

## ESTÉTICA, ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA A ATIVIDADE DOCENTE DE UMA ESTUDANTE-PROFESSORA

MARIANA DATRIX SCHULZE

Universidade da Região de Joinville (Univille) e Faculdade Ielusc, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho pretendeu compreender que implicações uma trajetória formativa marcada por um viés estético-artístico possui no processo de constituição docente. Para tanto, realizou-se a análise de videogramações de um grupo de estudante-professoras que, durante três anos, participaram de um percurso formativo pautado na Educação Estética. Pelo método indiciário (Pino, 2005), percorreu o desenvolvimento profissional de uma das estudante-professoras, o estudo discute e demonstra a importância da Educação Estética, os desafios na estrutura educacional e a necessidade de uma formação que eleve a consciência de si e do outro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estética; Arte; Atividade Docente; Formação de Professores.

---

### O PONTO DE PARTIDA

Durante os anos de 2002 a 2004, o perfil social, econômico e cultural docente foi objeto de investigação em um projeto de pesquisa interinstitucional<sup>1</sup> intitulado *Constituição do Sujeito e Atividade Criadora: investigando professores das séries iniciais do ensino fundamental em contextos de formação continuada*. À época, o estudo foi realizadona região Sul do país, nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, mais precisamente nos municípios de Balneário Camboriú, Itajaí, Florianópolis e Rio Grande.

De modo sucinto, os resultados obtidos nesse primeiro momento indicaram o seguinte cenário: as participantes eram majoritariamente mulheres; haviam concluído o Magistério ou a graduação em Pedagogia, cursavam ou haviam cursado pós-graduação *lato sensu* relacionada à educação; apresentavam uma condição econômica estável e o acesso limitado a conteúdo artísticos e culturais. A televisão configurava-se como a principal forma de lazer, enquanto a leitura ocorria sobretudo como decorrência das atividades relacionadas à docência (Schlindwein, 2015).

Na segunda etapa do projeto, as pesquisadoras propuseram-se a analisar os índices oficiais de desempenho escolar nos mesmos municípios em que as participantes do estudo atuavam. A disparidade identificada entre as condições de formação e trabalho das docentes e os indicadores estatísticos mobilizou o grupo de pesquisa a conduzir uma outra investigação, a fim de compreender o processo de escolarização e sua relação com uma postura criativa e criadora entre/com professoras e estudantes.

A proposta inicial foi ofertar formações que contribuíssem para a constituição de docentes conscientes e conhecedoras de seus processos de imaginação e

criatividade. Assim, após o alinhamento de intenções, proposições e fundamentos teórico-metodológicos, o foco da pesquisa interinstitucional passou a ser a investigação do processo de formação docente e as reverberações da Educação Estética na atuação de professoras na educação básica (Schlindwein, 2015).

Estruturadas no formato de encontros-oficinas, as formações deveriam ser videogravadas em VHS, o que possibilitaria a interlocução entre as pistas e os achados obtidos nas diferentes realidades investigadas. Os encontros-oficinas caracterizavam-se por seu caráter teórico-prático, com o desenvolvimento de atividades que mobilizassem a sensibilidade das participantes. Segundo Schlindwein e Soares (2007, p. 384),

[...] procuramos não apenas privilegiar as expressões artísticas, mas também experiências que propiciassem a tomada de consciência do sensível, através do olhar, do ouvir e do sentir o entorno constitutivo das vivências pessoais e profissionais. [...] intencionamos ampliar o repertório das professoras, tanto em termos de conhecimentos sistematizados quanto em percepções sensoriais. Assim, ao estarem em contato com experiências estéticas e artísticas, puderam ampliar sua formação cultural e a capacidade de percepção e imaginação.

Sob a responsabilidade do grupo Cultura, Escola e Educação Criadora, vinculado ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Univali, um dos braços da pesquisa-formação foi conduzido entre os anos de 2004 e 2006 com 12 estudantes-professoras que atuavam na rede pública de ensino da cidade de Itajaí/SC. O uso da expressão “estudantes-professoras” deve-se ao fato de as participantes se encontrarem em dois momentos de sua trajetória docente: como acadêmicas do curso de Pedagogia e como professoras que participavam de uma formação continuada.

Como a duração do estudo atingiu três anos, os dados coletados possuíam uma riqueza ímpar. Eles foram principalmente obtidos por meio dos seguintes instrumentos: filmagens dos encontros-formativos; memoriais, nos quais as participantes registravam suas ideias e impressões sobre o que era vivido nos encontros formativos; questionários, em que as avaliações finais das participantes foram expressas. Embora parte dos resultados do percurso formativo já tivesse sido publicada em trabalhos anteriores, as 34 fitas com gravações em áudio e vídeo permaneceram, até 2015, sem exploração integral e conjunta. A retomada desse material constituiu o ponto de partida para a escrita deste artigo, derivado da tese intitulada “Por uma docência que cria: a trajetória formativa de uma estudante-professora em um viés estético-artístico” (Schulze, 2019).

## O PONTO DE ENCONTRO

Espaços, tempos e processos escolares são estéticos. Isso porque todos eles representam “[...] um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e [às] condições históricas, sociais e culturais em que ocorre” (Vázquez, 1999, p. 47). Importante pontuar que a Estética aqui discutida não deve ser entendida como algo belo, agradável ao olhar ou como a atribuição de

SCHULZE, M. D.; SCHLINDWEIN, L. M.

qualidades artísticas a algum objeto. O sentido da Estética pretendida nesse trabalho ocupa “um lugar social estabelecido em um espaço simbólico, significado culturalmente humano” (Schlindwein, 2015, p. 422) e que, mesmo estando próxima das criações e produções no âmbito da Arte, não se restringe nem deve ser considerado um sinônimo<sup>3</sup>. Assim, torna-se perceptível o quanto a Arte, a Estética e o ato criador possuem uma relação muito próxima, ao passo que detém características distintas, e como isso reverbera nas formas de vivenciar, compreender e transformar-se a si, bem como a realidade na qual se está inserido – exatamente o que acontece e aparece nos espaços, tempos e processos escolares.

Porém, vale o registro de que vivências estéticas podem não mudar radicalmente a trajetória da vida docente, tampouco devem ser vistas como solução para todas as mazelas presentes na estrutura, formação e cotidiano escolares. Como exposto por Schlindwein (2015, p. 423), “[...] a própria rotina do professor, inerente ao processo educacional, tende [a] um congelamento [que] pode empobrecer a experiência de ensino e aprendizagem, atingindo professor e alunos e, em outra direção, a própria escola”.

É necessário reconhecer que, em contextos marcados por carências estruturais e sobrecarga de atribuições, o discurso que valoriza exclusivamente a dimensão subjetiva da docência pode ser cooptado por políticas educacionais com o intuito de suavizar ou encobrir problemas concretos. A ênfase em competências socioemocionais ou na sensibilidade estética, quando desvinculada de medidas efetivas de valorização profissional e melhoria das condições de trabalho, corre o risco de responsabilizar o professor individualmente por resultados que dependem de fatores estruturais. Assim, o desenvolvimento estético não pode ser visto como substituto de direitos trabalhistas, de infraestrutura escolar adequada e de formação continuada de qualidade - elementos indispensáveis para que qualquer ação educativa se realize de forma plena.

É inegável, todavia, que as dimensões do sensível e do artístico, quando traduzidas em objetivos educacionais e da constituição humana, são passíveis de contribuir de forma singular para aqueles sujeitos que estão nas salas de aula e que detêm uma responsabilidade única nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos. Por reconhecer o percurso formativo como um momento singular na trajetória docente, permeado por conhecimentos, reflexões e transformações, este movimento-processo tornou-se o objeto de estudo e análise que fundamenta o recorte aqui apresentado, evidenciando como uma formação estética-artística contribuiu para a atividade docente de uma estudante-professora, identificada como Anita<sup>4</sup>.

Por meio das atividades, diálogos e vivências registradas nos três anos do processo formativo Anita<sup>4</sup> foi percebida, observada e acompanhada. Isso foi possível, primeiramente, graças às etapas de organização, catalogação e verificação da integralidade das videografavações das 34 fitas VHS. Os meios audiovisuais, como a videografia, “[...] são um amálgama complexo de sentidos, imagens, técnicas, composição de cenas, sequência de cenas e muito mais. É [...] indispensável levar essa complexidade em consideração, quando se empreende [a] análise de seu conteúdo e estrutura” (Rose, 2015, p. 343). Dessa forma, não se pode restringir a análise apenas ao que é/foi expresso pela fala, abrangendo também pausas, hesitações, silêncios, posturas e arranjos do/no ambiente que fossem importantes para a compreensão dos trechos-objetos.

Entretanto, como destacado pela autora, esse procedimento implica na tomada de decisões sobre aquilo que deveria ser ou não descrito. “Não há um modo de coletar, transcrever e codificar um conjunto de dados que seja ‘verdadeiro’ com referência ao texto original. A questão, então, é ser o mais explícito possível, [pois] alguma informação sempre será perdida” (Rose, 2015, p. 344-345).

Outro aspecto sobre o ponto de encontro diz respeito aos desafios e às potencialidades de estudos que utilizam dados audiovisuais. Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 256) ressaltam que “[...] embora a videografia seja um recurso bastante utilizado em pesquisas qualitativas, há pouca produção bibliográfica a respeito da análise desse tipo de material”. Ao longo da investigação, essa escassez foi um aspecto desafiador, especialmente pelas decisões metodológicas que foram se apresentando; mas também uma vantagem, já que outras propostas e perspectivas puderam emergir, dando uma inspiração ou caracterização artesanal ao processo.

Nesse contexto, destaca-se a qualidade do material coletado, que, por ser composto de som e imagem, oferece informações para além da fala, incluindo gestos, expressões e a interação das participantes entre si, com elas mesmas e com os espaços. A descrição e o detalhamento de tudo o que se encontra na tela eram – e ainda são – tarefas impossíveis, já que se trata de uma investigação acerca de uma realidade outra. Na esteira desse processo, escolhas sobre trechos, frases e cenas devem ser guiadas, indubitavelmente, pela perspectiva epistemológica que sustenta o estudo em desenvolvimento – e a riqueza científica reside justamente nisso, afinal, orientações teóricas diferentes levam a escolhas de seleção, transcrição e discussão diferentes (Rose, 2015).

Sob essa ótica, o método indiciário mostrou-se o mais adequado para aquilo que se buscava nas videografias: sinais gerados a partir das vivências das estudantes-professoras no processo formativo em questão. Tais indícios, por revelarem aspectos sutis e, muitas vezes, implícitos das experiências, constituem marcas potencialmente legitimadoras de uma concepção dialética do desenvolvimento humano. Essa abordagem permite analisar o percurso que vai das funções biológicas às funções culturais, passagem que se dá de forma lenta e é influenciada por movimentos históricos e sociais. Assim, buscar por indícios não significa apenas retratar eventos observáveis, mas compreender transformações em curso e os elementos que as sustentam. O propósito, como explica Pino (2005, p. 178), reside em “[...] seguir o curso dos acontecimentos para verificar as transformações que se operam nesse processo, concretamente, a conversão das funções biológicas sob a ação da cultura”.

Para apresentar de forma mais clara a operacionalização do método indiciário na presente pesquisa, elaborou-se o quadro a seguir, que sintetiza as etapas realizadas na análise das videografias, articulando ações concretas, exemplos retirados do material empírico e o tipo de indício identificado. Essa sistematização permite visualizar como cada decisão metodológica se relacionou com a busca por sinais relevantes no percurso formativo das estudantes-professoras.

**Quadro 1** – Operacionalização do método indiciário na análise das videogravações

<b>Etapa de análise</b>	<b>Ações realizadas</b>	<b>Exemplo do material empírico</b>	<b>Tipo de indício identificado</b>
<b>1. Observação atenta</b>	Revisão integral das videogravações, com foco nos elementos verbais e não verbais (expressões faciais, gestos, entonação).	Pausa de Anita antes de citar o “baixo” como destaque da apresentação musical.	Indício afetivo e estético na seleção de elementos musicais.
<b>2. Contextualização</b>	Relacionamento das falas e comportamentos ao contexto da formação (conteúdos abordados, atividades propostas, interações entre participantes).	Comentário sobre “tocar as coisas” associado à experiência de alunos na educação básica.	Indício pedagógico relacionado à mediação sensorial no aprendizado.
<b>3. Classificação dos indícios</b>	Organização das observações em categorias temáticas ligadas à pesquisa (estéticas-artísticas, pedagógicas, afetivas, críticas).	Associação feita por Anita entre expressão corporal dos cantores e sentimento provocado na audiência.	Indício estético-afetivo vinculado à percepção sensível.
<b>4. Interpretação</b>	Análise dos indícios à luz da teoria histórico-cultural e da Educação Estética.	Comparação entre a imaginação da criança e do adulto conforme Vigotski (2014).	Indício teórico-conceitual evidenciando apropriação de conceitos discutidos na formação.
<b>5. Sistematização</b>	Registro organizado dos indícios, com cruzamento entre diferentes momentos e atividades para identificar padrões e transformações.	Mudança gradual no vocabulário de Anita ao longo da formação.	Indício de desenvolvimento conceitual e refinamento discursivo.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Pino (2005) e nos dados da pesquisa.

Conforme discutido anteriormente, o método indiciário mostrou-se o mais adequado para a análise das videogravações, permitindo identificar sinais gerados a partir das vivências das estudantes-professoras no processo formativo. A observação atenta dos registros audiovisuais, a contextualização das falas e gestos, a classificação dos indícios em categorias temáticas e a interpretação à luz da teoria histórico-cultural foram etapas fundamentais para a compreensão do material. Esse percurso analítico, que articulou dados empíricos e fundamentos teóricos, possibilitou reconhecer padrões e transformações nas percepções das participantes, evidenciando como a experiência estética contribuiu para o seu desenvolvimento docente.

Ao se adotar esse método, assume-se uma visão dialética das transformações, pois o entendimento de qualquer conversão supõe o surgimento do novo, ao mesmo tempo em que algo permanece daquilo que foi convertido. Conforme Pino (2005, p. 180), tal proposta metodológica, condizente com a perspectiva histórico-cultural, deve ser, ao mesmo tempo, histórico-genética, dialética e interpretativa do processo:

Histórico-genética porque o processo de cuja existência se procuram os indícios é um processo de geração de formas novas que tenham por base formas anteriores nas condições históricas concretas que definem o desenvolvimento humano [e, em nosso caso, a docência]. Dialética porque o que constitui a essência desse

processo é o encontro de dois tipos de funções que se opõem e, ao mesmo tempo, constituem-se mutuamente. Interpretativa porque mesmo se toda análise implica alguma forma de interpretação, no caso concreto do objeto deste trabalho, é a única forma de analisar os indícios de um processo, não o processo em si mesmo.

Ainda segundo o autor, na arte de decifrar, algumas posturas são fundamentais e decisivas: a observação atenta dos sinais presentes nos documentos analisados; a articulação desses sinais com os eventos, contextos e cenários que constituem o material submetido ao método indiciário; e a classificação dos indicadores em função dos eventos que eles sinalizam. Nessa perspectiva, torna-se possível interpretar indícios como elos de uma corrente evolutiva das formas culturais que marcam o processo. Isso não significa, contudo, que esses elementos se apresentem de maneira idêntica, com as mesmas formas e contornos, ao longo de todo o percurso. A busca deve se concentrar nos significados, pois são eles que tendem a permanecer constantes ao longo dos trajetos.

### O PONTO DE ATIVIDADE

Foi pela tríade ação dramática, criação literária e dimensão estética, defendida por Vigotski em diversos trabalhos - como na sua monografia intitulada *A tragédia de Hamlet, princípio da Dinamarca* (1999), *Psicologia Pedagógica* (2010) e, destacadamente, *Psicologia da Arte* (1999) - que se considerou apresentar a formação docente, objeto de análise desta investigação, em formato de "cenas", o que se assemelha aos roteiros de peças de teatro e aos enredos de produções literárias.

Tal expressão/terminologia diz respeito às características que compõem o texto teatral, do qual irrompe a história que será encenada e interpretada, sendo entendidas aqui também como predicados para o tipo de texto pretendido. Como em uma peça de teatro, a produção acadêmica deve apresentar ao seu público leitor o tema sobre o qual versará, as personagens, uma figura de autoria e de direção do enredo, entre outros detalhes que compõem sua realização e divulgação, para além da dimensão estética que os atravessa. Assim, nas próximas páginas serão apresentados os diálogos-ações de Anita que continham indícios das contribuições dos conhecimentos estético-artísticos para a atuação docente da estudante-professora – o ponto de atividade.

Cena 1: "*Professora, hoje, tem que ser um anjo*" (sic)

Iniciando o conjunto de registros analisados, esta cena apresenta uma situação vivida durante a formação em que Anita expressa, por meio de atividades de rememoração e representação gráfica, sua concepção sobre a docência e os desafios cotidianos da profissão.

No nono encontro da formação, as imagens da videogramação iniciaram com as estudantes-professoras sentadas em carteiras, formando um círculo. Elas estavam de olhos fechados e ouviam a música *Assim sem você*, de Adriana Calcanhotto, em um momento de relaxamento. A coordenadora das atividades daquele dia orientava as

SCHULZE, M. D.; SCHLINDWEIN, L. M.

participantes a refletirem sobre como se sentiam, as dificuldades vividas ao longo da faculdade, os aprendizados desse período, sobre seus estudos, trabalhos e práticas, tanto nos seus ambientes profissionais quanto nos encontros já ocorridos com o grupo. Depois disso, foi proposto que resgatassem suas memórias escolares, retornando à segunda série do ensino fundamental.

Ao abrirem os olhos, um exemplar do livro *Uma professora muito maluquinha*, escrito por Ziraldo (1995), estava nas mãos da coordenadora. As estudantes foram estimuladas a continuar com suas lembranças à medida que a coordenadora lhes contava sobre as características da personagem do livro e como se deu a construção do seu desenho. Terminado esse momento, as participantes desenharam a imagem do(a) professor(a) construído(a) a partir de suas recordações. Quando todas encerraram, os desenhos foram apresentados, sendo Anita a oitava estudante a expor sua produção:

**Anita:** - *Eu não fiz o desenho inspirado em uma professora só, eu fiz espelhado na minha experiência. Eu acho que ser professora hoje é ser um anjo, para aguentar as crianças. Ela é amiga, companheira, ela aprende e ensina com os alunos. A gente aprende muito, está sempre disposta a ajudar, principalmente deixando fora de sala de aula os problemas, porque a gente vem com um monte de problemas, e não tem espaço para isso, tem que deixar lá fora, entrar inteira na sala. Então, realmente, eu acho que uma professora, hoje, tem de ser um anjo. É muita gente, é muito problema, temas diferentes. Às vezes, você tem um aluno e não sabe nem o que ele está passando, [...], então, para mim, ser professor é ser um anjo. Mas não fiz [o desenho] espelhado em nenhum professor.*

Na visão de Anita, a imagem da docência inclui amizade, companheirismo, disponibilidade e a capacidade de separar a vida pessoal da profissional, dadas as dificuldades individuais e coletivas com as quais se depara. Essa descrição revela tanto os desafios concretos do cotidiano escolar quanto um ideal de comportamento, no qual a professora é vista como alguém que acolhe e protege, independentemente de suas próprias condições.

As concepções e metáforas utilizadas por Anita - como "ser um anjo" para lidar com as crianças - aproximam-se das características descritas por Huberman (1995) para a primeira fase do ciclo de vida profissional docente, denominada "entrada na carreira". Segundo o autor, este estágio compreende o período que vai da escolha pela docência até o segundo ou terceiro ano de atuação e apresenta como características centrais a "sobrevivência" e a "descoberta".

A sobrevivência corresponde a um momento de confronto entre as idealizações e a realidade docente, incluindo insegurança quanto aos processos de ensino-aprendizagem, às relações interpessoais e à divisão de trabalho. Anita expressa essa característica quando afirma: "*eu acho que ser professora hoje é ser um anjo, para aguentar as crianças*" ou "*é muita gente, é muito problema, temas diferentes. Às vezes, você tem um aluno e não sabe nem o que ele está passando*".

Já a descoberta diz respeito aos sentimentos de entusiasmo e de responsabilidade pelo início da prática profissional, o que contribui para que o professor permaneça na atividade. Esses elementos aparecem nas falas de Anita: "*ela aprende e*

*ensina com os alunos*" e "*a gente aprende muito, está sempre disposta a ajudar, principalmente deixando fora de sala de aula os problemas, porque a gente vem com um monte de problemas e não tem espaço para isso, tem que deixar lá fora, entrar inteira na sala*".

Huberman (1995, p. 39) acrescenta que a combinação entre sobrevivência e descoberta configura o momento de "exploração", que pode ocorrer de forma "sistêmica ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora", sendo limitado pelas normas institucionais - número de salas, quantidade de estudantes, turnos, disciplinas, entre outros fatores. O autor observa que esse período de exploração pode se estender quando o professor atua como temporário ou substituto, pois a ausência de estabilidade adia o momento de constância com a realidade profissional. Essa condição leva à fase seguinte, a de "estabilização", que, no caso de Anita, ainda não havia sido alcançada.

Ao designar o ser professor como angelical - um profissional que deve saber separar suas questões pessoais e compreender as vicissitudes de seus estudantes -, Anita utiliza esse momento para expressar seus sentimentos e inquietações sobre sua futura carreira. Nessa perspectiva, a relação artístico-estética se revela como possibilidade de o ser humano entrar em contato com a realidade, expressar sua subjetividade, elaborar questões existenciais e afirmar sua constituição social.

Seguindo a "lei da realidade dos sentimentos" proposta por Vigotski (1999), sentimento e fantasia não são processos apartados, mas dimensões de um mesmo fenômeno, o que sustenta a afirmação de que a fantasia é uma expressão da reação emocional humana. Assim, qualquer vivência fantasiosa contém, necessariamente, uma base emocional real. Mesmo afirmando que não se inspirou em um professor específico, Anita constrói sua representação docente a partir da própria trajetória, mesclando lembranças, expectativas e vivências. Ao comentar que a professora "*é amiga, companheira*" e que "*aprende e ensina com os alunos*", revela um entendimento da docência como relação de troca e proximidade. Quando afirma que é preciso "*deixar fora de sala de aula os problemas*" para "*entrar inteira na sala*", demonstra consciência sobre a necessidade de manter a presença plena diante dos estudantes, mesmo em meio a dificuldades pessoais. Sua justificativa de que "*às vezes, você tem um aluno e não sabe nem o que ele está passando*" amplia essa compreensão para uma dimensão empática, em que o olhar para o outro se articula com a percepção dos desafios da profissão. Ao reunir essas características, Anita descreve um perfil docente que, na sua perspectiva, precisa reunir resiliência, acolhimento e compromisso com o ensino.

Tais características mostram o quanto as vivências prévias - diretas ou mediadas - e os discursos recorrentes que integram o imaginário social sobre a docência se fazem presentes na forma como ela expressa sua memória e concepção do ser professor. Numa mescla de pesar e benevolência, Anita associa a docência à figura angelical, socialmente caracterizada como bondosa, atenciosa, cuidadora, dedicada, que acompanha e protege as pessoas, além de mensageira da palavra e de saberes.

Essa concepção, embora reconheça aspectos afetivos e de cuidado como parte da profissão, também traduz um discurso social amplamente difundido que tende a romantizar a docência, atribuindo-lhe um caráter quase vocacional e desvinculado das

SCHULZE, M. D.; SCHLINDWEIN, L. M.

condições concretas de trabalho. Quando incorporadas a narrativas políticas e midiáticas, tais representações reforçam a ideia de que o professor deve exercer sua função independentemente da infraestrutura disponível, dos recursos pedagógicos ou do reconhecimento profissional. Nesse enquadramento, a docência passa a ser apresentada como missão ou sacerdócio, deslocando o debate das condições objetivas de exercício da profissão e contribuindo para naturalizar sobrecargas, remunerações insuficientes e ausência de políticas públicas adequadas.

Como apontam diversos estudos críticos sobre a profissão docente, esse tipo de representação alimenta mecanismos de precarização, pois transfere à escola e a seus profissionais responsabilidades que extrapolam a função social primeira da instituição escolar — como a resolução de problemas estruturais e sociais mais amplos —, ao mesmo tempo que isenta o Estado de seu dever de garantir o direito à educação de qualidade. Ao adotar essa chave de leitura, corre-se o risco de legitimar a sobrecarga e enfraquecer a mobilização por melhores condições de trabalho, deslocando para o âmbito individual a resolução de desafios que são, essencialmente, coletivos e estruturais.

Cena 2: *"Com os alunos é a mesma coisa. Eles precisam tocar as coisas"* (sic)

Dando sequência à análise iniciada na Cena 1, em que as concepções de Anita sobre a docência foram discutidas à luz de elementos afetivos e simbólicos, a Cena 2 desloca o foco para outra dimensão de sua experiência formativa: a relação entre expressão artística, sensibilidade estética e a necessidade do contato direto com o objeto como mediador da aprendizagem.

No penúltimo encontro da formação, a música estava em pauta. Para iniciar as atividades, as participantes receberam textos e se organizaram em pequenos grupos para a leitura. Os textos disponibilizados eram do livro *Educação artística: luxo ou necessidade*, de Louis Porcher (1982), que foi dividido conforme seus capítulos. Cada grupo recebeu a atribuição de explicar um capítulo e algumas cópias do mesmo material para facilitar a leitura. Após uma breve discussão sobre os textos, ainda nos grupos, as estudantes-professoras assistiram à apresentação do grupo coral. Os integrantes realizaram sua performance mesclando canções e utilizando-as para fazer esclarecimentos teóricos e exemplificações práticas sobre melodia, timbres, escalas, notas, entre outros termos e definições musicais. Após a participação do grupo coral, a coordenadora da oficina pediu às integrantes da formação que comentassem sobre o que tinham vivenciado. Anita fez uso da palavra:

**Anita:** - Eu gostei muito da música francesa [da qual] ele falou, do Elton John [...]. Canta todo mundo junto, em casas diferentes, eles têm que ter uma ótima segurança para fazer isso. E eu também gostei muito do [hesita por um momento], até estava comentando com elas, do baixo. Não só o baixo forte, porque o tenor era um pouco mais fraquinho. Às vezes ele cantava e teve que dar uma segurada. Geralmente, o tenor tem a voz mais forte, mas o baixo! É difícil achar um baixo assim.

Outras participantes comentaram suas percepções e, em um desses momentos, houve uma ponderação sobre a necessidade de tradução de músicas em línguas estrangeiras. Anita participou desse diálogo e expôs que:

**Estudante-professora F:** - *Como é francês e a gente não entendeu nada, a gente só sabia do que se tratava, ficou muito incrível assim. Eu não sei se eu gostaria que fosse traduzida.*

**Anita:** - *Talvez fizesse mais sentido, fazendo parte da nossa realidade [...]. E usar a expressão, como foi falado. É importante a gente ter a expressão deles cantando, isso traz para nós outro sentimento, é bem diferente do que tu escutar apenas. [...] Com os alunos é a mesma coisa. Eles precisam tocar as coisas. (sic)*

A necessidade expressa por Anita de associar o toque à experiência das crianças se assemelha ao encantamento que seria prejudicado em uma possível tradução, conforme a Estudante-professora F. O contexto no qual o sujeito se insere proporciona-lhe elementos para a atividade da imaginação e, dessa forma, para a complexa construção psíquica que exige a compreensão do vivido. Partindo desse entendimento, ao comparar a imaginação de uma criança e a imaginação de um adulto, é o adulto quem detém um repertório mais enriquecido e disponível à atividade criadora, podendo, como retrata o diálogo, envolver-se e inebriar-se com uma música sem que o significado de sua letra seja necessário.

A função imaginativa da criança terá sua maturidade na fase adulta, como exposto por Vigotski (2014). Assim, de forma oposta à relação comumente feita entre imaginação, fantasia e criação - que atribui à criança uma qualidade imaginativa mais potente do que a do adulto por conta de sua capacidade de inventar coisas e lidar com o irreal -, concebe-se que “[...] não só o material do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto, como também o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos” (Vigotski, 2014, p. 47).

Nessa perspectiva, o arrojo ao ato criador, comumente preconizado como subjetivo e individual, está diretamente relacionado ao ambiente no qual o sujeito se encontra e às suas relações sociais, sendo muito mais próximo à regra do que à exceção. A imaginação tem como fonte e manutenção a trajetória vivenciada pelo sujeito, e não o talento, a vocação ou a genialidade. Como afirma Vigotski (2014, p. 51), “se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil”, sendo, portanto, uma responsabilidade do processo educacional, irrestrita a uma disciplina ou período formativo.

É nessa direção que a atividade criadora e a estética se encontram: na atribuição e compreensão do significado e da qualidade do sensível - sensível este que se forma numa relação fronteiriça com a arte, mas que não pode ser restrita a ela, tampouco equiparada ao que socialmente é tido como belo. Será nessa relação e no lugar atribuído

SCHULZE, M. D.; SCHLINDWEIN, L. M.

à arte, assim como nos vínculos com outras formas de produção humana, que a educação estética demonstra sua especificidade e relevância.

Como discutido por Maheirie *et al.* (2007), o ato criador acontece pela combinação de elementos já conhecidos ou vivenciados, que, compostos com outros elementos da realidade, são ressignificados e, pelo processo de imaginação, transformados. Quando a criança precisa do toque, do contato direto com o objeto, ela demonstra ainda não possuir a capacidade de criar e imaginar. Diferentemente de Anita, que se interroga sobre sua interpretação do sentido da música sem o conhecimento de sua letra e expõe como as expressões dos cantores mobilizaram outros afetos que apenas o som não promoveria.

Com tais características e, conforme Vigotski (2014), comprehende-se que a imaginação está subordinada à experiência, às necessidades e aos interesses que expressam essas necessidades. O meio no qual acontece a ação, por vezes não percebido ou desconsiderado, é, na realidade, um elemento preciso para que a imaginação possa ocorrer. Em suas palavras: "a imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, que independe das condições externas ou, no melhor dos casos, que depende delas apenas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera" (Vigotski, 2014, p. 41).

Em ambos os casos - no toque e no envolver -, as duas relações se dão de forma mediada, seja pelo objeto, seja pelo sentimento. Sobre isso, de acordo com Schlindwein e Soares (2007, p. 385):

o processo de mediação assenta-se sobre uma relação indireta do sujeito com a realidade. A mediação é processo, é a própria relação; é entendida como pressuposto da relação eu-outro e da intersubjetividade. A mediação materializa a relação indireta ao caracterizar-se como semiótica, ou seja, que propicia o encontro do sujeito com a realidade, com outros e consigo mesmo mediado pelo signo. Isto equivale a dizer que propicia o encontro na atividade, e pela atividade, com aquilo que representa a realidade em seus sentidos e significados históricos e sociais. A atividade humana é, assim, mediada por signos, entendidos enquanto produtos culturais criados a partir dos modos de produção de vida e, portanto, datados, mutáveis, que se constituem como fundamento do próprio processo de humanização.

Nesse entendimento, o processo de constituição humana perpassa e resulta das relações estabelecidas entre indivíduo e contexto social, que, mediadas pela cultura e caracterizadas pela sociedade da qual participa ativamente, têm na atividade a possibilidade de mudança e transformação que balizam a história da humanidade. Nessa perspectiva, deve ser concebido por sua complexidade e instabilidade, afastando-se de uma lógica dual que demarca a ciência, assim como outras expressões e formas de análise e compreensão do mundo (Zanella *et al.*, 2006).

A arte traz consigo essa possibilidade do múltiplo, do irreal, do delirante, ao mesmo tempo em que pode ser concreta e realista. Por isso, há um caráter de (re)significação imbuído às oficinas, com seus exercícios e interlocuções que transcorreram com a finalidade de propiciar vivências estéticas que levassem à tomada de consciência de si, do outro e do sensível - fosse pelo olhar, pelo ouvir ou pelo toque

daquilo que constituía, pessoal e profissionalmente, as estudantes-professoras. Dessa forma, o que se pretendia com a realização das atividades era a ampliação do repertório artístico das estudantes-professoras, na medida em que transformava o próprio processo pedagógico e que, aliado ao científico e técnico, constitui a base para toda atividade criadora.

### UM NOVO PONTO DE PARTIDA

Diariamente, o cotidiano e o contexto escolar, diferentes projeções e pretensões se manifestam, muitas vezes, de forma contraditória. Esse embate também se faz presente naqueles que os vivenciam e constituem, o que leva as pesquisas em educação a se voltarem, dentre outros aspectos, para os contornos e processos que constituem a formação de professores. Alinhando-se com Saviani (2003, p. 13), entende-se que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”; ou seja, o professor assume um lugar de mediador dos conhecimentos científicos e de seus estudantes.

Segundo Contreras (2002, p. 43), faz-se necessário analisar o papel dos docentes e as motivações com que atuam nas escolas, ou seja, “[...] o compromisso ético de seu trabalho, a responsabilidade e o compromisso com os quais se sentem vinculados na realização de seu trabalho”. Para o autor, essa ponderação permite que se questione o professor sobre o valor e o sentido atribuídos ao seu próprio fazer. A Estética, nesse cenário, se apresenta como campo capaz de deslocar olhares, provocando reconsiderações sobre o que se entende por experiência sensível e criação. Como apontam Vázquez (1999) e Vigotski (1999), a Arte e a Estética não se restringem a manifestações formais, mas constituem produções humanas enraizadas na história e no social, que só se realizam plenamente quando atravessadas por relações sociais qualificadas.

Essa perspectiva fundamentou a pesquisa aqui apresentada, que acompanhou, durante três anos, a trajetória formativa de uma estudante-professora em um curso de Pedagogia, inserida em uma proposta de formação docente pautada na Educação Estética. As análises das cenas videogravadas revelaram que, além da valorização das vivências estético-artísticas e do reconhecimento da docência como espaço de criação, emergiram representações idealizadas da figura docente - associadas a atributos de dedicação, cuidado e resiliência diante das adversidades. Essas representações, presentes em falas de Anita, revelam um imaginário social que frequentemente enaltece a docência de forma idealizada, associando-a a atributos quase sobre-humanos. Embora reconheçam aspectos afetivos importantes para a prática educativa, essas representações carregam o risco de sustentar narrativas que desviam o foco das condições concretas de trabalho, deslocando-o para qualidades individuais e morais do professor.

As evidências desta pesquisa também apontam que uma formação estética consistente provoca deslocamentos na postura, nas falas e nas práticas docentes, instigando um olhar mais apurado sobre si e sobre o outro. No entanto, trata-se de um

SCHULZE, M. D.; SCHLINDWEIN, L. M.

processo não linear, em que avanços críticos convivem com permanências conservadoras. É justamente nesse movimento que reside a potência de uma Educação Estética: ampliar a consciência de si e do outro, favorecendo a constituição de docentes mais sensíveis e capazes de compreender o desenvolvimento humano em sua dimensão ampla e criadora - mas sem perder de vista as condições concretas que tornam esse trabalho possível.

Seguindo tal raciocínio, levantam-se questões: como poderia o professor reconhecer a potencialidade da imaginação e criação de seus estudantes se nem a sua própria é, de fato, consciente? Em que medida a formação docente propõe que aprendizagem e desenvolvimento humanos possibilitem o processo criativo de seus estudantes e vivências estético-afetivas? Como a trajetória escolar de professoras e estudantes foi/é marcada por relações estéticas? E, ainda, de que forma se dá a apropriação e significação da criação artística para esses sujeitos? Uma possível resposta a todos esses questionamentos reside no entendimento de que investir na perspectiva da Educação Estética para a formação de professores é encorajar uma sensibilidade que carrega consigo a possibilidade da percepção, da crítica e da atividade criadora, afetiva e imaginativa – todos aspectos que constituem o trabalho professoral.

Portanto, a defesa de uma formação docente atravessada pelas Artes e pela Estética deve estar necessariamente articulada à luta pela valorização profissional e pela garantia de condições estruturais adequadas. Caso contrário, corre-se o risco de que a educação estética seja instrumentalizada como retórica de inovação pedagógica, mas sem impacto real na superação das desigualdades que afetam a prática docente. Sensibilidade e criatividade, embora essenciais à educação, não podem servir de alibí para que o Estado se exima de suas responsabilidades na construção de políticas educacionais que assegurem direitos, reconhecimento e condições dignas de trabalho aos professores.

Dessa forma, compreendendo que a formação estética não pode ser dissociada das condições concretas de exercício docente, este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa que buscou compreender as implicações de uma trajetória formativa marcada por um viés estético-artístico no processo de constituição docente. Como numa espécie de contraponto ao olhar voltado exclusivamente a um dos lados do processo educacional, propôs-se investigar o processo formativo docente, tanto no momento da formação inicial quanto na formação continuada. Assim, as participantes encontravam-se simultaneamente na posição de estudantes-professoras, com uma perspectiva voltada para a ampliação de seus repertórios e para o aprofundamento de suas compreensões acerca da Estética, da Arte e da docência.

A vivência nos processos formativos provocou mudanças nas falas, posturas e práticas das estudantes-professoras. Foi justamente nessa transformação que esta pesquisa se debruçou, acompanhando o percurso de uma estudante-professora de um curso de Pedagogia que, ao longo de três anos, participou de uma proposta de formação docente pautada na Educação Estética. A vivência de Anita, durante a formação de longa duração que tinha como objetivo o desenvolvimento estético-artístico de suas participantes, contribuiu para suas atividades profissionais. Essa influência se manifestou nos debates sobre os elementos que constroem e idealizam a figura docente, no entendimento do fazer docente enquanto forma de expressão da capacidade criadora constitutiva do ser humano, na compreensão dos fatores afetivos e

relacionais que envolvem os processos de aprendizagem e na avaliação das limitações que a atual estrutura do sistema educacional impõe ao trabalho do professor.

Pondera-se e destaca-se que se trata de um processo não linear, com transformações que indicam pensamentos ora mais críticos, ora mais afetivos, ora mais conservadores. O importante é que a formação atravessada pela Arte provoca e instiga um olhar mais apurado, mais atento sobre si mesmo e sobre o outro. Talvez este seja o ponto de inflexão que nos leva a pensar. Por tais análises, defende-se que uma formação atravessada pelas artes amplia a consciência de si e do outro, favorecendo a constituição de docentes mais sensíveis e com condições de olhar para o desenvolvimento humano em uma perspectiva ampla e criadora.

Artigo recebido em: 30/03/2025  
Aprovado para publicação em: 05/08/2025

---

AESTHETICS, ART AND TEACHER TRAINING: CONSTITUTIVE ELEMENTS FOR THE TEACHING ACTIVITY OF A STUDENT-TEACHER

**ABSTRACT:** This study aimed to understand the implications of a training path marked by an aesthetic-artistic bias on the process of teacher formation. To this end, video recordings of a group of student teachers who, for three years, participated in a training path based on Aesthetic Education were analyzed. Using the evidentiary method (Pino, 2005), the study covered the professional development of one of the student teachers. The study discusses and demonstrates the importance of Aesthetic Education, the challenges in the educational structure and the need for training that raises awareness of oneself and others.

**KEYWORDS:** Aesthetics; Art; Teaching Activity; Teacher Training.

---

ESTÉTICA, ARTE Y FORMACIÓN DOCENTE: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA LA ACTIVIDAD DOCENTE DE UNA ESTUDIANTE-PROFESORA

**RESUMEN:** Este trabajo tuvo como objetivo comprender qué implicaciones tiene una trayectoria formativa marcada por un sesgo estético-artístico en el proceso de constitución de la enseñanza. Para ello, se analizaron grabaciones en vídeo de un grupo de estudiantes de magisterio que, durante tres años, participaron en un curso de formación basado en la Educación Estética. Utilizando el método indexical (Pino, 2005), abarcando el desarrollo profesional de una de las estudiantes-docentes, el estudio discute y demuestra la importancia de la Educación Estética, los desafíos en la estructura educativa y la necesidad de una formación que eleve la conciencia de uno mismo y de los demás.

**PALABRAS CLAVE:** Estética; Arte; Actividad Docente; Formación de Profesores.

## NOTAS

- 1- Em 2002, a equipe de trabalho foi composta por: Professora Doutora Andréa Vieira Zanella, Professora Doutora Kátia Maheirie e Professora Doutora Silvia Zanatta da Rosa, pela UFSC; Professora Doutora Cássia Ferri e Professora Doutora Luciane Maria Schlindwein, pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali); e Professora Doutora Susana Inês Molon, pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). No ano de 2003, o Professor Doutor Angel Pino Sirgado, da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), passou a integrar o grupo.
- 2- Como indicado em outro momento do trabalho, a Lei nº 11.274/06 alterou a nomenclatura de “série” para “ano”.
- 3- Tais especificidades contemplam o entrave já afirmado por Vigotski (2010) de que tanto na Psicologia, como na Pedagogia ainda não se tem uma definição sobre a natureza, o sentido, o objetivo e os métodos que configuram a Educação Estética. De um lado, uma corrente pedagógica predisposta a negar quase todo sentido educativo característico das vivências estéticas e que mantém essa defesa estreita e limitada dos sentidos que a Educação Estética possui. Uma segunda vertente, essa psicológica, exagera o sentido das emoções estéticas, vendo-as como um recurso pedagógico que conseguirá resolver todos os problemas e dilemas educacionais. E, numa terceira postura, intermediária, a Estética detém o sentido de distração e satisfação para os estudantes, definida como o meio para que resultados pedagógicos pretendidos ao conhecimento, sentimento e moral sejam atingidos. Todas as três, contudo, perpetuam tal discussão em um processo de complexificação a medida dos avanços científicos ocorridos.
- 4- Com o objetivo de resguardar a figura da estudante-professora e observar os preceitos éticos para a realização de pesquisas com seres humanos – mesmo que aqui se trate de uma pesquisa documental –, foi adotado o nome fictício Anita nas análises e discussões dos resultados. O nome foi escolhido em referência e homenagem à Anita Catarina Malfatti, pintora, desenhista, gravurista ilustradora e professora brasileira (1889-1964).

## REFERÊNCIAS

- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogramações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-261, ago. 2011. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGHqkSWZdy4wGLBbg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. p.31-61.
- MAHEIRIE, K. *et al.* Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Revista do Departamento de Psicologia** – UFF, Niterói, v. 19, n. 1, p. 145-154, jan.-jun., 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/6VNqNncZn6rRLHdztrqPv6J/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

PINO, A.. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 13. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2015. p. 343-364.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHLINDWEIN, L. M.; SOARES, Maria Luiza Passos. A ressignificação da formação do professor a partir de vivências estéticas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 381-391, maio-agosto. 2007. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/914>. Acesso em: 15 out. 2024.

SCHLINDWEIN, L. M. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. especial, p. 419-433, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mjdfpbZrTRmCYvLTYCwPw6F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

SCHULZE, M. D. **Por uma docência que cria: a trajetória formativa de uma estudante-professora em um viés estético-artístico.** Ano de defesa: 2019. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSC) – Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Luciane Maria Schlindwein.

VÁZQUEZ, A. S. **Um convite à estética.** Tradução de Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkNsNq7TsTK3kfC>. Acesso em: 10 out. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZANELLA, A. V. *et al.* Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 1-17, 2006. Disponível em:

SCHULZE, M. D.; SCHLINDWEIN, L. M.

[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1676-10492006000100002](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-10492006000100002). Acesso em: 18 out. 2024.

---

MARIANA DATRIX SCHULZE: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Mestre em Educação e Psicóloga pela mesma instituição. Professora e Coordenadora do curso de Psicologia na Faculdade IELUSC, Joinville/SC, Brasil. Pós-Doutoranda em Educação (Univille), bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 20/2024. Atua nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional, Formação de Professores, Estética e Educação, com ênfase na abordagem histórico-cultural. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) e da Rede Internacional de Pesquisa sobre Formação de Professores (RIPEFOR).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1377-4991>.

E-mail: [marianad.schulze@gmail.com](mailto:marianad.schulze@gmail.com)

---

LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN: Doutora (1999) e Mestre em Educação (1994), ambas em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. Realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da UNICAMP (2017–2018), com bolsa do CNPq. É líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (FOPPE/UFSC), membro do DiS – Diferenças e Subjetividades em Educação (UFSC) e da Rede Interinstitucional de Pesquisadores sobre Formação e Práticas Docentes (RIPEFOR).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3463-2746>.

E-mail: [luciane.schlindwein@ufsc.br](mailto:luciane.schlindwein@ufsc.br)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).