, leva-o a questioná-lo, ser afetado por ele e compreender outras formas de ser e estar no mundo.

Em face do exposto, nossa defesa é que se pense em um Programa de Formação Continuada que favoreça, além dos saberes pedagógicos, também os saberes de ordem estética, pois, a partir da integração entre os conhecimentos inteligíveis e estéticos, oportunizar-se-á o pensamento com autonomia, com liberdade de escolha, com criticidade, uma vez que os docentes terão sua visão de mundo ampliada e estarão mais sensíveis aos desafios da sala de aula.

Por meio dessa compreensão, evidenciamos que os saberes se dão de forma integrada sem compartmentalizações e que o papel da universidade não é apenas instrumentalizar os

profissionais, com formações que se ocupam somente com conhecimentos técnicos, mas também oferecer formações que eduquem esteticamente.

Referências

- ARROYO, Miguel González. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel (org.). *A escola vai ao cinema*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 125-133.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BARBOSA NETO, Viana Patrício; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 22, n. 2, p. 76-99, 2016.
- BITTENCOURT, Eliane de Oliveira. *A educação estética na formação de professores da educação básica*. Orientadora: Mônica Zewe Uriarte, 2021. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.
- FAVERE, Juliana de; CERVI, Gicelle Maria. Formação docente na contemporaneidade: uma experiência de trabalho em redes de ensino. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 109-129, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20160006>
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GALLO, Elisa de Araújo. *A construção da profissionalidade docente dos licenciandos em Biologia, Física e Química: mediação, saberes pedagógicos e lúdico-sensíveis*. Orientadora: Cristina Maria D'Ávila, 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- GOERGEN, Pedro L. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. *Nuances*, Presidente Prudente, v. VI, p. 1-9, out. 2000.
- HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução: Marcia S. C. Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p285>
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- NEITZEL, Adair de Aguiar; ALVES, Maria Paula. Grande Sertão: Veredas - estudos sobre educação estética. *Revista Antares: Letras e Humanidades*, Caxias do Sul, v. 14, n. 33, p. 407-433, maio/jul. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n33.16>
- NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A estética na formação de professores. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). *Mediação cultural, formação de leitores e educação estética*. Curitiba: CRV, 2016. p. 252-267.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* RBEP-INEP, v. 103, p. 160-180, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4822>

PAREJA, Cleide Jussara Müller. *A mediação da leitura do literário no Ensino Superior*. Orientadora: Adair de Aguiar Neitzel, 2021. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Vermelho amargo*. 2. ed. São Paulo: Global, 2017.

RANCIÈRE. Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução: Ivone Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2012.

REZENDE, Maria Valéria. *O vôo da guará vermelha*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SCHILLER, Friedrich. *Educação estética do homem numa série de cartas*. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SOUZA, Marco Aurélio de Cruz e. Prefácio. In: STEIL, Isleide; NEITZEL, Adair de Aguiar. *Por uma escola que dança*. Curitiba: CRV, 2019. p. 9-13.

STEIL, Isleide; NEITZEL, Adair de Aguiar. *Por uma escola que dança*. Curitiba: CRV, 2019.