

## FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS ENTRE ARTE, CULTURA E ESTÉTICA

*TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: DIALOGUES BETWEEN ART, CULTURE AND AESTHETICS* 

*FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA: DIÁLOGOS ENTRE ARTE, CULTURA Y ESTÉTICA* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.128568>

 **Virginia Miranda Pereira\*** <virginmirax@gmail.com>

 **Zenólia Christina Campos Figueiredo\*** <zenoliavix@gmail.com>

 **Francisco Eduardo Caparroz\*** <caparroz.vix@gmail.com>

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES, Brasil.

---

**Resumo:** Este ensaio propõe problematizar outras formas de pensar os processos de formação e a constituição da docência de professores de Educação Física que atuam nos diferentes níveis de ensino. Busca traçar entrelaçamento e diálogo interseccionais entre três campos: Arte, Cultura e Educação Física, com vistas a trazer novas perspectivas à formação e ao trabalho docente. Reflete a arte, a cultura e as experiências estéticas como potencialidades capazes de provocar o docente a lançar mão, em sua formação e na docência, de criações e objetivações estratégicas para lidar com o conhecimento e com o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Educação Física. Arte. Cultura.

Recebido em: 18 jan. 2023  
Aprovado em: 21 out. 2023  
Publicado em: 11 dez. 2023



Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

## 1 INTRODUÇÃO

O que nós, professores de Educação Física, podemos aprender com a arte, a cultura e a experiência estética? Como podemos estabelecer diálogos profícuos entre esses campos para favorecer o engendramento de novas perspectivas à formação e ao trabalho docente na educação física nos diferentes níveis de ensino?

Essa é a reflexão teórico-conceitual que pretendemos desenvolver neste ensaio, tendo como referência empírica a própria experiência de uma das autoras, atora na educação infantil. Entretanto, essa experiência não será objeto de nossa análise, pois trata-se de um ensaio que problematiza as compreensões até então divulgadas na área e aponta para caminhos e possibilidades ainda pouco explorados pela literatura do campo.

Nesse sentido, associando-se ao esforço de problematizar novas formas de pensar os processos de formação e a constituição da docência de professores de Educação Física para atuar nos diferentes níveis de ensino, intencionamos estabelecer aproximações e diálogos entre Arte, Cultura e Educação Física.

Para tanto, organizamos o ensaio em duas partes: primeiro, lançamos olhares em direção a alguns conceitos sabidamente conhecidos, mas que julgamos importantes na compreensão dos processos de formação e na constituição da docência; depois, apresentamos as reflexões e inflexões no diálogo entre Arte, Cultura e Educação Física, conforme enunciado.

### 1.1 A FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Valemo-nos da compreensão teórico conceitual que *tornar-se*<sup>1</sup> professor envolve não só os cursos de formação inicial e a formação continuada, mas também as diversas e diferentes interações sócio-históricas e culturais que o constituem como ser social e cultural e os elementos de ordem prática e teórica, que são continuamente apropriados, interpretados, (re)inventados e (re)constituídos pelos docentes ao longo de suas trajetórias.

Esse processo envolve diversas vivências de socialização e é atravessado por diferentes possibilidades e descobertas, caracterizando-se como um *continuum* que se compõe de maneira indefinida e inacabada. É uma trajetória tecida lentamente e que é uma ação compartilhada e coletiva, que se dá na relação com os outros, em “interações com outras subjetividades” (JOSSO, 2004, p.38).

De modo igual, compreendemos que “tornar-se” professor está intimamente vinculado às questões e às problemáticas que envolvem os processos de constituição da identidade, os quais se compõem de elementos tanto subjetivos como objetivos.

<sup>1</sup> Ver mais a esse respeito em:

FIGUEIREDO, Zenólia C. C. Uma experiência de formação de professores de educação física na perspectiva do formar-se professor. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 3, 2009.

MARQUES, Renata; FIGUEIREDO, Zenólia C. C. Construção identitária da professora de educação física em uma instituição de educação infantil. **Movimento**, v. 17, n. 4, 2011.

MARQUES, Renata; FIGUEIREDO, Zenólia C. C.; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes. **Movimento**, v. 18, n. 4, 2012.

Sobre a constituição da identidade, Stuart Hall (2009) afirma que, na contemporaneidade, muitos campos do saber, e não somente a Educação, têm se debruçado sobre a temática. Conforme pontua o autor, trata-se de um fenômeno de difícil delimitação quando se pretende desconstruir uma visão íntegra e unificada de identidade. Em suas palavras: “[...] o próprio conceito com o qual estamos lidando – identidade – é muito complexo, pouco desenvolvido e mal compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente testado” (HALL, 1998, p.8).

O autor argumenta que o conceito de identidade não é essencialista, ou seja, não parte de um núcleo essencial, mas, sim, estratégico, posicional e radicalmente historicizado. O que quer dizer, a identidade de um sujeito está intimamente relacionada à cultura da qual ele participa em determinado tempo e lugar.

Nessa perspectiva, a conceituação da identidade não é pautada no biológico, mas na percepção histórica e cultural, uma vez que o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos e contextos, conforme os múltiplos sistemas de significação e de representação cultural com os quais interage. Portanto, são identidades, no plural.

Apoiados nesse entendimento, concluímos que um mesmo sujeito pode se identificar, ou ser identificado, por diferentes dimensões. A exemplo, uma professora de Educação Física que atua na educação da pequena infância poderia reconhecer-se como docente, mãe, cuidadora, entre tantos outros lugares que ocupa, conforme as situações que vivencia cotidianamente.

Nessa mesma direção, encontramos em Dubar<sup>2</sup> (2005) importantes contribuições para compreender a constituição das identidades profissionais e sociais que, evidenciando um enfoque sociológico sobre os processos identitários assim como Hall (2005), também procura estabelecer a relação existente entre o eu e o outro no processo de constituição das identidades. O que sugere uma relação de duas vias.

Dubar (2006) pontua que existe a identidade para si, de caráter biográfico, reivindicada pelo próprio sujeito e que é marcada pelas vivências de vida que lhe estão associadas; e uma identidade para o outro, de caráter relacional, ou seja, aquela atribuída pelo outro, remetendo às relações sociais do sujeito com seu meio social num dado contexto histórico, ela é marcada pelas características de seu grupo de pertença: tribo, grupo étnico, nação, classe social, entre outros.

No entanto, nem sempre essas duas identidades dialogam e, nesse caso, ocorre o que o autor denomina de negociação identitária, um processo em que o sujeito busca maneiras para aproximar a identidade que lhe foi atribuída da outra que aceita ou recusa. Nesse sentido, Dubar (2005) reforça que a identidade não se forja exclusivamente pelo engendramento individual do sujeito, pois ela também prescinde do olhar, da presença e da relação com o outro.

Os dois autores parecem dialogar ao legitimar que a relação que o sujeito estabelece com o outro e com o meio, em um determinado tempo e lugar, tem papel

2 Embora Claude Dubar não trabalhe especificamente com a profissão docente referencio-me em seu trabalho por acreditar que as categorias criadas pelo autor acerca das identidades podem ser aplicadas a essa profissão.

estruturante na constituição de suas identidades. Portanto, as identidades são assim constituídas e ganham diferentes significados em tempos, espaços, lugares e territórios específicos. Pontuamos, por exemplo, as identidades docentes profissionais.

A maneira como constituímos as nossas identidades docentes profissionais perpassa pelas relações que estabelecemos com nós mesmos, mediada pela nossa própria interpretação das instâncias da vida social e cultural bem como pela maneira em que os outros nos veem, nos reconhecem, ou seja, desenvolve-se com base nas subjetividades e nas percepções realizadas em momentos e espaços bem determinados por meio de imagens, saberes e competências que apresentamos em momentos específicos ao agirmos.

No lócus da docência, em especial, vale trazer Nóvoa (1995) para a reflexão que estamos desenvolvendo. Ao refletir sobre o processo de constituição identitária no magistério, pontua que este também se traduz na maneira de “ser professor”. Logo, o que o docente faz, como faz, por que faz, o que pensa, o que fala, como ensina e como atua estão intimamente e diretamente relacionados àquilo que se é como pessoa, uma vez que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1995, p. 15).

O autor destaca ainda que, no processo de constituição da identidade profissional docente, “a identidade não é um dado adquirido, uma propriedade, não é um produto”, o que se percebe é que ela é um “lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16).

A vista disso, Pereira (2010) argumenta que ser professor “[...] não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si” (PEREIRA, 2016, p. 18). Essa construção se dá num movimento constante, no qual o almejado fim é inatingível. É um ciclo ininterrupto, que se dá por metamorfoses infinitas e que se constitui como um complexo e multifacetado processo de produção de subjetividades, que, por sua vez, pode ser compreendido como “[...] uma intrincada arte de existir” (PEREIRA, 2010, p. 2).

Essas reflexões colocam em evidência não só os processos de constituição de si, como também trazem à baila a temática sobre a constituição da identidade profissional docente vinculada à docência.

Assim, através dos estudos de intercessores teóricos que dialogam sobre os processos de formação e a constituição da docência relacionada a uma experiência assentada nas maneiras de ser e de estar na profissão, como uma epistemologia da prática (TARDIF, 2000), na qual o docente contemporâneo tem estabelecido cada vez mais um papel autoral na suas ações didático-metodológicas, consideramos importante pensar esses processos tendo por base a metáfora do *bricoleur*. Lévi-Strauss<sup>3</sup> (citado por Perrenoud, 1997, p. 47) aponta que o *bricoleur*

[...] está preparado para executar um grande número de tarefas diversificadas; no entanto, ao contrário do engenheiro, ele não subordina cada um deles à obtenção de matérias-primas e instrumentos, projetados e

3 LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional, 1976.

concebidos para se adequar ao seu projeto: seu universo instrumental está fechado, e a regra do seu jogo é sempre desvendar com o que está à mão, ou seja, com um conjunto em cada instante finito de utensílios e materiais, pois a composição do todo não é em relação ao projeto do momento, nem com qualquer outro projeto específico, mas é o resultado contingente de todas as ocasiões que surgiram para renovar ou enriquecer o estoque, ou para melhorar graças ao desperdício de construções ou destruições anteriores [...] os elementos são coletados ou preservados em virtude da existência do princípio de que é algo que ainda pode vir a servir (LÉVI-STRAUSS *apud* PERRENOUD, 1997, p. 47).

Essa metáfora é particularmente interessante porque, no bojo dessa reflexão, podemos considerar os docentes como artesãos, que ao saírem de seus espaços rotulados de atuação, arriscam-se no trânsito de uma área a outra com o intuito de produzir conhecimentos de maneira mais flexível, aberta, crítica e inventiva. Reconstruindo fazeres e saberes que tomam outras dimensões e outras formas quando aliados aos já existentes. Por ser assim, preservamos a ideia de que a docência com artesanias nos permite prospectar maneiras outras de dialogar, de conceber e de olhar para os processos formativos e constitutivos da docência de professores de Educação Física que atuam nos diferentes níveis de ensino.

Entendemos que estes conceitos abordados são fundamentais tanto para compreender os processos de formação docente quanto para abrir o canal de reflexão e diálogo proposto entre Educação Física, Cultura, Arte e Estética.

## 1.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO: CULTURA, ARTE E ESTÉTICA

Como dissemos, pretendemos construir um diálogo entrelaçado dos três campos anunciados para pensar a formação e a docência na Educação Física nos diferentes níveis de ensino.

Para isso, recorreremos às problematizações realizadas por Loponte (2013) a fim de refletir sobre os processos de formação e a docência no nosso campo profissional propriamente dito: a Educação Física.

A autora tem pensado essa temática tendo por base uma “docência artista” (LOPONTE, 2013, p.3) nutrida pela arte e pelas experiências estéticas que, nesse cenário, ganham novas significações, refletindo na maneira como os docentes tecem suas práticas pedagógicas cotidianas.

Valendo-se dessas reflexões teóricas e de experiências formativas desenvolvidas no campo da formação docente na área da artes visuais, a autora tem nos provocado a pensar

[...] sobre que tipo de ética temos construído para a docência e de que modo apartamos historicamente a estética e a arte de nossos modos de pensar práticas pedagógicas, estratégias de ensino e nossa própria formação docente (LOPONTE, 2013, p. 10).

Guiados por essas ideias é que intencionamos estabelecer aproximações e um possível diálogo entre Arte, Cultura e Educação Física, visando a refletir sobre a potencialidade das artes, da cultura e das experiências estéticas para uma ética

na docência da Educação Física nos diferentes níveis de ensino. Dado que, se os processos de constituição docente podem ser compreendidos como uma “arte de existir” e os professores, como “artesãos”, é possível defender a hipótese de se pensar a trajetória de vida e a formação na perspectiva da arte e da cultura. De tecer esteticamente não só a própria existência como também a própria formação profissional para a docência. Ter na arte e na cultura uma possibilidade de perceber, sentir, ler, compreender e dialogar com o mundo.

É no bojo dessas considerações que pensamos as experiências formativas de professores de Educação Física situadas nas dimensões da arte, da cultura e das experiências estéticas como um elemento criativo e motivador, que potencializa os vários processos de formação docente e que fomenta a reflexão crítica acerca das diferentes temáticas que atravessam essas experiências, sendo uma oportunidade, uma possibilidade de ampliação das condições de análise da realidade e de ampliação de seus referências culturais, artísticos e ético-estético (SUANNO, 2009, p. 9660).

Entendemos que tais perspectivas trazem em si, de modo peculiar, uma das funções da arte: “perscrutar, por meio da criatividade individual e através de um processo estético, a natureza humana em toda sua plenitude e decadência” (TEIXEIRA; LOPES, 2006, p. 28)

Tal pensamento motiva trazer para o debate as contribuições do filósofo Friedrich Nietzsche, no que concerne a relação<sup>4</sup> entre arte e vida. Para isso, é importante destacar que em nenhum momento Nietzsche apresenta a arte como um mero deleite recreativo, como apenas arte pela arte, algo desinteressado e sem finalidade. Ao contrário, para o filósofo, a arte — enquanto criação — tem um valor superior em relação ao conhecimento racional, pois ela se coloca como uma afirmação da vida que conduz os sujeitos a tantas outras possíveis valorações da existência. Assim, ela é “[...] a tarefa suprema e a atividade propriamente metafísica desta vida” (NIETZSCHE<sup>5</sup> *apud* LOPONTE, 2005, p. 89).

Nesse ponto de vista, segundo Rosa Dias (2011), Nietzsche apreende que os termos criação e arte passam a atribuir um tipo de ação que não se finda em um único ou em consideráveis atos que constituem “um constante recomeçar” (DIAS, 2011, p. 69). Ou seja, tornar-se o que se é implica afirmar-se valendo-se da condição necessária do devir. Sob tal ótica, a arte teria agora, para Nietzsche, um significado bem mais amplo. A arte é revalorizada e pode, sobretudo e principalmente, “embelezar a vida, ou seja, tornar a nós mesmos suportáveis e, se possível, agradáveis para os outros” (NIETZSCHE<sup>6</sup> *apud* DIAS, 2011 p. 109).

Embelezar a vida é assumir a criação da própria existência, metamorfoseando-a em algo inovador e inventivo, resgatando sua natureza estética e transformadora, simultaneamente, com tudo aquilo que a favorece: o corpo, os instintos, as emoções,

4 A relação arte e vida está presente em várias obras de Nietzsche: A gaia ciência, O nascimento da tragédia.

5 NIETZSCHE, Friederich . **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 26.

6 NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. v. 2

os sentidos. Tal pensamento permite considerar que a dimensão prática que Nietzsche confere à criação de si está diretamente relacionada à possibilidade de se compreender esse processo não apenas numa esfera ontológico-estética, mas também ético-estético, como arte da criação de si.

Essa perspectiva provoca olhar e conceber os processos de formação e de constituição da docência de professores de Educação Física que atuam nos diferentes níveis de ensino por outros vieses.

Primeiro, por entendermos que, nessa ótica, o processo de formação de professores e os saberes da docência não são concebidos com base no que postula a razão científica socrática e a metafísica platônica, matrizes da racionalidade ocidental veementemente criticadas por Nietzsche, que, por seu caráter funcional, pragmático e instrumental, reprimiram a força criadora da vida, acabando por apartar corpo e mente, resultando numa (in)sensibilidade contemporânea que anestesiou nossos sentidos. Mas por processo formativo orientado pela problematização crítica e inventiva, voltada aos sentidos, ao sensível e à dimensão ético-estética e cultural do sujeito, radicada naquilo que Paulo Freire (1997) chama de “boniteza” da vida humana.

Depois, por compreendermos que, mediante o processo destrutivo levado a cabo pela razão instrumental sem freios, é premente a necessidade de pensar outras lógicas formativas que privilegiem novas possibilidades de produzir diferentes compreensões e percepções do mundo vivido. É preciso (re)valorizar a arte e a cultura para que se possa (re)criar a vida humana e (re)afirmar a potência do corpo, dos sentidos, da imaginação, da sensibilidade e da intuição como estratégias de romper com a (in)sensibilidade e instrumentalização da vida, impulsionando os sujeitos na construção de um saber que favoreça uma sociedade mais justa e mais humana.

O sentir — vale dizer, o sentimento — manifesta-se, pois, como solo fecundo de onde germinam diversas ramificações que engendram a existência humana (DUARTE JR, 2001), uma vez que nossa relação com mundo também é atravessada pela *estesia*. Portanto, conjecturamos os processos de formação e de constituição da docência de professores de Educação Física que atuam nos diferentes níveis de ensino como um percurso estético.

Nessa direção, na tentativa de melhor compreender o sentido da estética, é necessário, primeiramente, recorrer à etimologia do próprio termo, que se origina do grego *aesthesis*, cujo significado é a possibilidade de conhecer através das sensações, o conhecimento sensível. Nas palavras de Loureiro (2022), significa apreensão imediata do real por meio dos sentidos: olfato, tato, paladar, visão, audição. É a primeira forma de acesso que se tem à realidade, mediada pelos órgãos da sensibilidade.

No século XVIII, o uso da palavra estética foi retomado na obra *Aesthetica*, de Alexander von Baumgarten (1750), e definida como ciência da sensibilidade, que valoriza a sensação, a percepção, o conhecimento pelos sentidos. Nesse contexto, a estética surge como um tipo de saber inferior ao racional, que tem sua especificidade garantida pelo enfoque na via sensível de apropriação do mundo.

Saber até então ignorado pela filosofia, a estética foi elevada à disciplina filosófica que compreendia a beleza como uma das formas da verdade, por isso, constituía-se numa teoria do belo e, por conseguinte, numa teoria da arte (HERMANN, 2005). Daí a importância do salto realizado por Baumgarten por meio de sua propositura de uma ciência estética. Com ela, independentemente de sua posição menor na hierarquia do pensamento, foi possível conjecturar um espaço privilegiado para as reflexões à respeito da atividade artística e da sensibilidade como um todo.

Desde a publicação da obra de Baumgarten, a palavra estética passou a ser amplamente utilizada, sua tematização e problematização transitou e ostentou diferentes e diversas conotações, provocando uma série de respostas epistemológicas sobre a natureza do termo, resultando em inúmeros sentidos que criaram tanto limitações como confusões, sendo a mais grave e a mais refutada “a que instalava e sustentava uma suposta clivagem entre o sensível e o inteligível” (LOPONTE, 2017, p. 431). Sendo considerados, inclusive, conforme ressalta Duarte Jr. (2001, p. 163), “[...] setores incommunicáveis da vida, com toda a ênfase recaindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceber as significações”.

Nas palavras de Frei Betto<sup>7</sup> (apud DUARTE JR, 2001, p. 97), o resultado desse processo foi:

[...] desastroso, pois perdemos a criança junto com a água da bacia atirada fora. Com a visão, o olfato, o tato, **foram-se a sensibilidade estética, a ética, os valores, a qualidade e a forma**. Foi-se o espírito. Agora, aqui estamos com nossas fitas métricas e podemos medir cada enésimo de milímetro da superfície das coisas. Ocorre que elas também têm profundidade, mas as nossas fitas métricas não são capazes de penetrar o seu interior (FREI BETTO *apud* DUARTE JR, 2001, p. 97, grifo nosso).

Deduzimos, assim, que a arte, a cultura e as experiências estéticas vivenciadas pelos sujeitos podem incidir sobremaneira na forma como eles tecem não só seus valores, seu modo de se situar no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, como também a própria existência, a própria formação profissional para a docência.

Nesse sentido, entendemos que processos formativos situados nas dimensões da arte, da cultura e das experiências estéticas englobam as mais variadas e distintas dimensões do desenvolvimento humano e — reconhecendo e considerando a essencialidade da filosofia — das ciências e da técnica na formação docente e da docência. Nos limites desse ensaio, optamos por um recorte: ao trazer a reflexão acerca dos processos de formação e de constituição da docência de professores de Educação Física que atuam nos diferentes níveis de ensino, referimo-nos, especificamente, às experiências estéticas dos docentes, destacando a arte e a cultura como possibilidades de criar novas formas éticas de ver/pensar/sentir o mundo.

Consideramos que elas são elementos potentes para a transformação dos sujeitos, nessa direção, reconhecemos a centralidade delas para se pensar novas maneiras de se conceber os processos de formação e constituição da docência em Educação Física.

7 BETTO, Frei. **A obra do artista**: uma visão holística do Universo. 3. ed., São Paulo: Editora Ática, 1997.

A arte pode ser contraditória, como nós mesmos, no entanto nos aproxima do mundo, estabelecendo possibilidades para o sentir por inteiro. Ela não está sempre ligada ao belo e, considerada também como conhecimento sensível do mundo, é tecida por uma concepção estética, que se diferencia da razão científica pelo fato de incorporar-se às coisas para conhecê-las. Desse modo, a arte e a cultura ajudam na significação do mundo e da existência, iluminando e desvelando aspectos não plenamente acessíveis ao conhecimento inteligível (DUARTE JR, 2012).

Portanto, interessa-nos, nesse ensaio, o sentido da estética associado à arte, à cultura e ao olhar que a palavra e a experiência relativa à estética podem contribuir para os processos de formação e de constituição da docência de professores de Educação Física que atuam nos diferentes níveis de ensino, uma vez que, historicamente, a estética sempre se colocou contra o rígido racionalismo, apresentando-se capaz de provocar em nossos sentidos e em nossa imaginação uma potente ampliação na maneira como nos relacionamos e apreendemos o mundo, de sensibilizar-nos para novos princípios éticos (HERMANN, 2006).

Esse pensamento suplanta os conceitos concernentes à estética como o ramo que estuda o belo, a arte e o verdadeiro para adentrar em novas problematizações da filosofia e das ciências humanas ao lado de questões mais amplas como a percepção, a sensibilidade, a corporeidade, a cultura e a diferença (OLIVEIRA; BANDEIRA, 2022). Ampliando o entendimento de estética para além de um universo de sensações formadoras do gosto, passando a ser compreendido como um modo de conhecer, de apreender e de ler o mundo, ou seja, de acordo com Nadja Hermann (2006), a estética passa a ser interpretada não apenas como teoria da arte, mas na perspectiva de um novo conceito de razão.

Ou ainda, e além, considerando as diferentes formas pelas quais a sensibilidade atua na subjetividade da vida humana contemporânea, torna-se relevante pensarmos a estética “fora da estética”. Pois, conforme argumenta Loponte (2017),

O que está em jogo é a relação da estética com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emergem), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos (LOPONTE, 2017, p. 432).

Diante desse cenário, as reflexões e tematizações do termo estética atualizaram-se, redefiniram-se, mantendo, no entanto, a sua complexa relação com o sensível.

Loureiro (2022), em suas reflexões, tece contundentes considerações sobre o lugar e a importância da experiência ético-estética da arte e da cultura frente aos processos discursivos de operação da indústria cultural da sociedade excitada. O autor, em diálogo com Adorno e Horkheimer<sup>8</sup> (1985), Walter Benjamin<sup>9</sup>, Vilém Flusser

8 ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

9 BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica”. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 6, p. 165-197.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo:

(1983<sup>10</sup>; 1985<sup>11</sup>), Guy Debord<sup>12</sup> (1997) e Christoph Türcke<sup>13</sup> (2010) tem problematizado o fenômeno relativo à força que a indústria cultural hegemônica exerce na formação ético-estética, como esse fenômeno tem empobrecido a experiência estética dos sujeitos e, conseqüentemente, reverberado em cosmovisões éticas acríticas, atrofiadas e insensíveis.

Segundo o autor, o contexto atual, dificilmente, tem possibilitado a expressão e a experimentação estética de algo que não esteja vinculado e mediado pelos “cânones da indústria cultural”. Em especial, as imagens técnico-digitais ou eletrônicas que, por sua vez, balizam, conformam, padronizam, tecem e orientam do que se deve gostar e o que se deve desejar, ser, sentir, pensar e fazer, imperando a heteronomia (LOUREIRO, 2022).

Neste mundo em que *uma imagem vale mais do que mil palavras*, em que o *parecer vale mais que ser*, o professor Robson Loureiro faz um alerta sobre a importância de se incorporar, pelo conjunto do corpo docente, problematizações e reflexões mais elaboradas no que se refere a uma educação dos sentidos — formação da/para a sensibilidade. O autor sugere, ainda, a valorização e a inclusão das discussões e das reflexões dos aspectos relacionados à experiência estética em todo período da formação inicial das licenciaturas (LOUREIRO, 2022).

A formação que se pretende “[...] vai além do estímulo e desenvolvimento de um receptor/fruidor crítico capaz de compreender as determinações sociais que subjazem à lógica da indústria cultural”. Ela deve oportunizar aos docentes “[...] condições objetivas e subjetivas de ser um criador/ produtor de cultura” (LOUREIRO, 2022, p. 144) e, por que não, criador da própria docência. Esta, por sua vez, deve estar comprometida com desenvolvimento integral e a plena formação de crianças, jovens e adultos.

Portanto, percebemos a importância de se aproximar e de defender a arte, a cultura e a experiência estética como elementos fundamentais para os processos de formação e docência em Educação Física nos diferentes níveis de ensino. Nesse contexto, a educação do sensível pode contribuir para que os docentes edifiquem práticas que respeitem os modos peculiares de ser e de se expressar das estudantes, que acolham e potencializem suas múltiplas linguagens na diversidade cultural e nas singularidades, que lhe são próprias.

No entanto, estamos preparados para a experiência de explorar e de “educar” os nossos sentidos, ou isso significa perder tempo? Uma vez que, para que algo nos aconteça ou nos toque, é preciso parar:

[...] para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais

---

Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v.1)

10 FLUSSER, Vilém. **Pós-história**: vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

11 FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

12 DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

13 TÜRCKE, Christophe. **Sociedade excitada**: a filosofia da sensação. Campinas (SP): Unicamp, 2010.

devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Estamos dispostos, disponíveis e abertos às experiências? Não aquelas que se passam, que acontecem, mas aquelas que nos passam, nos acontecem, nos tocam (LARROSA, 2002, p. 24). Aquelas que nos (co)movem, nos atravessam e que vão sendo incorporadas à nossa memória, à nossa história de vida.

Sujeitos sócio-históricos, os docentes têm visões de mundo, valores, sentimentos, comportamentos e hábitos próprios, tecidos por um conjunto de experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços socioculturais por onde transitam. Assim, estudos que se propõem a pesquisar sobre as relações dos docentes com a arte, a cultura e as experiências estéticas podem ser de grande relevância, uma vez que podem possibilitar a esse docente compreender como essas dimensões formativas incidem na maneira como ele compõe e edifica sua docência para a educação nos diferentes níveis de ensino.

Fomentar processos de formação e constituição docente para além dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos, entre outros, implica considerar as diferentes e variadas dimensões formativas da vida humana, entre elas a arte, a cultura e as experiências estéticas.

## 2 ÚLTIMAS PONTUAÇÕES ACERCA DA TEMÁTICA

Não pretendemos, evidentemente, assegurar que um processo formativo pautado no trabalho com a arte, a cultura e a experiência estética será “tábua de salvação” capaz de superar os problemas e os dilemas da complexa realidade do ensino brasileiro e da formação de professores de Educação Física.

No entanto, nossas experiências nos levam a perceber/sentir/compreender que, por seu intermédio, é possível almejar processos formativos que desenvolvam nos docentes os sentidos e os significados e que os direcionem em suas ações, em suas relações com seus pares e com os estudantes, com a sociedade e com a natureza.

Sob essa perspectiva mais ampla, nós, professores e professoras de Educação Física, temos muito a aprender com a arte, a cultura e as experiências estéticas, pois, conforme Sacristán (2000, p. 25) pontua,

Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam [a arte e] a cultura, não podem dar cultura. Se os professores não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura sequer nos níveis mais elementares. [...] se os professores não podem dar o que não têm, é preciso antes de mais nada que sejam cultos, para poderem dar cultura (SACRISTAN, 2000, p. 25).

Embelezar nossos processos de formação com uma atitude estética e eticamente responsável vai além das racionalidades formativas hegemônicas. Essa

perspectiva pode ajudar a provocar os docentes de Educação Física, quanto à docência, a se aventurarem em seus planejamentos, estratégias didáticas, modos de lidar com o conhecimento e com o cotidiano escolar, assim como nos modos que se relacionam com seus alunos. Ao se aventurar a navegar por esses novos paradigmas formativos, o professor aceita o desafio de, parafraseando Friedrich Nietzsche (NIETZSCHE, 1983, p. 215), “[...] poder manter-se sobre leves cordas e possibilidades, e mesmo diante de abismos, dançar ainda”.

## REFERÊNCIAS

- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2011.
- DUARTE JR, João Francisco. Entrevista com João Francisco Duarte Júnior. [entrevista a] Carla Carvalho. **Revista Contrapontos**, v. 12, n. 3, p. 362-367, 2012. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v12n3.p362-367>
- DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 2001.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**. Tradução de Andréia Borghi Moreira Jacinto e Simone Miziara Frangella. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- HERMANN, Nadja. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12414>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- HERMANN, Nadja. Ética, estética e alteridade. 2006. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppge/wp-content/uploads/sites/547/2020/01/artigo-01.pdf>. Acesso em 18 ago. 2022.
- JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA BONDÌA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abr. 2002, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Education Policy Analysis Archives**, v. 21, p. 25, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n25.2013>

LOPONTE, Luciana Grupelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LOUREIRO, Robson. A experiência ética e estética em educação e linguagens: reflexões a partir da excitada sociedade do espetáculo. In: LOUREIRO, Robson; RAMALHETE, Mariana Passos; GONÇALVES, Emerson Campos (org.). **Educação, experiência e formação estética**: diálogos com a teoria crítica da sociedade (contemporânea) [recurso eletrônico]. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11977/1/LIVRO\\_11\\_Educacao\\_ebook\\_final\\_MENU.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11977/1/LIVRO_11_Educacao_ebook_final_MENU.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores)

NÓVOA, Antônio. **Vida de professor**. 2. ed. Porto: Porto Codex, 1995.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; BANDEIRA, Belkis Souza. Educação estética: uma perspectiva de emancipação. In: LOUREIRO, Robson; RAMALHETE, Mariana Passos; GONÇALVES, Emerson Campos (org.). **Educação, experiência e formação estética**: diálogos com a teoria crítica da sociedade (contemporânea) [recurso eletrônico]. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2022. p. 168-192. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11977/1/LIVRO\\_11\\_Educacao\\_ebook\\_final\\_MENU.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11977/1/LIVRO_11_Educacao_ebook_final_MENU.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Digital do LAV**, v. 4, n. 4, p. 119–138, 2010. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5902/198373482205>

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores1. **Revista Inter Ação**, v. 25, n. 2, 2000. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 9, 2009. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2009. p. 9655 – 9667.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract). Acesso em 5 nov. 2022.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro de; LOPES, José Sousa Miguel de. **A diversidade cultural vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

**Abstract:** This essay proposes to problematize other ways of thinking about the training processes and the constitution of the teaching of Physical Education teachers who work at different levels of education. It seeks to trace interweaving and intersectional dialogue among three fields: Art, Culture, and Physical Education, to bring new perspectives to teacher training and teaching work in early childhood education. It reflects art, culture and aesthetic experiences as potentialities capable of provoking teachers to make use, in their training and teaching, of strategic creations and objectifications to deal with knowledge and school daily life.

**Keywords:** Physical education. Art. Culture.

**Resumen:** El presente ensayo propone problematizar otras maneras de pensar los procesos de formación y la constitución de la docencia del profesorado de Educación Física que actúa en la educación en diferentes niveles educativos. Intenta trazar entrelazamiento y diálogo interseccionales entre tres campos: Arte, Cultura y Educación Física, con objetivo de traer nuevas perspectivas a la formación y al trabajo docente. Reflexiona el arte, la cultura y las experiencias estéticas como potencialidades capaces de provocar al docente a lanzar mano, en su formación y en la docencia, de creaciones y objetivaciones estratégicas para trabajar con el conocimiento y con el cotidiano escolar.

**Palabras clave:** Educación Física. Arte. Cultura.

## LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

## CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

## CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

**Virgínia Miranda Pereira:** Redação – esboço original – preparação, criação e/ou apresentação do trabalho publicado, especificamente redação do esboço inicial (incluindo tradução substantiva).

**Zenólia Christina Campos Figueiredo:** Redação – esboço original – preparação, criação e/ou apresentação do trabalho publicado, especificamente redação do esboço inicial (incluindo tradução substantiva).

**Francisco Eduardo Caparroz:** Redação – esboço original – preparação, criação e/ou apresentação do trabalho publicado, especificamente redação do esboço inicial (incluindo tradução substantiva).

## FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

## COMO REFERENCIAR

PEREIRA, Virgínia Miranda; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; CAPARROZ, Francisco Eduardo. Formação docente em Educação Física: diálogos entre arte, cultura e estética. **Movimento**, v. 29, p. e29053. jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.128568>

## RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga\*, Elisandro Schultz Wittizorecki\*, Lisandra Oliveira Silva\*, Mauro Myskiw\*, Raquel da Silveira\*

\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.