



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉA SALES BRAGA MOURA

**O *FANZINE* E A FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA**

FORTALEZA - CEARÁ

2018

ANDRÉA SALES BRAGA MOURA

O *FANZINE* E A FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Moura, Andréa Sales Braga .

O fanzine e a formação estética de professores do ensino fundamental: constituição dialógica [recurso eletrônico] / Andréa Sales Braga Moura. - 2018 .

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 168 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Formação de Professores..

Orientação: Prof. Dr. Jacques Therrien.

1. Fanzine. 2. Estética. 3. Dialogicidade. I. Título.

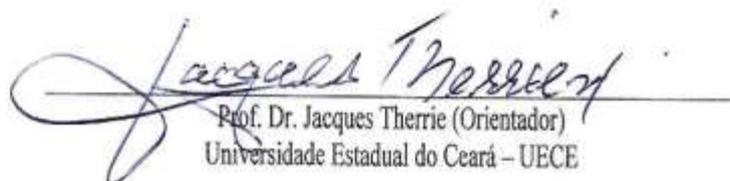
ANDRÉA SALES BRAGA MOURA

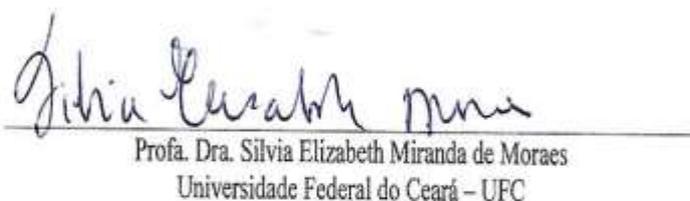
O FANZINE E A FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA

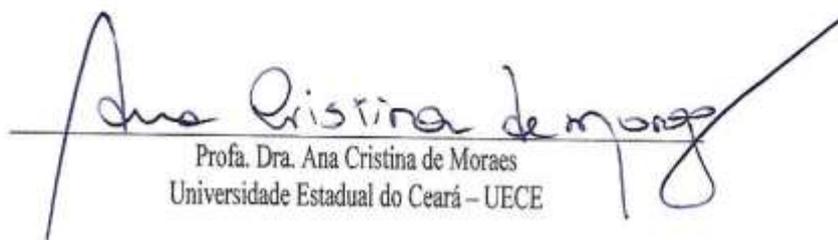
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 18 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Jacques Therrie (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE


Prof. Dra. Silvia Elizabeth Miranda de Moraes
Universidade Federal do Ceará – UFC


Prof. Dra. Ana Cristina de Moraes
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho aos meus pais,
Francisco Marcelo Alves Braga e
Ivanilza Barbosa Sales Braga, por
estarem sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me possibilitado forças para realizar esse tão sonhado objetivo. Aos meus amados pais, Francisco Marcelo Alves Braga e Ivanilza Barbosa Sales Braga, por serem a minha base, pelo amor e por sempre estarem ao meu lado. Aos meus irmãos, Francisco Marcelo Alves Braga Filho, Karine Sales Braga e André Sales Braga, por sempre acreditarem no meu potencial e pela disponibilidade de sempre.

Aos meus queridos avós maternos, José Iran de Castro Sales e Gerardina Elícia Barbosa Sales, por sempre fazerem meus dias mais felizes.

Ao meu marido Francielton Moura Barroso, que sempre foi paciente e compreensivo durante o processo de busca da minha formação.

À minha querida tia Ivanilde, carinhosamente chamada de tia Bidida, pelo amor e a atenção de sempre.

Ao querido professor Marcílio Lima, que esteve sempre disposto a me ajudar com suas sábias palavras, meu eterno reconhecimento e gratidão.

Aos professores que, durante a trajetória estudantil do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, me conduziram ao caminho do saber, em especial, à Professora Renata Queiroz Maranhão, por ter-me possibilitado os primeiros contatos com *fanzine*.

Ao meu orientador, Professor Doutor Jacques Therrien, pela atenção, paciência e competência com que partilhou comigo seus conhecimentos.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, por todo o conhecimento adquirido durante o curso de Mestrado.

À professora Doutora Sílvia Elizabeth Miranda de Moraes e à professora doutora Ana Cristina de Moraes, pela participação na Banca de Qualificação desse trabalho e pelos muitos saberes adquiridos com elas.

Aos meus amigos Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro e Hamilton Perninck Vieira pela disponibilidade em me ajudar.

Aos funcionários do (PPGE), em especial, a Maria Jonelma Lemos Marinho e Rosângela Evangelista da Silva Frota, pela atenção com todos nós alunos.

Aos meus colegas do curso de mestrado, pelos conhecimentos partilhados.

Às minhas amigas, Maria Leani Dantas Freitas e Naisis Castelo Branco Andrade Farias, por compartilharem os anseios e conquistas durante o curso de mestrado.

À minha amiga Scarlett O'Hara Costa Carvalho, pelo carinho, atenção e disponibilidade.

À querida Fernanda Milena de Sousa Barroso, por ter-me oferecido estadia em Fortaleza durante a realização do curso de mestrado, meus sinceros agradecimentos.

À minha amiga Maria Erislândia Caetano Barbosa, por ter me acolhido em sua casa todas às vezes que precisei.

Às minhas colegas da disciplina Bricolagem Científica e Multireferencialidade nas Ciências Sociais, pela partilha do conhecimento.

À diretora Fládia Pereira Gadelha e à coordenadora Helena Teixeira Santos, da E.E.B. Dr. Péricles Fernandes Teixeira, pela atenção em me receberem e por haverem proporcionado a realização deste trabalho na referida escola.

Aos seis professores que participaram dos encontros dialógicos da formação, agradeço a cada um pelo compromisso e pelos saberes partilhados.

“A persistência é o caminho do êxito”.

(Charles Chaplin)

RESUMO

O estudo do 'fanzine e a formação estética de professores do Ensino Fundamental: constituição dialógica' - pretendeu revelar o potencial dessa atividade como possibilidade de constituição de saberes estéticos por professores do Ensino Fundamental com base na produção de *fanzine* em uma perspectiva dialógica. Buscou-se, então, conhecer dos professores, em relação à estética, suas perspectivas e seus saberes, visando sempre a ampliar a sua sensibilidade, apoiada na dialogicidade, com suporte na produção de *fanzines*, a fim de que isso se reflita em suas práticas pedagógicas na escola. Este estudo teve como categorias centrais de análise a formação de professores, prática pedagógica, Educação Estética, dialogicidade e *fanzine*. *Fanzine* é uma espécie de revista amadora que se caracteriza pelo seu baixo custo e pela liberdade do autor em expressar o seu pensamento por meio de diversas linguagens. A pesquisa desenvolvida foi uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, tendo como campo de investigação uma escola de ensino básico e, como sujeitos participantes, seis professores da referida escola. A pesquisa de campo compreendeu cinco encontros dialógicos. Nesses foram realizadas as seguintes atividades: Produção de crachás; Materialização de relatos; Produção de *fanzine* coletivo; Produção de *fanzine* individual; Momento dialógico de leituras de *fanzines*. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada e os registros fotográficos e de áudios dos encontros. As análises evidenciaram que, ao final dos encontros dialógicos, os professores ampliaram a sua sensibilidade, desenvolvendo, desde então, um olhar mais sensível em relação ao seu ambiente físico e social, passando, inclusive, a utilizar essa sensibilidade em suas práticas pedagógicas. O estudo também permitiu perceber que os professores ressignificaram suas concepções sobre Estética, e que vislumbraram no *fanzine* uma prática inovadora, com potencial suficiente para ser utilizado não apenas na Educação Estética, mas também nas mais diversas áreas do conhecimento. É possível, então, concluir que as produções de *fanzines* contribuíram para a compreensão, por parte dos participantes, do conceito e importância da Estética na Educação e na vida. Além disso, foi sinalizada, por meio das produções de *fanzine*, a possibilidade da

abordagem de temas bastante diversificados e interessantes, como é o caso da dimensão política da Educação na conjuntura atual.

Palavras-chave: *Fanzine*. Estética. Dialogicidade.

ABSTRACT

The study of 'fanzine and the aesthetic formation of elementary school teachers: dialogic constitution' - aimed to reveal the potential of this activity as a possibility of aesthetic knowledge by primary school teachers based on the production of fanzine in a dialogical perspective. It was sought, therefore, to know the professors, in relation to aesthetics, their perspectives and their knowledge, aiming always to broaden their sensitivity, supported in the dialogicity, with support in the production of fanzines, so that this is reflected in their practices in the school. This study had as central categories of analysis the formation of teachers, pedagogical practice, Aesthetic Education, dialogicity and fanzine. Fanzine is a kind of amateur magazine that is characterized by its low cost and the freedom of the author to express his thinking through several languages. The research developed was an action research, with qualitative approach, having as research field a school of basic education and, as subjects participants, six teachers of said school. Field research comprised five dialogic encounters. In these the following activities were carried out: Production of badges; Materialization of reports; Production of collective fanzine; Production of individual fanzine; Dialogical moment of readings of fanzines. The instruments of data collection used were the semi-structured interview and the photographic and audio records of the meetings. The analyzes showed that, at the end of the dialogic meetings, teachers increased their sensitivity, developing, since then, a more sensitive view of their physical and social environment, even using this sensitivity in their pedagogical practices. The study also allowed us to perceive that teachers re-signified their conceptions on Aesthetics, and that they envisioned in the fanzine an innovative practice with sufficient potential to be used not only in Aesthetic Education but also in the most diverse areas of knowledge. It is possible, then, to conclude that the productions of fanzines contributed to the participants' understanding of the concept and importance of Aesthetics in Education and in life. In addition, through fanzine productions, the possibility of approaching quite diverse and interesting themes was signaled, as is the case of the political dimension of Education in the current conjuncture.

Keywords: Fanzine. Aesthetics. Dialogicity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	<i>Fanzine: O que é fanzine?</i>	19
Figura 2 -	Fanzine: Consciência negra. Produção realizada na 4ª série do Ensino Fundamental (2016).	85
Figura 3 -	Fanzine: Problemas da cidade. Produção realizada por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (2017).	85 86
Figura 4 -	Fanzine: Importância da água. Produção de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (2017).	86
Figura 5 -	Fanzine: temas diversos. Produção de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (2015).	86
Figura 6 -	Materiais.	102
Figura 7 -	Livros, revistas e jornais.	103
Figura 8 -	E.V.A, cartolina, papel sulfite, folha 40kg.	103
Figura 9 -	Crachás.	104
Figura 10 -	Materialização dos relatos.	109
Figura 11 -	<i>Fanzine: Capa.</i>	117
Figura 12 -	<i>Fanzine: Pagina 2 e 3.</i>	118
Figura 13 -	<i>Fanzine: Pagina 4 e 5.</i>	118
Figura 14 -	<i>Fanzine: Pagina 5 e 6.</i>	118
Figura 15 -	<i>Fanzine: Pagina 8.</i>	119
Figura 16 -	<i>Fanzines individuais.</i>	120
Figura 17 -	<i>Fanzine do professor P7.</i>	122
Figura 18 -	<i>Fanzine da professora P1.</i>	123
Figura 19 -	<i>Fanzine da professora P6.</i>	124
Figura 20 -	<i>Fanzine da professora P6.</i>	124
Figura 21 -	<i>Fanzine do professor P5.</i>	126
Figura 22 -	<i>Fanzine da professora P2.</i>	127
Figura 23 -	<i>Fanzine da professora P4.</i>	128
Figura 24 -	<i>Fanzine da professora P4.</i>	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Artigos, teses e dissertações. (E)encontrados, (R)relativos e (A)achados nos descritores em periódicos indexados pela CAPES e teses e dissertações no BDTD, no período de 2007 a 2017....	32
Quadro 2 -	Achados dos Periódicos.....	35
Quadro 3 -	Achados das Dissertações.....	36
Quadro 4 -	Achados das Teses.....	41
Quadro 5 -	Identificação dos professores, anos no exercício do magistério e formação.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
EEB	Escola de Ensino Básico
EEF	Escola de Ensino Fundamental
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EQ	Estado da Questão
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
GTS	Grupos de Trabalho
NACE	Núcleo de Artes Cênicas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	APROXIMAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA.....	16
1.2	JUSTIFICATIVA E O PROBLEMA DA PESQUISA.....	21
2	OBJETIVOS.....	27
2.1	GERAL	27
2.2	ESPECÍFICOS.....	27
2.3	ESTRUTURA DA PESQUISA.....	27
3	ESTADO DA QUESTÃO NO CONHECIMENTO CIENTÍFICO..	29
3.1	CAMINHOS TRILHADOS NA BUSCA DO EQ.....	30
3.1.1	Busca de artigos	32
3.1.2	Busca de dissertações.....	33
3.1.3	Busca de teses.....	33
3.2	O QUE INFORMAM OS ACHADOS DOS PERIÓDICOS, DISSERTAÇÕES E TESES.....	34
3.2.1	O que dizem os achados dos periódicos.....	34
3.2.2	O que dizem os achados das dissertações.....	36
3.2.3	O que dizem os achados das Teses.....	41
3.3	CONTRIBUIÇÕES DOS ACHADOS E POSSÍVEIS LACUNAS PARA A NOSSA QUESTÃO DE PESQUISA.....	44
4	CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA.....	47
4.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	47
4.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	57
4.2.1	Saberes docentes.....	59
4.2.2	Os recursos didáticos na intervenção pedagógica.....	64
4.3	EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....	67
4.3.1	Conceito de Educação Estética.....	67
4.3.2	Contribuições da Educação Estética para a formação docente.....	70
4.4	DIALOGICIDADE.....	77
4.5	FANZINE.....	79
4.5.1	Origem e definição do fanzine.....	79

4.5.2	Estrutura e imagens de <i>fanzine</i>	82
4.5.3	Perspectivas pedagógicas do <i>fanzine</i>	87
5	METODOLOGIA: CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA....	89
5.1	CAMINHO METODOLÓGICO.....	89
5.2	AMBIENTE DA PESQUISA.....	93
5.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	95
5.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	96
5.5	A PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADO	97
5.6	ANÁLISE DOS DADOS.....	98
6	MOMENTOS DOS ENCONTROS DIALÓGICOS.....	99
6.1	PRIMEIRO ENCONTRO: PRODUÇÃO DE CRACHÁS.....	108
6.2	SEGUNDO ENCONTRO: MATERIALIZAÇÃO DOS RELATOS.	
6.3	TERCEIRO ENCONTRO: PRODUÇÃO DO <i>FANZINE</i> COLETIVO.....	114
6.4	QUARTO ENCONTRO: PRODUÇÃO DE <i>FANZINE</i> INDIVIDUAL.....	120
6.5	QUINTO ENCONTRO: MOMENTO DIALÓGICO DE LEITURAS DE <i>FANZINES</i>	121
7	RETOMANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE MEDIANTE OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	141
8	CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	154
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICES.....	165
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	166
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	167
	APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO.....	168

1 INTRODUÇÃO

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996, p. 33).

Esta seção aborda os caminhos percorridos para chegarmos ao tema proposto na pesquisa, privilegiando as aproximações com o tema, a justificativa, envolvendo as dimensões científica, pessoal e pedagógica, como também uma descrição de como chegamos à questão de pesquisa, à definição do objetivo geral e dos objetivos específicos, concluindo com a apresentação da estrutura da demanda efetivada.

1.1 APROXIMAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA

Algumas aproximações com o tema da pesquisa podem ser estabelecidas com base na trajetória da nossa formação escolar, tanto no que concerne ao Ensino Fundamental quanto no que toca ao Ensino Médio, ambos permeados por um ensino centrado no professor, situação em que quase sempre nos víamos como mera receptora do conhecimento, em um clima de silêncio. De acordo com Freire, entretanto “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (1987, p. 7). É com amparo no diálogo entre professor e aluno, portanto, que a constituição do conhecimento acontece, porém, na caminhada estudantil, não nos foi possibilitada essa formação pelo diálogo, mas, predominantemente, pela imposição. Os pressupostos da ação comunicativa, todavia, estabelecem que não há saber válido por antecedência, visto que todos juntos, por meio do diálogo, buscamos alcançar um entendimento acerca do referido saber. Neste caso, não há imposição, mas diálogo livre e democrático. O saber é elaborado coletivamente (BOUFLEUR, 2001).

No Ensino Fundamental (1995-2002), quando estudávamos na Escola E.E.F. Maria Lunga Moreira, situada no Distrito de Cemoaba, Município de Tururu, CE, evocamos um fato que afetou a nossa sensibilidade no que se refere à não escuta do que tinha para dizer sobre um trabalho na sala de aula. A

professora pediu para que fizéssemos um círculo na sala de aula a fim de cada um mostrar os resultados de um trabalho que ela havia passado. Alguns apresentaram o seu trabalho e, como não estavam do jeito como a professora queria, então ela suspendeu a roda de conversa, e essa suspensão aconteceu justamente no momento em que íamos expor nosso trabalho. Ficamos muito triste com aquela situação, pois havíamos nos preparado bastante para a apresentação. O fato nos marcou muito, mas foi o suficiente para percebermos que, com aquela atitude, os conhecimentos válidos eram somente os que ela assim entendia. Na afirmação de Freire (1996, p. 33), porém, “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. De acordo com o referido autor, é de fundamental importância que o professor respeite o conhecimento prévio do aluno.

Cursamos igualmente o Ensino Médio (2003-2005) na referida Escola, um anexo da escola E.E.F.M. Luiza Bezerra de Farias, situada no mesmo Município. O ambiente não foi diferente: foram três anos de conteúdos vagos, onde praticamente não havia espaço para o diálogo nem para o exercício da criticidade. Essa trajetória nos inquietava muito, pois sentíamos falta de uma prática pedagógica voltada para a constituição do conhecimento coletivamente, ou seja, de uma prática onde pudéssemos estabelecer o conhecimento por meio do diálogo, do questionamento.

No ano de 2007 obtivemos êxito no exame vestibular para a Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), da Universidade Estadual Ceará (UECE), no curso de Licenciatura em Pedagogia, apesar de, inicialmente, não ser esse o nosso objetivo, pois pretendíamos cursar Psicologia. Os primeiros dias do curso foram muito significativos para nós, pois foi no nível superior que começamos a perceber e a nos fazer processo do conhecimento, ou seja, como aluna experimentamos o prazer de ter voz e vez na sala de aula. Os olhos brilhavam quando víamos o professor conduzindo uma aula com base no diálogo com os alunos, cada um com a liberdade de comentar sobre o assunto abordado, sem ser desconsiderado em sua fala.

Confessamos que o direito que não nos foi oferecido na Educação Básica de expressar o que sabíamos, sentíamos ou buscávamos saber, nos deixaram marcas profundas que ainda se manifestam nos dias de hoje. Como

em toda a nossa trajetória da Educação Básica não fomos instigadas a falar, atualmente, temos dificuldade de expressar o que sabemos e o que sentíamos.

Em tal circunstância, nos prometíamos, durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, que tentaríamos nos apropriar de tudo que pudéssemos no curso, para que quando, fôssemos exercer a docência, pudéssemos proporcionar aos alunos diversos modos de nos expressar na sala de aula e, conseqüentemente, na vida, ou seja, valorizaríamos o diálogo em nossas aulas.

Durante o referido curso, buscamos inserção no contexto do ensino, extensão e pesquisa na Universidade, com vistas a adquirir mais conhecimentos. Mediante o ensino neste ambiente, começamos a nos fazer presente nos debates em sala de aula. Era muito difícil, pois tudo era novo e, além disso, não dominávamos a oratória, isto é, sentíamos dificuldade em nos expressar oralmente. Mediante a extensão, buscávamos grupos de estudos e projetos teatrais, como o Núcleo de Artes Cênicas (NACE), para que pudéssemos ficar menos inibida na busca e troca de conhecimento. No que se refere à pesquisa, começávamos a escrever os primeiros resumos para submeter a eventos na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Além disso, exercemos a monitoria de uma disciplina, Ensino de Matemática, onde obtivemos muitos conhecimentos relevantes sobre prática pedagógica.

O curso de Pedagogia proporcionou-nos a oportunidade de participar como bolsista do projeto de Iniciação Científica, e foi com suporte nessa experiência com a pesquisa que começamos a ter contato com o tema “Saberes Docentes Mobilizados no Ensino de Artes”, o que nos chamou a atenção para a subjetividade, a singularidade e a sensibilidade de cada ser humano. A pesquisa investigava: Que saberes docentes são mobilizados cotidianamente pelos professores de Artes das escolas de Itapipoca, e até que ponto esses saberes convergem com as propostas curriculares oficiais para esta área de conhecimento? Essa pesquisa marcou nossa trajetória de formação docente, pois pudemos vislumbrar, mediante essa experiência, a importância da arte na formação docente.

Ainda na graduação em Pedagogia, nos matriculamos numa disciplina – Psicologia Evolutiva II - quando a professora realizou uma atividade para que os alunos pudessem expressar o que sabiam do tema que ela havia abordado

em sala, utilizando para isso o *fanzine*, que “[...] é um neologismo formado pela contração dos termos ingleses *fanatic* e *magazine*, que viria a significar ‘magazine do fã’” (MAGALHÃES, 1993, p. 9). O termo *fanzine*, pois, tem semelhança com uma revista amadora, conforme se observa na figura a seguir:

Figura 1 - Fanzine: O que é fanzine?



Fonte: Fotografia e arquivo: Andréa Sales Braga Moura

Foi uma atividade muito interessante, pois a turma podia fazer uso livremente de várias linguagens, como a escrita, desenhos, colagens e gravuras para expressar o seu pensamento. Esse foi o primeiro contato que tivemos com *fanzine*. Depois, fomos convidada por essa mesma professora da disciplina para ministrar uma oficina para os alunos da Universidade. Para isso, tivemos a ajuda de uma facilitadora referência em *fanzine*¹. Essa oficina foi de grande importância para a nossa formação, porque percebemos no *fanzine* um instrumento de natureza democrática, capaz de possibilitar aos alunos a manifestação livre de seu pensamento.

Essas duas experiências que vivenciamos na graduação em Pedagogia nos levaram a perceber que é possível ao professor em sala de aula ter um olhar mais sensível para os seus alunos, tentando conhecer suas

¹ Escritora Fernanda Meireles.

potencialidades. A vivência com a arte nos permitiu perceber que os saberes estéticos proporcionam diversas versões de uma mesma realidade, como, por exemplo, a produção de um aluno, diferentemente do fato que aconteceu conosco na caminhada escolar, quando a professora desprezou o trabalho dos colegas, porque não estava de acordo com o que ela queria, conforme citado anteriormente. Talvez tenha lhe faltado a devida sensibilidade possibilitada por uma Educação Estética para perceber que aquele trabalho tinha um sentido, uma expressividade, enfim, um significado para o aluno.

No final do Curso de graduação em Pedagogia, no ano de 2011, defendemos a monografia intitulada *A prática de fanzinagem como recurso pedagógico*, na qual nos debruçamos para mostrar que o *fanzine* é um recurso pedagógico possível de ser utilizado em sala de aula. Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual com o objetivo de compreender a prática de “fanzinagem” como recurso pedagógico na escola.

Desde 2012, somos docente efetiva da rede escolar do Município de Itapipoca (Ceará), a 138 km de Fortaleza. Quase sempre utilizamos em nossas práticas o *fanzine*, pois, por intermédio dele, possibilitamos aos nossos alunos a expressão das suas habilidades, sejam elas o desenho, gravuras ou escrita. Ademais, antes de iniciar uma atividade, seja ela utilizando o *fanzine* ou não em sala de aula, realizamos um debate com os alunos, instigando-os a expressarem seus conhecimentos prévios acerca da temática a ser discutida, afinal, conhecimentos se estabelecem na relação com o outro.

Quando da nossa Especialização em História e Geografia (2010-2012), concluímos o Curso com o trabalho de monografia intitulado *O fanzine como recurso pedagógico na prática de História na E.E.F. Maria Lunga Moreira*, um estudo de caso. Na referida pesquisa, pudemos constatar que aos alunos que estudam na mesma escola onde estudamos no Ensino Fundamental, está sendo oferecido um ensino voltado para o diálogo, como também notamos alguns professores utilizando recursos inovadores² em suas práticas de História, como reflexo da formação docente. Esse achado na nossa pesquisa de Especialização nos deixou muito feliz, porque vimos uma mudança em relação

² A utilização do *fanzine* em uma prática pedagógica de História em uma escola do interior pode ser considerada uma atividade inovadora, visto que esse recurso não tem muita divulgação no meio educacional.

ao que vivenciamos na época em que estudamos nessa escola. Foi possível perceber, nesse trabalho, que o *fanzine* é um recurso pedagógico possível de ser utilizado em sala de aula, perpassando as disciplinas escolares, ou seja, pode ser utilizado de modo interdisciplinar. Entretanto, o *fanzine* não se limita a simples instrumental de uso didático, mas possui em si mesmo potencial para se trabalhar as dimensões política, democrática e criativa.

Mesmo diante de toda essa caminhada escolar, da experiência docente e de aprendizagens que adquirimos, a cada dia, com os nossos pares, persistem inquietações sobre o que ainda queremos e devemos aprender e ensinar. Será que é possível realizar formação de professores vivenciando a formação estética? Que aporte o saber estético proporciona na formação de professores? Que saberes são constituintes da formação estética? Será que o *fanzine* pode contribuir para a formação estética? Em que aspecto se destaca a prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental que já vivenciaram uma formação estética com o uso do *fanzine*? Faz-se necessário, neste momento, justificar a necessidade de uma pesquisa voltada para a busca de respostas a essas perguntas.

1.2 JUSTIFICATIVA E O PROBLEMA DA PESQUISA

Nossa preocupação com a pesquisa a ser desenvolvida é entender o tema: *O fanzine e a formação estética de professores do Ensino Fundamental: constituição dialógica*. Com isso, buscamos entender quais as possibilidades de constituição de saberes estéticos por parte dos professores com suporte no *fanzine*.

O estudo tem como finalidade desvendar uma dimensão da formação de professores que possa contribuir para o conhecimento e o aprimoramento dos saberes estéticos da docência junto aos saberes que condicionam estes.

Sendo assim, o interesse pelo tema proposto se deu pelo fato de que as formações dos professores, na maioria das vezes, são mais voltadas para a dimensão técnico-científica, em detrimento da dimensão social e estética do conhecimento. De acordo com Veiga (2002, pp. 72-73),

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada (VEIGA, 2002, p. 72-73).

Na compreensão da autora, a formação do professor tecnólogo baseia-se na concepção de que o professor é um simples reproduzidor de conhecimentos acumulados pela humanidade. Ora, se sua função é transmitir ou reproduzir conhecimentos, o que ele realmente precisa para o seu trabalho é de conhecimento e técnicas de ensino. Desse modo, a formação deve estar voltada para o desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional baseado no saber fazer.

Nossa pesquisa, entretanto, se baseia em outra ideia de formação, mais focada na perspectiva social. Conforme Veiga (2002, p. 82),

A formação para o magistério da perspectiva do agente social defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação de professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Existe, portanto, outra perspectiva de análise de formação do professor: o docente como agente social. Para esse modelo de formação, o objetivo é dar ao professor uma formação integral, que leve em conta não somente o aspecto técnico, mas que também proporcione discussões sobre condições de trabalho e carreira, que esteja voltada para uma educação crítica e emancipadora e que inclua os saberes estéticos.

Por isso, esta pesquisa é fundamental porque visa a contribuir para o preenchimento de uma lacuna nas formações docentes que, em sua maioria, privilegiam o teor técnico em detrimento do aspecto crítico e estético. A formação estética permeia a totalidade dos sentidos, aprimorando a sensibilidade mediante o aguçamento da percepção estética, portanto, necessária a uma

formação docente que se intitule integral. Na contextura dessa formação integral, necessariamente, estará inclusa a Educação Estética.

Além do mais, a escolha do referido tema se harmoniza aos pressupostos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará- PPGE-UECE, que objetiva produzir estudos sobre a formação de professores. Neste contexto, esta pesquisa busca contribuir cientificamente com a formação estética de professores, por meio da produção de *fanzine*, em uma perspectiva dialógica.

O estudo é de fundamental importância pois demanda identificar e transformar os saberes estéticos que os professores possuem com suporte no uso de um instrumento que possibilita a criatividade, o diálogo, a autoria e o exercício da sensibilidade - o *fanzine* - contribuindo para uma Educação Estética comprometida com o desenvolvimento do senso crítico. De acordo com Araújo (2017, p. 42),

O *fanzine* é, na sua essência, um meio de comunicação marginal, emitindo a voz de seu autor com uma linguagem bastante particular. Ele configura um discurso criado a partir da intenção de resistir e se fazer ouvir, materializado a partir de recortes do cotidiano de seu autor. Todo o processo de feitura de um *fanzine* pode ser interpretado como uma prática social e seu autor, como ator social.

Conforme as palavras do referido autor, a prática de *fanzinagem* possibilita ao seu autor o exercício da criatividade e a manifestação da expressão da sua óptica sobre o mundo. Os *fanzines* deixam seus criadores livres, pois não existem padrões definidos a obedecer e, com isso, o autor se liberta e deixa a imaginação fluir, não se apegando a normas fixas, mas sim, às inúmeras possibilidades de criação. Com isso, esta pesquisa, se mostra como um estudo singular e diferente, por fazer uso do *fanzine* para conhecer e aprimorar os saberes estéticos dos professores do Ensino Fundamental.

A justificativa pessoal se dá no sentido de ser uma pesquisa que vem ao encontro das nossas inquietações no decorrer da nossa formação escolar, pessoal e profissional, que sempre foi fazer com que o professor tenha um olhar mais atento para com o seu educando, como também com que docente e aluno executem saberes juntos. Conforme constata Freire (1987, p. 79), “O diálogo não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem

tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas. É um ato de criação.” O diálogo é necessário para que todos digam a sua palavra. Diálogo não é imposição de ideias de uns sobre os outros. É criação de ideias em conjunto. Ressalta, ainda Freire (1987, pp. 83-84), que

Para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos. [...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.

A posição assumida nesta pesquisa é de que a busca do conteúdo programático em uma sala de aula ou em uma sala de formação de professores, se origina no diálogo, tendo como base temas significativos. Não é o educador quem decide o que estudar, mas educador e educando juntos.

O trabalho induz à busca sensível dos saberes estéticos mediante um instrumento possível de despertar no ser humano sua sensibilidade, como também, conduz a pessoa ao diálogo. A investigação poderá contribuir para a nossa formação, como também para os demais professores que quiserem adentrar a leitura desta pesquisa, pois lhes possibilitará experimentarem em sala de aula uma prática pedagógica que possibilite a elaboração de conhecimentos coletivos e respeito aos saberes da turma, como também a formação estética.

Cremos que o estudo poderá contribuir para profissionais da Educação Básica no que concerne à compreensão dos saberes estéticos e da prática pedagógica. Ademais, é passível de concorrer para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental, pois é uma investigação que direciona um diálogo e uma formação em sala de aula, podendo resultar numa contribuição significativa para formar professores e, conseqüentemente, alunos.

Considerando que a pesquisa pode possibilitar aos professores outra visão, no sentido de entender criticamente a sua realidade e ampliar a sua sensibilidade, nos utilizaremos de práticas com o uso do *fanzine*, por ser um instrumento que possibilita o olhar estético, ou seja, um saber integral que permite a expressividade, a ludicidade, a criatividade e a imaginação. Desse modo, a intenção desta pesquisa é contribuir para uma formação que transponha a dimensão técnico-científica.

O desenvolvimento de uma formação estética com o uso do *fanzine* reside na ludicidade como parte da liberdade de produzir e montar ‘algo significativo’, uma expressão (*fanzine*) que envolve igualmente a imaginação. Afinal, o professor pensa no que vai produzir, imagina o que vai produzir e, com isso, coloca no papel e, assim, surge a ludicidade mediante a liberdade da produção que o *fanzine* oferece. A dimensão de expressão criativa surge com a criação individual ou coletiva, de modo que a expressividade e a autoria se exprimem no decorrer e ao final da produção de um *fanzine*. Falamos de uma formação estética que abrange o aprimoramento e a totalidade dos sentidos. Essa modalidade de pensar a formação estética encontra apoio em Duarte-Junior (1995, p. 91), para quem

A primeira característica da experiência estética é que nela o homem apreende o mundo de maneira direta, total, sem a mediação (parcializante) de conceitos e símbolos. Captar o mundo através de símbolos (verbais) é, de certa forma, pensar nele, tomá-lo como objeto; captá-lo diretamente (na esfera dos sentimentos) é viver a relação primeira, antepredicativa, anterior a qualquer conceituação.

Isto posto, entendemos que a Educação Estética tem por finalidade agregar à racionalidade técnica, prevalente nas formações docentes, a racionalidade crítica, ou seja, integrar ao conhecimento cognitivo o saber sensível. A Educação Estética, no âmbito da perspectiva crítica, pode contribuir bastante para a formação de um professor mais observador e mais reflexivo.

Nesta pesquisa, não é somente a produção em si do *fanzine* que vai interessar na formação, isto é, se corresponde ou não aos padrões de beleza socialmente definidos, mas aquilo que ele expressa, a ideia que ele revela. Acreditamos que esse exercício contribuirá para que o professor formule o conceito de Estética baseado na associação entre o pensar e o fazer. Pretendemos, com esta pesquisa, que o professor vivencie experiências estéticas com o *fanzine* fundadas na “[...] consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-lo com outros na conversa que se torna espaço do diálogo [...]” (MARTINS, 2011, p. 314).

O *fanzine* é um modo interessante de abordar a Educação Estética, pois permite aos professores vivenciarem as diversas etapas da produção

artística - imaginação, criação, ludicidade e expressividade - além do contato com distintos materiais, formas, texturas e cores. Os *fanzines* têm uma história recente e, talvez por isso mesmo, só agora venham surgindo como objeto de análises de trabalhos acadêmicos. Aos poucos, contudo, se assiste a um discreto crescimento em publicações que procuram articular a prática de *fanzines* em contextos socioeducativos.

A problematização, portanto, pode ser sintetizada na pergunta central de investigação que move por este texto-relatório de mestrado: *Quais as possibilidades da constituição de saberes estéticos por professores do Ensino Fundamental através do fanzine em uma perspectiva dialógica?* Com amparo nessa indagação que nos inquieta, uma hipótese move o desenvolvimento do nosso estudo: os professores do Ensino Fundamental podem ampliar ou mudar sua perspectiva estética com o uso do *fanzine*.

Com esteio nessa pergunta de investigação, expressemos os objetivos que norteiam esta pesquisa.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Compreender possibilidades de constituição de saberes estéticos por professores do Ensino Fundamental com base na produção de *fanzine* em uma perspectiva dialógica.

2.2 ESPECÍFICOS

- a) Conhecer as perspectivas dos professores do Ensino Fundamental referentes aos saberes estéticos na sua prática pedagógica;
- b) Identificar saberes estéticos associados à interação dialógica;
- c) Caracterizar saberes estéticos necessários à formação de professores desenvolvidos em uma perspectiva dialógica;
- d) Analisar a composição estética expressa no contexto da dialogicidade na produção de *fanzines* por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Itapipoca – Ceará.

2.3 ESTRUTURA DA PESQUISA

Depois de mostrar as aproximações, a justificativa, o problema e os objetivos da pesquisa no início desta Introdução, é importante destacar, nesse momento, o que tratam as próximas seções.

Na segunda seção, cuidamos do Estado da Questão, onde descrevemos o caminho percorrido na busca de trabalhos no terreno científico relacionados à temática. O levantamento desenvolvido no *estado da questão* nos proporciona observar como está nossa questão no conhecimento científico, identificando categorias como subsídios à análise de nossa temática, assim como possíveis procedimentos no desenvolvimento do estudo. Mencionado levantamento, ademais, permitiu identificar dimensões pouco contempladas nas produções realizadas por pesquisadores, de modo a contribuir com elementos para o conhecimento científico.

Na terceira seção, nos reportamos aos elementos que consolidam as categorias referentes à pesquisa, a saber: Formação de Professores, Prática Pedagógica, Educação Estética, Dialogicidade e *Fanzine*. Debateremos as categorias citadas, com apoio em autores como Duarte-Júnior (2006); Freire (1996); Guimarães (2005), Therrien; Nóbrega-Therrien (2009); Veiga (2002); dentre outros.

Na quarta seção, referimo-nos à metodologia da pesquisa, no que concerne a paradigma, abordagem, tipo de pesquisa, *locus*, participantes, instrumento de coleta de dados e análise dos indicadores.

Na quinta, cuidamos dos momentos dialógicos da formação oferecida aos professores, ocasião em que é procedida a uma descrição das atividades vivenciadas pelos participantes da pesquisa, destacando suas falas relativas a diversas situações em que foram chamados a intervir.

Na sexta, retomamos as categorias de análise com arrimo nos resultados da busca.

3 ESTADO DA QUESTÃO NO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Essa parte do estudo consiste em delimitar e caracterizar o que se encontra de produção científica sobre a questão de uma pesquisa a ser desenvolvida, cujo título é *O fanzine e a formação estética de professores do Ensino Fundamental: constituição dialógica*. De acordo Therrien e Nóbrega-Therrien (2011, p. 2), “A finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Ou seja, impõe-se identificar os trabalhos científicos em curso na literatura sobre o tema, para, desde então, buscar encontrar alguma lacuna, isto é, algum aspecto do tema que ainda não tenha sido abordado pelos pesquisadores, a fim de situar o estado atual da pesquisa que nos propomos desenvolver.

O Estado da Questão - E.Q - é muito instigante para o pesquisador, porque “[...] é um exercício de sair de si para ver a investigação com os olhos dos outros e retornar para si (trans)formado pela reflexão crítica exercida e pela articulação realizada” (FRANÇA, 2017, p. 71), isto é, o EQ torna-se um exercício de um olhar sensível sobre sua temática desde a visão do outro e, conseqüentemente, da sua óptica.

Para que se possa fazer a busca do Estado da Questão, é necessário definir os descritores ou palavras-chaves que foram identificados desde o título, problema e objetivos da pesquisa. Descritores são termos utilizados em pesquisas científicas, visando a identificar, nas bases de dados dos meios eletrônicos, o que se tem publicado sobre determinado assunto. Sua função é permitir a catalogação de obras e autores no desenvolvimento de uma certa temática. Os descritores usados inicialmente para a busca foram: formação de professores e *fanzine*; prática pedagógica e *fanzine*; educação estética e *fanzine*; *fanzine*; dialogicidade e *fanzine*. Lembrando que foram usados cognatos dos descritores, ou seja, palavras que mantêm uma relação de semelhança com os descritores por terem a mesma origem etimológica que estes. A função dos cognatos é possibilitar ao pesquisador o acesso a um maior conjunto de informações dos autores e obras do interesse da pesquisa nos bancos de dados virtuais. Também foram usados os caracteres *booleanos* para as buscas.

3.1 CAMINHOS TRILHADOS NA BUSCA DO EQ

É importante conhecer quais os caminhos trilhados nessa demanda, ou seja, identificar onde foram feitas as pesquisas do EQ. As buscas procederam por meio de relatos de pesquisas atrelados à base de dados *Scielo* no portal do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES); no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD); nos trabalhos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB). Justificamos a escolha dos periódicos da base de dados *Scielo* por ser uma referência que apresenta periódicos científicos, como também o Banco Digital de Teses e Dissertações; da ANPED, por ser um evento que fortalece o desenvolvimento de pesquisa em educação; e da CONFAEB, por ser um congresso voltado para a arte no Brasil.

As buscas realizadas por nós foram iniciadas utilizando os referidos descritores, tanto à procura dos periódicos, como de dissertações, teses, reuniões da ANPED e no CONFAEB, bem como nos grupos de trabalho (Gts) da ANPED: Formação de professores; Educação e Arte e Didática. Ao utilizar o 'fanzine' associado a alguns dos descritores, não foi possível achar informações relativas ao nosso objeto de pesquisa, tanto na ANPED como na CONFAEB.

É importante comentar que os periódicos tiveram um recorte no primeiro momento referente ao *Qualis-Periódicos*³, ou seja, só seriam considerados os artigos com *Qualis* A1 a B2 em Educação⁴. Ante a escassez de periódicos sobre o objeto da pesquisa na área de Educação, porém, resolvemos incluir na busca periódicos com *Qualis* B2 um artigo na área da saúde, por ter conteúdo pertinente com a pesquisa. Na área da Educação, contudo, não foi encontrado nenhum artigo com *Qualis* B2.

³ *Qualis-Periódicos* é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. Conforme consulta na Plataforma Sucupira - <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira> Acessado em: 27-02-2018.

⁴ Praticamente não encontramos referências ao *fanzine* em periódicos de *Qualis* A1 a B2.

O recorte temporal de investigação foi dos anos 2007 a 2017. Justificamos esse recorte de dez anos, a partir de 2007, por ter sido esta data o ano em que iniciamos o curso de Pedagogia, o que permitiu a nossa primeira aproximação com os conhecimentos estéticos, como bolsista de Iniciação Científica na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), da Universidade Estadual Ceará (UECE).

Minha prática pedagógica utilizando o *fanzine* teve início quando da participação em uma disciplina na qual a professora realizou uma atividade para que os alunos pudessem expressar o que sabiam do tema que ela havia abordado em sala utilizando para isso o que ela referendou de *fanzine*. A data final do período investigado corresponde ao ano de 2017, época em que concluímos a disciplina “O trabalho científico e o estado da questão”, que muito contribuiu para a compreensão e a necessidade de aprofundamento do tema.

O quadro 1 traz os resultados, relativos e achados de artigos, dissertações e teses por parte de cada descritor desde a busca no portal da CAPES e no BDTD. É importante destacar que a letra (E) Encontrados representa todos os trabalhos encontrados por parte de cada descritor; a letra (R) Relativo significa os trabalhos que têm relação com cada descritor; e a letra (A) Achados representa apenas os trabalhos selecionados para análise.

Quadro 1- Artigos, teses e dissertações. (E)encontrados, (R)relativos e (A)achados a partir dos descritores em periódicos indexados pela CAPES e teses e dissertações no BDTD, no período de 2007 a 2017.

Descritores	Formação de professores e <i>fanzine</i>			Prática pedagógica e <i>fanzine</i>			Educação estética e <i>fanzine</i>			<i>Fanzine</i>			Dialogicidade e <i>fanzine</i>			Total
	E	R	A	E	R	A	E	R	A	E	R	A	E	R	A	
Artigos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	2	1	20	2	0	1
Dissertações	84	2	2	8	2	2	79	1	0	110	7	4	136	2	0	8
Teses	47	0	0	3	2	1	48	0	0	60	4	1	136	8	1	3
Total	131	2	2	11	4	3	127	1	0	184	13	6	292	12	1	12

Fonte: elaborado pela autora

3.1.1 Busca de artigos

Iniciamos as buscas pelos artigos no *site* da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - Capes e utilizamos cinco descritores relativos ao nosso tema de investigação. Nos descritores formação de professores e *fanzine*, prática pedagógica e *fanzine*, educação estética e *fanzine*, não encontramos nenhum trabalho.

No descritor *fanzine*, apareceram 5506 trabalhos. Filtramos estes por aqueles revisado por pares, ficando 450 trabalhos, e por idioma português ficando 14 trabalhos; desses 14 trabalhos, lendo título e resumo, ficaram dois relativos, e, desses últimos, somente um achado foi concordante com a nossa pesquisa.

No descritor “dialogicidade” e *fanzine*, apareceram 20 trabalhos. Filtramos por revisado por pares e por idioma português e ficaram dois trabalhos relativos, foram lidos os títulos e resumos deles e não restou nenhum achado concordante com a pesquisa.

3.1.2 Busca de dissertações

Iniciamos as buscas no Banco Digital de Tese e Dissertações (BDTD) e utilizamos os cinco descritores usados na busca dos artigos. O primeiro descritor que utilizamos foi formação de professores e *fanzine*. Os filtros utilizados na busca foram: tipo de documento dissertação e o recorte temporal de 2007 a 2017. O quantitativo de dissertações encontradas foi de 84, relativas duas e achados duas que mantêm relação com a pesquisa.

Na busca do descritor prática pedagógica e *fanzine*, utilizamos os seguintes filtros: tipo de documento dissertação, recorte temporal de 2007 a 2017. Foram oito dissertações encontradas, duas relativas e dois achados concordantes com a pesquisa.

No descritor Educação Estética e *fanzine*, utilizamos os seguintes filtros: tipo de documento dissertação e o recorte temporal de 2007 a 2017, tendo-se 79 dissertações encontradas, uma relativa e nenhum achado que mantêm relação com a pesquisa.

No descritor *fanzine*, os filtros utilizados na busca foram: tipo de documento dissertação e o recorte temporal de 2007 a 2017. O quantitativo de 110 dissertações encontradas, sete relativas e quatro achadas de acordo com a pesquisa.

O último descritor utilizado nas busca de dissertações foi dialogicidade e *fanzine*. Foram utilizados os seguintes filtros: tipo de documento dissertação e recorte temporal de 2007 a 2017. Obtivemos 136 dissertações encontradas, duas relativas e nenhum achado concordante com a pesquisa.

3.1.3 Busca de teses

As buscas das teses foram feitas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os mesmos descritores dos artigos e das dissertações para as buscas de teses. Para o primeiro descritor, formação de professores e *fanzine*, utilizamos os filtros de tipo de documento Tese, recorte temporal de 2007 a 2017. Foram 47 teses encontradas, e, dentre essas, nenhuma relativa e nenhum achado concordante com a pesquisa.

Com relação ao descritor prática pedagógica e *fanzine*, utilizamos os mesmos filtros do descritor anterior e chegamos ao total de três teses encontradas, duas relativas e um achado concordante com a pesquisa.

Com o descritor Educação Estética e *fanzine*, realizamos o mesmo processo de filtros dos descritores anteriores e chegamos ao quantitativo de 48 teses encontradas, nenhuma relativa e nenhum achado.

Para o descritor *fanzine*, utilizamos os filtros tipo de documento tese e o recorte temporal de 2007 a 2017; chegamos ao total de 60 teses encontradas, quatro relativas e um achado de acordo com a pesquisa.

O último descritor foi dialogicidade e *fanzine*, utilizando o mesmo processo de filtros dos descritores anteriores. Chegamos na quantidade de 136 teses encontradas, oito relativas e um achado concordante com a pesquisa.

3.2 O QUE INFORMAM OS ACHADOS DOS PERIÓDICOS, DISSERTAÇÕES E TESES

Nesta seção, nos debruçaremos nos pontos-chaves dos achados, procurando encontrar nos artigos respostas para as seguintes perguntas:

- Quem é o autor do trabalho?
- Qual o título do trabalho?
- Em qual ano foi produzido?
- Em que local onde foi produzido?
- Quais são o problema, o objetivo, a metodologia e o resultado?

3.2.1 O que dizem os achados dos periódicos

No quadro a seguir, consta o achado dos periódicos. O quadro 2 traz informações sobre os periódicos no que concerne a autor, título, ano e local.

Quadro 2 – Achados dos periódicos

	Autor	Título	Ano	Local
Artigos	LOPES, Roseli Esquerdo; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; MONZELI, Gustavo Artur.	Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social	2013	São Paulo

Fonte: elaborado pela autora

O quadro 2 privilegia os achados dos periódicos, porém, como já foi abordado, só foi encontrado um artigo referente ao descritor *fanzine*. Nesse momento, faremos breve análise do que tratou o referido artigo explicitado no quadro anterior.

O artigo de Lopes, Borba e Monzeli (2013), que consta no quadro 2, objetiva a potencialização de modos alternativos de comunicação, de livre expressão e de criação entre os jovens, por meio da realização de Oficinas de Atividades em uma Escola Pública e em um Centro da Juventude, com a elaboração, confecção e distribuição de *fanzines*. A pesquisa teve como metodologia a pesquisa-intervenção. Dentre seus resultados, verificamos que os processos em torno do *fanzine* constituíram um recurso adequado para a promoção de reflexões relacionadas a vivências daqueles jovens, para a ampliação de seus repertórios e possíveis projetos individuais e coletivos, permitindo a expressão de opiniões que questionam instituições, como família e escola.

A contribuição deste artigo para a nossa pesquisa é no sentido de que iremos trabalhar a formação de professores na linha da livre expressão, comunicação e criatividade.

3.2.2 O que dizem os achados das dissertações

No quadro 3, constam os achados das dissertações, no que concerne aos descritores já citados. Podemos observar oito achados de dissertações. No descritor formação de professores e *fanzine*, foram dois achados; no descritor prática pedagógica e *fanzine*, dois achados; no descritor Educação Estética e *fanzine*, não foi encontrado algo significativo; no descritor *fanzine*, foram quatro achados; e no descritor dialogicidade e *fanzine*, não encontramos nada. O quadro a seguir expressa as informações das dissertações: autor, título, ano e local.

Quadro 3 - Achado das Dissertações

(continua)

	Autor	Título	Ano	Local
Dissertações	SILVA, Débora Linhares da	Projetos de vida e estima de lugar: um estudo com jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza-Ceará	2016	Ceará
	SILVA, Maria Aparecida Alves da	Fanzines narrativos: um olhar sobre as identidades profissionais de professores de uma escola pública.	2017	São Paulo
	FERREIRA, Débora Schardosin	Canoas como lugar: o mundo dos jovens contemporâneos a partir das suas representações sociais.	2014	Rio Grande do Sul
	FONSECA, Natália Araújo da	Entre o rural e o urbano: o ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional sob o viés sócio-histórico e cultural.	2016	Paraná
	PENTEADO, Hildebrando Cesário	"FANZINE: Expressão cultural de jovens em uma	2005	São Paulo

		escola da periferia de São Paulo”		
	ARAÚJO, Yuri Amaral de B. C. de	A experiência dos fanzines em sala de aula e seus reflexos na construção de novas formas de pensar	2017	Paraná
	NASCIMENTO, Melissa Eloá Silveira	Pedagozinando em sala de aula: artes de dizer e pedagogia de fazer	2010	Rio de Janeiro
	FRANCO, Fábio Poletto	Geografia e ensino: a elaboração de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento	2014	Rio Grande do Sul

Fonte: elaborado pela autora

Nesse ponto procederemos a breve análise do que tratou cada dissertação explicitada no quadro anterior.

A dissertação de Silva (2016) traz as seguintes questões de investigação: Como jovens adolescentes moradores de um bairro periférico se relacionam com o lugar onde vivem? Que estigmas carregam consigo pelo fato de residirem em um bairro tão violento? Tem como objetivo compreender de que forma os projetos de vida, em diálogo com a estima do lugar, podem ser utilizados como ferramentas potencializadoras de ação e resistência pelos jovens adolescentes. Apresenta como metodologia a pesquisa-ação, utilizando o *fanzine* como instrumento de coleta de dados. Na relação com o lugar onde vivem, com o bairro, o estudo demonstrou que há uma relação negativa e de padecimento, elucidada por sentimentos como vergonha, tristeza, indignação, cercados pela premente sensação de abandono do bairro. A contribuição desse trabalho para a nossa pesquisa é na utilização do diálogo na interpretação dos *fanzines* produzidos pelos alunos envolvidos na pesquisa.

O trabalho de Silva (2017) problematiza: Como os professores de uma escola pública percebem suas identidades profissionais com base na produção de *fanzines*? Objetiva investigar como os professores de uma escola pública percebem suas identidades profissionais para compreender como se tornaram professores. O estudo se estruturou na perspectiva qualitativa e utiliza para a

produção de dados a produção de *fanzines* associados a narrativas autobiográficas, o *biograficizine*.⁵ Demonstra um grupo de professores com identidades docentes, nas quais, em seus atos de pertença, na identidade que atribuem a si, buscam autonomia, ameaçada pela desvalorização da profissão, mas que tentam romper com os atos atribuídos pelas instituições julgadoras, regulamentadoras. O *fanzine* revelou-se um dispositivo com grande potencial de produção de sentidos na formação de professores, contribuição que será utilizada nesta pesquisa.

A pesquisa de Ferreira (2014) investiga os seguintes questionamentos: Como os jovens canoenses convivem com a sua cidade? Quais são as suas representações em relação ao lugar em Canoas? Como ele vê/se relaciona com sua escola neste lugar? O que ele considera em relação aos locais que frequenta na cidade? O que faz do espaço de Canoas um lugar para estes jovens que ali convivem? O trabalho objetiva relacionar a Geografia escolar com o ensino do lugar com suporte no reconhecimento das representações sociais dos jovens canoenses. Na metodologia, é possível identificar, por meio da leitura, que o pesquisador faz uso da construção de *fanzines* em sala de aula e entrevistas individuais na sua pesquisa. Nos resultados, é possível ressaltar que o autor encontrou nos *fanzines* um modo de democratizar a palavra escrita na sala de aula. Houve incentivo à autoria e protagonismo dos jovens. Foi possível perceber que o ensino de Geografia, partindo das próprias representações dos alunos, é uma maneira de compreender que os espaços físicos e sociais são historicamente estabelecidos. A contribuição dessa dissertação para a nossa pesquisa refere-se à valorização do ser como autor de suas representações configuradas por meio do *fanzine*.

A dissertação de Fonseca (2016) problematiza as escolas situadas em ambientes rurais, que acabam sendo esquecidas no que se refere ao conhecimento da história de luta de libertação do povo latino-americano. Os alunos dessas escolas, normalmente, desconhecem a sua história. Esse é um problema que limita uma formação integral e consciente. Denota como objetivo reaver a memória coletiva latino-americana e Sem-Terra para que os alunos

⁵ *Biograficizines*, segundo Santos Neto (2010), são *fanzines* (auto) biográficos, onde o sujeito cria e expressa a si mesmo, ou seja, *biograficizine* é a escrita de si.

(res)signifiquem e (re)valorizem sua identidade e possam (re)conhecer-se como parte da história, bem como perceber-se como sujeitos integrantes e participantes da sociedade. Utilizou como metodologia a observação do contexto escolar, levantamento bibliográfico e elaboração de atividades de cunho sócio-histórico e cultural. A pesquisa demonstrou, como resultado, que os alunos tiveram a oportunidade de aprender a língua espanhola de maneira contextualizada e, ao mesmo tempo, conhecer alguns aspectos históricos, sociais e culturais, que representam a memória subterrânea latino-americana, sob o ponto de vista de artistas que evidenciam em suas histórias a realidade dos esquecidos, que não se cansam de lutar por seus direitos. O uso do *fanzine* possibilitou aos alunos traçar um paralelo entre a luta pela libertação do povo latino-americano e a sua luta no MST. A dissertação contribui para a nossa pesquisa, porque lança luzes sobre a importância e a necessidade do ser humano de resistir a qualquer modalidade de opressão.

A pesquisa de Penteado (2005) traz como problema investigar se a prática do *fanzine* no ambiente escolar promoveu mudanças na visão dos alunos em relação à escola e nas relações dos alunos com os professores, à leitura e à escrita, e para entender as técnicas envolvidas no processo de confecção e circulação desse material. Objetivou discutir a produção do *fanzine* no ambiente escolar, com o objetivo de elucidar seu papel como veículo de expressão e formulação de identidades e estudar o surgimento do *fanzine* em uma escola estadual no Município de Francisco Morato, no Estado de São Paulo, no período de 2002 a 2003. Na metodologia, é possível identificar na leitura que o pesquisador faz uso da elaboração e análise dos *fanzines*. Expressa como resultado a compreensão sobre os jovens e suas manifestações, ou seja, na pesquisa foi possível perceber que para alguns alunos tímidos, escrever para um *fanzine* proporcionou uma nova maneira de organizar e dizer o que pensavam e sentiam. A contribuição desse estudo para a nossa pesquisa é em relação à expressividade, dimensão dos saberes estéticos, onde o professor deve ter a sensibilidade de analisar o que o aluno expressa com a sua produção.

A pesquisa de Araújo (2017) expressa a seguinte indagação: Poderia o *fanzine* contribuir, em sala de aula, na construção de novas modalidades de pensar? A pesquisa tem como objetivo estudar os reflexos do *fanzine* no estabelecimento de novos jeitos de pensar a realidade no ambiente escolar. A

metodologia utilizada foi a Abordagem Etnográfica. Os resultados da pesquisa de Araújo (2017) demonstram que precisamos reconhecer que os *fanzines* são de fato: um espaço para experimentação e descobertas, uma ferramenta que encontra sentido nos usos dados a ela pelos sujeitos, promovendo a aproximação entre docentes e discentes e contribuindo para a reflexão de nos relacionarmos com nós mesmos e com os outros, e, de certo modo, com a sociedade. A contribuição desse trabalho para a nossa pesquisa é destacar a importância do *fanzine* como prática pedagógica voltada para a reflexão crítica.

O trabalho de Nascimento (2010) tem como problema: Que usos os *fanzines* podem proporcionar e que efeitos educativos podem produzir? Nessa pesquisa, Nascimento (2010) objetiva compreender como se configura a criação de *fanzines* em um espaço-tempo-social-pedagógico. Mediante a leitura, não foi identificado o tipo de metodologia nela utilizado. A pesquisa de Nascimento (2010) teve como resultado que o uso do *fanzine* em sala de aula soma-se como possibilidades de aprendizado e, além disso, observa que o *fanzine* pode possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico na sala de aula, tanto para os alunos, como para os professores. A contribuição desse trabalho para a nossa pesquisa assemelha-se ao conteúdo da investigação anterior, visto que aborda a reflexão crítica e aponta o *fanzine* como recurso a ser trabalhado em sala de aula.

A pesquisa de Franco (2014) tem como ponto de partida o seguinte problema: Como a elaboração de *fanzines*, como linguagem no processo de ensino, facilita a construção de conhecimento em Geografia ou não? Tem como objetivo estudar o *fanzine* como instrumento de ensino e de aprendizagem, como possível facilitador na elaboração de conhecimento em Geografia. O tipo de metodologia utilizada pelo pesquisador foi a pesquisa participante. A demanda traz como resultado a capacidade de criar estratégias didáticas e de propor atividades que possibilitem a formação do conhecimento pelos alunos, que facilitam o ensinar e o aprender. Não são os *fanzines* ou os gêneros musicais explorados que determinam uma boa aula – aquela em que o aluno aprende – mas a condução lúcida das propostas empregadas pelos professores. Para conceber a elaboração dos *fanzines* como um recurso efetivo de ensino e de aprendizagem, os professores devem ser capazes de um olhar mais sensível às construções dos alunos. A contribuição desse estudo para a nossa pesquisa diz

respeito ao aspecto criatividade. Para desenvolver a sensibilidade de analisar a criatividade dos alunos nas produções de *fanzines*, o professor precisa de uma formação nessa direção.

Percebemos, nos achados das dissertações, que quatro trabalhos se localizam na região Sul (Paraná e Rio Grande do Sul) e três são localizados na região Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro) e somente um é localizado na região Nordeste (Ceará). Com isso, podemos constatar que os achados de dissertações de Mestrado relativos aos nossos descritores estão mais presentes nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, revelando que nessas regiões há um maior envolvimento dos pesquisadores com temáticas que têm o *fanzine* por objeto de pesquisa.

3.2.3 O que dizem os achados das Teses

No quadro 4, a seguir, constam os achados das teses, no que concerne aos descritores já citados. Podemos observar três achados de teses. No descritor formação de professores e *fanzine*, não encontramos achado, no descritor prática pedagógica e *fanzine*, encontramos um achado; no descritor Educação Estética e *fanzine*, não encontramos achado; no descritor *fanzine*, encontramos um achado; e no descritor dialogicidade e *fanzine*, encontramos um achado. O seguinte quadro traz as informações das teses: autor, título, ano e local.

Quadro 4 - Achado das Teses

(continua)

	Autor	Título	Ano	Local
	MUNIZ, Cellina Rodrigues	A experiência pedagógica de uma escritura dionisíaca	2009	Ceará

Teses	LERM, Ruth Rejane Perlebrg	Leitura de textos sincréticos verbovisuais: relações entre linguagens em (fan)zines brasileiros	2017	Rio Grande do Sul
	SOUZA, Ana Lúcia Silva	Letramento da reexistência: cultura e identidade no movimento hip hop	2009	São Paulo

Fonte: elaborado pela autora

Nesse ponto, faremos uma análise do que tratou cada tese explicitada no quadro anterior.

A pesquisa de Muniz (2009) tem como problema a seguinte indagação: Como e por que essa escritura particular de *fanzines*/revistas alternativas atua como uma *experiência pedagógica*? Tem como objetivo descrever e analisar a escritura de *fanzines*/revistas alternativas desse grupo como experiência pedagógica que reatualiza o conceito em torno do mito de Dioniso. A metodologia é um estudo bibliográfico. A pesquisa teve como resultado que o exercício de autoria do *fanzine* possibilita a constituição das pessoas em sujeitos da experiência, o que, em última instância se traduz como uma pedagogia da vida.

A tese de Lerm (2017) tem como problemas: Como lemos o mundo ao nosso redor, com seus meios e tecnologias em constante e rápida transformação? Como lemos esses textos que insistem em desafiar nosso entendimento? Quais as relações entre as linguagens envolvidas nesses textos? Que efeitos de sentido decorrem dessas relações? Tem como objetivo estudar o sentido ou os efeitos de sentidos que as relações entre as linguagens verbal e visual provocam em *fanzines*. A metodologia não é definida, mas acredita-se que pode ser uma análise documental, por que a pesquisadora faz uso de *fanzines*

em circulação. Foi constatada, nos *fanzines* analisados, a existência de dependência entre as linguagens verbal e visual. No plano da expressão, o estudo apresentou subsídios de como ler textos verbovisuais a partir de três dimensões: direção (aproximação/distanciamento); intimidade (coerência/incoerência) e envolvimento do sujeito (subjetividade/objetividade).

A pesquisa de Souza (2009) traz como problema: Como os participantes atribuem sentidos, produzem e comunicam, em interações, suas identidades ativistas do movimento *hip hop* e como essas identidades enunciadas produzem movimentos de identificação, de diferenciação e de reposicionamentos nas interações? Objetiva discutir, desde uma abordagem enunciativa e discursiva, como são constituídas, nas interações verbais, posicionamentos em relação aos modos como os sujeitos percebem a si mesmos como ativistas do movimento cultural *hip hop* e como sujeitos letrados. A metodologia da pesquisa é caracterizada como Pesquisa etnográfica. Demonstrou que o movimento *hip hop* é uma forma em que os ativistas resistem a um modelo de letramento excludente apoiado em modalidades já cristalizadas de legitimação, mas que podem criar outras maneiras de dizer o já dito. É possível, portanto, dizer o que as escolas não dizem.

As teses exprimem algo de interesse para esta pesquisa. Na primeira tese, a reflexão sobre a autoria de *fanzines* como experiência pedagógica sustenta a ideia desta pesquisa de que a formação estética de professores passa necessariamente pelas experiências de pensar, criar e expor, ou seja, de autoria. Todo autor sempre expõe algo de si, do seu sentimento, da sua sensibilidade, do seu modo de sentir a realidade. É experimentando, me vendo como sujeito que produz, que consigo desenvolver a sensibilidade de ver o outro por via de suas produções.

A segunda tese contribui para a nossa pesquisa no sentido, justamente de fornecer elementos de como fazer a leitura de *fanzines* com base no estabelecimento de relações entre expressão verbal e visual, isto é, de como perceber e analisar elementos dos saberes estéticos na expressão artística do outro.

A terceira tese contribui para esta investigação pelo fato de destacar a necessidade do diálogo na construção do conhecimento e na produção artística, representada pelas letras das músicas e de *fanzines*. As contribuições

desta tese para o nosso trabalho são no sentido de que as produções de *fanzines* pelos ativistas do movimento *hip hop* expressam uma arte e uma linguagem própria do grupo, mas que revelam uma grande beleza, que não é percebida por muitos em razão do pouco exercício da sensibilidade. Os *fanzines* são produzidos por eles de maneira coletiva, portanto, são produtos de vários autores que, por via do diálogo, produz modos múltiplos de conceber, entender e analisar criticamente a realidade. As produções dos ativistas *hip hop* situam-se além dos estilos artísticos consagrados pela cultura dominante.

Percebemos que as três teses levantadas dos descritores já citados neste estudo têm origem na Região Nordeste (Ceará), outra na Região Sul (Rio Grande do Sul) e a última na Região Sudeste (São Paulo) sendo restritas a apenas três regiões.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DOS ACHADOS E POSSÍVEIS LACUNAS PARA A NOSSA QUESTÃO DE PESQUISA

Para justificar a nossa questão de pesquisa, precisamos identificar as lacunas nos achados discutidos anteriormente. Achamos por bem apresentar um resumo dos achados, para que possamos melhor compreender onde se encontram as lacunas referentes ao objeto desta investigação.

Nos achados, foi possível constatar que as contribuições pedagógicas em torno do *fanzine* constituíram um recurso adequado para a promoção de reflexões relacionadas a vivências de jovens e para a ampliação de suas reflexões. Em uma determinada pesquisa, foram utilizadas oficinas de *fanzines* com os alunos nas escolas e com jovens em um centro de juventude, ou seja, o *fanzine* aparece tanto no espaço formal, como, também, no não formal.

Foi possível ver achados que utilizavam o *fanzine* como recurso na manifestação de relatos sobre como jovens adolescentes moradores de um bairro periférico se relacionam com o lugar onde vivem, e, para isso, a pesquisadora fez uso do *fanzine* como instrumento de coleta de dados, com a intenção de realizar uma aproximação com o universo dos jovens e o uso de variadas linguagens. A autora utilizou a produção de *biograficzines* por permitir uma descrição autobiográfica, ou seja, possibilitar aos jovens contar histórias de suas vidas.

Em uma das pesquisas, foi realizada uma oficina com os professores de uma escola pública com o propósito de saber como percebem suas identidades profissionais baseadas na produção de *fanzines*.

Uma das pesquisas, constante nos achados, buscou analisar as experiências dos jovens de uma determinada cidade mediante a elaboração de *fanzines* em sala de aula. Fez uso do *fanzine* por ser um recurso que promove a liberdade de criação: descrever, narrar, desenhar o lugar onde vivem.

Outra pesquisa trabalhou o *fanzine* com os alunos para ensinar a língua espanhola, sob a justificativa de ser este um recurso criativo e motivador, permitindo aos alunos desenvolver a expressão escrita em língua espanhola e, ao mesmo tempo, exercitar a criticidade e a reflexão por meio das temáticas abordadas nos componentes musicais e em textos literários.

As pesquisas encontradas apontam o *fanzine* em sala de aula como elaboração de modos de pensar a realidade no ambiente escolar. Com isso, somam-se possibilidades de aprendizado e de formulação do pensamento crítico na sala de aula, tanto para os alunos como para os professores, além de possibilitar a autoria para quem o produz.

Destaca-se, ainda, uma pesquisa realizada com o intuito de utilizar, por meio das imagens e dos textos contidos nos *fanzines*, os conhecimentos constituídos pelos alunos.

Percebemos, portanto, a diversidade de enfoques que o *fanzine* possibilita nas variadas situações pedagógicas em que pode ser trabalhado, perpassando tanto os espaços não formais quanto os formais das escolas. Em algumas pesquisas, o sujeito participante das oficinas de *fanzine* é constituído de alunos, em outras, de professores. Em certas pesquisas, o *fanzine* é analisado para saber o que pensam os jovens sobre determinadas temáticas, em outro momento, os *fanzines* são utilizados para saber do aprendizado adquirido pelo educando. Enfim, percebemos que o *fanzine* pode ser aplicado em vários contextos e com diversas finalidades.

Apesar de todas essas contribuições ora relatadas, com suporte num levantamento rigoroso dos trabalhos no conhecimento científico, podemos observar a existência de uma lacuna: o *fanzine* na formação estética do professor. Os achados relacionam Formação de Professores com *fanzine* ou Prática Pedagógica com *fanzine*, mas não relacionam *Fanzine* com Formação

de Professores e Educação Estética. Justificamos, assim, nossa questão de pesquisa que, na busca do preenchimento dessa lacuna, acaba por contribuir para a ampliação do conhecimento científico no campo da formação estética de professores.

Portanto, as lacunas a serem sanadas são no sentido de que as formações proporcionem aos professores, além dos conhecimentos técnicos, o desenvolvimento de sua sensibilidade estética; ou seja, é importante que as formações sejam capazes de aguçar a criatividade, o olhar, o sensível e o saber do professor; pois, com isso, ele terá possibilidades de realizar ações em sua prática pedagógica que considerem o aspecto humano, a reflexão, a coletividade e a expressão de si e do outro. O nosso propósito é despertar no professor a sensibilidade para um ensino e um aprendizado com sentido e, conseqüentemente, para o aluno com quem os docentes irão trabalhar, a fim de que eles se reconheçam sujeitos do processo.

É possível oferecer uma formação estética para os professores, em que eles assumam o papel de artistas, observadores e leitores críticos das suas obras e de seus pares, experimentando, assim, a sensação agradável de poder enxergar a realidade além das aparências. Por meio do *fanzine*, os professores poderão apreender e vivenciar o conceito de saberes estéticos mediante o pensar e o fazer. Esta pesquisa visa a articular *fanzine* e formação estética de professores com foco na criatividade, na expressividade e na autoria, amalgamados pela dialogicidade. Esse é o diferencial em relação às pesquisas encontradas nas buscas sobre Educação Estética e formação docente. Os capítulos seguintes aprofundam a concepção de saberes estéticos para esta pesquisa, bem como a dimensão assumida com o uso do termo dialogicidade.

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Com amparo em estudos realizados no Estado da Questão, chegamos a cinco categorias de análise que permeiam o âmbito educacional sobre o nosso tema de pesquisa, a saber: formação de professores, prática pedagógica, Educação Estética, *fanzine* e dialogicidade. Neste capítulo, abordaremos essas cinco categorias com base em pesquisas e publicações de autores renomeados que expressam afinidade com os respectivos assuntos.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Buscamos, nesta seção, delinear aspectos do processo de formação de professores para definir a perspectiva sobre a qual se apoiará esta pesquisa. Cremos ser necessário iniciar a seção com uma discussão sobre o significado de formação.

Segundo Solis (2010, p. 83),

Formar-se se trata de adquirir certa forma, uma forma para atuar, uma forma para refletir e aperfeiçoar esta forma. Portanto, a formação é completamente diferente do ensino e da aprendizagem, mesmo que essas possam fazer parte de um processo de formação. Mas a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento profissional que é a formação, consiste em encontrar formas para cumprir com certas atividades e exercer um ofício, uma profissão, um trabalho.

De acordo com essa concepção, portanto, formação implica dar forma a, encontrar maneiras para desenvolver atividades em um determinado trabalho ou profissão. No caso da formação docente, a aquisição das modalidades para o exercício da docência pode ocorrer nas universidades (formação inicial e continuada), instituições de Ensino Superior e até mesmo por iniciativa do próprio profissional (formação permanente ou contínua). Cabe, porém, um questionamento a esse conceito: de que “forma” estamos falando? De apenas instrumentalizar o profissional para o exercício da função ou, para além disso, também ampliar a sua sensibilidade crítica? Tem-se observado que, devido ao aceleração de algumas formações de professores oferecidas em certas faculdades, geralmente só é ofertado aos professores o ensino e, ainda assim, de maneira aligeirada.

Atualmente, a globalização produz grande impacto econômico e cultural em praticamente todos os espaços. A globalização passa a exigir trabalhadores capazes de dominar habilidades de alto nível e de buscar conhecimentos constantemente para se atualizar. De acordo com Veiga (2002, p. 67),

No campo da educação, destacam-se as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores.

A formação de professores, influenciada por interesses da sociedade contemporânea, é assentada na racionalidade técnico-científica, ou seja, uma formação preocupada com o saber-fazer, de modo que são raros, nas formações docentes em geral, os espaços destinados à reflexão de saberes voltada para o aprimoramento dos sentidos, como se o professor pudesse separar, na sua interação cotidiana com seus alunos, o técnico do emocional.

De acordo com Campani (2005, p. 17),

O discurso produzido pelas políticas educacionais no Brasil destaca a urgência de uma “educação geral para todos” pois a sociedade brasileira precisa estar preparada para atender às demandas de um mercado globalizado e altamente informatizado.

As exigências da sociedade atual apontam para mudança na formação do professor universitário. Os docentes da Academia, porém, tendem a resistir à mudança de uma formação técnica para uma formação pedagógica. Segundo Campani (2005, p. 17), “Esta nova ordem mundial impulsiona reformas educacionais em vários países nas últimas décadas do século XX. Diante dessa conjuntura, espera-se uma nova e qualificada formação docente”. Isso sinaliza que, na formação universitária, o conhecimento pedagógico tende a ser praticamente ignorado, pois o que mais interessa são os conteúdos disciplinares.

Ainda segundo Campani (2005), o professor universitário tem boa formação técnica, mas não possui uma formação pedagógica adequada ao exercício da função de professor. As condições sociais modernas, porém, exigem a substituição do modelo tradicional de ensinar por um padrão que

considere o contexto social. O professor universitário, entretanto, resiste a essa mudança, pois acha que para ser um bom professor basta ter o domínio dos conteúdos a serem ensinados. Prevalece, portanto, na maioria dos cursos de formação superior, a ideia de que formar é instrumentalizar o profissional tecnicamente para o exercício da profissão.

De acordo com Carvalho (2005, p. 99), “[...] urge um repensar sobre a energia vital da universidade que é a formação ou a construção de saberes”, visto que a formação do professor sempre esteve atrelada a interesses sociais dominantes. As reformas educacionais visam a atender a exigências do mercado, esquecendo o aspecto político da formação. A racionalidade técnica obscurece o aspecto crítico da formação, resultando em profissionais que, em seu campo de atuação se limitam a seguir instruções e prescrições de como ensinar. A universidade, portanto, precisa-se constituir em um local de reflexão crítica sobre a realidade e de construção de saberes; nunca um local de repasse de informações apenas técnicas, desvinculadas do contexto social.

Veiga (2002, p. 72) faz uso da expressão “professor tecnólogo” para caracterizar essa situação:

O tecnólogo do ensino parece ser a figura dominante dentro da reforma educacional brasileira, detalhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil/CNE/CP 2001). O tecnólogo do ensino define-se mediante a lógica do poder constituído, e procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado. [...] A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar.

A formação do professor como tecnólogo do ensino é aquela expressa nas políticas oficiais, ou seja, aquelas organizadas pelo governo por meio de seus órgãos competentes, de caráter meramente técnico-profissional. Veiga (2002) indica, entretanto, outra possibilidade de análise da formação de professores - a de professor como agente social - em que

A formação profissional para o magistério da perspectiva do agente social defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação (VEIGA, 2002, p. 82).

Para essa análise de formação, o objetivo é dar ao professor uma formação integral, que leve em conta não somente o aspecto técnico, mas que proporcione discussões sobre condições de trabalho. Trata-se de uma formação voltada para uma educação crítica e emancipadora.

De acordo com Cavalcante (2014), é necessária a criação de uma Pedagogia Universitária no sentido de unir a formação técnica com a formação pedagógica, tendo por finalidade melhorar a qualidade da Educação universitária, permitindo ao professor dessa instituição de ensino a aquisição de uma formação crítica e reflexiva, pois não há como desenvolver uma docência na perspectiva crítica, se ele mesmo não tem uma formação nesse sentido.

Vista dessa forma “[...] a pedagogia, assim, passa a ser concebida como uma ciência da educação, deixando de ser um saber unitário e fechado para se configurar um conhecimento plural e aberto [...]” (CAVALCANTE, 2014, p. 30). A proposta de uma Pedagogia Universitária é, então, mudar a concepção de pedagogia ali existente, ou seja, superar o conceito de pedagogia como um ensino exclusivamente técnico para um ensino crítico, reflexivo e político.

Com isso, é importante mudar a visão da universidade como produtora de conceitos inquestionáveis. Ressalta Cavalcante (2014, p. 36) a ideia de que

A tradição da universidade como campo de produção e difusão do conhecimento contribuiu para uma autossuficiência que levou a negligenciar a reflexão sobre a produção e a difusão desse conhecimento, principalmente no que respeita ao ensino e à aprendizagem nela desenvolvidos.

A proposta da Pedagogia Universitária objetiva também implantar entre visão de universidade, no sentido de que o conhecimento produzido nessa instituição seja questionado e difundido na sociedade e nas escolas, pois, afinal, é nestas instituições que o futuro docente irá desenvolver suas atividades profissionais com vistas a formar seres para a cidadania, conforme ressalta Cavalcante (2014, p. 38):

A escola é uma instituição social com objetivo de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos, que deve acontecer de maneira

contextualizada, desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem (CAVALCANTE, 2014, p. 38).

Uma Pedagogia Universitária ainda tem como proposta capacitar crítica e politicamente os futuros professores da Educação Básica no sentido de melhorar a qualidade do ensino na escola por meio da contextualização de conteúdos, do desenvolvimento crítico dos educandos sobre a sua condição social como meio de resistir e mudar a situação dominante.

Para Cavalcante (2014), a Pedagogia Universitária precisa ter como meta formativa: a busca da relação entre teoria e prática; aproximação do conhecimento com a realidade; comunhão entre escola básica e a universidade; busca da autonomia e utilização do conceito de interdisciplinaridade. Compreende-se que, realmente, a criação de uma Pedagogia Universitária tende a uma formação de professores universitários, da Educação Básica e de educandos voltada para a busca de uma sociedade mais justa e mais humana.

É necessário destacar o fato de que o futuro docente necessita de uma formação que vá além do domínio dos conteúdos de sua área de conhecimento, que envolva também a formação política (GONÇALVES, 1998). Além da formação política, convém lembrar a necessidade de uma formação estética. É importante o domínio dos conteúdos, mas, também, contextualizar os conteúdos em uma dimensão política e crítica.

De acordo com Moraes,

[...] um projeto de educação estética inicial de pedagogos precisa garantir um repertório artístico-cultural amplo aos estudantes universitários, bem como valorizar os repertórios pessoais prévios ao ingresso na Universidade, com intuito de que estes desenvolvam, progressivamente, aprendizagens significativas que fundamentam suas ações, como futuros docentes. (2016, p. 19).

Não basta, pois ao futuro docente o domínio do conhecimento dos conteúdos das disciplinas científicas e pedagógicas, mas também suas relações com as questões sociais, éticas, políticas, ecológicas, entre outras, levando em conta ainda, os saberes pessoais prévios de cada um.

Com efeito, é importante que a formação docente possibilite o exercício da reflexão, da criatividade e da criticidade. Em que ponto o nosso objeto de estudo, o *fanzine*, pode contribuir para uma formação de professores

na perspectiva crítica, política e emancipadora? Segundo Araújo (2017, p. 46) “O zine pode permitir tanto professores quanto alunos a se deslocarem de suas posições de meros reprodutores, promovendo o diálogo e o papel de criadores”. Então, ao possibilitar a reflexão, o *fanzine* se adequa à concepção de uma formação crítica, perspectiva que fundamenta a nossa pesquisa.

Para Araújo (2017, p. 78), “[...] vemos que o *fanzine* não liberta apenas os alunos de sua posição de ouvinte, mas também ressignifica o papel do professor, o qual precisa ter consigo que não pode – e nem deve – decidir pelos alunos”. O *fanzine*, portanto, possibilita tanto ao discente, quanto ao docente, o exercício da reflexão crítica, fato que por si mesmo justifica a sua utilização nas formações de professores.

A formação do professor docente, numa perspectiva questionadora, que valorize o trabalho em equipe, que considere a experiência pedagógica, a diversidade e a contextualização, tende a contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dele. A perspectiva formativa sob a qual nos apoiamos em nossa pesquisa é a da racionalidade crítica.

Há, ainda, outro importante elemento a considerar em nossa reflexão, que muito contribuirá para a nossa pesquisa: o conceito de colaboração. De acordo com Imbernón (2009, p. 26), “A formação do professorado requer um clima de colaboração [...] uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes”. As inovações que ocorrem na formação precisam ser aceitas pelos professores e levadas para a sala de aula. Para que as outras formas de atuação educativa se incorporem à prática, é preciso que a escola também se organize para isso. Ressalta Imbernón (2009, p. 31), porém, que “Valoriza-se mais a quantidade de coisas realizadas do que a qualidade do que se executa”. Para o autor, esses obstáculos são desafios a serem vencidos, sob pena de continuarmos a ter uma formação de professores fundadas no modelo tradicional. A nossa pesquisa visa a interferir neste modelo, pois tem como propósito, justamente, possibilitar situações que levem os professores a agir coletivamente e a perceberem a beleza que há em respeitar, acatar e entender o diferente.

É importante que as formações docentes não estejam voltadas para a acumulação de conhecimentos, nem somente para o domínio de conteúdos e

instrumentalização técnica, mas que se constituam, sobretudo, em momentos de reflexão sobre a prática, de questionamentos, de busca de significados para as ações, de análise das políticas públicas na área da Educação, enfim, da compreensão dos problemas educacionais no contexto contemporâneo (CORTESÃO, 2006).

É muito relevante que as formações de professores se caracterizem pela interação, pois “[...] o compartilhar de dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes nas formações das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional”. (IMBERNÓN, 2009, p. 64). O autor salienta a importância de uma formação que valorize a participação dos professores; mas não uma participação qualquer, e sim uma participação consciente, onde cada um respeite as ideias e posicionamentos do outro, mediatizados pelo diálogo.

Percebemos, ante tais colocações, que muitas vezes a formação continuada docente é reduzida ou confundida com reciclagem de conhecimentos, subvertendo completamente o seu real significado, conforme nos adverte Wengzynski (2013, p. 44):

Por muito tempo, a formação continuada esteve ligada a uma perspectiva que foi denominada clássica, ou seja, uma formação voltada para os fins de atualização de conhecimentos ou, ainda, reciclagem de conteúdos. Essa perspectiva reduz o momento formativo, no sentido de não ampliá-lo ao debate em torno da profissão, da escola e das políticas educacionais que a sustentam, recaindo na ênfase sobre a questão da reciclagem de conteúdos, que significa refazer ou atualizar o ciclo da formação recebida anteriormente.

Pensada assim, como uma simples reciclagem, a formação continuada visa a encontrar soluções contingentes para problemas contingenciais, assumindo criteriosamente um caráter técnico. Em tais formações, as demandas são definidas normalmente por técnicos dos órgãos oficiais de Educação, sem a devida consulta aos docentes no sentido de saber se é de fato o que interessam e necessitam conhecer no momento.

São formações costumeiramente voltadas para ensinar a avaliar, a fazer um plano de aula, a se relacionar com os alunos, enfim, qualificar a prática em sala de aula. São capacitações de caráter inteiramente técnico, dissociadas do contexto social e de momentos de reflexão. São formações impostas aos

professores, desprovidas da dimensão social correspondente, contrariando a lógica de que as formações docentes precisam estar atentas às novas formas de atender às transformações sociais ocorrentes (PERRENOUD, 2000). A formação docente, portanto, busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios, a fim de que os professores possam desenvolver, junto aos seus alunos, uma educação crítica e libertadora.

É esse o viés assumido por Wengzynski (2013, p. 48) em sua reflexão sobre formação continuada:

A formação continuada, entendida como aquela que pode promover mudanças nas práticas dos docentes e no ambiente da escola, possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem no espaço da escola, orientando um processo constante de alteração e intervenção na realidade.

Não é que ignoremos ou consideremos desnecessárias as formações docentes voltadas para aspectos do como ensinar, mas que vá mais além, ou seja, que tome em consideração e como ponto de partida as reais necessidades dos professores, sua participação nas decisões e, principalmente, os seus saberes experienciais, assim entendidos os saberes adquiridos, ou seja, saberes constituídos no curso de sua carreira profissional.

As formações docentes devem levar em conta a formação do professor em todos os aspectos, para que o professor possa trabalhar a formação do seu aluno nessa mesma perspectiva. Para Solis (2010, pp. 84-85),

[...] a formação de um indivíduo deve ser pensada de uma forma integral e contínua, levando em consideração suas possibilidades e inclinações, tendo como força ordenadora do sujeito suas aspirações e a complexa teia de desejos que se entrecruzam na realidade humana.

Com isso, as formações precisam ser direcionadas no sentido de uma formação ampla, no que concerne ao trabalho com informações que possibilitem a discussão, a participação e a formulação conjunta do conhecimento, sem desconsiderar, no entanto, a formação contínua do professor no seu próprio local de trabalho, ou seja, no próprio chão da sala de aula. Afinal, a escola é um lugar

de aprendizagem para o professor (THERRIEN, 2010). Para ser professor, é preciso saber ensinar, ou seja, conhecer mecanismos de saber repassar o conhecimento para e com os sujeitos. Os sujeitos vão se constituindo na relação uns com os outros, com base nas trocas de conhecimentos, das vivências com colegas e professores.

Segundo Therrien e Nobrega-Therrien (2009, p. 102),

Entendemos por racionalidade o modo como cada sujeito articula sua compreensão e seus saberes sobre um fenômeno, sobre o mundo, a vida. Para alguns, educar se tornou um emprego conveniente no mundo do trabalho; outros, recorrem ao motivo de contribuir para a melhoria dos índices de educação e para o desenvolvimento da sociedade [...].

Os docentes vão se constituindo como tais por intermédio da relação com o outro, e é com suporte nesse contato que as pessoas vão aprendendo e ensinando. Cada pessoa tem sua subjetividade, ou seja, sua maneira de aprender e de ensinar, e essa singularidade é permeada pelos saberes adquiridos com o tempo nos processos formativos informais integrados aos processos formais, no decurso da vida. Uma pessoa pode vivenciar um mesmo momento com outra, porém, o impacto sobre cada uma é singular, isto é, o acontecimento foi o mesmo, mas o sujeito é singular, de modo que ambos observam, sentem e significam distintamente.

A identidade docente vai se constituindo no tempo com amparo nas experiências e nas relações com os sujeitos. A prática pedagógica é desenvolvida e aprimorada na práxis, assim entendida “[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”. (KONDER, 1992, p. 115). Ou seja, os sujeitos buscam o entendimento e a emancipação com base em uma reflexão crítica transformadora sobre e na sua ação: na experiência prática que busca a transformação, uma aprendizagem crítica voltada para transformar a realidade. Para Nunes, Soares e Xavier (2009, p. 201),

Pensar na formação do professor significa dar voz ao que lhe constitui como tal e, ao que vem lhe reestruturando. Desse modo, apontamos as questões subjetivas – vivências individuais – como o processo de

construção de sentidos, como elementos centrais às discussões sobre formação de professor. (NUNES, SOARES E XAVIER, 2009, p. 201)

Assim, a formação docente precisa levar em consideração os aspectos subjetivos do professor, ou seja, as suas vivências individuais e experiências pessoais na produção de conhecimento. O professor tem uma história constituída na sua relação com os outros, e isso não pode ser desconsiderado em seu processo formativo. É preciso olhar o lugar que o outro ocupa na vida do professor: família, trabalho, escola, amores. Importa conhecer, portanto, a posição que este sujeito assume ao longo da vida diante de idealizações e fracassos.

Como destaca Imbernón (2010, p. 55), “Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores”. O docente não chega à formação profissional sem uma história pessoal, sem uma visão particular das coisas adquiridas nas suas relações sociais. Assim, ouvir os professores, a sua história de vida, as suas concepções auxiliam bastante o confronto de suas ideias com a realidade social, contribuindo para o seu desenvolvimento crítico.

Diante a análise realizada sobre formação docente, a importância de formações reflexivas, torna-se necessário trazer para o contexto o objeto de nossa pesquisa: o *fanzine*. Vale destacar o que diz Nascimento (2010, p.75):

É importante perceber que, para um curso que forma professores, o aprendizado do fazer *fanzine* é um ensaio para uma aplicação destas publicações em suas futuras salas de aula, mesmo aqueles que não pretendem trabalhar em sala de aula podem inseri-lo em outros espaços [...].

Pelas suas características fundadas na criticidade e na expressão livre do pensamento, o *fanzine* se ajusta em formações de professores, especialmente porque pode despertar no docente a sua sensibilidade e reflexão, aprendizado esse possível de ser disseminado posteriormente nas aulas com os alunos.

A Educação Estética vem ao encontro do nosso objeto de pesquisa, que é o *fanzine*, pois, a dimensão da Educação Estética tratada em nossa pesquisa é de suma importância para os professores nas formações, pois, de acordo com Duarte-Júnior, “[...] uma educação sensível só pode ser levada a

efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo” (2010, p. 31). Ou seja, os professores só poderão ter a possibilidade de utilizar uma dimensão sensível em suas práticas pedagógicas se tiverem vivenciado e desenvolvido sua sensibilidade na sua vida.

Portanto, ainda, de acordo com Duarte-Júnior, “[...] a educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto”. (2010, p. 31). Isto é, no âmbito educacional, é fundamental primar por formações docentes que proporcionem aos educadores formações estéticas com esteio em vivências concretas, onde a compreensão de saberes estéticos seja apreendida não somente como o belo, mas, também, como experiência dos sentidos. Com isso, o *fanzine* surge como possibilidade de ser utilizado como vivências e/ou experiências estéticas em formações de docentes.

4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Aqui abordaremos criticamente a categoria prática pedagógica com amparo na caracterização de dois aspectos: saberes docentes e os recursos na intervenção pedagógica.

A experiência cotidiana quase sempre demonstra que ainda persiste nas escolas públicas e privadas uma prática pedagógica caracterizada pela transmissão de informações descontextualizadas ao aluno, que assume permanentemente uma atitude passiva e acrítica perante os conteúdos selecionados pelo professor.

A realidade também demonstra uma prática pedagógica muitas vezes centrada no professor, a quem cabe decidir sobre o que, o como e o para quê ensinar, deixando ao aluno a tarefa de absorver as informações repassadas, mesmo sem nenhuma significação aparente para ele.

De acordo com Franco (2015, p. 615), “[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades”. Ou seja, para que uma aula se

torne uma prática pedagógica, é necessária uma intencionalidade, isto é, a aula será uma prática pedagógica se o professor ministrará com uma intenção de mediar o conhecimento com o aluno, observando as necessidades dos educandos por via do diálogo.

A presença constante, na escola, de práticas tradicionais e autoritárias, tende a obstaculizar a formação para a cidadania, para o desenvolvimento crítico e a emancipação do aluno, contribuindo cada vez mais para a manutenção da ordem dominante. A busca de opções a esse modo de ensinar torna-se, então, uma necessidade.

É possível que uma das causas para o problema da persistência de práticas tradicionais na escola esteja na formação inicial dos docentes, que privilegia a aquisição de saberes excessivamente técnicos, repetindo sempre as mesmas maneiras de ensinar, normalmente conteudistas, descontextualizadas e acríticas. De acordo com Franco (2012, p. 162), “[...] práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. Isso significa dizer que a prática pedagógica envolve, necessariamente, a interação de sujeitos, de modo que o conhecimento é produzido desde essa interação, diferentemente dos pressupostos de práticas pedagógicas autoritárias.

É preciso que se busquem opções a essa conformação tradicional de ensinar, como, por exemplo, introduzindo a Educação Estética, ou seja, a Educação da Sensibilidade. De acordo com Duarte-Júnior (2010, pp. 30-31),

[...] a educação da sensibilidade pressupõe necessariamente uma educação sensível, isto é, um esforço educacional que carregue em si mesmo, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida.

Outra opção consiste em dar importância e sentido aos saberes docentes adquiridos no decurso da sua vida e da sua formação e, conseqüentemente, essa mesma importância poderá ser dada pelo professor em sala de aula com os seus alunos.

4.2.1 Saberes docentes

A docência é um campo marcado por diversos dilemas e subjetividades, ou seja, cada docente é permeado por singularidades, pois cada um traz uma bagagem de vivências, frustrações, conquistas e experiências. Abordaremos nesse momento alguns dos saberes necessários ao exercício da docência, tais como: os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

A profissão docente exige um conhecimento dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula, porém, não é necessário somente o saber técnico, mas também diversos saberes, por ser uma prática complexa, como aponta Pimenta (2010, p. 17):

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente transforma os sujeitos envolvidos nesse processo.

De acordo com a autora, a Didática tem o ensino como objeto de estudo. Cabe à Didática fornecer aos professores os conhecimentos necessários para que saibam se colocar diante de problemas e situações de ensino os quais defrontam cotidianamente. O domínio dos referenciais teóricos da Didática deve ser confrontado e adequado reflexivamente em situação de prática dos professores em sala de aula.

A Didática do professor voltada para uma prática de busca de conhecimentos deve se proceder por via do diálogo em um processo de aprendizagem: “[...] a didática, certamente, precisa manter fidelidade aos seus elementos constitutivos clássicos: o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar, ou seja, os elementos que a definem como mediação da aprendizagem.” (LIBÂNEO, 2010, p. 69). De acordo com o referido autor, o objeto de estudo da Didática é o ensino e a aprendizagem. O ensino deve promover mudanças qualitativas no desenvolvimento cognitivo, afetivo e também moral dos educandos.

Segundo o referido autor, entretanto, a Didática se distancia do seu objeto de estudo, ou seja, é objeto de uma fragmentação em seu escopo de

estudo. As causas dessa fragmentação decorre de vários fatores, como: preocupação com a dimensão técnica do ensino e da aprendizagem, em detrimento da consciência crítica; preocupação em formar o educando para o mercado de trabalho por meio do ensino por competências, esquecendo-se de contextualizar a sua realidade social.

De acordo com Franco (2010, p. 93), a “Pedagogia como prática fundamentadora da formação e como subsídio para a reflexão crítica da prática” pode fornecer elementos para a análise crítica da Didática não apenas em sua dimensão técnica do ensino, mas também em sua dimensão social.

É preciso superar o conceito da Didática como produtora de receitas de como ensinar por um conceito que leve em consideração a reflexão crítica das condições de ensino e aprendizagem, pois, “[...] tanto enquanto ciência como enquanto disciplina da formação de professores, a didática deve fornecer a eles subsídios para uma ação competente, requerida em seu ofício” (RIOS, 2010, p. 111). Ou seja, o papel da Didática é introduzir nos professores elementos para uma ação competente. Uma ação competente exige o domínio científico, técnico dos conteúdos disciplinares, mas também exige o saber refletir sobre esses conhecimentos.

De acordo com Tardif (2002, p. 11),

No âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

O saber docente provém de caminhos e singularidades encontradas na trajetória pessoal e profissional do docente. É formado por um conjunto de saberes diferenciados. Para Tardif (2002, p. 36), “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

De acordo com Tardif (2002), os saberes de formação profissional são aqueles adquiridos nas instituições de formação de professores, ou seja, no

decorrer da formação inicial e continuada. São saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento dispostos na universidade como disciplinas. Os saberes disciplinares são aqueles próprios de cada disciplina. Os curriculares correspondem aos saberes relacionados aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. Os de cunho experienciais são adquiridos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Esses saberes originam-se de seu trabalho cotidiano.

A formação profissional busca produzir saberes por meio dos quais o professor compreende e domina sua prática. São os saberes práticos ou experienciais. São saberes que se originam da prática cotidiana da profissão. Podemos chamar de saberes experienciais “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. (TARDIF, 2002, p. 48).

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Quando o professor, por exemplo, utiliza algum “macete” na transmissão de um conteúdo ou na sua interação com o aluno, está utilizando um saber experiencial. Os saberes experienciais têm por objetivo a própria prática docente. Os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana em confronto com as condições da profissão.

Os saberes experienciais costumam ser partilhados entre os professores “através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc”. (TARDIF, 2002, p. 53). Ou seja, partilham uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. Os saberes experienciais não excluem os outros saberes na prática do professor, mas os utiliza de modo crítico; e entretanto, esses saberes experienciais ainda não são devidamente reconhecidos pelos formadores universitários nem pelos responsáveis pelo sistema educacional.

A prática docente envolve três elementos: professor, aluno e conteúdos (TERRIEN; NOBREGA-TERRIEN, 2009). Isso significa dizer que, na ação docente, existe um sujeito que ensina e sujeitos que aprendem conteúdos disciplinares. O trabalho docente requer do professor, portanto,

domínio dos conteúdos e dos métodos de ensino. O professor precisa ter conhecimento sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar, ou seja, ter conhecimento da subjetividade do aluno. De acordo com Therrien e Nobrega-Therrien (2009, p. 101),

A competência pedagógica do profissional de docência não se ancora, portanto, no domínio de saberes múltiplos e heterogêneos que lhe permitem transitar na complexidade da condução do ensino. Essa competência é medida também pela sua capacidade de produzir significados e sentidos transformando pedagogicamente seus saberes em contextos situados de interações intersubjetivas com os alunos aprendizes. O saber ensinar requer do docente a transformação pedagógica da matéria se admitirmos o pressuposto de que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos. Em outras palavras o professor utiliza seus esquemas práticos que simplificam a complexidade do processo de ensinar.

O saber docente é constituído pelo conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano. É importante entender que a maneira como o professor se relaciona com os alunos e o modo como o docente trabalha os saberes em sala de aula, exercem grande influência na formulação da identidade do aluno.

Existem, basicamente, duas grandes tendências que explicam a ação do professor em sala de aula: a de ordem tradicionalista, que consiste em repassar os conteúdos disciplinares como verdades científicas inquestionáveis; e a tendência crítica, fundamentada no questionamento dos conteúdos. Agir como repassador ou como mediador do conhecimento é uma escolha conflituosa para o professor, conforme percebido por Duarte-Júnior (1995, p. 62), para quem, “[...] o conflito existente no seio dos processos educativos é sempre aquele entre a imposição de significações já construídas e a construção por parte dos educandos, dos seus próprios significados”. Apesar da existência real da dualidade explicitada, há situações em que professores simpatizantes da tendência crítica se veem utilizando atividades próprias da tendência tradicional, o que permite que as duas tendências não sejam consideradas mutuamente excludentes, de modo que o professor possa se mover entre elas, em suas regiões de intercessão.

É importante que o professor ensine utilizando e valorizando o conhecimento prévio do aluno, pois cada um reage de modo diferente a uma situação dada, conforme Duarte-Júnior (1995, p. 94),

Frente a um drama, no cinema, todos podem 'entristecer-se'; porém, a qualidade dessa tristeza é única (e incomunicável) para cada espectador. Cada um a viverá segundo sua situação existencial, com os meandros e minúcias dos sentimentos que lhe são próprios.

Ou seja, cada qual vivencia um momento distinto e único, afinal, cada sujeito tem sua singularidade e, com isso, experiencia momentos e influxos distintos.

A opção pela prática em que o professor atua como mediador do conhecimento representa uma postura afinada aos pressupostos de uma racionalidade crítica, visto que o professor tende a organizar seus conhecimentos e ações em direção à práxis, ou seja, ao uso da “[...] epistemologia da prática como base de uma compreensão didática centrada numa práxis crítica e transformadora de ensino e aprendizagem, que mobiliza tanto o próprio sujeito mediador como o sujeito a quem se dirige a prática de ensino”. (THERRIEN, 2014, p. 3). É importante que o docente desenvolva sua prática com amparo em uma visão crítica e transformadora, para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver um aprendizado também expresso em uma visão crítica para que possam ser sujeitos ativos na sociedade.

É relevante no próximo item fazermos um comentário sobre a intervenção pedagógica e os recursos utilizados na prática docente, ou seja, acerca dos modos de abordagem dos processos de ensino e os recursos correspondentes. A abordagem desse item é necessária para que possamos analisar a intenção pedagógica que fundamenta a sua utilização.

4.2.2 Os recursos didáticos na intervenção pedagógica

O professor deve estar sempre aperfeiçoando seus conhecimentos, pois o docente precisa constantemente, buscar saberes, tanto teóricos quanto práticos, para trabalhar com seus discentes a fim de que eles se tornem membros ativos na sociedade, isto é, a docência há de ser percebida como fator de transformação, voltada para a emancipação humana e profissional de sujeitos aprendizes (THERRIEN, 2014).

A escola precisa dar conta desse desafio, visto que a função educativa “[...] indica a necessidade de se tirar o homem da passividade e torná-lo crítico refletindo sua realidade [...] É necessário que a educação assuma uma função crítica que permita a formação de indivíduos livres e sujeitos da história”. (JIMENEZ; LEITÃO, 2009, p. 74). A escola precisa, então, se reorganizar para atender às perspectivas contemporâneas mediante a adoção de mecanismos de ensino capazes de levar o aluno a pensar e a se fazer sujeito do processo educativo.

No corpo dessa organização, está a prática pedagógica, que Libâneo (1991, p. 53) define como “[...] técnicas, recursos ou meios de ensino, complementares da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino”. O professor precisa, entretanto, estar atento para que essa prática esteja a serviço da cidadania e da formação crítica.

A tendência ainda muito frequente na sala de aula é a de “educação bancária”, expressão usada por Freire (1987) para designar o tipo de educação em que o aluno se comporta como mero receptor de informações que nele vão sendo depositadas pelo professor. A educação “bancária” só interessa ao poder dominante porque “[...] anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade”. (FREIRE, 1987, p. 60). Essa educação, portanto, impede que o aluno desenvolva a criatividade e criticidade, tornando-se mero receptor de informações.

Em oposição à educação “bancária”, Freire (1987, p. 70) propõe a educação problematizadora, em que os educandos, “[...] em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”.

A utilização de recursos didáticos na prática pedagógica exige do professor alguns questionamentos e intencionalidade, de modo que é preciso analisar se favorece a descoberta e a reflexão por parte do aluno. A seleção da prática depende, portanto, da concepção que o professor tem de Educação (LIMA e SALES, 2002).

É de fundamental importância, pois, que o professor procure fazer de sua sala de aula um espaço propício à reflexão crítica, que seja uma referência para a transformação social, para o desenvolvimento de valores e atitudes e onde prevaleçam a liberdade e a criatividade:

O mínimo que temos de fazer é oferecer as condições básicas para o aluno produzir, isto é, ler, refletir, observar, classificar, perguntar. Essa experiência nos ensina a trabalhar com o novo, substituindo a resposta pronta, memorizada e literal às questões dos alunos, pela capacidade de reconstruir com eles o conhecimento. (FERNANDES, 2009, p. 193).

Sob a perspectiva de conceber a Educação e as práticas a ela associadas um meio de desenvolvimento crítico e de cidadania, é necessário usar recursos que possibilitem o desenvolvimento crítico.

A utilização de recursos adequados exige do professor alguns questionamentos e intencionalidades. Consoante Lima e Sales (2002, p. 69),

Quais recursos favorecem a descoberta, a reflexão sujeito-sujeito e sujeitos-conhecimento? Nossos recursos estão condizentes aos nossos objetivos, à natureza do conteúdo trabalhado, à fase de raciocínio da turma, às atividades propostas e ao tempo que temos disponível?

Isso significa dizer que os professores têm a possibilidade de usar diversos recursos para que sua aula seja mais dinâmica, mais prazerosa, porém, precisam saber adequadamente escolher os recursos em função de aspectos relacionados ao tempo para sua utilização, adequação ao conteúdo constante no plano didático, adequação do recurso ao nível de desenvolvimento do aluno, dentre outros fatores. E tudo isso vai se tornando saberes experienciais.

De efeito, não adianta ao professor ter disponíveis os mais diversos e modernos recursos didáticos se não sabe como usá-los ou os utiliza erroneamente. O emprego do recurso didático precisa estar em sintonia com os objetivos da aula definidos pelo professor em seu planejamento, para que possa produzir os efeitos pretendidos sobre a aprendizagem dos alunos.

É importante, pois, que os professores entendam o conceito de recurso didático e atentem para o fato de que o uso desses recursos depende bastante da maneira como eles veem a Educação. Importa, pois, conhecer um pouco mais sobre o conceito de recurso didático.

Como acentuam Lima e Sales (2002, p. 69), o papel do recurso didático “[...] será o de, não só, ilustrar, reforçar a informação, mas tornar 'concreto' os desafios e oportunidades de aprofundamento e contraposição às verdades da escola”. As autoras querem dizer é que os professores, na escola, ficam praticamente limitados a utilizar somente os recursos disponíveis ali.

Assim, o uso de *fanzine*, por exemplo, é uma maneira de incrementar que está estabelecido em termos de recurso didático.

Isso significa dizer que o professor, consciente de seu papel de mediador do conhecimento, pode usar recursos daqueles tradicionalmente aceitos e recomendados pela escola. Muitas vezes, a direção da escola pode até questionar que um determinado recurso não tenha influência na aprendizagem dos alunos, mas esse discurso desvanece quando o professor tem consciência do valor de sua aplicação e procura convencer a comunidade escolar, por meio de argumentos fundamentados, dos reais influxos do recurso que pretende utilizar junto aos seus alunos. Os recursos didáticos são muito importantes para o ensino e aprendizagem dos alunos, afinal, com esses recursos, é possível ministrar aulas mais leves e instigantes, onde a criatividade e o gosto de estudar começam a fluir sem pressão, o que vai depender da atitude do professor.

O *fanzine* aparece como possibilidade capaz de atender a essas exigências. Constitui de uma prática que o professor pode utilizar de modo muito simples em sala de aula, pois, é um recurso que, de princípio, necessita apenas de uma ideia, cuja execução não exige materiais complexos e difíceis de confeccionar, mas sim materiais simples, fáceis de produzir, baratos. O professor pode conseguir tais recursos rapidamente, porque o que se precisa mesmo para confeccionar um “zine” é de papel, canetas, grampeador, cola, revistas e outros materiais de igual utilidade (MEIRELES, 2008).

Além de ser uma atividade de baixo custo e despertar a criatividade do aluno, ainda tem a grande vantagem de facilitar o trabalho em grupo, possibilitando a cooperação e a interação em sala de aula, favorecendo o interesse e a participação de todos os alunos. Relativamente à ocupação do espaço escolar, os *fanzines* podem ser realizados em outros ambientes, tais como o pátio da escola, isso, sem contar com a possibilidade de ser utilizado em Educação Estética. Esses são fatores que justificam a utilização do *fanzine* como recurso que se exprime além de uma simples técnica educacional.

4.3 EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A Educação Estética surge como categoria central da nossa pesquisa, ou seja, a intervenção realizada visa a ampliar nos professores do Ensino Fundamental a sua sensibilidade quanto aos fenômenos educacionais.

Educação Estética é um conceito muito amplo, contemplando aspectos que perpassam a história da Arte e dos movimentos estilísticos, as linguagens utilizadas, técnicas de produção artísticas, enfim, todo um conteúdo disciplinar específico.

Há, portanto, várias possibilidades de investigar esse campo, fato que nos impõe a necessidade de estabelecer um recorte no tema como meio de viabilizar esta pesquisa.

4.3.1 Conceito de Educação Estética

É importante destacar os conceitos de alguns autores sobre Estética, a fim de ressaltar em qual deles esta pesquisa vai se embasar. De acordo com Martins (2011, p. 312), “O termo estética origina-se etimologicamente do grego clássico *aisthesis*, referindo-se ao conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações”. O conceito de Estética se referia, então, ao conhecimento do sensível, ou seja, à sensibilidade, porém, depois seu uso ganhou designação diferenciada por meio de Baumgarten, no século XVIII, quando passou a fazer referência somente ao belo, ou seja, saberes estéticos associado ao conceito de beleza. Para Isse (2007, p. 11),

A palavra estética deriva do grego (*aisthesis*) e significa sensação, sentido e sensibilidade. Esse primeiro aparecimento da estética remete, tal como se evidencia, à natureza, à experiência empírica e sensível. Ela também, por isso mesmo, tem relação com os afetos, com as paixões, com os sentimentos. Como disciplina filosófica, a estética (ou ciência do sensível) surge no século XVIII com Baumgarten. É precisamente com ele que a estética irá abranger a arte, ao ser compreendida como a ciência filosófica do belo. A estética, contudo, não se restringe ao campo da arte, mas diz respeito à natureza física como um todo no ser humano natureza humana.

O sentido que o termo Estética assume neste estudo não é o de simples representação de algum aspecto da realidade, ou seja, de imitação ou

reprodução o mais fiel possível de algo real. O termo estética auferiu, então, um sentido mais amplo, incluindo em sua análise a intencionalidade contida na representação.

Depois dos conceitos de Estética relatados há pouco, é importante definir nesse momento que o conceito de Educação Estética que iremos abordar é o de Duarte- Júnior, para quem se refere à atitude do sujeito perante o mundo, o estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo-relação, que está se ampliando para outros terrenos que não somente Arte-Educação (DUARTE-JÚNIOR, 2006).

O desafio, portanto, que se mostra à formação estética de professores está em possibilitar-lhes a aquisição do sentido estético por intermédio da experiência criadora e sensível, pois “[...] criar uma obra de arte vai além da utilização da linguagem (desenho, pintura, escultura), vai além do domínio técnico, porque criar uma forma demanda reflexão, conhecimento sobre o objeto. Além disso, a obra de arte comunica ideias” (PEREIRA, 2010, p. 9). Essa maneira de conceber a Arte amplia a noção de saberes estéticos, que passa a envolver não apenas o aspecto técnico da produção artística, mas, também, a ideia por ela comunicada.

Tomamos, ainda, como referência para esta pesquisa as considerações de Schiler a respeito da Educação Estética, vista por ele como necessária à formação do sujeito nobre, educado e ético, dando a ela uma nova dimensão, a de teor comportamental, conforme se observa nas palavras de Moraes (2006, p. 39):

Schiler, ao propor uma estética comportamental através da educação dos sentidos, realça o trabalho educativo como fundamental nesse processo, pois o mesmo poderá promover uma transformação substancial nos valores e nas sensações dos educandos.

A autora, apoiando-se em Schiler, entende que a formação docente integral deve conferir tanto o aspecto da Educação formal quanto da Educação Estética. Para que a apreensão da realidade ocorra mais presente, é preciso aliar conhecimento científico com saber estético. A Educação dos sentidos favorece ao ser humano desconstruir os modelos comportamentais impostos pela mídia, pois contribui para o desenvolvimento do pensar e do agir.

De acordo com Silva (2006, p. 74),

[...] a ausência do professor reflexivo na construção da educação estética (e sociocultural) dos educandos da escola formal causa carências e inabilidades, em relação às Artes, não proporcionando aos mesmos a leitura nem a escrita dos signos e dos significados do mundo contemporâneo de forma crítica [...].

Imagens estão por toda parte, sejam estéticas (fotos, *outdoors*, *charges*...) ou em movimento (cinema, Tv...), cada uma contendo implícita uma mensagem, uma ideologia, uma intencionalidade. A maioria das pessoas, inclusive professores, se deixa levar pelo impacto imediato que a imagem transmite, absorvendo sua mensagem quase sem nenhum questionamento ou criticidade. Esse tipo de atitude ante o apelo das imagens veiculadas na mídia reflete bem a carência de Educação Estética que nos acomete. A formação estética de professores é essencial para que possa ampliar a sua sensibilidade e a sua reflexividade, de modo a transformar suas práticas em momentos de elaboração conjunta do conhecimento mediante racionalidade crítica.

De acordo com Solis (2010, p. 11),

O homem, em todo o seu ser e profundidade, se exterioriza e se simboliza no estético – nas artes, nos gestos e na fé. Isso porque em todo o ato humano está presente o elemento estético, haja vista ser parte integrante de sua humanidade.

A experiência estética, portanto, está na vida das pessoas, constituindo, inclusive, um meio pelo qual o professor realiza experiências no sentido de perceber melhor a si mesmo, ao outro e ao seu entorno.

Para Portela e Atta (2005, p. 90), “Os princípios da estética não são ensinados diretamente e sim apreendidos pela vivência, em um espaço que é organizado de tal forma que estimula a sensibilidade artística e criativa do aluno”. As autoras destacam que o aluno aprende noções de saberes estéticos com base no seu convívio com o ambiente. Ao observar, por exemplo, a arquitetura da sua escola, das casas onde mora, da sala de aula, o aluno constrói aprendizagem estética. O espaço, portanto, estimula a sensibilidade artística e criativa do aluno, algo que pode ser retratado numa prática com *fanzine*.

4.3.2 Contribuições da Educação Estética para a formação docente

O conceito de Educação Estética neste estudo é de uma educação reflexiva, que transcende a seara da racionalidade e se estende à senda da sensibilidade. A racionalidade técnica é um modelo que [...] “mecaniza e engessa o modo de pensar e agir dos professores” (SILVA, 2006, p. 73), pois conduz a uma simples reprodução dos padrões estéticos impostos pela cultura.

As formações estéticas docentes que privilegiam a racionalidade técnica fundamentam-se na filosofia do belo, onde “[...] as qualidades que levam determinada imagem, som ou gesto a serem relacionados à beleza, situam-se no objeto”. (SOARES, 2006, p. 6). A Educação Estética, neste caso, se limita a analisar o objeto produzido por alguém, na tentativa de enquadrá-lo no conceito de belo, segundo os princípios culturalmente definidos.

De acordo com Contreras (2012, p. 101), “[...] a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. A racionalidade técnica, portanto, não considera em sua análise os sentimentos do criador e muito menos o significado atribuído ao objeto por quem o olha. O objeto diz por si mesmo, entretanto “[...] o belo não reside nem nos objetos nem na consciência dos sujeitos, mas nasce do encontro dos dois” (DUARTE-JÚNIOR, 1995, p. 93). Nesta perspectiva, a noção de belo resulta da interação do sujeito com o objeto.

Percebe-se, entretanto, uma evolução no conceito de belo como eixo de reflexão estética com amparo no deslocamento desse conceito do objeto para o sujeito (VÁZQUEZ, 1999, *apud* SOARES, 2006, p. 42). O conceito de Estética deixa, então, o terreno da Filosofia do belo para repousar na área da Filosofia da Arte. Com isto, amplia-se o conceito de Estética, que passa a incluir como objeto de estudo, não somente, as produções artísticas enquadradas nos padrões clássicos de beleza, mas, também, todas as atividades que envolvam imaginação, criação, lúdico e expressividade. O termo Estética, portanto, “[...] não se esgota no campo da arte, a inclui, mas extrapola para a natureza e para as outras produções humanas”. (SOARES, 2006, p. 7).

Duarte-Júnior (2006, *apud* AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 2), reconhece essa ampliação do conceito de Estética, quando acentua que Educação Estética se refere à atividade do sujeito perante o mundo, o estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo, relação esta que está se ampliando para outros terrenos que não somente Arte-Educação. Isto posto, a Educação Estética tem por finalidade agregar à racionalidade técnica prevalente nas formações docentes, a racionalidade crítica, ou seja, unir o conhecimento cognitivo com o conhecimento sensível, abrangendo ainda o saber onírico, criativo, imaginativo, sensitivo, intuitivo e lúdico. Segundo Isse (2007, pp. 71-72),

A educação não pode se construir mais como uma prática meramente transmissiva, isto, de mera comunicação e distribuição de conhecimentos. Educação deve ser entendida como um meio por intermédio do qual o indivíduo se lança na condição de sujeito, se aventurando a criar e recriar o mundo, trazendo consigo, evidentemente, o horizonte da alteridade. Isso não quer dizer que a educação formal deva se referir necessariamente em todos os momentos a estética ou à arte. Não. Essa dimensão está no próprio processo de aprendizagem, pois o mesmo é instituído por uma vivência estética formativa. E é justamente esse fundo, esse laço, que deve ser salientado.

A Educação Estética, no âmbito da perspectiva crítica, pode contribuir bastante para a formação de um professor mais observador e mais reflexivo. O fato é que, de acordo com Freire (2014, p. 45),

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu, em nós, paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper com esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.

O conhecimento sensível, aprendido pelos sentidos, pelas sensações, pode auxiliar professor a mudar o foco do seu olhar sobre o objeto: não é a forma como o objeto se apresenta o que realmente interessa, mas o significado que ele representa aos olhos de quem o vê. A concepção de que artista é aquele que vê o mundo e o retrata com fidelidade é a mesma que o professor utiliza quando olha a produção do seu aluno. Criou-se a ideia de que quanto mais a produção artística (um desenho, um texto, uma dança ...) retrata o mundo, mais bela é. Um bom exemplo dessa situação vem de Martins (2011, p. 314):

Assim, olha-se para a figura humana desenhada pela criança e apontam-se as faltas, por exemplo: as orelhas, a sobancelha, os pés, os cinco dedos das mãos, etc. A falta indica o que se quer ver como figura humana “real”. [...] Não importa a falta de uma parte do corpo, mas seu movimento no espaço, a ação que faz, a sua idade, o que ela quer nos dizer, a sua expressividade (MARTINS, 2011, p. 314).

A Educação Estética visa a proporcionar ao professor a capacidade de desprender-se do olhar centrado apenas no objeto, na forma, em detrimento do que ela representa. Mais importante do que o objeto, a produção em si, é o sentido, o significado que a ela se atribui. Como cada pessoa interage de modo diferente com o objeto, então se produzem distintas interpretações dele, muitas delas até mesmo conflitantes, mas todas válidas. Os saberes estéticos auxiliam o professor a entender, aceitar e respeitar modalidades diferentes de pensamentos distintos dos seus.

De acordo com Portela e Atta (2005, p. 90), “[...] os princípios da estética não são ensinados diretamente e sim apreendidos pela vivência, em um espaço que é organizado de tal forma que estimule a sensibilidade artística”. Viver experiências estéticas é o melhor modo de aprender sobre Estética. A compreensão do sentido estético se dá quando se possibilita uma experiência criadora e sensível. Vivem-se experiências estéticas

Na consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivos na experiência, de compartilhá-la com outros na conversa que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem das nossas amarras conceituais (MARTINS, 2011, p. 314).

O sentido estético se cristaliza quando se vive uma experiência cristalina e sensível. Por isso, “[...] é preciso não só refletir sobre a estética, mas sim vivê-la, nos mais profundos sentidos da palavra, para que se chegue ao verdadeiro desenvolvimento da sensibilidade”. (LOCATELLI, 2011, p. 15). Viver a experiência estética implica interagir com o mundo, com tudo o que está ao redor, seja apenas olhando o movimento do mundo, seja tocando nas coisas, ouvindo sons, sentindo, provando. É isso que provoca o desenvolvimento dos estímulos, que induz à reflexão e torna o professor autor do conhecimento estético, e não simples espectador.

De acordo com Feldens e Santana (2013, p. 49),

Para construir-se professor, tem-se quer ir além das formações didáticas e pedagógicas e caçar-se a si mesmo. Um professor precisa constituir um processo contínuo, de inusitados movimentos e encontros e colocar-se num plano de multiplicidades e diferenças acima e além de onde estejam seus próprios pés. Percebe-se nas práticas educacionais a presença de uma grande inversão na análise dos valores essenciais para o desenvolvimento das questões sobre educação. Somos a todo instante afetados por novos fenômenos que regem os contextos sociais aos quais estamos inseridos, tornando-nos reféns de estruturas que desconhecem o labor da educação. O processo educacional necessita de liberdade e acolhimentos diversos que possibilitem a existência de espaços de criação.

Com efeito, a Educação Estética surge como possibilidade real de uma formação docente que privilegie a sensibilidade dos professores no sentido de se tornarem capazes de estabelecer uma relação sensível com o mundo por meio do uso da imaginação, da criatividade, da ludicidade, da linguagem não-verbal. A Educação Estética ensina ao professor a entender, por exemplo, que a sua prática pedagógica envolve criação, beleza, conhecimento e expressão, portanto, é arte, de modo que, quanto mais conhece formas sensíveis de aproximação com a prática pedagógica, mais condição terá de desenvolver o seu trabalho rumo a uma educação libertadora.

Na perspectiva de Ribeiro (2014, p. 22),

A experiência estética é desinteressada. É uma percepção sem propósitos práticos. É um encontro que produz uma espécie de emoção singular. É o prazer que se imagina que o contato com o objeto estético provoca. Um evento estético pode ser uma obra de arte, uma matéria escolar, uma teoria científica, uma paisagem da natureza. Na verdade, qualquer coisa pode ser experimentada esteticamente, seja ela originada da natureza ou construída pelo homem.

Com isso, o professor precisa aprender a ampliar a visão sobre o mundo, acerca de si, a respeito da realidade social e no que toca ao outro, ou seja, necessita de uma formação integral, necessária para o entendimento e interpretação da sociedade de sua inserção. Para Freire (2014, p. 26),

Temos o poder, a capacidade, a competência de embelezar o mundo! Por isso, enquanto sujeitos sensíveis e estéticos, estamos sempre em busca da beleza, do belo. Nos sensibilizamos, nos arrepiamos, choramos com a beleza da flor, da música, daquela pintura, daquela dança, daquele texto [...].

O educador precisa ver a realidade além do que os conteúdos dos currículos disciplinares oferecem, desenvolver a capacidade de sentir e exprimir o que pensa e de encontrar os reais sentidos nas representações simbólicas do meio social.

Não pretendemos utilizar o *fanzine* para ensinar Arte ou Estética. Sua utilização não é para conhecer a evolução do conceito de estética, as mais diversas correntes estilísticas existentes na história, nem para conhecer técnicas de produção artísticas, mas para vivenciar, por um lado, a experiência de criar objetos estéticos sem preocupações com normas ou padrões universais e, de outro, aguçar o olhar sobre o significado das produções artísticas do outro.

De acordo com Duarte-Júnior (1995, p. 61) “[...] a educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas”. Isto é, a Educação é permeada pela ludicidade e pelos saberes estéticos em razão da potência criadora de cada pessoa, e é nessa criação no curso da vida que os saberes estéticos aparece como aperfeiçoamento dos sentidos e, com isso, tanto o educador como o educando utilizam suas experiências de vida para se constituírem sujeitos.

Este estudo, portanto, não se restringe a aplicar técnicas de Educação Estética na formação de professores, como se fosse essa a sua única finalidade, mas discutir uma proposta, um tanto quanto inexplorada em pesquisas, de articulá-la ao *fanzine*, um tipo de produção independente, onde é possível vivenciar diversos elementos estéticos, como a criatividade, a expressividade, a noção de belo e de autoralidade.

4.4 DIALOGICIDADE

Nesta subseção, refletimos sobre o que é dialogicidade, a importância e a influência deste na pesquisa. O professor vive constantemente em interação na sala de aula com os seus alunos, utilizando-se para isso do diálogo. Em algumas situações, todavia, o monólogo predomina em sala de aula, pois somente o professor fala, concentra apenas em si o direito de dizer a palavra. Não é esse o pressuposto básico de dialogicidade tomado para esta pesquisa, mas aquele definido no pensamento de Freire (1987).

De acordo com Freire (1987, p. 82), “Não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. É um pensar que percebe a realidade como processo, e não como algo estático”. O diálogo verdadeiro, pois, tem como características o amor, a humildade, o pensar crítico, a confiança mútua. A Educação dialógica visa a transformar a realidade com apoio na interação mútua e respeitosa de sujeitos.

Para que o docente desempenhe bom trabalho na sala de aula, é importante que utilize o diálogo em suas aulas, ou seja, que o professor propicie o debate, para que os alunos possam gerar um significado ao seu aprendizado. Conforme aponta Freire (1987, p. 84), “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. Os temas de uma aula devem ser extraídos da vivência dos alunos, ou seja, de uma situação concreta e existencial do povo.

Ensina Freire (1987, pp. 96-97) que

Propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilita reconhecer a interação de suas partes. [...] A investigação, se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.

É importante que em sala de aula a metodologia utilizada pelo mediador seja uma metodologia conscientizadora. Essa consiste em investigar criticamente a realidade do educando, conscientizá-lo dessa realidade para transformá-la. É importante estimular o educando a pensar a sua realidade, entendê-la e mudá-la. Ainda conforme Freire (1987, p. 120), “O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo”. O importante é que, na Educação libertadora, o educando se ache sujeito do seu pensar.

Muitas vezes o espaço de sala de aula, que deveria ser de relações sociais, trocas de ideias e elaboração conjunta do conhecimento, é transformado em *locus* de repasse de informações pelo professor, de arbitrariedade. Matos (1998, p. 299) caracteriza muito bem essa situação arbitrária, ao afirmar que

O aluno deve obediência à autoridade do professor e cumprimento rigoroso de suas determinações; o professor determina o objeto do trabalho escolar do aluno, os instrumentos e critérios de avaliação e tem a palavra final quanto ao 'aproveitamento' e aos 'progressos' do estudante, etc.

Esta compreensão, portanto, não proporciona espaço para o diálogo, para a confrontação de ideias, a manifestação livre do pensamento. O professor, entretanto, precisa ser formado para pensar, partilhar conhecimentos e não para impô-los. A reflexão é necessária para o professor pensar sobre a sua prática, para uma imersão consciente no mundo da sua experiência, a revisão das atitudes e busca de aperfeiçoamento, visando sempre à melhoria da qualidade de seu trabalho.

De acordo com Therrien (2010, p. 8), “A postura dialógica que move mediador e aprendiz em contexto de ensino requer contornos capazes de propiciar o entendimento e os consensos que dão sentido e significado aos conteúdos de aprendizagem”. É por meio da interação do professor com aluno, portanto, que acontece a aprendizagem com significado para ambos.

Com isso, percebemos a importância de os professores fazerem uso do diálogo em sala de aula, ou seja, de interagirem com seus alunos. Em concordância com a necessidade do estabelecimento de um clima interativo em sala de aula, Fernandes (2009) entende que, em sua prática, o mínimo que o professor pode fazer é oferecer as condições básicas para o aluno produzir, isto é, ler, refletir, observar, classificar, perguntar, enfim, ações básicas de quem investiga. É um grande desafio, mas não algo impossível de alcançar.

A postura dialógica ressaltada por Therrien (2010) e a atitude investigativa, defendida por Fernandes (2009), são modalidades de exercitar e conformar os sujeitos do processo educativo ao princípio democrático do entendimento, do acordo intersubjetivo acerca do saber. São ações comunicativas que se processam com os sujeitos, e não sobre os sujeitos, conforme percebido por Bouffleur (2001, p. 26)

No agir comunicativo pressupõe-se que os participantes possam chegar, por manifestações de apoio ou de crítica, a um entendimento acerca do saber que deve ser considerado válido para o prosseguimento da interação.[...] agir estratégico, o ator não vê no companheiro da interação um sujeito com o qual é possível estabelecer um acordo intersubjetivo. Por isso sua opção será a de agir sobre ele,

de induzi-lo a aceitar uma convicção como válida, utilizando-se, num caso mais extremo, até de mentiras e ameaças.

Cada uma dessas configurações de interação encarna um tipo de saber e de linguagem diferente. Na ação estratégica, cada interlocutor tende a impor os seus saberes, considerados por ele como verdadeiros, pois o uso da linguagem sempre carrega em si alguma expressão (DUARTE-JÚNIOR, 1995). Bouffleur (2001), propõe, entretanto, a ação comunicativa como alternativa à ação estratégica, partindo do princípio de que não há saber válido por antecedência e que a ação comunicativa, fundamentada no diálogo, é a modalidade que possibilita a formulação coletiva do conhecimento.

É por intermédio do diálogo em sala que o professor pode identificar uma habilidade do aluno ou uma carência, e, com base nessa descoberta, tentar explorar ou ajudar, e é nesse contato que professor e aluno aprendem. Por meio dessa dialogicidade em sala é que acontece realmente a mediação do professor.

É na relação com o outro que aprendemos, que dialogamos, que encontramos visões distintas da nossa, enfim, que aprendemos visões com suporte em diversos olhares. O professor da atualidade tem o desafio de proporcionar aos alunos uma aula interativa e dialógica, como também estar atento para diferentes olhares sobre uma mesma temática, ou seja, os variados saberes e a construção de sujeitos que produzem saberes (TERRIEN, 2010). De fato, o compartilhamento de olhares vivenciado em uma formação docente, ou mesmo em uma sala de aula, proporciona a aquisição de mais saberes.

A dialogicidade no processo educativo, tal como percebida por Therrien (2010), está incluída na experiência com *fanzine*, visto que “[...] um dos objetivos da prática *zínica* em sala de aula é criar um ambiente onde o aluno possa aprender a se manifestar, propor ideias, duvidar, questionar e construir em conjunto”. (ARAÚJO, 2017, p. 74). A produção do *fanzine*, pois, possibilita ao seu autor a manifestação de suas ideias e questionamentos, caracterizando-se como instrumento para diálogo, como espaço de interação.

Portanto, é relevante que na sala de aula exista o diálogo, para que o aluno tenha um aprendizado significativo, afinal, “Não há como querer que o aluno entre na sala de aula e deixe fora dela o que é, transformando-se em uma folha branca sem rasuras, pronta para ser preenchida, através de atos mecânicos e frios”. (AMARAL, 2014, p. 20). As práticas dos professores

precisam incluir as experiências e os saberes prévios dos alunos, a fim de que se possa estabelecer o processo dialógico.

Nesta pesquisa, portanto, diálogo não se resume a conversa. Apoiase na proposta antropológica freireana, cuja base é o diálogo, termo que Nascimento e Von Linsigen (2006) interpretam como “[...] esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo e, conseqüentemente, a cada ser humano impõe-se o desafio do aprender a dizer a sua palavra, como exigência fundamental de sua humanização”. A essa exigência de humanização pelo ato manifesto da palavra, Duarte-Júnior (2010) acrescenta a capacidade de perceber o conjunto de sentimentos que a palavra transporta em si:

O sentido pleno de um verso, por exemplo, advém não somente do conhecimento intelectual que se tem de suas palavras, mas daquilo que esse seu encadeamento desperta no que diz respeito a experiências, sentimento e recordações, isto é, às nossas vivências que ele recupera, recombina e amplia. (p. 42).

A Educação Estética, pois pode ser vivenciada por uma leitura de um verso de um poema ou por uma produção de *fanzine*, pois a sensibilidade da experiência estética se dá tanto no que a ação propriamente desperta, como também no que a ação provoca, como sentimentos e recordações vivenciados, a que usaremos a articulação entre diálogo e estética nesta busca. Com vistas a alcançar o entendimento do conceito de belo na formação de professores com esteio na produção de *fanzines*.

A finalidade da dialogicidade em nossa pesquisa é aproximar pares distintos para a compreensão do conceito de uma Educação Estética voltada para o aprimoramento da sensibilidade dos professores acerca dos problemas educacionais e escolares, a fim de que possam refletir e agir sobre eles de modo mais consciente.

Não pretendemos, nesta pesquisa, trazer definições prontas de saberes estéticos, mas abordá-las e constituí-las dialogicamente, tendo como referencial as distintas visões dos professores. Os saberes dos docentes, expressos em suas falas e produções estéticas veiculadas nos *fanzines*, em uma perspectiva dialógica, direcionados para a construção de sentido dos saberes estéticos: essa é a finalidade da dialogicidade nesta investigação.

4.5 FANZINE

Existem, evidentemente, várias práticas ou maneiras de abordar a Educação Estética na formação de professores. Neste estudo, analisamos as possibilidades de uma abordagem da estética com o uso do *fanzine* numa perspectiva crítica de produção de consenso pelos sentidos atribuídos a este na sua dimensão de belo. Importa, então, conhecermos as características do *fanzine*. Para Magalhães, (1993, p. 09), “Embora os fanzines tenham surgido na década de 30, nos Estados Unidos, com as publicações de ficção científica, esta denominação só foi criada em 1941, por parte de Russ Chavenet.

4.5.1 Origem e definição do fanzine

A palavra *fanzine* surgiu da contração de duas palavras inglesas, *fanatic* e *magazine*, que significa revista do fã. O *fanzine* é uma espécie de revista amadora onde o autor escreve o que quer, conforme anota Magalhães (2004, p. 11):

O termo *fanzine* é a contração de *fanatic* e *magazine*, do inglês, significando *magazine do fã*. O *fanzine* é uma publicação independente e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa em fotocópias ou pequenas impressoras. É editado por fãs de alguma arte, personalidade, passatempo, gênero ou expressão artística, para um público aficionado.

Fanzines podem se referir a espécies de revistas amadoras, nas quais a temática surge com suporte na paixão do autor por algum tema, possibilitando, assim, a exploração de textos diversos. Os *fanzines* surgiram em meio à ficção científica, mas, com o passar do tempo, foram envolvendo outras temáticas e, conseqüentemente, outros espaços. Para Magalhães (2004, p. 26),

Nosso primeiro fanzine de quadrinhos nem era chamado de *fanzine*, mas de boletim. O termo fanzine só começou a se disseminar no final da década de 1970, quando passou a ser empregado por alguns editores. O boletim *Ficção* surgiu em Piracicaba, SP, em outubro de 1965, sob a direção de Edson Rontani. Como dissemos, ele era o órgão informativo de Intercâmbio Ciência-Ficção Alex Raymond.

O termo *fanzine* só começou a ser utilizado em 1970, porque, antes, era chamado de boletim. Consoante exprime Guimarães (2005, p. 11),

[...] são Fanzines as publicações que trazem textos diversos, histórias em quadrinhos do editor e dos leitores, reprodução de HQs antigas, poesias, divulgação de bandas independentes, contos, colagens, experimentações gráficas, enfim, tudo que o editor julgar interessante.

A produção de um *fanzine* parte da realização pessoal de um *fanzineiro*, de modo que requer força de vontade para sua produção, uma vez que não conta necessariamente com patrocinadores.

Desde sua criação, os zines começaram a ser divulgados pelo mundo, ganhando cada vez mais espaço em várias sociedades. Informa o autor Magalhães (1993) que, o primeiro país a seguir o exemplo dos Estados Unidos foi a Inglaterra, que iniciou as suas publicações em 1936. De acordo com Maranhão (2012, p. 21), “Apesar de nascidos nos Estados Unidos e dentro do universo da ficção científica, não tardou muito para que os fanzines migrassem a outros lugares. O primeiro país a acolher essa ideia foi a Inglaterra”. Em França, em 1962, os *fanzines* eclodiram, difundindo trabalhos de quadrinistas que se situavam fora dos grandes contextos editoriais; em Portugal, o mesmo ocorreu no ano de 1944; na Suécia, foram publicados em 1989 e apresentavam temática voltada para a criticidade. Além dos países citados, os *fanzines* também alcançaram adeptos na Itália, Bélgica e Espanha. Pelo que se percebe, essas publicações, hoje, possuem admiradores e praticantes em praticamente todos os países.

Esse tipo de revista amadora também chegou ao Brasil, no ano de 1965, primeiramente na cidade de São Paulo. Segundo Guimarães (2005), o primeiro *fanzine* brasileiro de que se tem registro é o *Ficção*, criado em 1965, época em que as publicações amadoras eram designadas como boletim, uma vez “[...] que o termo *fanzine* só começou a ser usado a partir de meados da década de 1970”. (p. 14). Para o referido autor, foi nos anos de 1970, até meados da década de 1980, que os *fanzines* se espalharam pelos outros estados do País, destacando-se no Rio Grande do Norte e Paraíba nos anos de 1970.

No Estado do Ceará, a cidade que proporcionou atividade intensa em torno da *fanzinagem* foi Fortaleza. De acordo com Meireles (2008, p. 14), “[...] há

registros de zines em Fortaleza desde a década de 80, porém foi nos anos 90 que a cidade começou a se tornar relevante no cenário nacional com a atuação do grupo “Seres Urbanos”, grupo esse constituído por jovens com idade em torno de 20 anos que produziam e se interessavam por artes visuais e *rock*.

De acordo com Braga e Maranhão (2011, p. 2),

Em Fortaleza, a prática de *fanzinagem* foi tão marcante que pode ter (pequena) parte de sua história traduzida em números que impressionam. De 1990 até os dias atuais muitos puderam assistir: ao nascimento de uma ONG destinada à pesquisa e produção de mídias alternativas, a *zinco*; as duas edições do *Seminário Cabeças de Papel* e a um número aproximado de sessenta zine-se, encontro de fanzineiros que chegou a juntar mais de 300 pessoas que espivavam, trocavam, vendiam, ou simplesmente doavam *fanzines* espalhados pelo chão de diversos espaços públicos da cidade (praças, terminais de ônibus, cinemas, calçadas de agência de correios, dentre outros).

Sendo assim, pode-se observar que o *fanzine* tem um grande número de seguidores, admiradores e praticantes no mundo, no Brasil e também na cidade de Fortaleza.

Segundo Magalhães (1993, p. 12) “[...] *fanzine* praticamente é toda publicação alternativa. Para tanto, basta que esta seja independente, tenha uma circulação de mão em mão ou via postal e trate de assuntos pouco abordados pela imprensa comercial”. O *fanzine*, portanto, está livre de amarras editoriais, pois sua produção é independente e, além disso, é inovadora nos conteúdos abordados.

O *fanzine* assemelha-se a revistas alternativas em razão do formato como é confeccionado, porém, seu conteúdo é diferente, pois, nele, o autor escreve o que pensa e o que deseja. “O *fanzine*, por vezes, confunde-se com as próprias revistas alternativas pela forma de produção, veiculação e apresentação. Mas diferencia-se destas pelo seu conteúdo publicado”. (MAGALHÃES, 1993, pp. 14-15). O que diferencia o *fanzine* da revista alternativa é que aquele veicula informações sobre fãs-clubes acerca do que gosta, enquanto estas se especializam mais na escrita de contos, poesias etc.

4.5.2 Estrutura e imagens de *fanzine*

O *fanzine* é uma produção de baixo custo, sem fins lucrativos, ou seja, os editores não sobrevivem da produção dos zines, eles desenvolvem uma atividade que os fanzineiros desempenham no tempo livre, quando procuram buscar o prazer de compartilhar informações.

Antes de iniciar a produção de um *fanzine*, portanto, é necessário pensar sobre o que escrever e qual a intencionalidade da escrita, bem como qual tema vai nortear e ilustrar sua produção. “O primeiro passo para se fazer um *fanzine* é escolher o assunto que se quer abordar e sua intencionalidade: música, quadrinhos, cinema, ficção científica etc.” (MAGALHÃES, 1993, p. 63). A tiragem da revista depende do editor, pois alguns querem simplesmente expressar algo para si mesmos ou para alguns amigos, querem outros editores intentam difundir as publicações ao máximo, atingindo maior público. Quanto ao número de páginas, “é quase impossível de se precisar, depende da quantidade de material disponível, do tema abordado, do tempo livre do editor e do custo de produção”. (MAGALHÃES, 1993, p. 66). Tanto a quantidade de páginas de um *fanzine* como a tiragem de um exemplar dependem do editor, como, também, da criatividade e da disponibilidade do autor.

Fanzines geralmente são compostos por textos e imagens (podendo conter apenas um ou outro). Neles, as imagens podem ser desenhos, fotos, recortes, colagens, escaneados ou xerografados e os textos podem ser manuscritos, digitados, datilografados, enfim, existem várias maneiras de colocar as ideias nos zines. Relevante em sua produção é que, “Como toda obra pessoal, zine é um jogo de amar. Planejar e executar o plano de capturar o leitor, nem que seja nos cinco minutos que dure uma leitura enquanto se espera numa parada de ônibus”. (MEIRELES, 2010, p. 99).

O *fanzine*, primeiramente, surgiu com a ideia de propagar bandas, integrando assim os fãs, mas logo trataram de temas para a reflexão e a interação de opiniões. “Num primeiro momento, os *fanzines* serviram apenas de canal para a integração dos fãs, mas logo partiram para a reflexão e troca de ideias”. (MAGALHÃES, 1993, p. 73). Na escrita de um *fanzine*, toda produção é feita pelo autor, desde a ideia do que vai ser escrito até a distribuição e possível venda.

De acordo com Guimarães (2005, p. 28), “Distribuição é fazer a edição chegar ao leitor, inclui receber pedidos, envelopar e postar, colocar em bancas ou lojas especializadas, ou mesmo vender de mão em mão em eventos afins”. O intuito da distribuição dos *fanzines* é que eles cheguem às mãos dos leitores, seja na forma de vendas em bancas, trocas por outros exemplares, ou entregues de mão em mão, gratuitamente. A distribuição é necessária para que as ideias e os conteúdos expressos cheguem a mais pessoas, permitindo a troca de informações, a interação, fazendo do *fanzine* um instrumento de democratização dos saberes.

Os zines têm o significado com base no que tem escrito neles, ou seja, vão se transformando por meio de várias mensagens que podem ser propagadas e ressignificadas. “Fazer *fanzines* requer atitude do sujeito que se submete ao desejo de dizer algo”. (MARANHÃO, 2012, p. 46). No ato de produzir um *fanzine*, o autor escreve o que pensa partindo de um desejo.

Na inteligência de Araújo (2017, p. 33), “[...] o que caracterizaria um *fanzine* seria não apenas seu conteúdo crítico e pessoal, mas também sua ligação com expressões artísticas possíveis pelos sujeitos, seja pela sua forma física ou pelo seu conteúdo”. A liberdade de criação de textos e imagens (ou sua combinação) faz crer que os *fanzines* são, sempre, veículos que permitem a expressão artística daquele que o produz.

O *fanzine* nasce de uma ideia e pode ser expressa em uma folha que está aberta a distintas possibilidades de tamanhos, de estética e de significados. “Não se pode esquecer que zines nascem em uma folha de papel em branco, superfície lisa, aberta e múltiplas experimentações”. (MARANHÃO, 2012, pp. 64-65).

Para Nascimento (2010, p. 75),

Fazer *fanzine*, nos dias de hoje, transita entre o insistir e o ousar. Assim, em sala de aula, propor alternativas para a produção de saberes e uso de discursos pode ser um caminho para a promoção de discussões e experiências, principalmente se este fazer estiver atrelado ao objetivo de tomada de consciência e, com isto, o protagonismo juvenil como possibilidade de crítica e mudança social. O fazer falar que se exprime em palavras e imagens no *fanzine* é resultado de um saber fazer prático e consumível que pode ser emprestado às práticas já consagradas em sala de aula. O trabalho de montagem de uma publicação independente faz parte, exatamente, do ato de comunicação daquele que o faz.

Figura 3 - Fanzine: Problemas da cidade. Produção realizada por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (2017).



Fonte: elaborado pela autora

Figura 4 - Fanzine: Importância da água. Produção de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (2017).



Fonte: elaborado pela autora

Figura 5 - Fanzine: temas diversos. Produção de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (2015).



Fonte: elaborado pela autora

4.5.3 Perspectivas pedagógicas do *fanzine*

Ouvimos muito sobre a necessidade que os professores têm de buscar práticas pedagógicas alternativas que proporcionem aos alunos a criticidade e a criatividade, mas, parece ser difícil também conseguir recursos para uma aula que atenda ao que se procura. “[...] zines podem ser introduzidos na escola como uma opção de partilha, entre os alunos, de pesquisas por eles realizadas, sobre temas que eles escolheram livremente”. (MARANHÃO, 2012, p. 57). Desse modo, o *fanzine* aparece mais como um recurso capaz de promover a autonomia e a elaboração do conhecimento pelo aluno.

De acordo com Maranhão (2012, p. 58), “O que se compreende é que zines, sendo instrumentos tão ricos em matéria de liberdade, podem vir a ser uma excelente ferramenta de experimentação de práticas escolares mais condizentes com a educação na atualidade”. Consoante a autora, o *fanzine* surge como possibilidade pedagógica em sala de aula porque proporciona o desenvolvimento da autonomia de alunos e professores por meio da expressão livre do seu pensamento.

Com o uso desse recurso, os autores escrevem seus discursos, produzindo, assim, o que pensam, o que sabem e, com isso, passam a ser não só receptores de informações, mas sim, produtores de conhecimento. “A prática zínica motivou um ambiente de diálogo e trocas não apenas entre professores e alunos, mas também entre os próprios alunos, onde seus conhecimentos e experiências foram considerados em todo o processo”. (ARAÚJO, 2017, p. 75).

É possível perceber que, para a produção de zine, os alunos conversam sobre o trabalho que vai ser realizado, seja sobre a turma ou pedir opiniões acerca de como produzir o *fanzine*. De acordo com Nascimento (2010, p. 45),

Mais do que um formato, observo que este fazer possui uma estética própria que inspira um fazer pedagógico que não se prende a planejamentos, teorias e a um espaço institucionalizado. O fazer *fanzine* ensina sem intenção de disciplinar ou cobrar a repetição de conceitos ou regras, é um fazer espontâneo.

Quando o *fanzine* é realizado em equipe, proporciona a interação com o outro, permitindo o exercício do respeito às opiniões dos colegas, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de aprender a ouvir o outro. Realmente, as interações das pessoas ganham maiores proporções quando elas possuem a capacidade de saber ouvir o outro. É esse o significado dialógico para o *fanzine*.

A formação estética com o uso do *fanzine* é um possível caminho pelo qual o professor pode ampliar experiências pessoais e profissionais em relação à sua sensibilidade e à sua prática cotidiana, pois possibilitará um olhar mais sensível em relação aos problemas educacionais.

A utilização pedagógica do *fanzine* na formação docente pode ser discutida sob duas perspectivas: de ordem contextualista e a de teor essencialista⁶, termos empregados por Barbosa (1985) ao se referir à Arte na Educação. Foi a serviço da aprendizagem de conteúdos disciplinares pelo fato de ser um instrumento dinamizador, com potencial capaz de tornar a aula mais atraente. Nessa perspectiva, por exemplo, Maranhão (2012, p. 58) assinala que “[...] o que se compreende é que zines, sendo instrumentos tão ricos em matéria

⁶ O *fanzine* cumpre função contextualista na medida em que alia conhecimento disciplinar e contexto social; cumpre função essencialista porque é em si mesmo fonte de aprendizagem.

de liberdade, podem vir a ser uma excelente ferramenta de experimentação de práticas escolares mais condizentes com a educação na atualidade”. Desse modo, o uso de *fanzine* como recurso, instrumento de aprendizagem, é justificado pela sua capacidade de promover a autonomia, a criatividade e a criticidade dos alunos.

5 METODOLOGIA: CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

Nessa seção apontamos o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa, com o tema *O fanzine* e a formação estética de professores do Ensino Fundamental: constituição dialógica. Este segmento, portanto, privilegia aspectos relacionados ao ambiente, ao tipo de pesquisa, aos participantes, ao instrumento de coleta de dados e à maneira como os dados foram analisados na pesquisa.

5.1 CAMINHO METODOLÓGICO

Entendemos que, antes de adentrar a especificidade dos elementos da nossa pesquisa, o esclarecimento de termos, como o significado de pesquisa, conceito de paradigma, definição de pesquisa qualitativa auxiliem a nos ampliar a visão de pesquisador ante o objeto desta busca de teor acadêmico. De acordo com Ghedim e Franco (2008, p. 73), “Educar o olhar significa aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige muito mais do que “ver” as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo como se apresentam”. O olhar de quem pesquisa fundamenta-se no pensar e refletir sobre algo que lhe cause inquietação. É importante que ele consiga pensar sistematicamente sobre a realidade sob sua investigação e veja o objeto com óptica mais aguçada, além das aparências.

Ver a realidade superficialmente conduz a interpretações superficiais, de modo que muitos aspectos importantes do objeto ficam obscurecidos e não revelados. A atitude investigativa não nasce da superficialidade, mas sim de uma percepção profunda do objeto, na qual acontece realmente a interpretação, pois “Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo. O universo da percepção é um feixe de interpretação”. (GHEDIM; FRANCO, 2008, p. 74). É necessário que o olhar do pesquisador seja crítico para questionar o que ele percebe na realidade, pois, se não tem crítica, apenas reproduz o que está no mundo.

De acordo com Matos e Vieira (2001, pp. 21-22),

A pesquisa é a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elementos para possibilitar nossa intervenção no real. Assim, pesquisar não apresenta apenas refletir e entender os fenômenos, liga-se diretamente a uma possível ação, que poderá ou não ser realizada.

Com isso, podemos observar que é mediante a pesquisa que podemos entender um fenômeno, como também realizar uma possível ação para mudar a realidade que estamos investigando. Conforme destacam Matos e Vieira (2001, p. 22),

Na educação isso não é diferente. Com o intuito de pensar a realidade, a pesquisa aparece, ou deveria aparecer, ligada ao ensino e à extensão, pois a atividade de ensino além de refletir sobre o que é/foi investigado, acrescenta novas questões, proporcionando debates e, ao mesmo tempo, atualizando-se com a dinâmica crescente das produções.

Em pesquisas na área da Educação, pois, é relevante que seja pesquisado o ensino, porquanto, o âmbito educacional é permeado pelo ensino e a aprendizagem. Sendo assim, é relevante que essa pesquisa perpassa tal realidade. A pesquisa em Educação carrega em seu processo a objetividade e a subjetividade: é objetiva porque se refere a dado de investigação; é subjetiva por causa do sujeito (GHEDIM; FRANCO, 2008).

A Educação é algo inconcluso, resultante do diálogo entre homem e sociedade. E, também, um processo em constante transformação pela ação humana. Segundo Ghedim e Franco (2008, p. 42), “Toda ação educativa carrega uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis [...]”. Toda prática educativa é carregada de intencionalidade que orienta a sua ação na sala de aula. A validade científica só acontece quando a pesquisa tem um sentido de produzir algo de bom para a humanidade. Como a Educação é inconclusa e complexa, é necessário que a metodologia da pesquisa em Educação não se concentre somente na figura do professor e do aluno de modo técnico, mas que seja também investida de uma visão sensível.

Na escolha do tema a ser desenvolvido, o investigador precisa levar em consideração alguns fatores, como, por exemplo, a praticidade. “Em primeiro lugar, seja prático. Escolha um assunto cuja extensão e dificuldade lhe pareçam razoáveis, a fim de que este possa ser concluído com as fontes existentes e

dentro do prazo”. (BOGDAN; BIKLEN; 1994, p. 86). É importante que a escolha do tema seja compatível com os recursos, competências do investigador sobre a realidade a ser estudada e a identificação com ele, porque, quanto maior a afinidade do objeto da pesquisa com o investigador, maior o prazer no ato de pesquisar.

Paradigma, segundo Guba, é “[...] um conjunto básico de crenças que orienta a ação”. (1990, p. 17). Isso significa dizer que as nossas ações são influenciadas por nossas crenças. O paradigma que orienta esta pesquisa é característico da fenomenologia, a saber, segundo Matos e Vieira (2001, p. 29), “A atitude do pesquisador na fenomenologia é a de encontrar-se aberto ao que se mostra, compreendendo e interpretando esse objeto”. Na fenomenologia, o investigador procura compreender, interpretar o significado que os sujeitos atribuem ou constroem para os acontecimentos. “A fenomenologia traz importantes contribuições, pondo em pauta o fenômeno, o sujeito e a possibilidade incessante de abertura a novas interpretações da realidade”. (MATOS; VIEIRA, 2001, p, 30). O investigador interage com os sujeitos na busca de significados da realidade.

Ao referir o paradigma da pesquisa à fenomenologia, que considera o fenômeno e o sujeito, é importante ressaltar que esta terá uma abordagem qualitativa, para quem segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 61):

[...] O professor vai passando gradativamente, na evolução das pesquisas, de objeto a sujeito, pois a pesquisa qualitativa centrará seu foco na descoberta desse sujeito, em sua compreensão; vai buscar sua colaboração, fazer-se parceira dele, preocupar-se com sua formação, com suas histórias.

As pesquisas, por algum tempo, exibiram um cunho bastante objetivo, ou seja, interessavam-se basicamente pela abordagem quantitativa. Com o passar do tempo, no entanto, foi possível perceber que era praticamente impossível, naquelas da área das Ciências Humanas, privilegiar o aspecto técnico dissociado da dimensão subjetiva. Assim, a pesquisa com uma abordagem qualitativa auferiu mais espaço entre os pesquisadores.

Antes da demanda qualitativa, o professor era visto como um profissional predominantemente técnico, ou seja, assumia um caráter de

neutralidade diante do objeto procurado. Uma vez introduzida a dimensão qualitativa, o professor se tornou sujeito da pesquisa, de modo que o princípio da neutralidade cedeu espaço para o princípio da interação sujeito-objeto. Mesmo assim, ainda é possível encontrar pesquisas direcionadas para formações de professores técnicos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 49) salientam que “[...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Os de perfil qualitativo estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Preocupam-se com a perspectiva dos participantes, ou seja, com o ponto de vista das pessoas. Como pensa Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, essa pesquisa está mais ligada à qualidade das informações coletadas na busca do que a aspectos quantitativos.

Neste relatório, nos apoiamos nos elementos da pesquisa-ação que, de acordo com o conceito de Thiollent (2011, p. 20),

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

É importante que, na pesquisa-ação, exista comunicação entre o pesquisador e o sujeito para que possam compartilhar saberes perpassados pela subjetividade.

Ao realizar a pesquisa-ação, é importante que a negociação e a colaboração tenham curso entre os integrantes da pesquisa. Como anotam Ghedim e Franco (2008, p. 212), “Quando alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, decerto se investe da convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática”. A pesquisa-ação baseia-se no agir comunicativo entre os coletivos, onde eles partilham saberes. É relevante a cooperação de ambos, para que, no final da pesquisa possa realmente acontecer a produção de conhecimentos.

Para Thiollent (2011, p. 21), “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. Enfim, a pesquisa-ação, por sua vez, visa a promover mudanças sociais. São investigações que ocorrem diretamente sobre problemas sociais a respeito de práticas sociais.

A compreensão dos fundamentos da pesquisa-ação pode ser enriquecida com as contribuições de Barbier (2004). A princípio, Barbier (2004) considera a pesquisa-ação como um processo libertador das imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática, portanto, assume um caráter emancipatório, que implica três pontos básicos:

- pressupõe-se que os pesquisadores técnicos (por exemplo, os docentes de uma escola) percebam o processo educativo como um objeto passível de pesquisa;
- pressupõe-se que esses pesquisadores percebam a natureza social e as consequências da reforma em curso;
- pressupõe-se, enfim, que eles compreendam a pesquisa mesma como uma atividade social e política, portanto ideológica. (p. 60).

A pesquisa-ação, portanto, pressupõe a necessidade de mudança de um dado aspecto da realidade, mas que a intenção da mudança não se limite ao pesquisador, como, e principalmente, também, seja o intento dos sujeitos envolvidos com a realidade. No caso desta pesquisa-ação, o objetivo é ampliar a perspectiva de educadores, a nossa sensibilidade em relação à prática pedagógica e ao relacionamento com o nosso aluno, por meio da vivência de experiências estéticas.

5.2 AMBIENTE DA PESQUISA

O ambiente da pesquisa corresponde ao local onde esta foi desenvolvida. Algumas recomendações são feitas a respeito da escolha do *locus* e da maneira como o pesquisador deve se mover ali (BOGDAN; BIKLEN, 1994), orientações essas que seguimos rigorosamente, pois a pesquisa foi desenvolvida em uma escola onde não exercemos função nenhuma.

Uma vez na ambiência da pesquisa, é recomendado que o investigador assuma uma atitude cuidadosa e focada em ganhar a confiança dos

sujeitos (BOGDAN, BIKLEN, 1994). A diretora e a coordenadora nos receberam com muita atenção na primeira visita à escola, ensejando uma perspectiva relacional positiva. Na visita inicial, nos apresentamos como professora do Município de Itapipoca e conversamos com elas sobre a possibilidade de realizar a pesquisa de mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE, na referida escola, num trabalho intitulado: O *fanzine* e a formação estética de professores do Ensino Fundamental: constituição dialógica.

O lugar da pesquisa foi a E.E.B. Dr. Péricles Fernandes Teixeira, pertencente à Rede Municipal de Educação, situada à Rua Caio Prado N° 3064, bairro Nova Aldeota, Itapipoca-Ceará. Tem sua história iniciada antes mesmo de sua fundação, uma vez que sua construção e funcionamento representaram a concretização de um sonho almejado pela comunidade escolar dos bairros Nova Aldeota e Violeta (atendendo, também, as comunidades de Julio II) que não possuíam uma escola de Ensino Fundamental que atendesse a demanda populacional das crianças em idade escolar.

Tendo sua lei de criação aprovada em 22 de junho de 2011, Lei N° 22/011, atendendo os anseios das comunidades, vindo a funcionar em tempo integral a partir de 08 de agosto de 2011, foi oficialmente inaugurada no dia 28 de dezembro de 2012. A escola recebeu esse nome em homenagem ao senhor Péricles Fernandes Teixeira, advogado, professor, historiador, político e orador, nascido em 25 de agosto de 1946 e falecido em 16 de Junho de 2008.

Atualmente, funciona em período integral de 7 às 15h, atendendo a 660 alunos do Fundamental I de 1º ao 5º ano, contando com um quadro docente de 51 professores, uma psicopedagoga, uma assistente social, 33 funcionários (merendeiras, limpeza geral, porteiro, cuidadoras e vigias). A escola tem ampla área física, preserva o verde e possui acessibilidade para portadores de necessidades especiais, com 25 salas de aulas, uma biblioteca, uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), um laboratório de informática, um refeitório, um escovódromo, uma cozinha, uma secretaria, uma sala de professores, uma diretoria/coordenação pedagógica, dois banheiros masculinos e dois banheiros femininos, ambos com espaços adaptados para alunos e funcionários portadores de necessidades especiais, uma quadra poliesportiva, uma sala de jogos, um estacionamento. Mencionada escola foi escolhida para *locus* desta investigação por ser de tempo integral, facilitando bastante o acesso

aos professores, uma vez que eles se reúnem todas as sextas-feiras para o planejamento coletivo, momento ideal para realizarmos os encontros da formação.

A unidade conta com um Projeto Político-Pedagógico – PPP que, além de conter diversas informações, explicita quais são as metas, a missão, os objetivos e as expectativas educacionais da escola.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram os professores do 5º ano do Ensino Fundamental da E.E.B. Dr. Péricles Fernandes Teixeira, por algumas razões. Primeiro, porque é uma turma avaliada pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), portanto, uma turma sobre a qual recaem maiores responsabilidades e cuidados dos professores; segundo, pelo fato de exigir dos professores uma formação integral, a qual envolve, necessariamente, a formação estética.

Após acatarem a nossa solicitação, a diretora e a coordenadora da escola, de imediato, nos conduziram até a sala dos professores para que conversássemos com os docentes do 5º do Ensino Fundamental ali lotados. O primeiro contato que tivemos com os colaboradores da pesquisa foi no dia 9 de março de 2018, na referida, em Itapipoca-Ceará.

Começamos a fala junto aos professores identificando-nos como professora do Município e cursando mestrado em Educação pela UECE, bem como esclarecemos a finalidade da nossa presença na escola, que era desenvolver ali uma pesquisa cujo título é “O *fanzine* e a formação estética de professores do Ensino Fundamental: constituição dialógica”, tendo por objetivo geral compreender possibilidades de constituição de saberes estéticos por professores do Ensino Fundamental com base na produção de *fanzine* em uma perspectiva dialógica. Esclarecemos aos professores que a pesquisa a ser desenvolvida por nós não tem finalidades avaliativas, mas visa, sim, a contribuir para a constituição coletiva de saberes que venham ampliar a sua visão prática de apreensão do mundo.

Após toda essa explanação, indagamos quem gostaria de participar da pesquisa, de modo espontâneo, ou seja, quem realmente gostaria de

vivenciar momentos estéticos por meio do *fanzine*. Dos oito professores do 5º ano do Ensino Fundamental que estavam na sala dos professores, quatro aderiram de imediato à pesquisa, três ficaram de pensar no convite para participar da pesquisa e um não se manifestou.

Nessa ocasião, deixamos claro que estavam previstos cinco encontros para a realização da pesquisa. Por decisão conjunta, ficou definido que os encontros se realizariam às sextas-feiras, pois esse dia coincide com o seu planejamento coletivo, o que facilitaria a realização das atividades previstas.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Uma vez no interior do ambiente da pesquisa, o trabalho inicial do pesquisador é colher os dados das situações de interesse da sua busca. Os instrumentos de coleta de dados, segundo Barbier (2004), apropriados à pesquisa-ação, compreendem o diário, registros audiovisuais, análise de conteúdo e entrevista. Destes, foram utilizados apenas o registro de áudios e a entrevista, porque atendem satisfatoriamente aos pressupostos desta pesquisa-ação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Tivemos, então, o cuidado suficiente para colher o maior número possível de detalhes, ideias, opiniões e perspectivas dos participantes, pois isto contribui para a compreensão mais apurada da realidade.

Fizemos uso da entrevista semiestruturada ou semiorientada, pois “[...] possibilita maior flexibilidade nas respostas e a obtenção de falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada”. (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 63).

A utilização do áudio, apesar de ser “um dispendioso processo de transcrição de falas” (MORAES, 2016, p. 27), permitiu que conseguisse nos evocar todos os momentos das discussões em grupo que ocorreram no decorrer dos encontros formativos.

5.5 A PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADO

Foram realizados cinco encontros com os professores participantes. Em cada um, desenvolvemos uma ou mais atividades, dependendo do tempo disponível e do seu grau de complexidade, mas sempre com o objetivo de ampliar nos participantes a sua sensibilidade no confronto com as situações criadas.

O diagnóstico, segundo Thiollent (1997), é o primeiro passo de uma pesquisa-ação. Saber o que os professores já conhecem sobre saberes estéticos e *fanzine*, como ponto de partida para a pesquisa, torna-se, então, uma exigência. Permitimos, entretanto, realizar o diagnóstico de uma forma diferente da habitual: no lugar de fazermos perguntas diretas sobre o que é saberes estéticos e o que significa *fanzine*, criamos situações para que eles mesmos vivenciassem e pudessem concluir sobre o significado destes dois termos. Ao final das falas, acrescentamos algumas informações mais específicas e sistematizadas sobre o significado de saberes estéticos e *fanzine*.

À proporção em que os professores iam participando dos encontros e vivenciando experiências estéticas, percebendo a necessidade de colocar em ação a sensibilidade, não apenas em suas práticas, mas também em sua vida cotidiana, sentíamos que o segundo passo da pesquisa-ação, o planejamento, de acordo com Thiollent (1997), estava se concretizando. Para realizar a formação, tivemos, de fato, que planejar como o processo seria desenvolvido.

Com a confecção de crachás, a materialização de relatos e a produção de *fanzines* coletivos e individuais, operações concretas da pesquisa, nos posicionamos diante do terceiro passo da pesquisa-ação, que é a ação propriamente dita (THIOLLENT, 1997).

O quarto passo da pesquisa-ação, segundo Thiollent (1997), é a avaliação. Não fizemos uma avaliação no estilo tradicional, de perguntas diretamente aos participantes, visando a investigar o que aprenderam com a oficina, mas por meio da observação de suas colocações nas discussões, da mudança de olhar em relação à realidade e da ampliação da sensibilidade. O próprio conteúdo das entrevistas foi utilizado também para avaliar a formação.

5.6 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados mediante a técnica de categorias de análise, que consiste no “[...] processo de classificação ou de organização de informações em categorias, isto é, em classes ou conjuntos que contenham elementos ou características comuns”. (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 134).

As categorias de análise propostas para esta pesquisa compreenderam: Educação Estética, formação continuada e *fanzine*. A categoria Educação Estética privilegia a criatividade, a expressividade e a sensibilidade; a categoria formação continuada inclui reflexões sobre a sua natureza e influência na educação escolar; a categoria *fanzine* envolve discussões acerca da autoria, criatividade e dialogicidade.

A análise dos dados desta pesquisa, portanto, remete às falas e discussões coletivas que ocorreram durante os encontros, às reações sensitivas dos participantes mediante o encontro com o novo (o *fanzine*), e à mudança de olhares e de comportamento desencadeada pela vivência de experiências estéticas na formação.

6 MOMENTOS DOS ENCONTROS DIALÓGICOS

6.1 PRIMEIRO ENCONTRO: PRODUÇÃO DE CRACHÁS

Após o contato inicial com os colaboradores da pesquisa, no dia 27 de abril de 2018 na Escola de Ensino Básico Dr. Péricles Fernandes Teixeira, realizamos o primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa. Estavam ali os quatro professores que, durante a visita inicial, aderiram de imediato à pesquisa, mais dois dos que ficaram de pensar e um que não tinha se manifestado na ocasião, totalizando, então, sete docentes participantes.

Iniciamos o encontro cumprimentando os professores, participantes da pesquisa, e apresentando-nos, mais uma vez, como professora do Município de Itapipoca-Ceará, então cursando mestrado em Educação na Universidade Estadual do Ceará. A seguir, utilizamos estratégias de convencimento e de motivação para o envolvimento e a participação ativa dos professores nas atividades de formação, ou seja, buscamos fazer com que “comprassem” a nossa ideia. A estratégia utilizada foi a oralidade, a argumentação oral, quando destacamos a importância de estarmos preparadas para a realização do nosso trabalho, da necessidade da busca de mais saberes que nos deem uma formação integral e do aprimoramento da nossa prática pelo conhecimento e contato com as inovações que nos são expressas.

Enfatizamos a ideia de que, em nossas formações acadêmicas, praticamente, não é trabalhado o desenvolvimento da sensibilidade a serviço de uma educação de qualidade, carência esta que precisa ser suprida, visto que, comprovadamente, os saberes estéticos são partes indispensáveis no contexto de uma formação integral. Esclarecemos que os encontros que iríamos ter visavam a nos proporcionar um olhar mais sensível e reflexivo sobre nós mesmos, a respeito das ações cotidianas de nossas práticas em sala de aula, acerca da realidade física e social e no concernente aos nossos alunos.

Argumentamos em favor do desejo antropofágico permanente que devemos manter de “devorar” conhecimentos e saberes necessários ao exercício qualificado da docência, pois essa é a maneira de nos tornarmos pessoas melhores e mais qualificados profissionais. Impõem-se desejo e vontade para vencer o comodismo, o desânimo e o estado estacionário em que

nos encontramos, para irmos à busca de mais conhecimentos. Solicitamos aos professores que abraçassem essa causa, participassem com prazer e aproveitassem o máximo. Afinal, é o nosso aluno quem ganhará com isso.

Após essa tentativa de convencimento, distribuímos para cada professor um bombom de chocolate com uma mensagem de Paulo Freire que dizia o seguinte: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Freire, (1996, p. 33). Entregamos a referida mensagem com o intuito de fazer com que os professores refletissem sobre o seu papel em sala de aula, que é proporcionar aos alunos a formulação do conhecimento. Depois, entregamos a cada qual, uma agenda e uma caneta, para que pudessem registrar as informações que quisessem no decorrer da formação.

No segundo momento do primeiro encontro, pedimos que cada professor se apresentasse, falando seu nome, o seu nível de escolaridade e há quantos anos está no exercício do magistério. Ao final, nos incluímos nessa apresentação para que não fôssemos vista como alguém de fora, uma estranha a eles, mas como uma de seus pares. Esse passo foi necessário para nossa pronta aceitação pelo grupo. A intenção dessa atividade, portanto, foi despertar a sensibilidade dos professores para a noção de pertença a um grupo, tão necessária para o trabalho coletivo.

Antes de apontar os resultados dessa atividade, tendo em vista o que ficou acordado, os professores terão seus nomes omitidos, de modo que serão assim identificados: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. A professora P1 tem mais de 25 anos de magistério, é graduada em Pedagogia e Letras e é especialista em Ensino Fundamental; a professora P2 tem 25 anos no exercício da docência, é graduada em Pedagogia e é especialista em Gestão Escolar; a professora P3 tem 20 anos no magistério, tem graduação em Pedagogia e em Matemática, é especialista em Psicopedagogia; a professora P4 tem 19 anos no magistério, é graduada em Pedagogia e não tem especialização; o professor P5 tem 15 anos no exercício do magistério, é graduado em Pedagogia e é especialista na Área Ambiental em Desenvolvimento, Espaço e Meio Ambiente; A professora P6 tem 15 anos de magistério, é graduada em Língua Portuguesa e especialista em Literatura. O professor P7 tem sete anos na docência, é graduado em Pedagogia e tem especialização em História O Quadro abaixo resume esses resultados.

Quadro 5 - Identificação dos professores, anos no exercício do magistério e formação.

Professores	Anos de exercício do magistério	Formação
P1	Mais de 25 anos	Graduada em Pedagogia e Letras. Especialista em Ensino Fundamental.
P2	25 anos	Graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar.
P3	20 anos	Graduada em Pedagogia e Matemática e é especialista em Psicopedagogia.
P4	19 anos	Graduada em Pedagogia.
P5	15 anos	Graduado em Pedagogia e especialista na Área Ambiental em Desenvolvimento, Espaço e Meio Ambiente.
P6	15 anos	Graduada em Língua Portuguesa e especialista em Literatura.
P7	07 anos	Graduado em Pedagogia e especialista em História.

Fonte: elaborado pela autora

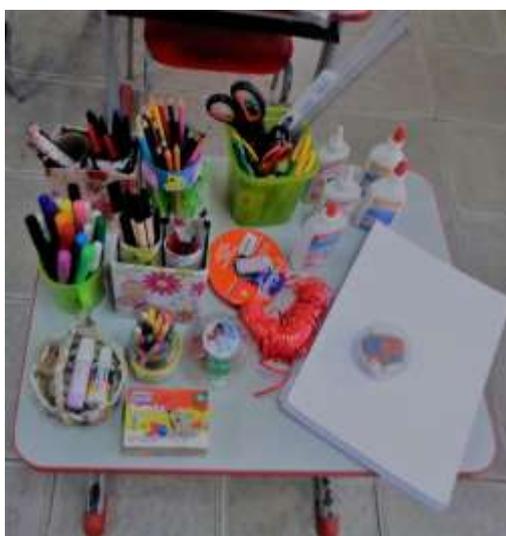
Durante essa apresentação, alguns professores teceram considerações interessantes acerca da sua profissão. Foram unânimes em afirmar que gostam de ensinar, de estar em sala de aula. Cabe destacar, entretanto, as manifestações dos professores 4, 5 e 7 pelas nuances que exprimem. A professora P4 tentou por duas vezes uma especialização em Matemática, mas acabou desistindo de ambas. A primeira vez foi em decorrência dos trabalhos domésticos: “Dona de casa, tinha que lavar roupa, tinha que num sei que, aí me senti muito cansada e desisti”. Na segunda vez, a desistência foi por razões de diferença de idade: “Comecei no CEFET, mas não continuei porque era os rapazinhos e as mocinhas tudo novinho e muito inteligente e eu me sentia ali no meio daquilo ali sem tempo de tá estudando”. O professor P5 comentou que, antes de se tornar docente, exerceu o papel de carteiro durante

cinco anos. Conseguiu, nesse período, ingressar no Instituto Federal do Ceará (IFCE) para cursar Matemática, mas o cansaço do trabalho não permitiu a conclusão do curso. O professor P7 comentou que gosta muito de ser professor, mas que não pretende se aposentar na área de Educação, Ele disse que pretende seguir outro caminho.

São falas que revelam as dificuldades impostas pelo trabalho a quem tem o manifesto desejo de ingressar em um curso superior, bem como a revelação de decepção com as políticas públicas direcionadas para a Educação.

Em seguida, ou seja, no terceiro momento do encontro, pedimos aos professores que produzissem um crachá onde deveriam colocar o seu nome, a fim de facilitar a sua identificação e interação com os sujeitos da pesquisa. Nessa produção dos crachás, os professores já estarão experienciando a estética. O material para subsidiar a produção dos crachás foi: papel sulfite, E.V.A, folha 40 kg, cartolina, caneta, marcador, lápis, pincel, cola, lápis de cor, giz de cera, régua, apontador, estilete, durex, corretivo, grampo, borracha, grampeador, fio de seda e outros, como se pode perceber nas imagens a seguir.

Figura 6 - Materiais



Fonte: elaborado pela autora

Figura 7 - Livros, revistas e jornais

Fonte: elaborado pela autora

Figura 8 - E.V.A, cartolina, papel sulfite, folha 40kg

Fonte: elaborado pela autora

No momento da confecção dos crachás, foi possível observar e registrar algumas situações relevantes de diálogo entre os professores, como as que estão a seguir destacadas.

Por que eu tenho a minha mão tão torta, heim? Eu quero uma letra bonita para colocar meu nome. (P3).

A minha letra não é bonita, é letra de forma. (P4).

É muito feia a minha letra meu povo. (P3).

Gente é sério, desde o tempo que uma professora falou do meu trabalho, tudo o que eu faço eu erro, eu sou traumatizada, eu não superei. (P3).

É possível observar, implícita nessas falas, a noção que os professores têm de beleza. Ao dizer, por exemplo, “a minha letra é feia”, implica que o professor está relativizando o seu conceito de beleza. Segundo Moraes (2016, p. 40), entretanto, “A ideia de beleza hoje – agregada ao campo da estética e da arte - é bastante refutada, pelo fato de que essa noção foi marcada, desde seus primórdios, por meio de referenciais dominantes, elitistas e ocidentais (gregos, inicialmente)”. As falas das professoras, porém, revelam que a concepção de beleza como prescrição social ainda persiste nas mentes de muitas pessoas. A concepção de beleza em que nos apoiamos neste trabalho vem de Moraes (2016, p. 40), que considera belo tudo aquilo que procede e é legitimado por manifestações da cultura e que “[...] se reflete nas produções artísticas, nos processos educativos, nas distintas expressões de vida”.

Durante a confecção dos crachás, também observamos que os professores participantes procuravam se ajudar, seja facilitando o acesso a certos materiais, seja segurando o E.V.A. para que o outro escrevesse o seu nome, o que demonstra a existência entre eles da consciência da importância do trabalho em grupo. A figura a seguir reúne as produções dos crachás pelos professores, onde se observa considerável variedade de produtos, de crachás diferentes entre si, ou seja, ninguém copiou ninguém, cada um se expressou a seu modo, revelando produções independentes.

Figura 9 - Crachás



Fonte: elaborado pela autora

Depois do instante da confecção dos crachás, iniciamos o quarto momento do primeiro encontro, quando pedimos que cada professor relatasse

um fato marcante em sua vida, podendo ser uma prática em sala de aula, uma experiência da vida escolar, uma fala de um aluno em sala, enfim, alguma experiência que marcou a vida de cada um.

A professora P1 não imaginava que um dia poderia ser professora, mas, que, com o passar do tempo, surgiram oportunidades que a fizeram seguir esse caminho. O fato marcante que a professora P1 relatou foi:

Um dia a gente estava trabalhando os meios de comunicação, então, eu pedi para os alunos fazerem um desenho ou escreverem sobre o assunto. Teve um que desenhou um carro. Eu cheguei perto dele, o nome dele era Cássio, um menino abençoado, então eu perguntei: 'Cássio, carro é um meio de comunicação?' 'É sim professora' [...]. Eu quis saber por que ele dizia que era um meio de comunicação, e ele continuava dizendo que era, e outros colegas diziam, 'é não doido', e ele dizia, 'é sim, e a radiadorazona aí em cima heim!' Isso foi uma coisa que eu nunca esqueci" [...]. "É um trabalho gratificante, depois a gente tem orgulho, quando vê os frutos na frente.

Para a professora P2, o fato marcante em sua profissão foi o seguinte:

Há um tempo atrás eu cheguei em um estabelecimento e, assim, que a moça viu meu nome, ela lembrou de mim, e eu fui professora dela no primeiro ano, daí são essas pequenas coisas que a gente se sente feliz, por que a gente sente que contribuiu. [...] E a única coisa que fica nessa nossa profissão é isso, esse reconhecimento, aquela sementezinha que você cuidou, você vê lá na frente conseguindo seus objetivos, e é muito gratificante saber e reconhecer que aquela criança passou por você.

A professora P3 comentou que o relato seria sobre sua vida como estudante, porque, se fosse falar em momentos marcantes com base no reconhecimento de ex-alunos, seriam muitos. Ela destacou que:

Quando eu era criança, eu tinha uns 10 anos, eu estudava na Betânia, e a professora passou um trabalho de Artes, e eu lembro que eu fiz esse trabalho, que pra mim, era o trabalho mais lindo do mundo, morava do outro lado do rio, não tinha energia, não tinha nada; Aí fiz com papel sem pauta, peguei revista da avon, da vizinha que vendia, cortei, por que era o álbum familiar. Daí eu escolhi só pessoas bonitas, representando o pai, mãe, ao todo eram 10 pessoas, por que era pai e mãe e oito irmãos. Tinha um texto falando de cada um. E pra mim, o meu estava lindo. Só que quando a professora pegou o meu trabalho, ela disse: 'Valha meu Deus do céu'. E pegou meu trabalho e amassou e mandou eu fazer outro. Gente, aquilo ali, que pra mim, estava lindo, estava perfeito, eu fiquei assim, sem chão. Eu pensei, se um dia eu for ser professora, eu vou valorizar o trabalho dos meus alunos. [...] Então assim, durante a minha profissão, eu tenho muito cuidado para eu não constranger meu aluno, como eu fui constrangida. Isso me marcou

negativamente, mas serviu para a minha profissão positivamente, por que não faço com eles, por que eu não gostei que fizeram comigo.

A professora P4 comentou que vivenciou vários momentos marcantes em sua profissão, mas que um deles lhe marcou mais:

Quando eu ensinei no São Tomé que era, um rapaz que estudou comigo, ele fez vestibular na Uece e passou, e ele foi onde eu estava e falou: 'tia eu passei, aquelas coisas que você me ensinou, tia eu me lembrei na hora da prova.' Isso ali me deixou com o coração cheio de orgulho [...]. É muito bom também quando um ex-aluno reconhece a gente, na minha opinião ser professor, além de tudo, é você querer ser, por que se você for sem gosto, não vai dá nem um frutinho.

O professor P5 achava que não ia trabalhar na Educação porque era muito tímido, mas que abraçou essa profissão porque gosta. Destaca em seu relato:

Um dia um aluno me procurou e falou 'professor, eu sou concursado na Cagece, e eu só vim agradecer ao professor, por que o senhor acreditou em mim'. Eu sempre aconselhava ele, para ele estudar mais e mais, para ele conseguir o objetivo dele. E ele disse que isso foi muito gratificante para ele e ajudou a ele a chegar onde ele chegou hoje. Ele veio me procurar só para agradecer.

A professora P6 destaca o seguinte fato como marcante em sua vida profissional:

Uma das coisas que mais marcou a minha caminhada foi quando eu estava trabalhando no Ensino Médio e eu tive a oportunidade de participar de um concurso de redação do Senado Federal, e eu tive um aluno que ganhou a nível estadual, e nós fomos representar o estado do Ceará em Brasília. Passamos uma semana lá, foi assim um momento muito gratificante, acho que foi um dos maiores momentos da minha vida, porque foi algo que ficou mesmo marcado para sempre, em vê que o seu trabalho valeu a pena, ver que contribuiu.

O professor P7 considera a docência uma profissão muito bonita, mas que não quer prosseguir no ofício em razão de muitos colegas chegarem à aposentadoria frustrados com a profissão. Ele relatou que o fato mais marcante foi

Eu comecei a trabalhar muito cedo, tinha um reforço escolar lá em casa, eu passei sete anos com esse reforço, se eu for juntar os sete anos do reforço com sete anos do concurso, já dá 14 anos. Já tenho

muita história, tenho aluno engenheiro, policial e outros, e a gente é reconhecido por eles, porque a sociedade em geral, em termos de dinheiro, de mérito, não reconhece.

Resumindo as falas, observa-se que cinco professores destacaram como acontecimento marcante de suas vidas o fato de terem o seu trabalho reconhecido por ex-alunos. Um dos professores considerou como marcante a perspicácia de um aluno, ao explicar que carro é um meio de comunicação. É interessante que a professora não repreendeu o aluno, corrigindo-o, mas usou de sua sensibilidade para aceitar a resposta como correta, pois, no fundo, a resposta do aluno tem um fundo de verdade, uma vez que um carro com um som sobre ele, trafegando pelas ruas fazendo a divulgação de alguma coisa, é de fato um meio de comunicação. A professora levou em consideração o conhecimento prévio do aluno, atitude recomendada por Freire (1996). Interessante é destacar, também, o relato da professora que sofreu grande decepção quando era estudante, pelo fato de ver um trabalho feito por ela, com tanta dedicação, ser literalmente desprezado por sua professora. O que era belo para ela, era feito para a professora. O que houve neste relato foi “[...] a imposição de significações já construídas e a construção por parte dos educandos” (DUARTE-JÚNIOR, 1995, p. 62).

Depois de todos os professores terem relatado os seus fatos marcantes, fomos para o quinto momento do encontro, ocasião em que pedimos aos participantes que descrevessem o que tinham achado do nosso primeiro encontro. A seguir, trazemos algumas falas dos professores.

Eu pensei antes de vim, há meu Deus do céu, eu só vou por que é uma pesquisa, porém, eu gostei muito do primeiro encontro da formação, e eu sei que esse curso vai ser muito bom, por que a gente vai aprender uma nova ferramenta para levar para a sala de aula. Eu fiquei pensando aqui sobre esse momento, se nós, gostamos desse momento, imagine nossas crianças. (P3).

Antes de vir, eu pensei, onde eu fui me meter? Mas eu amei, e minha curiosidade maior, é saber sobre o fanzine, porque desde o dia que você falou sobre sua pesquisa no dia que você veio nos convidar para participar da pesquisa, eu fiquei curiosa para saber o que era. (P2).

Eu estou achando tão bom aqui. (P2).

Eu estou amando. (P1).

Os discursos revelam que a apreensão, a expectativa e a desconfiança iniciais de alguns não se concretizaram. Ao contrário, o encontro tornou-se algo agradável. Denota, ainda, que os professores abraçaram a ideia da pesquisa, algo que nos deixou muito contente, uma vez que uma das nossas maiores preocupações iniciais era com a reação dos professores, pois tínhamos que esse contato preliminar não os agradasse. Isso significa dizer que os professores criaram uma expectativa de uma formação não imposta, mas voltada para a discussão de temáticas sociais vigentes (PERRENOUD, 2000).

6.2 SEGUNDO ENCONTRO: MATERIALIZAÇÃO DOS RELATOS

O segundo encontro ocorreu no dia 11 de maio de 2018, na escola Municipal de Educação Básica Dr. Péricles Fernandes Teixeira, em Itapipoca-Ceará, contando com a participação de seis professores: P1, P2, P4, P5, P6, P7. É importante ressaltar que a professora P3 compareceu somente ao primeiro encontro⁷.

Iniciamos o encontro, cumprimentando os participantes da pesquisa e depois solicitamos aos professores que acionassem suas memórias e relembassem dos relatos proferidos no encontro anterior, porque o nosso próximo momento consistirá na materialização desses relatos. O termo materializar significa aqui transformar os relatos em registros por meio do emprego de linguagens diversas, como a escrita, o desenho, a gravura e a colagem.

Para a materialização dos relatos, disponibilizamos diversos materiais para serem utilizados livremente pelos professores: caneta, lápis, pincel, marcador de texto, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, pincel, corretivo, “durex”, papel sulfite, cartolina, folha 40 kg, E.V.A, cola, tesoura, régua, revistas, jornais e livros. Os professores, por alguns instantes, ficaram contemplando os materiais à sua disposição, acionando a sua imaginação para começarem a materializar seus relatos.

⁷ A professora justificou o seu afastamento dos encontros por problemas familiares.

Os relatos foram registrados em folha de papel sulfite e, em seguida, colados em uma cartolina, formando uma espécie de mosaico, conforme se observa na figura abaixo.

Figura 10 - Materialização dos relatos



Fonte: elaborado pela autora

Com a cartolina exposta, promovemos um momento dialógico com os professores com suporte na formulação de um questionamento: “Quando vocês olham para esse cartaz, onde estão retratados todos os relatos de vocês, o que vocês podem ver nesse produto final”? Havia uma intencionalidade nesta pergunta: verificar se os professores conseguiriam dirigir o seu olhar apenas para o aspecto visual da montagem ou se também para outros elementos estéticos embutidos em suas produções, pois esse seria o ponto de partida para as minhas intervenções, sempre dialógicas, em busca da ampliação de seus olhares ante as suas próprias produções.

As transcrições dos depoimentos dos professores a essa indagação acham-se expostas na sequência.

A gente observa muito a questão do trabalho, do compromisso, do respeito, do trabalho feito com dignidade e a satisfação, a felicidade em poder colaborar com o desenvolvimento da humanidade, então eu acredito que seja algo assim grandioso, um trabalho que a gente faz com crianças, jovens e adultos. Onde você, de certa forma, vai estar contribuindo significativamente, a gente espera, para a educação deles. Uma educação que não é só nos bancos da escola, mas que ela transcende a isso. Não tem como a gente dizer que trabalha só com a

educação escolar, por que a gente acaba transmitindo valores, acaba fazendo um pouco o papel da família, principalmente no Ensino Fundamental, então eu acredito que esse cartaz representa tudo isso. (P1).

Que só chegou conquista não é, tudo foi conquista aí. (P5).

Os objetivos foram alcançados. (P.6).

Eu estou falando da felicidade, felicidade em colaborar com o desenvolvimento humano. Eu peguei as imagens que retratam momento de felicidade e botei que a nossa profissão querendo ou não a gente colabora para o desenvolvimento da humanidade, de alguma forma. (P7).

Aqui tem a palavra gigante, é isso que muitas vezes, a gente enquanto professor se define, por que praticamente a escola está caminhando sozinha, sem família, sem nada. E quando a gente tem uma criança que é acompanhada pela família, a gente percebe a diferença, em relação a uma criança que não é acompanhada pela família, a gente vê isso claramente na nossa sala de aula, então praticamente nós somos um gigante porque nós levamos esses problemas praticamente sozinhos, família pouco a gente conta, e se a família dessem as mãos, eu estou dizendo todas as famílias, se elas dessem as mãos a escola tudo seria diferente. Nós somos gigantes diante de todas essas dificuldades! (P2).

Analisando esses depoimentos, notamos que os professores restringiram os seus olhares basicamente para o visual, mobilizaram, mais especificamente, o sentido da visão para interpretar o que estava exposto diante deles no cartaz. Refizemos, então, a pergunta, desta feita com bem mais clareza e objetividade: “O que vocês podem ver por trás de cada produção dessas, de cada imagem, de cada escrita, de cada desenho? O que conseguem ver além do que está retratado nas produções”?

Após a indagação, houve um momento de silêncio e, depois, dois deles falaram o seguinte

Foi relatado algo não é, que pudesse expressar nessas produções aqui. Cada um expressou do seu jeito para ficar nessa exposição aqui. (P5).

A expressão do que a gente, de forma criativa, o que a gente acha, o que a gente pensa. (P4).

Os dois que se manifestaram conseguiram ver nas produções a expressividade, que é realmente um dos elementos que compõem a materialização dos relatos. Fizemos, então, um comentário a respeito da expressividade, destacando que, de fato, a escrita, o desenho, a gravura são

linguagens que usamos para expressar nosso pensamento. Há, entretanto, bem mais elementos por trás das produções que precisavam ser descobertos pelos participantes. Fizemos, então, uma pergunta: “Conseguem ver nas produções mais algum elemento, além da expressividade?”. Houve um silêncio. Como não se manifestaram, então foi necessário utilizar questionamentos, um modo interessante de instigar o diálogo entre eles para que chegassem ao consenso acerca de mais elementos subentendidos nas materializações de seus relatos, desde uma vez que não pretendíamos lhes mostrar esses elementos de maneira gratuita, sem a sua participação, afinal, não estava ali para dar aulas.

Sugerimos aos participantes uma situação: “Antes de vocês pegarem os materiais para materializar os seus relatos, como chegaram à conclusão acerca do que iriam fazer?”. Três professores se manifestaram: “Ah! Eu pensei primeiro” (P1); “Fiquei aqui só imaginando” (P4); “Isso mesmo que os colegas disseram” (P3). Nessas falas, os professores participantes conseguiram descobrir o segundo elemento que há por trás de suas produções: a imaginação.

A respeito da imaginação, Calvino (1993, p. 23.) faz algumas considerações interessantes. O autor adverte para a noção de que,

[...] estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens.

Imaginar é, portanto, pensar por imagens, construir mental, ver interiormente, podendo, inclusive constituir-se em recurso de aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento escolar, pois “[...] o que vemos e o que imaginamos pode nos ajudar na hora de calcular um percurso, desenhar um mapa, produzir ou interpretar um texto etc.” (IVAS; FELDMAN, 1998, p. 31). E, no presente caso, materializar um relato.

Continuamos a instigar os participantes com outras indagações: “Conseguem ver mais alguma coisa por trás das suas produções além da expressividade e da imaginação?”. Após alguns instantes de silêncio, um dos professores se manifestou: “Acho que nós tivemos criatividade” (P7). A essa colocação, houve um comentário: “É, a gente vê que as produções ficaram bem diferentes uma das outras” (P5); e mais outro: “É verdade”. (P6).

Estava, então, descoberto mais um dos elementos por trás das suas produções: a criatividade. Considerando a materialização dos relatos como um fazer artístico, entende-se a criatividade como a transformação da realidade em imagens. Criar, porém, não é a arte de imitar objetos, ideias ou conceitos, mas produzir algo novo (PISCOQUE, 2000). Assim, divisada a criatividade pertence ao domínio da imaginação.

Após essa etapa, veio a pergunta: “Por trás das produções de vocês, há apenas expressividade, imaginação e criatividade? Não há algo mais?”. Aqui o silêncio foi total, não houve manifestação. Então, recorremos ao seguinte recurso instigativo: “Quando foram concretizar os seus trabalhos, vocês tinham à sua disposição diversos materiais, os quais podiam utilizar livremente: ora pegavam lápis de uma cor, ora caneta, e assim por diante. Será que isso não nos lembra ou nos remete a alguma coisa?” Ainda uma pergunta: “Como se sentiam enquanto produziam os seus fazeres artísticos?”.

Os participantes que se expressaram o fizeram assim:

Me fez lembrar uma espécie de escolha. Foi agradável e prazeroso. (P7).

Vejo-me fazendo uma combinação de materiais para dar um resultado. Não, a participação foi espontaneamente. Não foi cansativo não. Foi muito prazeroso. (P5).

As palavras “escolha” e “combinação de materiais” utilizadas pelos professores fazem parte do que se pode chamar jogo de criação. Fizemos uma intervenção esclarecendo aos participantes que o que eles de fato vivenciaram neste fazer artístico “[...] mais parece um jogo de armar, um quebra-cabeça – vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas” (PISCOQUE, 2000, p. 69). E mais, as regras desse jogo são inventadas enquanto se joga e por quem joga, ou seja, no percurso do processo criador e por aquele que realiza o ato criador. A esse jogo de escolhas, de combinação no ato de criar, dá-se o nome de ludicidade, elemento que também está por trás de suas produções.

Analisamos com os participantes a ideia de que o prazer por eles revelado quando da materialização dos seus relatos, também, está associado ao conceito de ludicidade, entretanto, isto não está expresso no aspecto visual da

obra por eles produzida, não pode ser percebido por quem não está sensivelmente apto para tal, até mesmo pelo próprio idealizador da obra.

Mais uma pergunta foi formulada para os participantes pensarem: “Vimos que há por trás das materializações de seus relatos os seguintes elementos: expressividade, imaginação, criatividade e ludicidade. Parou por aí? Ou conseguem ver mais algum elemento?”. Sucedeu um instante de silêncio, como se estivessem buscando em sua memória localizar a resposta. Mais uma vez, foi preciso instigar o seu pensamento por meio de mais indagações: “Olhem para esse cartaz aqui exposto. Consta a identificação de quem produziu isso? Então, quando se olha para ele, o que é que muitas vezes não conseguimos ver?”. Várias respostas surgiram “O autor do trabalho” (P2); “Pensar quem foi que construiu isso aí” (P5). Sim, há um elemento de grande importância a considerar por trás dessas produções: a autoria, afinal, esses relatos materializados foram feitos por pessoas, cada um foi autor do seu trabalho. De acordo com Muniz (2010, p. 19) “[...] a escrita de fanzines atua como uma prática de invenção de si, com a qual os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeitos ao experienciarem a função de autoria”. Ou seja, por meio da escrita de um *fanzine*, o autor pode expressar o que sente, o que deseja, pode se reconhecer como sujeito pensante, desejante e, com isso, explorar sua subjetividade na escrita de um zine.

A finalidade do segundo encontro formativo foi possibilitar aos professores participantes a ampliação do seu olhar sobre as produções, para que possam ter esse olhar sensível diante da produção de um colega ou de um aluno, de modo que não fique limitado a ver apenas o que está no seu alcance visual. Precisamos observar que, por trás da produção de alguém, há todo um trabalho, uma técnica, um processo, como a imaginação, a criatividade, a expressividade, a ludicidade e a autoria.

Em virtude da explanação que fizemos sobre o que existe por trás de uma produção, concluímos o encontro com mais uma pergunta para os professores: “Seria possível realizar essa mesma atividade em sala de aula?”. Com relação a essa pergunta, eles foram unânimes em dizer que sim, é possível realizar a referida atividade em sala. Em razão da resposta positiva, fizemos outra indagação: “Vocês acham que conseguem, a partir do que se vivenciou neste encontro, ter a sensibilidade de ver na produção dos seus alunos a

imaginação, criatividade, ludicidade, expressividade e autoria?” Os professores foram unânimes em dizer que sim.

6.3 TERCEIRO ENCONTRO: PRODUÇÃO DO FANZINE COLETIVO.

Realizamos o terceiro encontro no dia 18 de maio de 2018 na mesma escola, com seis professores. Iniciamos entregando um *fanzine* produzido por nós, o qual se pode chamar de *fanzine* sobre *fanzine*, visto que ele explica de maneira direta como se faz um *fanzine*. Nesse contato inicial com o *fanzine*, foi possível perceber nas reações dos professores sensações de encantamento configuradas não apenas por expressões corporais, mas, sobretudo, por palavras do tipo: “Como é lindo!”, “É muito fofinho!”, “Ah! Como é engraçadinho!” Depois, reforçamos a noção de que, nos encontros anteriores, vivenciamos experiências estéticas: no primeiro, por meio da produção de crachás, e no segundo encontro, por via da materialização do relato de um fato marcante na vida de cada professor.

No terceiro encontro, esclarecemos que iríamos experienciar a estética por meio da produção de um *fanzine* coletivo. Antes, porém, dedicamos um tempo inicial para explicar o que é o *fanzine* para os participantes da pesquisa, pois não seria possível a sua produção coletiva sem o conhecimento prévio dos recursos e finalidades da sua elaboração. Mostramos aos professores, por meio de *slides*, a origem, a história e como se faz um *fanzine*.

Aproveitamos a oportunidade para esclarecer aos professores aspectos relativos à estrutura do *fanzine*, no tocante, sobretudo, ao tamanho das páginas. O *fanzine* pode assumir diversos tamanhos, como um formato A5, A6 ou A7⁸. Esclarecemos também, como são feitas as dobraduras para a montagem de um *fanzine*, enfatizando que as técnicas dependem do tamanho do *fanzine* que se intenta confeccionar.

Explicamos que o *fanzine* nasce de uma ideia, que pode ser expressa em uma folha aberta a várias possibilidades de tamanhos, de estética e de significados. Foi esclarecido que a elaboração de um *fanzine* passa basicamente por duas etapas: escolha do tema e expressão livre deste por meio do emprego

⁸ Formato A5 equivale a meia folha de papel A4; A6 equivale a meia folha da A5; A7 equivale a meia folha do A6.

de linguagens variadas. O *fanzine*, portanto, é algo que está aberto a um rol de possibilidades de significados e tamanhos.

Destacamos que o *fanzine* pode envolver temas os mais diversos possíveis, como política, educação, saúde, lazer, moradia, dentre outros e, também, se guiar por finalidades diversas, como, por exemplo, servir como protesto social, atuar como veículo para divulgação de eventos (divulgar uma banda, um projeto da escola), funcionar como recurso pedagógico na aprendizagem e produção de conhecimentos disciplinares. É possível a utilização do *fanzine* para desenvolver em sala de aula temas transversais contextualizados sobre rua, bairro, a importância da água, problemas das cidades, amizade, consciência negra e outros. O professor pode passar um conteúdo e depois pedir para o aluno dizer o que entendeu por meio da produção de um *fanzine*. Produzir um *fanzine* com o tema 'Dengue' configura um assunto transversal, porque envolve saúde e meio ambiente. Acrescentamos ainda, uma informação interessante: a existência de um *fanzine* especial conhecido por Biografazine, que é quando o autor produz um *fanzine* sobre si, isto é, um *fanzine* no qual o autor se reporta à sua vida, podendo contemplar aspectos da existência profissional, estudantil, enfim, o que achar interessante relatar sobre si.

Esclarecemos que os assuntos abordados no *fanzine*, no início de sua origem, estavam bem mais focados na divulgação de bandas de *rock*, ou seja, os fãs da banda de *rock* produziam *fanzines* para divulgar suas bandas preferidas, mas, com o passar do tempo, os *fanzines* foram ganhando temas e mais espaços, adentrando, inclusive, as escolas e espaços socioeducativos. O diferencial de nossa pesquisa, no entanto, é proporcionar aos professores participantes o experienciar estético, a mobilização dos sentidos por meio da produção de *fanzines*.

Pedimos-lhes, então, que escolhessem juntos uma linha para a confecção do *fanzine* e, com base no escolhido, pensassem em um tema para desenvolver, pois o *fanzine* iria ser produzido coletivamente. Esclarecemos que cada professor deveria produzir uma ou duas páginas sobre a linha e o tema escolhido coletivamente e que, ao final, essas produções iriam ser reunidas para compor o *fanzine*. Os professores ficaram, então, livres para escolherem consensualmente uma linha e, a partir da linha, pensar e desenvolver um tema.

Sucedeu-se um momento de intenso diálogo entre os professores, tendo-se percebido um clima respeitoso no que tange às propostas lançadas por uns e por outros. Diversas linhas e temas foram propostos, mas, ao final, decidiram pela confecção de um *fanzine* na linha da divulgação e, como estava perto das comemorações do Dia das Mães na escola, o tema seria este; ou seja, iriam produzir um *fanzine* com a finalidade de propagar a festa que a escola iria proporcionar às mães dos alunos.

Os professores discutiram como seria a capa do *fanzine*, havendo muitas opiniões e trocas de ideias sobre sua montagem. Foi percebido, porém, que os professores estavam com dificuldades de representar no papel as suas ideias, como se pode perceber nos comentários a seguir:

Eu acho que os alunos se saem melhor do que nós, eles são bem mais criativos. Se fossem eles, eles já estariam com um monte de ideias. (P1).

Eu não sei desenhar nada, só sei por cima da imagem. (P1).

Também não tenho essa habilidade de desenhar não. (P4).

As falas dos participantes revelam, mais uma vez, a concepção, enraizada em suas mentes, de que somente os desenhos socialmente considerados bonitos são válidos para expressar uma ideia. Ficaram parados, talvez até com receio de desenharem alguma coisa, pois poderiam ser ridicularizados pelo não enquadramento das suas produções nos padrões de beleza cobrados pela própria escola, contrariando a ideia de beleza definida por Moraes (2016), para quem belo é tudo aquilo que procede de manifestações da cultura. Depois que cada um concluiu a produção, os resultados foram, então, juntados na montagem do *fanzine* final. Fizemos, na ocasião, alguns questionamentos: “Para vocês, como foi a experiência de produzir um *fanzine* em coletividade? O que vocês sentiram? Quais dificuldades tiveram?”. Observamos a seguir as falas dos professores:

Foi diferente, eu olhei pra imagem e comecei a fazer uns rabiscos, e estava todo mundo parado, mas o parado foi fluindo. (P5).
A gente foi confeccionando e não sabia que ia sair esse bom resultado. (P1).

A primeira vez, a gente sente dificuldade. (P7).

A gente estava um pouco travado no começo. (P1).

Eu acho que para as crianças se torna mais fácil, porque eles têm essa ludicidade mais aflorada. (P5).

Foi bom, é possível trabalhar em sala de aula. (P2).

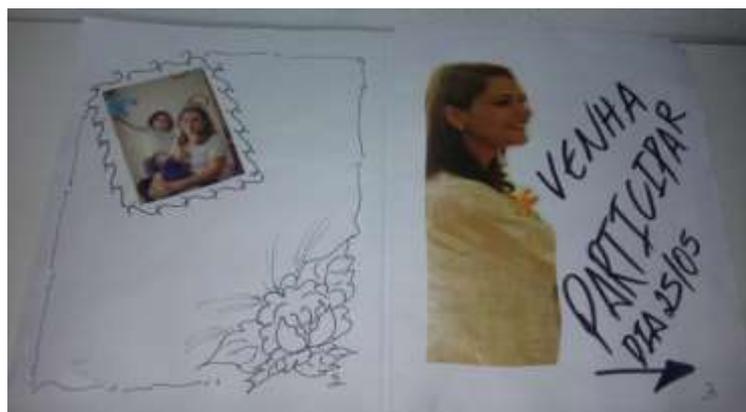
Na sala a gente dá só a ideia para os alunos e eles desenvolvem. (P5).

Observamos que os professores, no início, sentiram um pouco de dificuldade para produzir o *fanzine* coletivo. Depois, porém, as ideias foram fluindo, de modo que, no final do terceiro encontro, conseguiram produzir o *fanzine* coletivo, como podemos observar por meio das imagens a seguir:

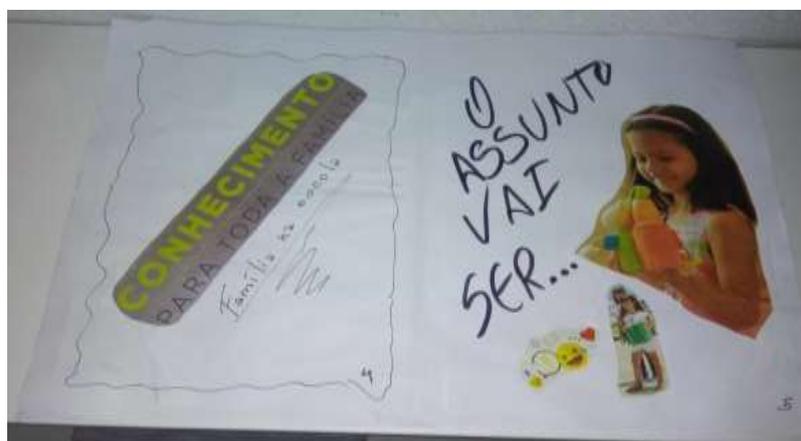
Figura 11 - Fanzine: Capa



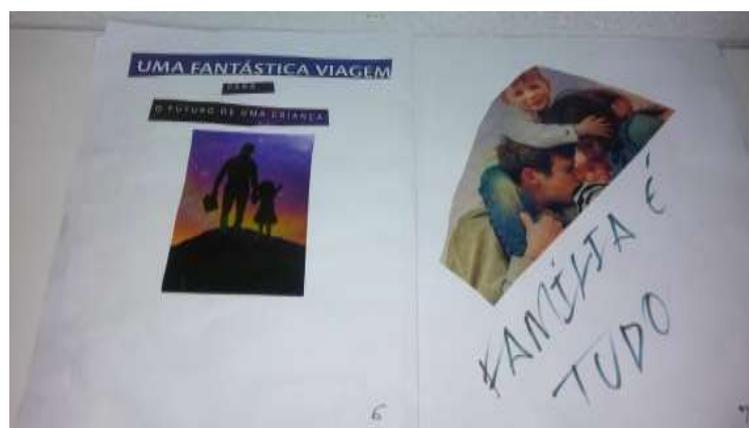
Fonte: elaborado pela autora

Figura 12 - Fanzine: Pagina 2 e 3

Fonte: elaborado pela autora

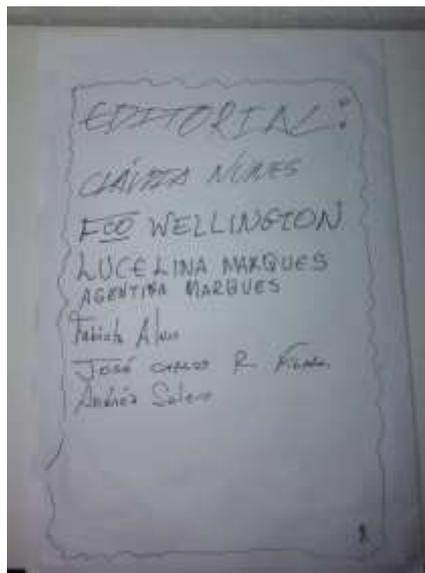
Figura 13 - Fanzine: Pagina 4 e 5

Fonte: elaborado pela autora

Figura 14 - Fanzine: Pagina 5 e 6

Fonte: elaborado pela autora

Figura 15 - Fanzine: Pagina 8



Fonte: elaborado pela autora

As produções revelam que os professores utilizaram basicamente dois recursos na montagem do *fanzine* coletivo: gravuras e escritas. Na capa do *fanzine* coletivo, no entanto, foi desenhada uma imagem de uma mãe; ou seja, percebe-se que houve pouco desenho na produção coletiva, talvez por lacunas formativas dos professores. O fato de evitarem o desenho já havia sido renunciado por eles em suas falas durante a confecção dos crachás e da materialização dos relatos, quando, na ocasião, disseram que não sabiam desenhar. Mesmo os professores demonstrando que sentiram dificuldades para pensar em como confeccionar o trabalho, o *fanzine* produzido, a nosso ver, atingiu o objetivo para divulgação da festa das mães, de modo bastante sugestivo, diferente, alegre. Veja-se, por exemplo, a capa, onde o autor, usando a criatividade com originalidade, dá ao *fanzine* o título MÃE+ZINE, que, além de reunir em um só termo o motivo da convocação (MÃE), informar a maneira como o convite está sendo veiculado (ZINE), ainda dá uma conotação carinhosa ao se dirigir às mães: MÃEZINE. Essas falas revelam que “A prática zínica motivou um ambiente de diálogo e trocas [...]” (ARAÚJO, 2017, p. 75).

6.4 QUARTO ENCONTRO: PRODUÇÃO DE FANZINE INDIVIDUAL

O quarto encontro foi realizado no dia 9 de junho de 2018, no mesmo local dos anteriores, contando com a participação de seis professores: P1, P2, P4, P5, P6, P7.

Depois de lembrarmos as atividades desenvolvidas no encontro passado, orientamos no sentido de que cada um iria, agora, confeccionar um *fanzine* individual. Para isso, deveriam escolher uma das seguintes linhas: protesto, divulgação, conteúdo de disciplinas escolares ou temas transversais e biograficizine. Dentro da linha escolhida, deveriam, então, selecionar um tema a ser desenvolvido. Deixamos claro que os professores estariam livres para decidir o número de páginas e o tamanho que o seu *fanzine* terá, o que vai depender da criatividade de cada um.

Após distribuídos os materiais necessários, cada professor escolheu uma linha e, com base nessa linha, iniciaram a confecção dos *fanzines* individuais. Durante a produção, observei e registrei algumas situações interessantes, como por exemplo, a partilha de materiais, a busca de opiniões e as dificuldades para iniciarem os trabalhos. O resultado do quarto encontro foram seis *fanzines* produzidos pelos professores, cujas capas estão reunidas na imagem seguinte:

Figura 16 - Fanzines individuais



Fonte: elaborado pela autora

Em razão de falta de tempo, não foi possível concluir a etapa final do quarto encontro, tendo-se que transferi-la para o encontro seguinte.

6.5 QUINTO ENCONTRO: MOMENTO DIALÓGICO DE LEITURAS DE FANZINES

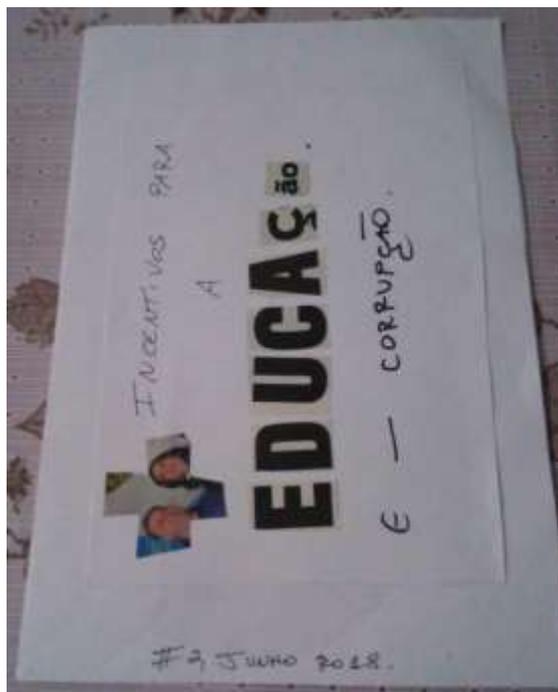
O quinto encontro foi realizado no dia 21 de setembro de 2018, novamente na escola Municipal de Educação Básica Dr. Péricles Fernandes Teixeira, em Itapipoca-Ceará, contando com seis professores: P1, P2, P4, P5, P6 e P7.

No primeiro momento, relembremos nossos encontros, quando realizamos quatro momentos vivenciando a experiência estética. O primeiro exercício que realizamos foi a produção de crachás, o segundo a materialização dos relatos, o terceiro foi a produção de um *fanzine* coletivo e o quarto a produção de *fanzine* individual.

Entregamos cartões com um bombom de chocolate para os professores e, em seguida, pedimos que fizessem um círculo para que pudessemos realizar um momento dialógico. Dispusemos os *fanzines* individuais produzidos no encontro anterior sobre uma mesa e pedimos que cada professor viesse e pegasse um deles, aleatoriamente, desde que não fosse o seu, mas o de um colega. Cada um deveria, então, olhar, observar, fruir a produção para, em momento posterior, descrever oralmente os seus sentimentos diante do produto, relatando também a mensagem que estava conseguindo captar sobre o *fanzine* do colega. A finalidade desta atividade é fazer com que os professores participantes descubram dialogicamente o fato de que um mesmo objeto (no caso o *fanzine*) pode ser olhado de modo diferente por distintas pessoas, ou seja, que não há um olhar conclusivo.

Ficou acordado que, após o comentário realizado, o próprio autor do *fanzine* exporia qual foi sua intenção ao produzir o seu *fanzine*. Passados 30 minutos, observamos que os professores haviam concluído o seu momento de fruição. Perguntamos se podíamos começar as descrições. Como todos concordaram, então, indagamos quem gostaria de começar. A professora P1 iniciou o processo, observando o *fanzine* da professora P7, representado na figura.

Figura 17 - Fanzine do professor P7



Fonte: elaborado pela autora

A professora P1 fez a seguinte leitura desse *fanzine*:

Eu vi que, se tivesse mais educação, existia menos corrupção. A educação transforma. Acredito que o que ele colocou aqui: 'mais incentivo para a educação e menos corrupção', significa que quando a pessoa está educada, a pessoa se corrompe menos. Eu entendi isso. (P1).

Transcrevemos em seguida o olhar do próprio autor do *fanzine* (P7):

Se houvesse esse incentivo não é, desde o início tivesse essa preocupação, tudo seria diferente. Mas sem esquecer que a educação deve ser repassada em casa. Não é só na escola, por que quando a gente fala de educação, muitas vezes só se pensa na instituição escolar, mas é em casa, na família que está precisando de educação, é em casa que é adquirida a educação. (P7).

A figura a seguir representa o *fanzine* produzido pela professora P1:

Figura 18 - Fanzine da professora P1



Fonte: elaborado pela autora

O olhar do professor P5 diante do *fanzine* produzido pela professora P1, está transcrito a seguir.

Esse fanzine aqui retrata a importância da gente ter a consciência crítica para essas eleições de 2018, não fala de presidentes, não fala de deputados, mas o que vai acontecer na eleição de presidente e deputados. Muitas vezes nós falamos mal com frequência dos políticos, mas na verdade não sabemos o que queremos, e o que queremos na mudança por parte desses políticos? A gente sabe apontar o erro, mas não sabe apontar a solução, mais ou menos nesse sentido que eu entendi aqui, e que a gente deveria saber que o caminho, inclusive a P1 colocou aqui no fanzine, que o caminho se constrói no dia a dia, um dia após o outro, então eu acredito que é por aí. A gente não pode julgar por uma atitude, a gente tem que mostrar serviço. Foi isso que eu consegui compreender. (P5).

Observemos, agora, o olhar da professora P1, autora do *fanzine*:

Devido a esse momento que a gente tá vivenciando esse ano, que é ano político, eu quis repassar, sobre a questão da decisão que a gente tem, que é uma decisão importante. Seja você de direita ou esquerda, seja lá de que lado você esteja, mas que a decisão vai, aqui no final diz: 'que a vítima será você e nossos filhos, e a decisão é nossa, de cada um'. Por isso que tem: 'mentes decisivas'. A questão das eleições de 2018, e é isso. (P1).

As figuras a seguir representam o *fanzine* produzido pela professora P6:

Figura 19 - Fanzine da professora P6



Fonte: elaborado pela autora

Figura 20 - Fanzine da professora P6



Fonte: elaborado pela autora

A seguir, reproduzimos a fala do professor P7 sobre o *fanzine* da professora P6:

No *fanzine* aqui da colega, ela retrata mais uma vez aquilo que eu coloquei no meu, fala aqui do teatro jurídico, e esse teatro jurídico está ligado à corrupção. Aqui no *fanzine*, nós vemos as fotos de alguns corruptos, vimos que por falta dessa educação, desses valores é que temos esses grandes problemas que está acontecendo em nosso país, então aqui, mais uma vez, esse *fanzine* só veio fortificar aquela ideia que eu tinha lançado lá no meu *fanzine*. Bem interessante! (P7).

Em seguida, registramos a fala da professora P6, autora do *fanzine*:

Bom, o teatro jurídico. Nós estamos em ano político, e estamos vendo que tem muita camuflagem com relação a política, e infelizmente a gente vê certas injustiças, então, aqui eu peguei uma imagem, uma charge do ex-presidente Lula, onde ele fala o seguinte: 'eu sei que tô lascado, todo dia eu tenho um processo'. Aqui na página seguinte, eles estão todos reunidos, provavelmente debatendo algo voltado para isso. Tem o seguinte: 'não é uma boa ideia ter como primeiro desafio para o próximo presidente uma aprovação da reforma da previdência e isso como tema central para os debates da eleição'. A página seguinte é 'o caminho do arquivo', ou seja, o atual presidente. A gente sabe que não tem uma prova concreta com relação ao ex-presidente Lula, mas mesmo assim, ele se mantém preso, enquanto, o atual presidente, tem inúmeras provas, e ele se mantém no poder, e não consegue de forma alguma, aliás, eles não querem de forma alguma condená-lo. Eu creio que seja esperando até passar o período eleitoral, porque sabe que se realmente o Lula for solto, com certeza, ele se elege novamente. Aqui é mais a questão de eles estarem discutindo isso, essas injustiças, por isso, o tema teatro jurídico, por que de qualquer forma é um teatro. Por que a lei serve para uns e outros não, principalmente quando tem provas concretas? Foi uma crítica bem interessante, até porque nesse *fanzine*, ele trabalha exatamente com isso. Quando a gente vai trabalhar com a crítica, é uma crítica voltada para a parte humorística e para abrir os olhos das pessoas. (P6).

A figura a seguir representa o *fanzine* produzido pelo professor P5:

Figura 21 - Fanzine do professor P5



Fonte: elaborado pela autora

A seguir, a fala da professora P2 sobre a produção do professor P5:

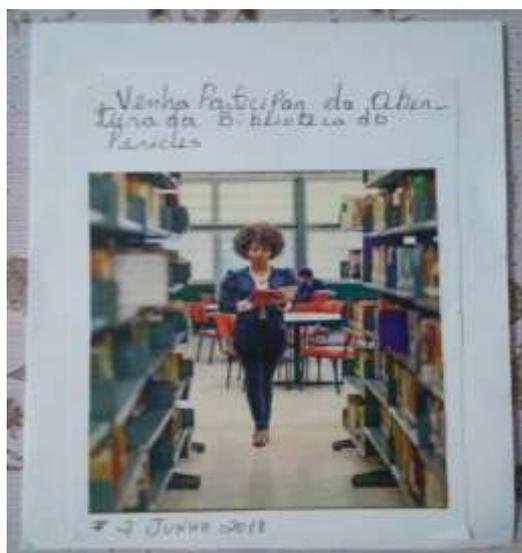
O fanzine do colega foi alertar sobre o segundo domingo de agosto, que é dia dos pais. Ele alertou bem aqui, que o pai é um porto seguro para família, para o filho, ele dá paz, harmonia, amor, confiança, segurança. A importância da presença de um pai na família. E é a cara dele, não é? Geralmente, o pai é um espelho para os filhos. É isso colega? (P2).

Em seguida, a fala do autor do *fanzine*, o professor P5:

Você falou exatamente como eu penso, porque se você observar na atualidade você vê que os grandes problemas educacionais estão atrelados a questões de famílias desestruturadas. Não desmerecendo a educação de uma mãe, mas quando é a mãe que cria seus filhos sozinha, acabam esquecendo a razão e agindo mais com a emoção. Eu acho que a gente vai conduzindo, isso não quer dizer que a gente vai conduzindo melhor, mas eu acredito que precisa da presença feminina, como também, da masculina. Em minha opinião, acredito que uma família estruturada facilita bastante o aprendizado da criança, porque a criança fica com uma mente mais sadia. Então, eu vejo que o pai é muito fundamental, mas, a mãe também é, só que eu quis direcionar o papel do pai dentro de uma família. (P5).

A figura a seguir representa o *fanzine* produzido pela professora P2:

Figura 22 - Fanzine da professora P2



Fonte: elaborado pela autora

A Professora P4 observou o *fanzine* da professora P2, descrevendo da seguinte maneira o seu olhar:

Nem toda criança quer ir para a biblioteca, mas é preciso fazer algo para chamar atenção da criança, para que ele tenha mais vontade de ler, porque para ler tem que gostar. A leitura é importante, porque quem lê tem conhecimento de vida, sabe conversar sobre muitos assuntos. Quem lê está por dentro de tudo, já quem não lê, não sabe de nada. (P4).

Em seguida, veja-se o que a autora P2 relata do seu *fanzine*:

Quis mostrar a importância da leitura, tentar chamar o aluno para a biblioteca. Todos nós sabemos que a leitura é fundamental para a aprendizagem do aluno, eu quis fazer a divulgação de uma biblioteca com novos livros, onde pudesse chamar a atenção das crianças para que elas tivessem a curiosidade de viajar no mundo da leitura. (P2).

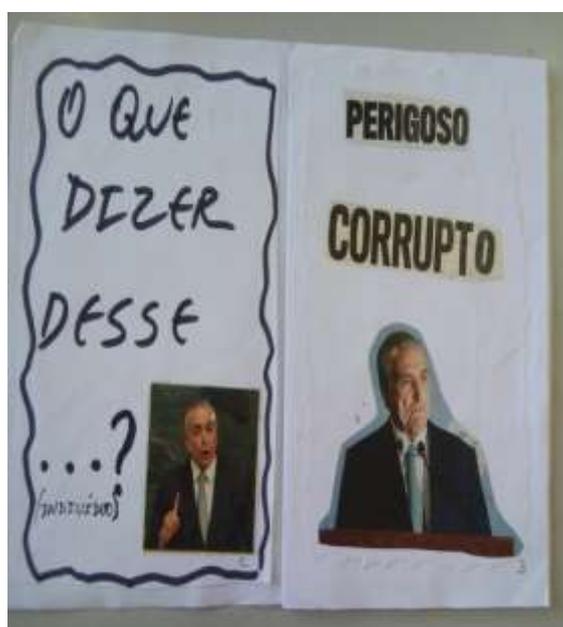
As figuras a seguir representam o *fanzine* produzido pelo professor P4:

Figura 23 - *Fanzine* da professora P4



Fonte: elaborado pela autora

Figura 24 - *Fanzine* da professora P4



Fonte: elaborado pela autora

A professora P6 faz o seguinte comentário sobre o *fanzine* da colega

P4:

Aqui no fanzine, tem perigoso e corrupto, mas eu acho que a gente não deve generalizar todos. Por que será que no meio desse povo todo, será que não tem um político que mereça nossa confiança? A gente tem que escolher a dedo, porque do jeito que está a política hoje. (P6).

A autora do *fanzine*, a professora P4, descreve o que queria passar com a produção do seu trabalho:

O que a gente passa hoje no nosso dia a dia, é que o povo quer culpar o PT por tudo, quando na verdade, todos eles são corruptos. Do primeiro ao último, todos são corruptos, e o Brasil, realmente está sem ordem e sem progresso. Por isso eu coloquei: 'ordem e progresso, será'? Por que nem tem ordem, por que está tudo desorganizado, tudo virado de perna para o ar e progresso ninguém está vendo nenhum. É uma dúvida cruel que ninguém sabe como vai ser o dia de amanhã, todo mundo quer que seja bom, mas, ninguém sabe o futuro. Teve todo o golpe do Temer, e se, dependendo de quem ganhar a eleição para presidente, talvez continue pior ainda. (P4).

Após a realização desse momento de leitura do *fanzine* pelo colega e depois pelo próprio autor do *fanzine*, fizemos um questionamento, com a intenção de perceber se haviam descoberto o fato de que um mesmo objeto pode despertar nas pessoas interpretações diferentes: “O que esse exercício realizado representou para vocês?” É importante transcrever as falas dos professores em resposta a essa indagação:

Sentimento de satisfação, de saber que o outro conseguiu reconhecer o que eu queria passar com o meu fanzine. (P7).

É justamente o que eu estava pensando aqui, que a pessoa quando produz uma obra, quer passar uma informação, e se essa informação não chega, é porque ela não foi bem elaborada. Como ela chegou, quer dizer que nós somos bons artistas. (P5).

Muito interessante a fala dos professores P7 e P5, complementando a fala um do outro, entretanto, essas falas não representam a intencionalidade da atividade, que era saber dos participantes se haviam conseguido perceber que cada pessoa pode ter um olhar diferente em relação a um mesmo objeto. Tentando fazer com que despertassem para essa realidade, fizemos a seguinte provocação: “Se o professor P5 fosse realizar a interpretação do *fanzine* do professor P7, e se a mensagem que o autor, professor P7, não fosse contemplada com o mesmo olhar do professor P5, ou seja, fosse uma leitura

diferente, vocês consideram que o exercício estaria errado?” Após a pergunta realizada, eis algumas falas:

Eu acho o seguinte, que toda produção, tirando pelo menos só as que são escritas e bem pontuadas, toda produção ela dá mais de dois entendimentos. Eu, lendo Filosofia na faculdade, uma vez um professor questionando que, tudo se consegue no mínimo duas maneiras de pensar, interpretar, depende de como você olha. Às vezes você vê uma fala positiva porque o seu dia está bem, mas se o teu dia estiver mal, você é capaz também de não ser neutro, e é o que em toda produção científica se pede para ser, pede pra ser neutro, mas que nem todo mundo é um cientista. Então, você pode partir para o lado pessoal, e às vezes, entender de forma diferente. (P5).

Eu acho que o P5 representou muito bem, depende de como você está e do ponto de vista de como você olha. (P2).

Comentamos com o grupo que isso que o professor P5 relatou é justamente sensibilidade estética, ou seja, tudo o que foi aqui vivenciado desde o primeiro encontro, com a confecção dos crachás, depois com a materialização dos relatos, com a produção de uma página do *fanzine* coletivo e depois com a produção do *fanzine* individual, envolveu a sensibilidade. Cada autor de sua obra, sendo ela o crachá, a materialização do relato, uma página de um *fanzine* ou a produção de um *fanzine* completo, cada um teve um pensamento e uma intenção definida, quando, porém, pode acontecer de outra pessoa observar e ter outro olhar, conforme as últimas falas registradas. E isso, é o quê? É sensibilidade estética, ou seja, cada pessoa tem um olhar, portanto, é importante que nós, educadores, tenhamos sensibilidade estética diante da produção de um aluno para entender que o nosso olhar pode não ser o mesmo do estudante.

Esclareci aos professores participantes que a intenção dessa atividade não visava somente à vivência de uma experiência estética, mas, também, por meio da comparação das descrições do autor e do colega, despertar neles a compreensão de que é possível e natural a coexistência de olhares diferentes para um mesmo produto. Partindo da premissa de que cada olhar expressa uma verdade, então, não há razão para que um determinado olhar prevaleça sobre outros. É muito importante que o professor, em sua relação com o aluno, incorpore essa realidade, pois evitaria que somente o seu olhar fosse validado, em detrimento do olhar do aluno.

Essa forma de agir é considerada como autoritária e arbitrária, desde uma vez que somente o professor “tem a palavra final quanto ao aproveitamento” (MATOS, p. 299) e validade das produções dos estudantes. Nessa perspectiva, Martins (2011), destaca a necessidade de uma formação docente estética no sentido de despertar no professor a sensibilidade para que concentre o seu olhar não somente na forma do objeto em si, mas também no que ele representa.

Após esse esclarecimento, é oportuno registrar um momento do diálogo entre dois professores sobre os seus pensamentos e atitudes em relação a um fato envolvendo Arte e educação estética, que denota pontos de vista diferentes sobre um mesmo fato:

Eu observo, por exemplo, o meu filho, ele vai fazer quatro anos, desde os dois anos que ele risca as paredes, lá em casa eu não mandei mais pintar não, eu não sou nem doido de ficar gastando direto. Um dia, ele pegou um lápis de cor ou de giz de cera, eu não me lembro, só sei que ela estava fazendo um monte de bolinha na parede. A mãe dele brigou com ele, mas eu tenho a influência de que eu sou professor, eu tenho certos conhecimentos e, na hora, eu disse assim: está bonito meu bebê, está bonito, pode continuar, faça as bolinhas'. Ele responde: 'está bonito papai, olha a bolinha papai'. Eu vou criticar, eu vou parar uma criança que está fazendo aquelas bolinhas lindas na parede? Jamais, e quando ele pegou e saiu riscando, começou pela escada, em todos os degraus, pegou o corredor todinho e foi até a cozinha, rabiscando a parede. Isso ali é uma obra de arte rapaz, eu vejo como uma obra de arte, a casa toda riscada. (P5).

A respeito do posicionamento do professor P5, o professor P7 se manifestou dizendo o seguinte: “Eu penso diferente, mas eu lhe respeito”. A essa manifestação do professor P7, o professor P5 rebate: “Mas, é uma obra de arte isso ali. A criatividade dele pode ser barrada se eu falar alguma coisa”. Diante da colocação do professor P5, o professor P7 interveio novamente: “Mas, se você tentar transformar, dá duas ou três cartolinas, aí monta, e diz assim: na parede não filho, papai gasta dinheiro, assim, muda só a estratégia né, assim, não está proibindo”. O diálogo revela a existência de dois olhares simultâneos sobre o mesmo fenômeno.

Encerramos o encontro com a realização de uma entrevista (Apêndice A) com cinco perguntas junto aos professores. Com a primeira pergunta, procuramos saber dos professores participantes da pesquisa quais foram as contribuições que a formação de que participaram trouxe para sua prática pedagógica. As respostas estão transcritas a seguir:

Primeiro, é a questão da produção do fanzine, um gênero novo que eu não conhecia. Então, para mim foi novo; e segundo, é que, desde a elaboração, você pode usar as formas que quiser. É um processo bem interessante, onde podem ser utilizadas várias linguagens, ele é interdisciplinar, eu gostei muito. (P1).

Foi bem proveitoso, eu gostei de participar dos encontros, foi uma ideia nova para mim, porque eu não conhecia, foi mais uma ferramenta para trazer para a sala de aula. A gente que é professor de séries iniciais, já vem com esse olhar especial sobre cada um, porque são crianças que precisam mesmo, e a gente, com esses encontros, reforçou mais o que já vinha fazendo, que é ter sensibilidade com relação à produção do aluno. (P2).

Eu não conhecia essa prática com o fanzine, foi nova para mim. Quando eu vi o nome fanzine, não sabia o que era, pesquisei na internet o que era fanzine. Eu percebi através da formação que é uma prática boa para ajudar na aprendizagem, mas, eu acho que depende da série que vai ser utilizado, porque assim, eu não vou usar em um segundo ano, no infantil. Já em um quarto ano dá para trabalhar, mas tem que ser um quarto ano bem desenvolvido, e para fazer um fanzine a gente tem que ser criativo, e o que a gente vê hoje em dia, é que os alunos querem tudo pronto, e já com o fanzine, eles vão ter que pensar, ter que bolar a ideia. Então, dependendo da série, o fanzine é excelente. (P4).

Primeiramente, eu já tinha ouvido falar de fanzine, mas eu não sabia que tipo de gênero era esse, eu não sabia o que era, só tinha ouvido falar que era uma produção artística, foi algo novo para mim. Eu achei interessante, porque você faz, parece que tem tranquilidade no que você está fazendo, você não está fazendo nada de desagradável, é algo que é envolvente, você vai usar um recurso que é a sua própria criatividade para montar, o restante é só você pegar as informações que você vai utilizar para montar esse produto que você quer produzir. (P5).

Então, sempre são boas essas formações, que vão dando um estímulo para a gente, para ir atrás de novas metodologias, novos ensinamentos, para estar aplicando em sala de aula, está renovando isso junto com os alunos. Então, eu vejo assim, que é de muita importância essas formações continuadas, em que o objetivo realmente é esse, de fazer com que a gente tenha um alerta e veja formas diferentes de trabalhar em sala de aula com os alunos, exatamente para tentar resgatar o melhor deles. Eu creio que a inovação é sempre importante, sair um pouquinho do tradicional, eu particularmente não sou uma professora totalmente tradicional, então eu vejo assim, que essas inovações são importantes. (P6).

Que a gente pode utilizar o fanzine como um processo, para servir de complemento do processo educacional dos nossos alunos. A gente pode utilizar com toda certeza. (P7).

Pode-se perceber, por meio das falas dos professores, que as contribuições oferecidas pela formação residem no reconhecimento do *fanzine* como um recurso interdisciplinar e inovador, com grandes possibilidades de ser

utilizado em suas práticas pedagógicas. Essas falas comprovam que os fanzines “[...] podem vir a ser uma excelente ferramenta de práticas escolares [...]” (MARANHÃO, 2012, p. 58). Observa-se ainda que as falas dos professores assumem uma dimensão contextualista, visto que o fanzine é considerado um instrumento dinamizador de práticas pedagógicas (BARBOSA, 1985).

A segunda pergunta visava saber dos professores se conseguiram perceber alguma mudança em sua prática após essa formação. No que se refere a essa pergunta, os professores assim se manifestaram:

A gente vai tentar utilizar, aqui mesmo nesse momento de leitura, porque é produção, e a gente tem um projeto, para tentar inseri-lo no projeto, e é bem interessante. (P1).

Percebo sim, como eu disse, eu não conhecia o fanzine e passei a conhecer. Estou gostando, e com o fanzine eu posso levar para o meu aluno algo diferenciado para trabalhar com eles. (P2).

Eu aprendi muito, eu só não estou utilizando o fanzine na série que estou lotado atualmente porque é 1º ano. (P4).

Eu acredito que hoje eu sou um pouco criativo, eu gosto dessa questão de artes, e o fanzine eu vi muito esse lado artístico, ainda eu não pus em prática, eu estava vendo a possibilidade de eu até quem sabe usar como um dos gêneros de produção textual na minha sala de aula, já que eu leciono o 5º ano, eu ainda não utilizei, mas, com certeza, eu acredito que foi positivo essa formação continuada, porque se antes eu não conhecia, agora eu já conheço, então agora eu vou conseguir conduzir um trabalho com eficiência, vou conseguir trabalhar com eficiência por que agora eu conheço, eu posso dizer que conheço. (P5).

Sim, com certeza, por que a cada aprendizado adquirido, é claro que você vai disponibilizar novas formas de trabalho, de ensino. Então, essa formação, que eu tive, ela realmente contribuiu para que eu possa ter melhorado alguma metodologia em sala de aula, voltada para a criatividade, para a produção deles, por que quando o aluno produz, quando ele é protagonista a gente sabe que ele aprende mais, então, realmente, ela serviu muito para que eu pudesse perceber esse outro lado, a questão de está trabalhando o protagonismo com ele, estar colocando eles pra fazerem as coisas. (P6).

Sim, de ter mais esse olhar ligado para arte, Às vezes, a criança faz um desenho, e a gente, às vezes, tem aquela visão de não interpretar bem aquele desenho, de deixar alheio mesmo. Porém, a gente precisa ter esse olhar mais criterioso, a gente chama ali, olha ali direitinho, por que com certeza ele quer passar alguma coisa, usar essa sensibilidade. (P7).

As respostas dos professores P1, P2, P4 e P5 indicam que a pergunta a eles dirigida na entrevista não foi bem compreendida, uma vez que não fazia

referência a utilizar ou não o *fanzine* em suas práticas, mas saber se ele, o professor, havia mudado algo em si, em sua relação com os alunos, com os pais, com os colegas. O P6 fala que começou a explorar mais a criatividade dos alunos e tentar fazer com que se vejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. A P7 fala que passou a ver o aluno em sala de aula com um olhar diferente, a mobilizar a sensibilidade em seus julgamentos.

Essas novas atitudes dos professores em suas relações com os alunos estão de acordo com os pressupostos de Pimenta (2010, p. 17), “[...] Realizado por seres humanos, entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) [...]”.

A terceira pergunta da entrevista solicitava dos participantes que fizessem um comentário sobre a formação estética com o uso de *fanzines* que experienciaram nas oficinas realizadas. Eis as transcrições das respostas dos professores:

Eu não conhecia, eu entendo assim, que a estética, é uma que não fica sem a outra, ela é alinhada a produção de *fanzine*, então, eu acho que é tudo que a gente vai produzir, a primeira parte, muitas vezes é visual, a gente tem que visualizar para chegar na produção, acho que uma complementa a outra. (P1).

Ele pode possibilitar para mim até na parte de que forma eu posso trabalhar com eles, o modo deles encaixarem as ideias deles sobre um determinado assunto. Eles podem produzir um *fanzine* sobre o que eles entenderam de um assunto que eu estou passando. Eu vi no *fanzine* a possibilidade de não trabalhar só com questões, é uma maneira diferente da gente trabalhar com eles, saber o olhar dele, porque para mim eu olho de um jeito e ele pode ver de outro, é saber o que ficou daquela aula para ele. Sendo assim, não é uma pergunta direta, pois através do *fanzine*, os alunos podem expor as opiniões deles.

A questão da estética, digamos assim, é a ideia dele, que ele vai colocar no *fanzine*, para ele estar fazendo, a ideia dele, é importante eu ver aquela ideia dele, a importância do trabalho dele, com um olhar sensível, porque para ele, ele fez aquele trabalhinho dele, para ele é importante, é a maneira de eu ver, de eu olhar com um olhar sensível. Ele pode montar frases também com as letras, podem fazer junções de escrita, desenho e gravura, vai de acordo com a criatividade deles. (P2).

Eu vi que todo mundo colocou os seus sentimentos, toda vez que você pedia para a gente fazer um *fanzine*, todo mundo já via alguma figura e já se identificava com aquela figura e pensava vou fazer desse jeito aqui, então, todo mundo colocava expressando o seu pensamento, o seu sentimento. (P4).

Eu vejo o seguinte, que não é uma necessidade muito de escrita não, com poucas palavras e muita criatividade, usando mais imagens, você

consegue produzir, e que essa questão estética, ele pode ver, ela pode ser observada por diferentes olhares, enquanto eu vejo de uma forma, outra pessoa pode ver de outra, mas que, normalmente, o fanzine é uma produção crítica, e, por meio de uma estética. (P5).

Foi uma experiência nova para mim, eu não conhecia o fanzine, eu era leiga sobre esse assunto mesmo, e assim, foi uma experiência muito boa porque eu pude ver de uma forma, que até comentei anteriormente com você, é uma forma bem crítica, de se está expondo, e que ao mesmo tempo, ela se torna engraçada, ela se torna leve, no caso dessa minha produção aqui, como a gente vê, ela é uma crítica bem forte, sobre realmente o que tá acontecendo no nosso país, mas, ao mesmo tempo, se torna leve por conta da simplicidade, da simplicidade que a gente pode encontrar nele, mas, é uma simplicidade bem direta, na hora que você já abre aqui, são só algumas folhinhas, quatro folhinhas, mas você já vê o que é, o que ela quer passar, é uma forma rápida de chegar uma mensagem bem crítica até você, e que, como você disse, a gente pode desenrolar até três horas de conversa ou quatro horas de conversa sobre um fanzine desse, eu achei bem interessante, bem bacana, eu não trabalhei a prática ainda com os meninos, mas, ela é bem interessante, futuramente eu pretendo tá trabalhando com eles, porque é bem bacana mesmo, dá para trabalhar e despertar muito eles. (P6).

Já que a gente tem esse conhecimento, a gente tem quer ter essa sensibilidade, e se a gente for fazer uma observação, o nosso olhar, como eu já relatei, se torna até diferente, mais humano ainda, mais sensível, da produção da criança. (P7).

De acordo com a experimentação estética, por meio do *fanzine*, os professores relataram que é necessário ter um olhar sensível diante da produção de um *fanzine* e que um mesmo *fanzine* possibilita vários olhares. Além disso, os professores relataram que o *fanzine* proporciona a criticidade e que, com a perspectiva estética associada ao *fanzine* possibilita uma crítica leve com o auxílio do olhar sensível que o saber estético proporciona.

Essas falas dos professores revelam a sua percepção de que o fazer fanzine “[...] possui uma estética própria que inspira um fazer pedagógico que não se prende a planejamentos, teorias e a um espaço institucionalizado” (NASCIMENTO, 2010, p. 45). Houve, portanto, a percepção de que a articulação entre o fazer fanzine e a experiência estética conduz a um nível maior de consciência crítica e criatividade.

No que se refere à quarta pergunta dirigida aos professores, buscamos saber deles em que mudou a sua concepção inicial acerca dos saberes estéticos após a realização das oficinas. As respostas estão retratadas a seguir:

Eu via mais a questão da arte, nesse sentido, mas eu não pensava nessa parte da produção, então, pra mim mudou muito, foi muito importante, principalmente essa parte que a gente fazia muito algumas produções, mas, sem ter essas colagens, com essa forma, de produzir, eu achei muito bom. (P1).

Para mim, mudou alguma coisa, porque assim, estética, não é a maneira de como eu estou fazendo aquele trabalho ali, é a minha maneira de como eu vou construir aquele trabalho. Para mim mudou alguma coisa, porque eu vou ter outro olhar, mais diferente, além disso, teve toda uma imaginação, teve toda uma criatividade, tem uma pessoa que está fazendo. (P2).

O que eu sabia de estética é ligado a beleza do corpo, e eu continuo achando que também é de beleza, por que tudo que você faz, você quer fazer com beleza, e cada um queria fazer cada vez mais bonito, tinha uns que desenhavam, outros colavam, e a visão de estética continuou sendo de beleza. Porém, eu acho assim, que se um menino fizer um desenho todo tortinho, como um dia, um aluno chegou para mim com um desenho, e disse: 'tia, aqui é uma plantinha', eu olhava, não via plantinha, mas, eu não desconsidere aquele desenho do aluno, porque na cabeça dele era planta, eu fiz foi falar, que estava lindo. (P4).

Eu nem sabia que existia essa relação de estética com fanzine, mas que o sentido da palavra estética a gente já sonda logo que é apresentação, então, eu acredito que, ainda hoje, é a questão de apresentação, porém, a gente sabe que não é só isso, a gente sabe que a estética é praticamente, toda a produção de um fanzine. Tem todo um conhecer, porque não existe produção sem conhecimento, como é que eu vou falar de algo que eu não conheço. Agora a gente está com um entendimento mais amadurecido. Essa palavra estética não se refere a um aluno chegar com um texto bem bonitinho para a gente, bem lindinho, não é só isso, essa estética também está em um trabalho que pode chegar de um aluno com um texto todo desorganizado, mas ali, é produção do aluno, ali tem um trabalho, teve um esforço, ele quis passar algo. (P5).

De modo geral, quando se fala de estética, já vem aquela rejeição, porque já sabe que é para produzir, e o ser humano em si, não é muito de produzir, mesmo que a gente seja bem criativo, produza bastante, mas de cara a gente já tem essa rejeição, a gente já acha que não vai conseguir. Na primeira vez que você pediu pra gente fazer, eu acho que foi no dia que foi coletivo, cada um fazia uma parte. Eu fiquei assim, será que eu vou conseguir fazer? Mas, eu pensei, eu vou tentar, então, cada um fez a sua parte, juntamos, e depois a gente viu um bom resultado. No dia da produção do fanzine individual eu pensava que eu não ia conseguir. Mas, eu comecei a folhear e começou a clarear as ideias e no final você consegue fazer um fanzine desse que fica bem bacana. Quando você vê, foi eu mesmo que consegui fazer, chega a conclusão que realmente eu sou capaz de fazer, então, no final das contas, não se torna nem tão difícil assim. (P6).

A gente tem que ter essa sensibilidade, de reconhecer o trabalho do aluno, a dedicação, o comprometimento, tudo isso. Eu tenho que ter esse cuidado, a gente precisa ser bem sensível e criterioso em relação a isso. (P7).

Com relação se houve uma mudança ou aprimoramento do conhecimento de Educação Estética por parte dos professores, podemos perceber que um professor não associava saber estético a produção. Já outro percebeu que saber estético está muito relacionado com o olhar que a pessoa tem diante de uma obra. Já outro relaciona saber estético a beleza, mas, que além de beleza, tem a questão do olhar. Teve outro professor que não conhecia essa relação da experiência estética com *fanzine*, e que acredita que a experimentação estética está muito ligada com a apresentação de algo. Outra professora acredita que, quando se fala de Educação Estética já tem aquela rejeição, porque associa essa expressão a produção, e muita gente acha que não vai conseguir produzir algo criativo. Outro professor comenta que saber estético é a sensibilidade de reconhecer a produção do aluno. As respostas indicam que a formação por eles vivenciada proporcionou uma ampliação do conceito de saber estético.

A diversidade de falas a respeito do conceito de educação estética apresentada pelos professores, antes da formação realizada, demonstra o quanto “Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos” (FREIRE, 2014, p. 45). Entretanto, o exercício constante de construção do olhar sensível é capaz de mudar e ampliar o conceito inicial que se tem de experiência estética.

A quinta pergunta da entrevista tinha por finalidade sentir dos participantes quais as sensações que vivenciaram diante da produção de *fanzines*. Obtivemos as seguintes respostas:

Primeiro, a gente fica preocupado se a gente vai dar conta, a primeira sensação é essa, depois que a gente começa a produzir, eu acredito que quando a gente vai produzir coletivamente, tem a parte do receio de não dar certo, por que são muitos produzindo, daí no final a gente tem medo de qual será o resultado, e o outro lado, tem essa parte de complementar, de um ajudar o outro, e isso é muito bom, eu acho que é um trabalho muito interessante pra gente levar para a sala de aula. Às vezes, os alunos querem só liderar, e assim, eles trabalham em grupo, e cada um faz sua parte. Na formação, quando a gente fez o coletivo, quando eu fui fazer o individual, já ficou mais fácil, fica um passo a passo muito interessante, que a gente pode usar em sala de aula, vai dar um bom resultado, com certeza. A questão da educação estética é primordial para o professor, não tem como o professor sair disso, ele tem que estar com esse olhar sempre para a questão da produção, do que ele está vendo do aluno, pedir que o aluno explique o que realmente ele quis dizer com aquilo, e a produção do *fanzine* eu

acho totalmente viável, porque é um gênero novo, o que sai da mesmice, que geralmente usamos os mesmos gêneros. O fanzine é um gênero novo e eu acho que deveria ser mais trabalhado, porque eu particularmente tenho mais de vinte anos de sala de aula e ainda não tinha utilizado assim com esse nome, eu posso até ter usado, mas não utilizando o nome fanzine, e as várias formas como a gente viu como ele pode ser produzido, pode ter várias linguagens, só desenho, só gravura, só escrita, ou os três, foi muito interessante. (P1).

A sensação que eu tive quando eu fui produzir o meu fanzine, o individual, eu pensava que eu não ia conseguir, mas no final deu certo, e do mesmo jeito foi o fanzine que a gente fez no grupão, no fanzine coletivo, a gente foi, não sei se foi pelo fato de trabalhar em equipe, por que todo mundo se ajudou, todo mundo deu as mãos, e saímos recortando e tudo deu certo, e parece que só era uma pessoa só, que tinha feito, e quando foi o meu individual, eu pensava que eu não ia conseguir, mas, consegui. Quando você fez o convite, me deu a curiosidade de saber o que era, porque eu não sabia o que era fanzine, foi a primeira vez que eu vi esse nome, mas como eu já sei o que é, e já aprendi a trabalhar com o fanzine, é uma atividade diferente, que eu posso levar para a sala de aula, e com certeza, os meninos vão adorar, eles adoram trabalhar com essas maneiras diferentes, que é recorte de revista, essas coisas. (P2).

Alegria, divertimento, curiosidade, tudo isso misturado, e sentimento, de colocar o sentimento que eu estava sentindo no papel. E eu pretendo usar sim na minha prática pedagógica. (P4).

Eu não sei os demais, mas eu, nunca tive, enquanto estudante, o exercício de trabalho coletivo, sempre eu tive muita dificuldade, não que eu queira ser um individualista, mas que eu aprendi a ser mais assim. Quando eu vou produzir alguma coisa, eu não consigo muito essa questão de fazer de forma coletiva, mas, foi algo bem interessante, porque cada um foi fazendo sua parte e acabamos formando um todo, foi agradável porque eu não senti muita dificuldade de trabalhar em grupo na produção do fanzine. Mas, eu tenho um pouco de dificuldade de trabalhar coletivamente, eu sou mais de tomar a frente, de gerenciar. Até hoje, às vezes, os amigos convidam para estudar de forma coletiva para concurso, e eu geralmente acabo não indo, porque eu prefiro estudar sozinho. Na minha infância, eu não fui estimulado a trabalhar em grupo, a ludicidade na época que eu estudei não era tão estimulada como atualmente é, e o fanzine ele é lúdico, ele é bom. É como eu disse no início, que a formação que a gente teve, contribuiu para a nossa prática pedagógica em sala de aula, por que é um recurso a mais. Então assim, não agora, devido a gente ter as cobranças externas com relação a resultados, nesse momento eu não quero trabalhar não, é opção, até pelo fato das cobranças das avaliações externas, mas, que eu vou arranjar um momento, se não for agora, mas quem sabe, no próximo ano, eu vou ver a questão da produção do fanzine, porque é uma forma de estimular cada vez mais a criatividade do aluno, porque se um aluno ali não produz muito escrita, mas, a comunicação não é só escrita, então, eu posso trabalhar diferentes habilidades com o fanzine, porque com o fanzine eu posso trabalhar tanto a habilidade escrita, como eu posso também, trabalhar a questão de utilização de imagens. (P5).

Diversas sensações, primeiro teve a rejeição, teve o medo de não conseguir, a insegurança. Depois despertou o interesse, quando eu vi que não era tão difícil assim, despertou o interesse em fazer, várias sensações foram sentidas, por que nós seres humanos, nós temos

medo do novo, nós buscamos sempre coisas diferentes, mas, quando ela chega a gente tem medo de encarar.

Eu creio que todas as sensações eu acho que eu senti. Foi uma satisfação ter concluído o trabalho. Futuramente eu pretendo sim, estar trabalhando com esse material em sala de aula, um material muito interessante, que eu vejo que realmente tem um resultado positivo em sala de aula junto com os alunos, eles vão achar divertido a produção e no final o resultado vai ser concreto, porque, como a gente sabe, esse material ele trabalha muito com a crítica e nós professores formamos a criticidade do aluno, então, eu acho que é um material muito rico mesmo. Futuramente, com certeza eu pretendo trabalhar com o fanzine na minha prática em sala de aula e ter um resultado bem positivo. (P6).

Foi legal, do momento coletivo, me fez lembrar quando eu era aluno, da época do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de se reunir em grupo para fazer algum trabalho, e esse fanzine individual, foi bom, eu me senti criança, eu lembro até das aulas de uma professora, ela colocava a gente pra desenhar, isso já no Ensino Superior, e desenhando a gente se sente criança, a gente sente assim, uma certa liberdade. O fanzine proporciona uma liberdade de colocar ali em forma de gravuras, de palavras, coisas que você está pensando naquele momento e que deseja passar uma mensagem para alguém. Eu achei muito interessante, e acho que vai ser bem proveitoso utilizar o fanzine em sala de aula, olha, se conseguiu puxar a atenção de um adulto, imagine de uma criança, o adulto conseguiu se sentir criança, imagine a criança. (P7).

No que se refere às sensações vivenciadas com a produção de *fanzine* pelos professores, eles relataram que houve sensações diversas, como medo de não conseguir produzir o *fanzine*, insegurança, mas que, depois que começaram a produzir, experienciaram sensações de alegria, satisfação, ludicidade, divertimento, liberdade e satisfação de trabalhar em grupo.

Em suas falas, os professores enfatizam a perspectiva lúdica proporcionada pela produção de *fanzines*, sem, no entanto, descuidar da seriedade e beleza dos seus resultados, tal como observa Meireles (2010, p. 119), para quem o lado lúdico das coisas “[...] não precisa excluir a seriedade com a qual tudo deve ser realizada. Aliás, acredito que o bom-humor, o entusiasmo e a brincadeira são fundamentais para a dedicação sincera e o resultado autêntico de um belo trabalho social [...]”.

Os professores afirmam em suas falas que não utilizaram ainda o *fanzine* em suas práticas, mas que desejam utilizá-lo futuramente. Importa destacar que uma das justificativas citadas para isso por um dos professores entrevistados, é a prioridade em formar os alunos para avaliações externas, revelando a falta de autonomia do professor na condução do processo educativo, ou seja, o trabalho do professor “[...] define-se mediante a lógica do poder constituído [...]” (VEIGA, 2002, p. 72). Mesmo que o professor não aplique de imediato o *fanzine* em suas aulas, “[...] podem inseri-lo em outros espaços [...]” (NASCIMENTO, 2010, p. 75).

7 RETOMANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE MEDIANTE OS RESULTADOS DA PESQUISA

Após as reflexões dos cinco encontros dialógicos, retomamos neste capítulo as categorias de análise com relação aos resultados da pesquisa de campo realizada.

No decorrer do primeiro encontro, foi solicitado aos professores que relatassem o nome, sua formação e há quantos anos estavam no magistério. Para manter suas identidades no mais absoluto sigilo, os professores são identificados neste estudo como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Vale lembrar que a professora P3 só participou do primeiro. Com relação à formação acadêmica, apenas a professora P6 não tem graduação em Pedagogia. Além de Pedagogia, alguns professores têm outra graduação, como é o caso do professor P1, em Letras, e a professora P3, em Matemática. Relativamente à especialização, somente a professora P4 não tem este diploma lato-sensu. No que concerne ao tempo no magistério, os professores têm de sete a mais de 25 anos no exercício da profissão.

No segundo momento do primeiro encontro, solicitamos aos professores que confeccionassem espontaneamente um crachá. Desenvolvemos essa atividade com a clara intenção de adentrar o tema da Educação Estética pela via da experiência situada. A confecção dos crachás ensejam momentos dialógicos entre os participantes de grande relevância para as finalidades da pesquisa, possibilitando, por exemplo, a captação do seu conhecimento prévio acerca de estética, mesmo que não tenham feito nenhuma menção a essa palavra. A confecção de crachás tornou possível aos participantes uma aproximação individual e coletiva da experiência estética, sem a necessidade de que esse conceito lhes fosse dado a conhecer por terceiros.

Em um dado momento do diálogo iniciado com a confecção dos crachás, percebemos o quanto está enraizada nas mentes dos professores a associação entre beleza e perfeição, materializada por meio de uma situação em que uma professora pede a uma colega que escreva uma palavra em seu crachá porque tem uma letra mais bonita. Parece haver, neste episódio, o desconhecimento de que a confecção do crachá envolve a utilização de elementos da sensibilidade não percebidos pelo participante. O foco e a

preocupação ocorreu com a aparência visual do crachá, com a impressão do que o produto vai causar nos outros, desconhecendo ou ignorando, por exemplo, aspectos como as sensações de encantamento com o próprio nome, o prazer de confeccionar algo que faz lembrar a sua identidade, que aquele crachá carrega o nome de alguém que tem história construída e em construção, que ama, odeia, se diverte e chora, enfim, que se relaciona com o mundo. É possível que este comportamento seja o mesmo que o professor adota diante das produções com os seus alunos em sala de aula: olhar centrado apenas no aspecto exterior das produções dos alunos, uso quase exclusivo da sensibilidade visual.

Em outro momento do primeiro encontro, foi solicitado aos professores que relatassem um fato marcante de suas vidas. Poderia ser um fato pessoal, uma prática pedagógica ou uma experiência de vida escolar. No que concerne aos relatos, abordaremos algumas falas que vão ao encontro das categorias de análise da pesquisa. A professora P1 relatou um fato marcante em sua prática pedagógica que nos chamou bastante atenção, porque demonstrou sensibilidade perante a resposta de um aluno em uma atividade ilustrativa proposta por ela. Em nenhum momento, a professora P1 desconsiderou a ilustração e a fala do aluno, fato esse que comprova uma prática pedagógica fundada no olhar sensível do saber estético e na dialogicidade, pois, como a professora não estava conseguindo entender a produção do aluno, ela dialogou com este para que houvesse o entendimento. Esse fato comprova a importância da dialogicidade e do olhar estético nas práticas pedagógicas.

Em seus relatos, os professores P2, P4, P5, P6, e P7 destacaram que se sentiram felizes e gratificados pelo fato do seu trabalho ter sido reconhecido e valorizado em diversas oportunidades por vários ex-alunos. Ao se virem elogiados pelos ex-alunos, os professores experimentaram uma sensação muito agradável de bem-estar, de dever cumprido e de beleza diante do seu trabalho.

No que se refere ao relato da professora P3, destacamos o fato de que, enquanto estudante do quarto ano do Ensino Fundamental, passou pelo constrangimento de não ver reconhecido pela sua professora um trabalho que fez com tanta dedicação, atenção e carinho. A professora simplesmente olhou para o trabalho, fez uma crítica destrutiva, condenou e mandou que fizesse outro. Experimentou, portanto, uma experiência estética de estranhamento diante daquele fato tão desconcertante e negativo.

Esse relato nos mostra que a referida professora não utilizou elementos da sensibilidade, da Educação Estética em seu contato com a aluna. Não olhou para o trabalho de sua aluna com um olhar sensível, isto é, um olhar profundo, onde pudesse considerar todo o esforço realizado pela aluna, como a imaginação, a criatividade, a ludicidade, a expressividade e a autoria. Talvez esse não fosse o comportamento da professora se tivesse o hábito de privilegiar a sensibilidade em suas relações pessoais.

Depois dos momentos de apresentação, produção de crachás e relatos dos professores sobre um fato marcante em sua vida, procuramos sentir dos participantes como estavam se sentindo, quais as sensações que experimentaram durante o primeiro encontro.

A fala da professora P3 foi de desânimo de participar da formação, porque, pelas experiências que teve, as formações são cansativas e pouco contribuem para o seu crescimento profissional. A fala da professora representa o desânimo que muitos professores demonstram quando convidados a participar de formações. Continua, entretanto, a professora, a partir do momento em que começou a vivenciar as atividades neste primeiro encontro, chegou à conclusão de que estava diante de algo diferente, prazeroso, de uma formação muito rica, geradora de conhecimentos, indício de que algo começava a mudar em sua sensibilidade.

A professora P2 comentou que, no primeiro momento, se arrependeu um pouco de ter aceitado o convite para participar da formação, pois sentia-se bastante cansada. Depois, porém, de ter vivenciado o primeiro encontro, percebeu o quanto teria perdido se tivesse desistido de participar dele. Ela gostou muito do primeiro encontro, e sua maior curiosidade é conhecer o *fanzine*. As professoras P1 e P2 relataram que foi um momento muito bom e agradável participar do primeiro encontro.

Podemos perceber que os professores, de início, ficaram apreensivos de participar da pesquisa em razão de causas diversas, como o desânimo, a desconfiança do que iriam encontrar e o cansaço, mas que, com a vivência do primeiro encontro, cansaço, desconfiança e desânimo foram substituídos por entusiasmo, conhecimento e curiosidade.

No segundo encontro, como já mencionado, a professora P3 não participou, contando, assim, com seis participantes da pesquisa, os professores

P1, P2, P4, P5, P6 e P7. Vale lembrar que os seis mencionados participaram de todos os encontros.

A atividade proposta para o segundo encontro consistiu da materialização dos relatos descritos oralmente no primeiro encontro, ou seja, representar o relato por meio de algo concreto, como, por exemplo, utilizando uma colagem de alguma imagem, uma palavra escrita no papel ou um desenho.

Depois que cada professor materializou seu relato em uma folha de papel, lhes foi solicitado colocar a folha de papel em uma cartolina, para que, assim, pudessem ficar reunidas em um só espaço as suas materializações.

Depois desse momento, pedimos para os professores visualizarem a cartolina contendo todos os relatos por eles materializados, e, em seguida, fizemos a seguinte indagação: Quando vocês olham para esse cartaz, onde estão retratados todos os seus relatos, o que conseguem ver? Com a indagação realizada, as interpretações dadas por alguns professores ficaram limitadas apenas ao plano do que viam no cartaz, ou seja, se limitaram a comentar literalmente o que estavam vendo, o que estava diante de seus olhos. Essa situação possibilitou-nos ligeira compreensão do conhecimento prévio dos professores relativamente à Educação Estética. Foram capazes de mobilizar apenas a sensibilidade visual diante da produção exposta no cartaz. Faltava-lhes algo mais, entretanto, não pretendíamos expor diretamente qual era esse algo mais, mas deixar que descobrissem por si mesmos.

Foi, então, que fizemos uma provocação por meio de uma pergunta, mais objetiva e com maior profundidade: O que conseguem ver além do que está retratado nas produções? Com a indagação, houve um silêncio, mas, depois, dois professores disseram que, nas materializações, existia a expressividade. Essa colocação revela que os professores foram levados a pensar e a concluir que aquele cartaz contém a expressão de várias realidades por eles vivenciadas e que foram marcantes em suas vidas. O cartaz contém expressões dos sentimentos por eles experimentados em relação a momentos fortes de sua trajetória existencial.

Para que eles pudessem perceber mais elementos estéticos em suas materializações, foi necessário fazer mais uma provocação: “Antes de vocês pegarem os materiais para materializar os seus relatos, como chegaram à conclusão acerca do que iriam fazer?”. Disseram que precisaram pensar,

imaginar sobre como iriam colocar o seu relato no papel. Olhando novamente para o cartaz, concluíram que havia por trás deste todo um trabalho imaginativo, todo um jogo de ideias, de construção de imagens mentais que antecederam a materialização dos relatos, algo que até então não haviam conseguido enxergar no cartaz exposto. Pedimos para que experimentassem profundamente essa bela sensação de pensar por imagens que todos utilizamos antes de reproduzir a realidade, pois isso faz parte da Educação Estética.

Não estávamos, porém, singular, pois havia mais elementos estéticos subtendidos naquele cartaz, além da expressividade e da imaginação, que precisavam ser descobertos pelos professores. Foi necessário instigar, mais ainda: “Será que não há mais nada a ser visto neste cartaz?”. Em virtude dos resultados das provocações anteriores, nos encantamos perante as tentativas dos professores de encontrarem novos elementos no cartaz ainda não vistos por eles, desviando completamente seus olhares da aparência, do visual, para mergulharem sensitivamente na obra produzida. Conseguiram ver implícita no cartaz a criatividade, que também é um dos elementos envolvidos na Educação Estética. Estávamos avançando bem na exploração e compreensão desta categoria de análise: Educação Estética.

Em um certo momento deste encontro, perguntamos aos professores o que eles sentiram ao manusear revistas, realizar recortes de revistas e colagens de gravuras. Responderam que foi muito prazeroso e agradável, e isso nos remete ao quarto elemento, a ludicidade, ou seja, o momento da materialização dos relatos foi lúdico. Tentamos fazê-los sentir que produzimos e agimos melhor, com maior gosto, quando temos prazer no que fazemos. É preciso saber olhar a situação do aluno no momento em que está produzindo algo na sala de aula, pois é possível que esteja passando por situações capazes de lhe tirar o prazer, o que certamente vai refletir no resultado final da sua produção. Se olharmos apenas para a aparência externa de suas produções, estaremos agindo insensivelmente, pois estão sendo ignorados aspectos relativos à ludicidade.

A estas alturas, mais uma provocação se fazia necessária para que se completassem a compreensão dos elementos das materializações. Perguntamos: “Não há mais nada por trás desse cartaz?”. Alguns professores permaneceram em silêncio, acreditando não haver mais nada subentendido no

cartaz. Alguém lembra, entretanto, que cada materialização colada na cartolina foi uma pessoa que fez. Sim, a isto chamamos autoria, ou seja, cada materialização foi produzida por uma pessoa, ou seja, por um autor. Há alguém por trás da obra produzida, que tem uma identidade, uma vivência, uma experiência de vida, que está no mundo, que sente, se relaciona e manifesta o que pensa.

A finalidade dessa atividade foi fazer com que os professores ampliassem o seu olhar, a sua sensibilidade, para com a produção dos seus alunos em sua prática pedagógica, dando mais qualidade e beleza à sua relação com o meio ambiente físico e social, ou seja, que eles evitem concentrar o seu olhar apenas na aparência dos fenômenos educacionais e comportamentais, deixando à margem da análise elementos ocultamente expressos.

Para fechar o segundo encontro, foi indagado aos professores se eles poderiam utilizar o exercício vivenciado por eles em sua prática pedagógica. Foram unânimes em dizer que é possível, sim, realizar a atividade já descrita em sala de aula, algo que nos deixa bastante alegre, pois indica que as intervenções propostas e realizadas até então estão produzindo os efeitos desejados.

No terceiro encontro foi-lhes solicitado a produção de um *fanzine* coletivo. Eles teriam que escolher dentre as seguintes linhas temáticas: divulgação, protesto, conteúdo de disciplinas escolares ou temas transversais e biograficizine e, dentro da linha escolhida, pensar em um tema para ser trabalhado. Ficou acordado que as escolhas deveriam ser feitas coletivamente. Antes de iniciarem a produção, no entanto, foi necessário que fizéssemos breve introdução acerca da origem do termo *fanzine*, da sua história e dos possíveis modelos que podem assumir. Para isso, fizemos a explanação por meio de *slides* e deixamos vários exemplares de *fanzine* à disposição dos professores para que pudessem visualizá-los e manuseá-los.

Depois desse momento de aproximação com o *fanzine*, os professores começaram a dialogar sobre qual linha e tema escolheriam para realizar a sua produção, momento que proporcionou efetiva troca de ideias entre os participantes. Após a decisão sobre a linha e o tema, constatamos que, no início da produção do *fanzine* coletivo, eles demonstraram certa apreensão e mesmo dúvida se iriam de fato conseguir realizar a atividade. As ideias foram

fluindo, porém, e, no final, na concepção dos professores, saiu um bom resultado.

Ante as imagens do *fanzine* coletivo produzido pelos professores, é possível identificar como utilizaram desenho, gravura e escrita, ou seja, os professores recorreram, basicamente, às três linguagens no *fanzine* coletivo.

Podemos perceber, durante a confecção do *fanzine* coletivo, a importância do trabalho em grupo, labor esse que favorece o exercício da dialogicidade, muito importante para a prática docente. Com essa atividade, puderam vivenciar a contribuição do *fanzine* para um bom trabalho em grupo, como também a relevância do diálogo na sala de aula. Com isso, a finalidade do encontro foi alcançada por meio da identificação do diálogo na confecção do *fanzine* coletivo.

No quarto encontro, dispusemos os materiais aos professores e dissemos a eles que iriam ter a liberdade de escolher uma linha: divulgação, protesto, conteúdo de disciplinas escolares ou temas transversais e biograficizine. Depois da linha escolhida, cada um iria pensar em um tema para produzir seu *fanzine* individual. Esclarecemos que eles poderiam escolher o modelo e a quantidade de páginas que queriam, pois estavam livres para realizar sua produção de acordo com sua imaginação, criatividade, expressividade, ludicidade e autoria.

É importante, nesse momento, caracterizar o *fanzine* de cada professor. O *fanzine* da professor P1, foi na linha da divulgação, o tema do *fanzine* foi 'mentes decisivas'. A professora P1 relatou no seu *fanzine* a importância das eleições de 2018, destacando ser relevante uma decisão pensada e acertada para a sociedade como um todo. Podemos destacar que a professora P1 quis chamar a atenção para um voto consciente nas eleições de 2018 por meio do seu *fanzine* e, para isso, a autora utilizou gravuras e escrita manual.

A professora P2 trabalhou no seu *fanzine* a linha da divulgação com o título 'Venha participar da abertura da biblioteca do Péricles'. A professora P2 relatou no *fanzine* que a biblioteca disponibilizará diversos livros com histórias imaginárias e tenta convencer o leitor a comparecer a abertura da biblioteca por meio de uma construção frasal de efeito: "quem lê viaja na sua imaginação". Podemos perceber que a professora P2 divulga, por meio do seu *fanzine*, a

abertura de uma biblioteca e, para isso, a autora utilizou gravuras e escrita manual.

A professora P4 utilizou a linha protesto em seu *fanzine* e intitulou o *fanzine* de: 'Ordem e Progresso; será?'. A professora P4 argumenta no *fanzine* que não se pode ter um Brasil com ordem e progresso com um presidente perigoso e corrupto, mas, que, ao mesmo tempo, os brasileiros não devem desistir de lutar por um Brasil melhor. Podemos perceber, por meio do *fanzine* da professora P4, que ela protesta contra a corrupção dos governantes, mas enfatiza que os brasileiros não podem desistir de buscar um futuro melhor. A autora utilizou gravuras e escrita manual no *fanzine*.

O professor P5 recorreu à linha da divulgação e seu *fanzine* teve como tema 'Paizine, 2º Domingo de agosto'. O professor P5 relatou no seu *fanzine* sobre a data do Dia dos Pais, comemorada no segundo domingo de agosto. Ele trouxe gravuras no seu *fanzine* que remetem à figura do pai como um porto seguro e que o filho é o reflexo do pai no futuro. Relatou, também, que uma boa base é muito importante para um sucesso no futuro e finalizou que a família é o substrato de uma sociedade. Podemos perceber, por meio deste *fanzine*, que o autor salienta a importância da figura do pai em uma família. O autor do *fanzine* utilizou gravuras, escrita manual e desenho.

A professora P6 escolheu trabalhar com a linha de protesto e o *fanzine* teve como tema 'Teatro jurídico'. A professora P6 relatou no seu *fanzine* que os processos de corrupção investigados não funcionam de igual maneira para todos os investigados. Ela traz no seu *fanzine* uma gravura do ex-presidente Lula com uma mensagem que diz que todo dia ele tem processo, e em seguida, a autora traz uma gravura do Presidente atual, com a mensagem a caminho do arquivo, ou seja, a autora faz uma dura crítica ao sistema jurídico do País, salientando que os processos não funcionam de forma igual para todos os investigados. A Professora P6 utilizou gravuras e escrita manual.

O professor P7 escolheu a linha de protesto com o intuito de denunciar a escassez de investimentos na Educação. Dentro da linha de protesto, o *fanzine* do professor P7 foi intitulado 'Mais incentivos para a educação e menos corrupção', onde relata que, quanto mais investimento na Educação, mais as pessoas ficam conscientes de seus direitos e, portanto, com tendência de reduzir a corrupção. O autor relata que é necessária uma revolução educacional, pois a

Educação muda tudo e, portanto, com mais Educação e menos corrupção se muda uma nação. Podemos perceber que o autor do *fanzine* busca mostrar a importância de se ter mais investimentos na Educação para que, assim, possa haver menos corrupção. O professor P7 utilizou gravuras e escrita manual.

As produções foram nas linhas de protesto e divulgação, ou seja, o interesse de cada qual foi protestar sobre algo que considera errado e outros de propagar algo que considera relevante. Ante as linguagens utilizadas pelos professores, podemos perceber que todos fizeram uso da utilização de gravuras e escrita manual, porém, apenas um utilizou o desenho em sua produção. A finalidade do quarto encontro foi proporcionar uma experiência estética por meio da produção do *fanzine* individual.

No primeiro momento do quinto encontro, falamos sobre a experiência estética que havíamos vivenciado nos encontros anteriores e, depois, pedimos que cada um visualizasse o *fanzine* do colega e relatasse o que conseguia absorver da mensagem dele.

Começamos essa atividade com o olhar da Professora P1 diante do *fanzine* do Professor P7. Pelo que podemos observar nos comentários dos professores, vimos que os olhares se complementaram, porém, o autor do *fanzine* enfatiza que a Educação deve ser vivenciada em casa, que não é só na instituição escolar que se tem Educação, mas também, na família.

Com relação ao olhar do Professor P5 diante do *fanzine* da professora P1, podemos observar, por meio dos comentários, que os olhares se complementam, ou seja, a autora do *fanzine* quis mostrar sobre a importância das eleições 2018 e o olhar do professor P5 foi ao encontro disso, pois ele relatou sobre a importância da consciência política nas eleições de 2018.

De acordo com o olhar do professor P7 sobre o *fanzine* da professora P6, podemos concluir que o professor P7 quis fazer uma associação do *fanzine* olhado por ele com a produção dele. Afirmou que o *fanzine* da colega abordava a corrupção assim como o dele, porém, o *fanzine* da professora P6 retrata de modo mais crítico as questões envolvendo os processos jurídicos, considerando-os um verdadeiro teatro jurídico. Com isso, identificamos o fato de que existe o tema corrupção no *fanzine*, mas a autora quer chamar mais a atenção para os processos jurídicos que, para ela, não ocorrem com a devida seriedade, isto é, não sucedem igualmente para todos os envolvidos.

Com relação ao olhar da professora P2 para com o *fanzine* do professor P5, e com aporte nos comentários de ambos, observamos que houve total complementação entre as duas falas, ou seja, todos comentaram sobre a importância da figura de um pai em uma família.

Ante a visão da professora P4 sobre o *fanzine* da professora P2, houve o mesmo entendimento da mensagem do *fanzine*, pois ambas conseguiram perceber no *fanzine* a mensagem da divulgação da biblioteca de uma escola.

No que se refere ao olhar da Professora P6 diante do *fanzine* da professora P4, podemos perceber que o olhar da professora P6 foi muito superficial em relação à mensagem que a autora queria passar, ou seja, por meio dos comentários, podemos perceber que a professora P6 ficou só na mensagem da capa onde tinha a frase segundo a qual os políticos são corruptos, porém, a autora do *fanzine*, a professora P4, quis mostrar mais além, que o Brasil não tem ordem e nem progresso e que o futuro presidente é uma incógnita, pois não se sabe se o País vai melhorar ou piorar, ou seja, a autora nos remete a pensar sobre a realidade atual do Brasil, como também, chama a nossa atenção para um voto consciente. Neste caso, o *fanzine* assume dimensão política.

Depois do exercício de olhar o *fanzine* do colega e observar o que conseguia subtrair de sua produção, perguntamos aos professores como eles consideraram a referida atividade. Dois deles destacaram o sentimento de satisfação de perceber que sua mensagem conseguiu chegar ao próximo. Com apoio no comentário dos dois professores, foi relevante realizar outra pergunta aos professores: “Se a mensagem observada por outra pessoa, não fosse a mesma que você produziu, o olhar da outra pessoa estaria errado?”. Relativamente a essa indagação, um professor comentou que toda produção tem no mínimo dois olhares.

Portanto, explanamos a eles que o objetivo da referida atividade era mostrar o olhar sensível que precisamos ter diante da produção do outro, ou seja, o que vivenciamos na realização da atividade já descrita foi uma experiência de sensibilidade estética, pois todos os nossos encontros tiveram a intenção de vivenciar a sensibilidade estética e, portanto, em todos os encontros, na produção de crachás, na materialização dos relatos, na produção do *fanzine* coletivo, na produção do *fanzine* individual e no quinto encontro, que foi a leitura

da produção do *fanzine* do colega, em todas essas experiências, foi trabalhada a sensibilidade estética.

Com isso, no quinto encontro pudemos retomar às categorias de análise propostas para esta pesquisa: Educação Estética, *fanzine* e prática pedagógica, afinal, sensibilidade estética está dentro da Educação Estética, e a sensibilidade estética é importante que esteja em práticas pedagógicas. Com relação ao *fanzine*, é necessário ter um olhar sensível para ele, como também é relevante o seu uso na sala de aula. Vale lembrar a importância do diálogo permeando tanto a prática pedagógica quanto a Educação Estética e a produção do *fanzine*.

Depois de realizados os cinco encontros com os professores da pesquisa, efetivamos uma entrevista individual para saber se os nossos objetivos com a formação foram alcançados.

Com relação à primeira pergunta do roteiro de entrevista, que tinha como interesse saber das contribuições que a formação trouxe para a prática pedagógica dos professores, eles responderam que não conheciam o recurso *fanzine* e que consideram um recurso inovador, interdisciplinar e que pode ser expresso por meio de várias linguagens. Além disso, falaram da relevância do uso da sensibilidade pelos professores em suas aulas, principalmente, em séries iniciais. Perceberam que, durante a produção de *fanzine*, foram vivenciadas a criatividade e a ludicidade. Chegaram à conclusão de que formações que mostram inovações sempre são bastante positivas.

O interesse da segunda pergunta do roteiro de entrevista era saber se os professores perceberam alguma mudança em sua prática pedagógica após a participação da formação. Com a pergunta, percebemos, por meio das respostas dadas à entrevista, que os professores ainda não utilizaram o recurso *fanzine* em suas práticas, porém, tencionam utilizá-lo em um futuro próximo. Ressaltaram a importância de uma ferramenta inovadora como o *fanzine* na sala de aula, pois promove a criatividade, a autoria e o lado artístico da criança. Além do mais, podemos observar o aprendizado dos professores sobre a Educação Estética, pois, desde a formação, eles passaram a ter um olhar sensível perante a produção do aluno e ante as questões educacionais.

No que se refere à terceira pergunta do roteiro de entrevista, que tinha como interesse saber como os professores consideram a formação estética com

o uso de *fanzines* que experienciaram na formação, eles relataram que a experiência estética está ligada à produção do *fanzine*, pois cada *fanzine* pode possibilitar um olhar diferenciado, e isso é sensibilidade estética. Foi possível perceber, também, que, na produção dos *fanzines*, estão implícitos sentimentos, ou seja, cada um situava seus sentimentos e expressava seu pensamento por meio de gravuras, desenhos e escrita manual; e tudo isso é educação estética, porque está ligada aos sentidos. Vale ressaltar o fato de ter sido expresso também, que consideram o *fanzine* como produção crítica por meio de uma experiência estética.

Com relação à quarta pergunta, que tinha como objetivo saber dos professores se mudaram a concepção sobre conhecimento estético após a realização da formação, um professor relatou que via o saber estético muito ligada à Arte, mas que, depois da formação, percebeu que o saber estético está muito ligado à produção, também. Já outra professora percebeu que a Educação Estética, além da produção, é a maneira de como olhamos um trabalho, é saber que, por trás daquele trabalho, houve todo um processo, uma intenção e uma autoria. Outra professora considerou que a Educação Estética é ligada ao corpo, mas que, depois da formação, percebeu que não é só isso, que Educação Estética é também ter um olhar sensível diante de uma produção. Já os outros professores perceberam que Educação Estética é a ampliação da sensibilidade em relação à produção do outro.

Na quinta pergunta do roteiro de entrevista realizada com os professores, perguntamos sobre quais foram as sensações que os participantes vivenciaram durante a produção de *fanzines*. Os depoimentos dos professores foram no sentido de que experienciaram diversas sensações: no primeiro momento, predominaram as sensações de medo e insegurança de não conseguirem produzir o *fanzine*, mas, depois, as sensações foram de alegria, diversão, curiosidade e, também, saber que são capazes de participar de um trabalho em grupo.

8 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O *fanzine* e a formação estética de professores do Ensino Fundamental constituem o tema central do estudo ora efetivado. Os elementos da pesquisa-ação nos possibilitaram cinco encontros dialógicos, ricos em conhecimento, com os professores do 5º ano do Ensino Fundamental da E.E.B Dr. Péricles Fernandes Teixeira, em Itapipoca, Município Cearense.

As atividades dos encontros dialógicos foram todas voltadas para o experienciar o saber estética, iniciando-se essa vivência, no primeiro momento, de modo mais amplo, abrangendo outras atividades, como produção de crachás e materialização de relatos, para finalizar com a produção do *fanzine*. As atividades realizadas tiveram o intuito de compreender possibilidades de constituição de saberes estéticos por professores do Ensino Fundamental com base na produção de *fanzine* em uma perspectiva dialógica. Realizamos o nosso olhar para os pontos a seguir evidenciados.

- Conhecer as perspectivas dos professores do Ensino Fundamental referentes aos saberes estéticos na sua prática pedagógica.
- Identificar saberes estéticos associados à interação dialógica.
- Caracterizar saberes estéticos necessários à formação de professores desenvolvidos em uma perspectiva dialógica.
- Analisar a composição estética expressa no contexto da dialogicidade na produção de *fanzines* por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Itapipoca-Ceará.

Sobre o primeiro objetivo previsto - “conhecer as perspectivas dos professores do Ensino Fundamental referentes aos saberes estéticos na sua prática pedagógica” - duas situações se mostraram interessantes, pois revelaram aplicações contrapostas da sensibilidade: enquanto uma professora demonstrou sensibilidade diante da interpretação do desenho apresentado por um aluno sobre comunicação que, a princípio, deixou a professora desconcertada porque não conseguiu encontrar sentido imediato naquela

interpretação. De fato, como entender que um carro é exemplo de um meio de comunicação?

Em outra situação, totalmente oposta, faltou sensibilidade da professora ao amassar e jogar fora o trabalho de uma aluna (hoje professora e participante desta pesquisa), porque o conteúdo do trabalho não correspondia ao que a educadora esperava. Essas duas situações demonstram que os professores participantes da pesquisa, mesmo não conhecendo o conceito de educação estética, sentiram os seus efeitos em contextos educacionais cotidianos. Nesse momento, fizemos uma intervenção no sentido de prestar alguns esclarecimentos conceituais relativos à educação estética e à importância que tem para o professor em sua prática pedagógica.

Durante a realização de algumas atividades interativas, foi possível observar a influência social do conceito de beleza nas mentes dos professores, sempre associado a padrões socialmente definidos. Assim, bela é uma letra bonita, um desenho bem feito, uma dança bem executada, porque atendem às expectativas da sociedade.

Eis por que, para colocar o seu nome em um crachá, o professor pede a um colega para fazê-lo em seu lugar pois tem a letra mais bonita do que a sua. A preocupação excessiva com a aparência, com o visual, com o que o outro vai pensar da sua produção, pode trazer consequências bastante negativas sobre a afirmação da personalidade das pessoas. No âmbito escolar, isso põe em risco a autonomia e o desenvolvimento crítico dos alunos.

Nesse contexto, fizemos uma intervenção, associando beleza a produções e ações que nos causam prazer, encantamento, onde o que está em jogo é a satisfação de manifestar o que pensamos e de como agimos. Belo é o que vai na mensagem e nas nossas ações, e não o que está contido na aparência. Essa intervenção contribuiu para ampliar nos professores participantes o seu conceito de beleza, na esperança de que possam transpô-lo para suas práticas pedagógicas.

Com relação ao segundo objetivo - “identificar saberes estéticos associados à interação dialógica” – os encontros foram todos praticamente direcionados para proporcionar o diálogo entre os participantes e, conseqüentemente, o entendimento acerca de alguma decisão a ser tomada. Os professores puderam sentir a importância do uso da sensibilidade nas tomadas

de decisões individuais e/ou coletivas, algo que pode ser utilizado por eles no relacionamento cotidiano com os seus alunos.

O terceiro objetivo trabalhado foi “caracterizar saberes estéticos necessários à formação de professores, desenvolvidos em uma perspectiva dialógica”, onde procuramos, por meio da materialização de relatos e da dialogicidade, fazer com que os professores exercitassem, entendessem e ampliassem o seu olhar em relação às imagens com as quais se defrontam constantemente na escola e na sociedade. Os professores foram descobrindo, por meio de sucessivas provocações e da dialogicidade que, por trás da simples produção de um crachá, por exemplo, estão implícitos importantes elementos da estética, como imaginação, criatividade, ludicidade, expressividade e autoria, na maioria das vezes ocultados pela importância dada ao aspecto visual.

O quarto objetivo buscou “analisar a composição estética expressa em contexto de dialogicidade na produção de *fanzines* por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Itapipoca”. Os encontros relativos à produção individual e coletiva de *fanzines* veio em reforço da compreensão de que as produções realizadas pelas outras pessoas estão impregnadas de elementos estéticos que precisam ser captados pela sensibilidade de quem analisa as produções.

Nas discussões em torno desse assunto, fizemos uma intervenção destacando os significados de expressividade, criatividade, imaginação, ludicidade e autoria. Foi também o momento para reforçarmos a importância que nós, professores, temos de ampliar o nosso olhar em relação ao nosso aluno, não somente em termos de apreciação de suas produções artísticas, mas ainda em relação ao seu comportamento psíquico, ético e também moral, afinal, são aspectos pertencentes ao âmbito da Educação Estética.

Os encontros dialógicos foram de fundamental importância para que os professores descobrissem, por meio de experiências estéticas vivenciadas, a importância do saber estético em suas práticas pedagógicas, e, por que não dizer, em suas vidas.

Acreditamos que a experiência estética vivenciada nos encontros dialógicos provocou em todos nós, pesquisadores e participantes, uma ampliação da nossa sensibilidade, proporcionando-nos novos conhecimentos no campo da educação estética, orientando-nos para a importância de

diversificarmos os nossos olhares para a nossa prática pedagógica e, ainda por cima, conhecer o potencial do *fanzine* como recurso didático inovador e possível de ser utilizado em sala de aula com sucesso. Além disso, conforme ficou evidenciado, o *fanzine* se presta muito bem a cumprir papel político na conjuntura atual, pois poderá ser utilizado sob os mais diversos vieses, como por exemplo, divulgação de propostas por candidatos, denúncias e protestos. Nas escolas, isso poderia se transformar em um momento muito rico de debates e conscientização política, além do exercício da liberdade de expressão.

Podemos afirmar que o estudo permitiu ressignificar as concepções dos professores participantes da pesquisa sobre saber estético desde os encontros dialógicos vivenciados, de modo que, após essa formação, as suas ações, comportamento e interações na sala de aula tendem a ser alvo de transformações, fundamentadas nos novos saberes adquiridos dialogicamente.

REFERÊNCIAS

- AMARAL C, Carla Giane Fonseca do. **Arte e ensino tecnológico** deslocamento para pensar a formação docente. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- AMORIM, Verussi de Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educ. Soc.**, São Paulo: v. 29, n. 105, set./dez., 2008.
- ARAÚJO, Yuri Amaral de B. C. de. **A experiência dos fanzines em sala de aula e seus reflexos na construção de novas formas de pensar**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BOUFLEUR, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- BRAGA, Andréa Sales; MARANHÃO, Renata Queiroz. Produção de fanzines: o fazer artístico da leitura e da escrita. **Fanzines nas escolas: convite à experimentação**. Fortaleza: EdUece: 2012. pp. 87-110.
- CAMPANI, Adriana. O currículo universitário na formação do professor. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em questão**. Fortaleza: UFC, 2005. p. 17-36.
- CARVALHO, Antonia Dalva França. A universidade e seus saberes: uma reflexão sobre o projeto de formação docente para o século XXI no contexto da epistemologia da prática profissional. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em questão**. Fortaleza: UFC, 2005. pp. 91-110.
- _____. O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID): instituindo uma nova epistemologia da prática profissional na formação docente na UFPI. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; CARVALHO, Antonia Dalva França (Orgs.). **Diálogos sobre a formação de professores**. Terezina: EDUFPI, 2012. pp. 149-158.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o novo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária**: um campo de conhecimento em construção. Fortaleza: UECE, 2014. p. 122.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE-JÚNIOR, J. F. **Entrevista concedida à pesquisadora Verussi Melo de Amorim e registrada em gravador portátil**. [S.l.:s.n.], 2006.

_____. **Fundamentos estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.

FELDENS, Dinamara Garcia; SANTANA, Anthony Fábio Torres. Movimentos Estéticos na docência e a arte de produzir a vida. In: SALES, José Albio Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia. (Orgs.). **Arte e Filosofia na mediação de experiências formativas**. Fortaleza: EdUECE, 2013. pp. 48-60.

FERNANDES, Zenilda Botti. Metodologia pedagógica e suas implicações no cotidiano escolar. In: SALES, José Albio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria de (Orgs.). **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009. pp. 179-195.

FERREIRA, Débora Schardosin. **Canoas como lugar**: o mundo dos jovens contemporâneos a partir das suas representações sociais. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FONSECA, Natália Araújo da. **Entre o rural e o urbano**: o ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional sob o viés sócio-histórico e cultural. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. **Educação estética e patrimônio cultural**: uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará-CE [S.l.:s.n.], 2017.

FRANCO, Fábio Poletto. **Geografia e ensino**: a elaboração de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento. 2014. 271 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-99.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 41, n. 3. pp. 601-614, jul./set, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. **Educador, educador**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) investigador (a). São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 105-134.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUBA, E. G. The Alternative paradigm dialog. In: GUBA, E. G. (Ed.). **The paradigma dialog**. London: Sage, 1990.

GUIMARÃES, Edgar. **Fanzines**. 3 ed. João Pessoa: [s.n.], 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

ISSE, Rosemeri. **Educação Estética**: uma ponte Shiller e Habermas. 2007. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

IVAS, Cida; FELDMAN, MRCIA. Visibilidade: chove na fantasia. In:____. **Salto para o Futuro**: Reflexões sobre a educação no próximo milênio. Brasília: MEC, 1998.

JIMENES, Maria Susana Vasconcelos; LEITÃO, Vânia Alexandrino. A formação docente em exercício na política de educação para todos em meio à crise estrutural do capital. IN: SALES, José Albio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria de (Orgs.). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temática contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 71-84.

KONDER, L. **O futuro da Filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LERM. Ruth Rejane. **Leitura de textos sincréticos verbovisuais: relações entre linguagens em (fan)zines brasileiros**. 2017. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 43-73.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da prática docente: a Didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

LOPES; BORBA; MONZELI. Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social. **Saúde Soc**, São Paulo, v.22, n.3, p. 937-948, 2013.

LOCATELLI, Denise Corrêa. **Educação estética e formação de professores de artes**. 2011. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Florianópolis, 2011.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **A nova onda dos fanzines**. João Pessoa: Marca da fantasia, 2004.

MARANHÃO, Renata Queiroz. **Fanzines nas escolas: convite à experimentação**. Fortaleza: EdUece, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./des., 2011.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) investigador (a)**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 277-306.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA; Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional**: O prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MINAYO, M. C. De S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MEIRELES, Fernanda. **Zines Yoyô**: uma experiência instintiva em arte-educação. 2008. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em arte-educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, Fortaleza, 2008.

_____. **Zines em Fortaleza (1996-2009)**. In: MUNIZ, Cellina Rodrigues. **Fanzines**: autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: Edições UFC, 2010. pp. 98-120.

MORAES, Ana Cristina de. Dos sonhos de Schiller ao estado estético no século XXI: devaneios e caminhos – possíveis? – para uma educação estética da humanidade. In: VASCONCELOS, José Geraldo; SALES, José Albio Moreira. **Pensando com Arte** (Orgs.). Fortaleza: UFC, 2006.

_____. **Educação estética na universidade**: antropofagias e repertórios artístico-culturais de estudantes. Curitiba: CRV, 2016.

MUNIZ, Cellina Rodrigues. **A experiência pedagógica de uma escritura dionisiaca**. 2009. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. .

MUNIZ, Cellina Rodrigues. Na desordem da palavra: fanzines e a escrita de si. In: MUNIZ, Cellina Rodrigues. **Fanzines**: autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

NASCIMENTO, Melissa Eloá Silveira. **Pedagozinando em sala de aula**: artes de dizer e pedagogia de fazer. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NASCIMENTO, Tatiana Galista; VON LISINGEN. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergência**, São Paulo, v. 13, n. 42, ago., 2006.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SOARES, Fernanda Vieira; XAVIER, Alessandra Silva. Subjetividade docente: desafios para a formação do professor. In: SALES, José Albio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs.). **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009. p.197-207.

PEREIRA, Kátia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

PENTEADO, Hildebrando Cesário. **FANZINE**: Expressão cultural de jovens em uma escola da periferia de São Paulo”. 2005. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico. In: _____. **Gestão para o Sucesso Escolar**. Fortaleza: SEDUC, 2005 (Coleção gestão escolar).

PSICOQUE, Gisa. Um olhar sobre a arte e o fazer artístico. In: **Série de Estudos - Educação à Distância**: Um olhar sobre a escola. Brasília: MEC/SEED, 2000.

RIBEIRO, Joyce de Oliveira. **Educação estética e formação humana**: estudo de caso de uma escola Waldorf. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010. p. 102-131.

SANTOS NETO, Elydio dos. Reinvenção do Educador, Visualidade e Fanzinagem: Autoformação, Rigor e Criatividade na Perspectiva do Inacabamento Freiriano. **Debates em Educação**, Maceió, v. 2, n. 3, jan/jun, 2010.

SILVA, Francisco José Chaves de. A formação e a prática dos professores de Artes Visuais da Rede Pública de Fortaleza: uma reflexão e várias suspeitas. In: VASCONCELOS, José Geraldo; SALES, José Albio Moreira. (Orgs.). **Pensando com Arte**. Fortaleza: UFC, 2006.

SILVA, Débora Linhares da. **Projetos de vida e estima de lugar**: um estudo com jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza-Ceará. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Maria Aparecida Alves da. **Fazines narrativos**: um olhar sobre as identidades profissionais de professores de uma escola pública. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

SOLIS, Vanessa Oliveira. **Formações de professores e a arte de um fazer(se) em intervalos**: imagens em movimento. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Estética e formação de professores**: construindo significados e sentidos. Florianópolis: UNIVALI, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. In: SALES, José Albino Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs.). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009. pp. 99-107.

_____. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, Fortaleza, v.15, n.30, jul.-dez., 2004.

TERRIEN, Jacques. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. In: SIMPÓSIO SOBRE ‘SABERES DA PESQUISA NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA, 2., 2014. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s.n.], 2014.

_____. **Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa**. In: Francisco Kennedy Silva dos Santos. (Org.). **Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa**. Fortaleza: SEDUC, 2011, v. 1, pp. 50-68.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. pp. 65-93.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane. **A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/Pr**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista

01- Que contribuições a formação continuada de que participou trouxe para sua prática pedagógica?

02- Você concebe ou percebe alguma mudança no seu trabalho depois da formação continuada que você participou? Justifique.

03- Comente sobre a formação estética com o uso de *fanzines* que experienciou nas oficinas realizadas?

04- Em que mudou a sua concepção inicial acerca de estética após a realização das oficinas?

05- Quais as sensações que vivenciou diante a produção de *fanzines*?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estimado (a) Professor (a)

O presente documento trata da sua participação na pesquisa intitulada: “O *fanzine* e a formação estética de professores do Ensino Fundamental: uma constituição dialógica”. A pesquisa está sendo desenvolvida pela professora ANDRÉA SALES BRAGA MOURA, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. O estudo visa compreender possibilidades de constituição de saberes estéticos por professores do Ensino Fundamental com base na produção de *fanzine* em uma perspectiva dialógica. A pesquisa terá como metodologia a pesquisa-ação. A pesquisa terá uma formação composto de cinco encontros. Nos encontros dialógicos serão realizadas as seguintes atividades: Produção de crachás; Materialização de relatos; Produção de *fanzine* coletivo; Produção de *fanzine* individual e Momento dialógico de leituras de *fanzines*.

Obtendo a sua autorização, será feito uso de gravador e fotografias dos momentos vivenciados nos encontros. O material gerado será utilizado com ética, sendo manuseado somente pelo pesquisador, orientador da pesquisa e possível colaborador técnico. Sua participação é voluntária. A qualquer momento você pode desistir da pesquisa e retirar o seu consentimento.

As informações obtidas através deste estudo serão confidenciais. O sigilo da sua participação será garantido.

Após estes esclarecimentos, solicito abaixo o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Eu li este termo de consentimento e concordei em participar desta pesquisa.

NOME DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

NOME DO PESQUISADOR

ASSINATURA DO PESQUISADOR

Itapipoca – Ceará, 27 de abril de 2018.

APÊNDICE C – Autorização



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

AUTORIZAÇÃO

Autorizo para os devidos fins que Andréa Sales Braga Moura, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a utilizar em sua pesquisa de mestrado, desenvolvida nos anos 2017 e 2018, o nome da instituição de ensino **E.E.B. Dr. Péricles Fernandes Teixeira**.

Itapipoca – Ceará, 09 de março de 2018

Fládia Pereira Gadelha
Diretora da escola

Fládia Pereira Gadelha
Diretora
Portaria G-D N° 069/2018