

# **DESDOBRAMENTOS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

## *ESPAÇOS-TEMPOS QUE MARCAM O “SER DOCENTE”*

Tamara Insauriaga Bueno - UFPel - tibueno13@gmail.com

Erika Leite Cardoso - UFPel - erikaaleitee@gmail.com

*Resumo:* Este estudo aborda a complexidade da identidade do professor, destacando a influência das imagens associadas à docência em sua formação e prática. As imagens atuam ora como metas e ora estereótipos, influenciando a forma como os licenciandos percebem o "ser docente". Assim, a pesquisa se concentra em explorar como os licenciandos refletem criticamente sobre essas imagens, enfocando o papel das experiências estéticas da formação nesse processo. As experiências estéticas na formação de professores são abordadas como oportunidades de (re)construção do entendimento das imagens do "ser docente". Os resultados da pesquisa destacam o potencial que as experiências estéticas têm na formação dos professores, contribuindo para a (re)construção e (re)interpretação das imagens associadas à docência em suas trajetórias formativas e profissionais.

*Palavras-chave:* experiência estética; imagens; ser docente.

### *CONSIDERAÇÕES INICIAIS*

O “ser docente” é permeado por uma densa complexidade que atua tanto na dimensão pessoal do indivíduo em processo de contínua formação, quanto na dimensão profissional, mobilizada frente a outros sujeitos em situação de aprendizagem. As conhecidas implicações que envolvem esse ser há anos são ora afetadas e ora narradas pelas inúmeras imagens que cercam a docência. Deste modo, em determinados momentos, as imagens são balizadoras de nossas práticas e formações, sendo postas no horizonte como meta a ser alcançada ou como algo que não queremos reproduzir. Ao mesmo tempo, essas imagens parecem narrar o “ser docente”, reduzindo tudo aquilo que somos e fazemos a estereótipos socialmente validados. Ranciére (2012) nos ajuda a compreender o caráter dúbio da relação entre imagens e o “ser docente”. Em suas reflexões, o autor aborda a perda da medida comum, importante elemento que, entre outras coisas, nos ajudava na interpretação das imagens; a perda do sentido comum e partilhado das imagens reflete na forma como nos relacionamos socialmente com elas. É válido ressaltar que quando falamos em “imagens” consideramos também as imagens do

pensamento, aquelas cujo sentido e descrição se constroem não necessariamente utilizando recursos visuais.

Atualmente, vivemos em uma sociedade que predominantemente lança mão de recursos visuais para compartilhar mensagens, divulgar ideias e propagar notícias. Ao mesmo tempo, socialmente são disseminadas inúmeras imagens do pensamento. Direta e indiretamente, de forma consciente ou subconsciente, todas as imagens carregam informações, possuem uma intencionalidade. Cabe lembrar que, como discute Rancière (2009, p. 37), as imagens, assim como as coisas em si mesmas, possuem também palavras, quando organizadas dentro de uma determinada lógica produzem também discursos, “porque não há coisa alguma que não carregue em si a potência da linguagem. Tudo está em pé de igualdade, tudo é igualmente importante, igualmente significativo.”. Neste sentido, recorremos às experiências estéticas da formação de professores e da prática docente, nos voltamos para as experiências que nos ajudam a produzir sentido ao mesmo tempo que nos dão subsídios para compreender, ler e refletir sobre o que dizem essas imagens e o que significam para nós.

Temos como objetivo explorar e aprofundar os meios pelos quais licenciandos conseguem refletir criticamente sobre as imagens do “ser docente”, sobre as implicações, origens e desdobramentos dessas imagens ao longo de seus percursos formativos e profissionais. Autores como Habermas (1993) e Goergen (2014) já denunciavam o enrijecimento da educação e, por consequência, da formação de professores, a predominância de uma linguagem técnica, de uma formação que visa a reprodução e não a reflexão, de uma docência afastada da artesanaria e próxima a linhas de produção de fábricas, empresas ou bancos. Em uma formação que segue esses moldes, qual o espaço deixado para a experiência estética? Qual sua relação com a perda - ou restituição - de um sentido comum e partilhado das imagens?

Nesta pesquisa, usamos o termo “espaço-tempo” para nos referirmos às pausas ou interrupções dessa formação mecanizada que falávamos. Ou seja, os espaços-tempos se referem aos lugares e momentos em que os licenciandos tiveram experiências estéticas, foram acolhidos em suas diferentes linguagens, partilham suas trajetórias e se reconheceram entre seus pares, foram acolhidos em sua totalidade, espaços-tempos que tem em seu horizonte a criticidade, com o objetivo de resguardar o espaço do uno dentro do múltiplo, de fortalecer a subjetividade dentro da coletividade.

Organizamos a presente escrita em duas etapas, sendo a primeira delas a realização de entrevistas com licenciandas. O objetivo principal desta etapa é refletir sobre as relações entre imagens e o “ser docente”, assim, elencamos duas perguntas que podem nos auxiliar na busca que fazemos: Como você descreve a professora que é/quer ser? E, quais referências (filmes, séries, livros, música, ditados populares..) fortalecem a professora descrita? Ambas as perguntas, ainda que por diferentes caminhos, convidam os sujeitos a revisitar suas experiências de infância, os movem frente às memórias e as imagens que essas memórias possuem, os mobilizam frente à crenças que, talvez hoje tenham e não saibam os motivos. Ainda, as perguntas nos permitem refletir sobre o potencial da experiência estética na formação e constituição do “ser docente”, dando espaço para questionar seu papel na formação crítica e reflexiva que se tem como horizonte para formação de professores.

Partimos do pressuposto de que as imagens da docência influenciam diretamente a formação e o trabalho docente, assim, na segunda etapa da pesquisa, voltamos nosso olhar para a formação de professores, mais especificamente para as experiências estéticas da formação, pois acreditamos que esses espaços-tempos são um dos meios de, não só (re)construir o sentido comum das imagens, como também subsidiar o olhar crítico que é necessário frente às incontáveis informações visuais a que somos expostos diariamente. Ao longo da escrita, defendemos a hipótese de que reside na formação de professores aspectos que, quando abordados por outros viés, podem ser importantes aliados na desmistificação de algumas imagens que cercam o “ser docente”.

#### *OS SUJEITOS DE PESQUISA: DESVELANDO IMAGENS*

As entrevistas usadas para a produção da presente escrita são parte de uma proposta maior de pesquisa, que busca compreender o papel das experiências estéticas dos sujeitos ao longo da formação inicial. Assim, tendo em vista o objetivo do presente trabalho, selecionamos 3 entrevistas cujas participantes possuem idades aproximadas, pertencendo a uma mesma geração. As entrevistas selecionadas também nos possibilitam outras compreensões sobre as relações entre imagens e o “ser docente” por conta dos subsídios fornecidos pelos sujeitos. A proposta de entrevista adotada foi ao encontro do que sinaliza Oliveira *et al* (2010, p. 46), para quem a entrevista semiestruturada é vista como uma proposta

que “parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado”. Ou seja, estabelecemos uma proposta de roteiro que foi base de todas as entrevistas, mas permanecemos abertas às múltiplas possibilidades que o diálogo com nosso sujeito representa. Os encontros foram individuais, tiveram duração média de uma hora cada um, foram gravados e posteriormente transcritos. Acerca das participantes de pesquisa, elas serão identificadas ao longo da escrita por flores, escolhidas por elas, como forma de preservar seu anonimato.

Nossa primeira participante é Girassol. Ela é uma mulher branca, tem 23 anos e é natural de São Lourenço do Sul, município do interior do Rio Grande do Sul, mas reside na cidade de Cristal, todos os dias ela viaja para chegar até a faculdade. Trabalha em uma escola privada de Educação Infantil na cidade em que reside atualmente. Estudou em escola pública ao longo de toda sua vida. Sempre morou com ambos os pais e com seus 3 irmãos. Ela compartilha que não teve uma infância rica, mas nunca passou por necessidade, todos em sua cidade se conheciam e sempre foram sua rede de apoio. Ela vem de uma família de professores, sendo essa uma das motivações mais fortes para a escolha do curso. Girassol sempre gostou da escola, era organizada com seus materiais e dedicada em seus estudos.

Nossa segunda participante é Margarida. Ela é uma mulher negra, tem 24 anos e uma filha de 3, é natural de São Paulo, mas residia em Armação dos Búzios, município do Rio de Janeiro. É formada no Magistério, mas nunca atuou na área. Margarida se mudou com sua filha para outro estado para conseguir estudar. Estudou em escola pública ao longo de toda sua vida. Sempre morou com sua mãe e sua irmã mais nova. Ela relatou ter tido uma infância pobre, com pouco acesso a livros, eletrodomésticos e internet. Margarida não gostava muito da escola, sofreu bullying por muitos anos e relatou ter tido dificuldade em algumas disciplinas.

Nossa terceira participante é Rosa. Ela é uma mulher negra, tem 30 anos e é natural de Pelotas, cidade em que cursou sua graduação. Ela já trabalhou em escolas de Educação Infantil, mas atualmente atua como educadora social. Rosa é filha única, morou parte de sua infância com seus avós e seus pais, pois seus pais trabalhavam e não conseguiam ficar com ela. Sua mãe era professora, sendo ela uma forte inspiração para as escolhas feitas por Rosa. Rosa não teve uma infância rica, mas ela relatou ter tido uma infância muito feliz, sua família sempre foi muito presente em sua vida escolar, sempre incentivando-a e ajudando-a nos desafios que surgiam.

Tendo compreendido um pouco mais sobre as especificidades das participantes da pesquisa, nos propomos agora a refletir sobre as questões feitas para elas, a saber: Como você descreve a professora que é/quer ser? E, quais referências (filmes, séries, livros, música, ditados populares..) fortalecem a professora descrita? Ao passo que nos aprofundamos nas respostas das flores da pesquisa, vamos retomando parte de suas trajetórias e caminhadas, contextualizando suas respostas e os espaços-tempos que as constituíram. Ainda, refletimos sobre os possíveis significados que as imagens trazidas pelas participantes possuem e como elas se relacionam com a experiência estética.

As respostas das três participantes para a pergunta “como você descreve a professora que é/quer ser?”, convergem no desejo de ser uma professora calma, paciente, que tenha empatia para com as crianças, respeitando seus tempos de aprendizagem e que seja capaz de acolhê-los ao longo desse processo. Levando em consideração as idades das participantes (23, 24 e 30 anos), é possível inferir que elas pertencem a uma geração que cresceu durante a transição para a era digital, o surgimento da internet e o uso de tecnologia digital. Em suas infâncias, ainda que suas referências principais sejam da televisão (filmes, desenhos e novelas), a imagem que elas construíram de docente tem como base outros elementos, não necessariamente visuais. Elas vivenciaram e experienciaram o aligeiramento que, com a entrada da era digital, passou a ser o “novo normal”, sendo possível compreender porque essa geração compartilha hoje o desejo de transmitir calma e acolhimento, mesmo em uma sociedade que parece viver na velocidade “1.5x”. A sutil imagem que se ergue em suas falas remonta a uma experiência estética similar a de Édipo ao romper o regime representativo da arte, que se erigia sobre todo um sistema de conveniências no qual as palavras ditavam o que era visível. Nas palavras de Ranciére (2009, p. 49), “ele [Édipo] é o emblema desse regime da arte que identifica as coisas da arte como coisas do pensamento, enquanto testemunhos de um pensamento imanente a seu outro e habitado por seu outro, escrito em toda parte na linguagem dos signos sensíveis e dissimulado em seu âmago obscuro.”. A imagem construída pelas participantes tem como base os testemunhos de seus pensamentos, suas experiências e sentimentos da infância, os signos sensíveis com os quais Édipo rompe a concepção de que imagens derivam unicamente de palavras sistematizadas como em teatros e poesias.

Quando questionadas sobre as referências (filmes, séries, livros, música, ditados populares..) que fortalecem a professora descrita na primeira questão, Girassol lembrou o desenho *Madeline* (1993) dirigido por Stanley Philips. O desenho narra as aventuras da

protagonista Madeline e suas onze colegas do internato na cidade de Paris. A participante destacou a personagem da Senhorita Clavel, freira que tomava conta das meninas no internato. Ela lembrou especialmente do cuidado e do afeto demonstrados pela personagem com todas as crianças do desenho, além da paciência e dedicação. Margarida trouxe como referência o filme *Escritores da Liberdade* (2007), dirigido por Richard LaGravenese. O filme foca nos desafios enfrentados pela professora Erin Gruwell, uma jovem professora que ao chegar em uma escola situada em um bairro tomado pela violência das gangues, muda a vida de seus alunos com seus métodos diferentes de ensino. Rosa optou por seguir um caminho diferente, ela deu como referência sua mãe, que é pedagoga há 27 anos. Rosa reforçou o trabalho admirável de sua mãe, sua persistência frente às adversidades da profissão e sua personalidade forte, leal, mas muito amorosa e respeitosa para com suas crianças. Ainda que por caminhos distintos, filme, desenho e o exemplo de sua mãe, as participantes da pesquisa perfazem um caminho próximo ao conceito de imagem pensativa, que nas palavras de Ranciére (2010, p. 103) “é uma imagem que encerra pensamento não pensado, pensamento não atribuível à intenção de quem a cria e que produz efeito sobre quem a vê sem que este a ligue a um objeto determinado.”. Com isso, como lembra o autor, não queremos afirmar que as imagens pensam, mas que, como afirmamos anteriormente, elas carregam mensagens, ideias, pensamentos que nos chegam direta e indiretamente, de forma consciente ou subconsciente.

Em alguma medida, as imagens trazidas agora como referências pelas participantes remetem não só a imagem de professora que querem ser, como também aos pressupostos que, talvez inconscientemente, marcam ambas as escolhas. Os pontos reforçados pelas participantes ao compartilharem suas referências, o cuidado da Senhorita Clavel, os métodos diferentes e revolucionários da professora Erin Gruwell e o respeito e o amor da mãe de Rosa, mesmo em um cenário marcado por desafios, pode ser entendido tanto como um desejo suprimido de suas infâncias, abordado anteriormente enquanto refletimos sobre o desejo que marcou uma geração, quanto uma influência do cinema e das grandes narrativas hollywoodianas, que reforçam o personagem do professor como alguém amável, que luta por seus alunos frente às adversidades do sistema ao mesmo tempo que os respeita e faz a diferença em suas vidas. Aproximamos a movimentação feita pelas participantes da pesquisa com a ideia de imagem pensativa, justamente porque essa imagem pressupõe “uma zona de indeterminação entre pensamento e não pensamento, entre atividade e passividade, mas

também entre arte e não arte.” (RANCIÉRE, 2010, p. 103). Aqui, rememoramos a discussão feita por Hermann (2010), que nos ajuda a contextualizar a estética como algo que é arte, mas não o é. Segundo a autora, até o século XIX a estética dedicava-se exclusivamente ao culto da arte, até que movimentos como o Dandismo passaram a revolucionar a forma como entendemos a estética, associando-a também, a partir de então, a uma orientação pra vida moral, às experiências que nos ressignificam.

Até o momento, buscamos refletir sobre as relações entre imagens e o “ser docente” por meio das entrevistas realizadas, articulando essas reflexões com a experiência estética. A leitura de ambos os autores, Hermann (2010) e Rancière (2010), tendo como base as entrevistas realizadas, nos leva a crer que a experiência estética é o caminho que melhor acolhe as demandas das participantes da pesquisa. Em especial quando consideramos seu caráter que perfaz um caminho similar ao da zona de indeterminação das imagens das participantes. Nesse sentido, nas linhas que se seguem nos aprofundamos mais na experiência estética, olhando agora para a formação de professores. Buscamos entender como a formação se relaciona com as experiências estéticas dos sujeitos e quais espaços-tempos da formação mais acolhem essas experiências.

### *ESPAÇOS-TEMPOS DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE*

Rememorando as entrevistas realizadas com nossas três participantes, é possível fazer algumas afirmações sobre imagens de professor e como elas se constroem. Primeiro, a relação entre fala e construção de imagens não é clara. É necessário contextualizar o lugar de onde falam nossos sujeitos, entender, ainda que minimamente, suas motivações e histórias. Segundo, a construção de uma imagem é um processo interno, individual, mas ele tem como base o externo, o coletivo. Ou seja, as imagens apresentadas pelos nossos sujeitos são passíveis de mudanças. Terceiro, a experiência estética dos sujeitos se apresenta como o fio condutor que dá sentido às imagens que estes constroem, justificando como e porque algumas imagens parecem afetar mais, ou menos, os sujeitos. Dentro dessa lógica perguntamos, como a formação docente se relaciona com as imagens de professor?

Falar de imagens, o que as constitui, como elas se (re)constroem, se solidificam ou “morrem”, é falar do sensível, do pensamento metafísico, do que não pode ser quantificado. Porém, em alguma medida, a formação de professores tem performado um movimento que se afasta dessa linha de pensamento, que dedica pouco ou nenhum espaço para a estética, para o humano, para a criticidade que é imanente a esse trabalho com imagens. Na década de 90, Habermas (1990) advertia sobre um processo que havia tomado força nas universidades, as afastando de um pensamento hermenêutico e integral, fazendo com que a filosofia perdesse seu lugar como base da interpretação cultural em geral. Mais recentemente, Goergen (2014) atualiza as reflexões de Habermas (1990) considerando também o impacto da tecnociência na produção do pensamento, na perda da autonomia do pensar por parte das instituições.

Nesse contexto de enrijecimento do pensamento na formação de professores, invisibilização do humano e do sensível, onde e como podemos falar de imagens? Quais são os espaços-tempos que têm acolhido os sujeitos e suas imagens de professor? Hermann (2005) defende a dimensão estética como um espaço-tempo que surge nesses cenários para acolher as demandas dos sujeitos em formação. Para a autora, a dimensão estética é sempre associada à retenção das particularidades, ou seja, ela é capaz de abarcar tudo aquilo que o pensamento racional operante desconsidera, entende por estranho, diferente ou que exija uma forma de pensar que difere da predominante. O que, como lembra Adorno (2009), não significa uma oposição à objetividade, mas sim uma oposição à "desumanização" da produção do conhecimento, nas palavras do autor: “Em uma oposição brusca em relação ao ideal de ciência corrente, a objetividade de um conhecimento dialético precisa de mais, não de menos sujeitos. Se não, a experiência filosófica definha” (ADORNO, 2009, p. 42). Assim, essa dimensão não só é capaz de resguardar os contextos singulares da educação, como o faz sem descaracterizar os objetivos de uma proposta de educação para todos, fomentando e acolhendo processos que fortalecem uma formação mais humana, integral e sensível.

Até aqui, entendemos que a dimensão estética é o espaço-tempo que acolhe os sujeitos, comovendo-os por meio do reconhecimento de suas experiências individuais, ao mesmo tempo que os convida para experiências compartilhadas entre os pares, os acessando através de uma linguagem que é familiar, mas também os desacomoda e os leva a questionar com novos elementos, exercendo a criticidade, que tem como base as leituras e conhecimentos compartilhados ao longo da formação. Nesse contexto questionamos, porque a formação de professores tem dificuldade para assumir a estética, o humano e o sensível como agentes

formativos importantes para o currículo? Conforme lembra Adorno (1993, p. 101), “Em mais nenhum lugar, talvez, a não ser na estética, se torna tão evidente a dissecação de tudo o que não é dominado pelo sujeito, a sombra tenebrosa do idealismo”, tal ideia nos levou a desenvolver três pensamentos, que nos ajudam a responder esse questionamento.

Habermas (1990) e Goergen (2014) sinalizavam uma movimentação nos espaços acadêmicos que ecoava o desejo por controle e padronização dentro das instituições. Uma única forma de pensar, de fazer pesquisa, de ser universidade e aluno de uma universidade. Quando, porém, nos propomos a falar de formação estética, de imagens e de como esses fatores marcam o “ser” docente, automaticamente abrimos mão do controle, aceitando que algumas intersecções podem apenas ser consideradas quando falamos de docência, mas nunca controladas. Justificando assim o movimento de apagamento ou invisibilização que existe nas instituições.

Acessar aquilo que não é dominado pelo sujeito, logo, a dimensão estética da formação de professores não pode ser feito por meio de uma fórmula; dar espaço-tempo para novas formas de pensar, para uma formação integral e compromissada, para o trabalho com imagens requer dedicação, empenho e consciência. Rever nossos processos formativos, conscientes de que estamos imersos em uma determinada lógica de pensamento, a qual tentamos “superar” nesse processo de rememoração e reflexão, implica justamente aceitar os desafios de tal proposta ou, como diz Adorno (1993, p. 112): “A pura imediatidade não é suficiente para a experiência estética. Além da espontaneidade, necessita também da intencionalidade, da concentração da consciência; não se pode eliminar a contradição”.

Aceitar as contradições que cercam esse processo de “superação” de um determinado modelo de pensamento, significa aceitar que esse desejo é utópico. Ou seja, conscientes das limitações do espaço-tempo, da influência da Indústria cultural, de um modelo de ensino que há anos vem sendo construído com a intenção de fortalecer o ciclo ao qual nos referimos, buscamos assegurar espaços-tempos de formação que, na medida do possível, se oponham a tal cenário, visto que estes fomentam ideias e ações que corroboram com a quebra desse vicioso ciclo que tem como objetivo, além da dominação/domesticação das massas, a perpetuação de um ensino enrijecido, que carece de experiências sensíveis, humanas, espaços de troca, de escuta e de fortalecimento da subjetividade dos indivíduos.

As entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, bem como as reflexões que se seguiram após, apontam para a dimensão estética da formação como o caminho para unir

uno e múltiplo, contextualizar as imagens criadas individualmente pelos sujeitos em uma galeria repleta de imagens feitas por outras pessoas. O desafio da formação docente não é escolher se irá incluir ou não a estética no currículo, pois ela já está lá. É base de suas reflexões, das teorias criadas pelos sujeitos e pelas experiências, boas e ruins, que ele vive. Nosso desafio é pensar em formas de incluir a estética sem limitar seu potencial formativo à prescrições padronizadas e que possuem um único objetivo pré-definido. As alternativas que surgem frente ao exposto pelas participantes da pesquisa e pela caminhada teórica até aqui são: 1º a criação de espaços-tempos para encontros nos quais os estudantes tenham voz ativa. Como por exemplo, diretórios acadêmicos, grupos de estudos, ligas estudantis. 2º Espaços-tempos de estudos orientados, coordenados por professores, como por exemplo projetos institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

Destacamos a criação e manutenção de espaços-tempos que acolham e fomentem o debate entre os pares, pois o diálogo entre os alunos fortalece as relações humanas, amplia a rede de apoio dos estudantes, em especial aqueles que moram em outras localidades, fortalece uma cultura acadêmica que tem como centro os indivíduos, sua formação e seus objetivos pessoais, descentralizando o professor e indo de encontro do modelo de ensino no qual tudo depende do professor. Também, esses espaços que focam no protagonismo estudantil e no sujeito como principal agente de sua formação, vão ao encontro da proposta de “horizonte de emancipação” (RANCIÈRE, 2010, p. 34) dos indivíduos, dando espaço para que desenvolvam seus pensamentos e ações dentro de uma outra lógica, que mesmo dentro dos acordos universitários, lhes é única, auxiliando na concepção de que eles são unos que pertencem a um múltiplo, licenciandos que compõem a classe dos professores, agentes capazes de (re)criar as imagens de professores que são propagadas.

Destacamos também o potencial de grupos de ensino, pesquisa e extensão, que contam com a participação e orientação de professores. A contribuição dos professores como mentores e facilitadores nessas iniciativas é base de uma orientação mais respeitosa para com os alunos em processo de formação inicial. Essa abordagem colaborativa não apenas prepara os estudantes para desafios futuros, mas também promove uma compreensão mais profunda e contextualizada do papel do professor como um guia facilitador na jornada educacional. Em última análise, esses espaços-tempos que contam com a intervenção e orientação docente são catalisadores de uma formação universitária mais hermenêutica e estética, propiciando um

diálogo embasado que pode vir a subsidiar o olhar crítico necessário para (re)construir o sentido comum das imagens de professor.

Até aqui, foi possível compreender que rememorar as entrevistas realizadas com as participantes e refletir sobre a relação entre imagens de professor e formação docente, nos trouxe direcionamentos significativos para pensar o papel da formação nesse debate. A construção das imagens de professor revela-se como um processo complexo, enraizado na interação entre experiências individuais e influências coletivas. A experiência estética surge como um fio condutor significativo, conferindo sentido às imagens e justificando suas variações de impacto nos sujeitos. No entanto, nota-se uma lacuna na formação docente contemporânea, que, ao se afastar do pensamento hermenêutico e integral, relega a estética, o humano e o sensível a um plano secundário. O desafio, portanto, é não apenas reconhecer, mas também incorporar ativamente a dimensão estética na formação, criando e sustentando espaços-tempos que acolham e fomentem o diálogo entre os pares, bem como grupos de ensino, pesquisa e extensão, com a orientação e intervenção dos professores. Esses espaços emergem como catalisadores para uma formação mais humana, integral e sensível, capaz de desafiar o ciclo enrijecido da educação e cultivar um olhar crítico para (re)construir o sentido comum das imagens de professor.

### *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Através das entrevistas com as participantes, exploramos suas referências e aspirações em relação à docência, sendo possível compreender que as imagens do “ser docente” desempenham um papel significativo na formação de futuros educadores. Suas referências pessoais e suas concepções do que é ser um bom professor têm raízes profundas em experiências passadas e em imagens que permeiam a sociedade. Essas imagens não apenas influenciam as expectativas das licenciandas, mas também moldam suas práticas e perspectivas profissionais.

À medida que exploramos as origens e os desdobramentos das imagens trazidas pelas participantes da pesquisa, percebemos a importância de espaços-tempos na formação que promovam a reflexão e a desmistificação das imagens do “ser docente”. Assumimos que a experiência estética e o diálogo crítico são caminhos para fortalecer a subjetividade e

reconduzir o sentido reflexivo sobre as imagens que moldam o caminho dos licenciandos em sua jornada para se tornarem educadores.

Entendendo que o “ser docente” é invariavelmente retroalimentado por imagens pré-existentes, vem à tona a necessidade de oportunizar espaços na formação para esse debate, espaços que oportunizem experiências culturais e imersões em outras perspectivas, munindo os licenciandos de uma visão simplificada das imagens. Consideramos a experiência estética como fonte de formação humanizada, que acolhe a subjetividade dos sujeitos e, portanto, é um meio que pode (re)constituir e (re)conduzir o sentido reflexivo sobre as imagens que acompanham as licenciandas e docentes em todos os seus processos formativos e profissionais.

#### *REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

ADORNO, Theodor. **Dialética Negativa**. Tradução: Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor. Teoria Estética. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

GOERGEN, Pedro. **Tecnociência, pensamento e formação na educação superior**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 61-584, 11/ 2014.

HABERMAS, Jürgen. **A idéia de Universidade: processos de aprendizagem**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, 1993.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Unijuí, 2010. 176 p. (Coleção Fronteiras da Educação).

OLIVEIRA, Ivanilde A; FONSECA, Maria J. C. F & SANTOS, Tânia, R. L. (2010). A entrevista na pesquisa educacional. In M. I. Marcondes, E. Teixeira, & I. A. Oliveira (Orgs.), **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação** (p. 37-53). EDUEPA.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Trad. Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques — **O Espectador Emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. trad. Mônica Costa Netto. — 1. ed. — São Paulo: Ed. 34, 2009.