PRÁTICAS GRUPAIS EM UMA PESQUISA-PERCURSO COM PROFESSORAS: A FORMAÇÃO PERMANENTE E SEUS PRINCÍPIOS

PRÁCTICAS GRUPALES EN UNA INVESTIGACIÓN-RECORRIDO CON DOCENTES: LA FORMACIÓN PERMANENTE Y SUS PRINCIPIOS

GROUP PRACTICES IN A RESEARCH-TRAJECTORY WITH TEACHERS: CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND ITS PRINCIPLES

Gabrielle Korczagin PADILHA[1]
e-mail: gabriellekorczagin10@gmail.com

Andressa da Silva MARIA[2]
e-mail: andressamariapsi@gmail.com

Bruna Letícia de Aviz CORRÊA[3]
e-mail: brunacorreapsicologa@gmail.com

Letícia de ANDRADE[4]
e-mail: ldandrade@outlook.com

Allan Henrique GOMES[5]
e-mail: allanhg@gmail.com

Como referenciar este artigo:

PADILHA, Gabrielle Korczagin; MARIA, Andressa da Silva; CORRÊA, Bruna Letícia de Aviz; ANDRADE, Letícia de; GOMES, Allan Henrique. Práticas grupais em uma pesquisa-percurso com professoras: a formação permanente e seus princípios. **Rev. Hipótese**, Bauru, v. 12, esp. 1, e026013, 2026. e-ISSN: 2446-7154. DOI: 10.58980/eiaerh.v12iesp1.457.

| **Submetido em**: 07/08/2026
| **Revisões requeridas em**: 08/10/2026
| **Aprovado em**: 28/10/2026
| **Publicado em**: 30/10/2026

Editor: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

[1] Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville – Santa Catarina (SC) – Brasil. Mestranda em Educação.

[2] Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville – Santa Catarina (SC) – Brasil. Mestranda em Educação.

[3] Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville – Santa Catarina (SC) – Brasil. Mestranda em Educação.

[4] Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville – Santa Catarina (SC) – Brasil. Doutora em Psicologia (UFSC). Docente na Universidade da Região de Joinville.

[5] Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville – Santa Catarina (SC) – Brasil. Doutor em Psicologia (UFSC). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville.

turnitin ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

(cc) BY-NC-SA

RESUMO: Este artigo objetiva refletir sobre as práticas grupais na formação docente permanente, tomando como referência uma pesquisa-percurso com professoras (2020–2025) das redes públicas de ensino do norte de Santa Catarina. A pesquisa-percurso é realizada com grupos de professores e organiza-se em eixos temáticos: biográfico, trabalho, conceitual, estético e coletivo. Cada eixo compreende dois encontros, cujos registros, incluindo gravações e transcrições, compõem um acervo documental. A partir de uma pesquisa documental, foram analisados arquivos que evidenciam a potência das práticas grupais, com os resultados organizados em três categorias: o percurso em si; os sentidos e efeitos das práticas grupais; e a relação entre os princípios da pesquisa-percurso e os princípios das práticas grupais. Os resultados evidenciam que a condução dos percursos e a inserção intencional das práticas grupais favorecem a construção coletiva do conhecimento a partir da dialogicidade e da inventividade, em uma perspectiva crítica, ética, estética e política, tensionando as lógicas hierarquizadas e conteudistas do neoliberalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Práticas grupais. Educação básica.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las prácticas grupales en la formación docente permanente, tomando como referencia una investigación-recorrido con docentes (2020–2025) de las redes públicas de enseñanza del norte de Santa Catarina. La investigación-recorrido se desarrolla con grupos de docentes y se organiza en ejes temáticos: biográfico, trabajo, conceptual, estético y colectivo. Cada eje comprende dos encuentros, cuyos registros, incluidas grabaciones y transcripciones, conforman un acervo documental. A partir de una investigación documental, se analizaron archivos que evidencian el potencial de las prácticas grupales, y los resultados se organizaron en tres categorías: el recorrido en sí; los sentidos y efectos de las prácticas grupales; y la relación entre los principios de la investigación-recorrido y los principios de las prácticas grupales. Los resultados evidencian que la conducción de los recorridos y la incorporación intencional de las prácticas grupales favorecen la construcción colectiva del conocimiento mediante la dialogicidad y la inventiva, desde una perspectiva crítica, ética, estética y política, tensionando las lógicas jerarquizadas y centradas en los contenidos del neoliberalismo.*

PALABRAS CLAVE: *Formación docente. Prácticas grupales. Educación básica.*

ABSTRACT: *This article aims to reflect on group practices in teachers' continuing professional development, drawing on a research-journey conducted with female teachers (2020–2025) from public school systems in northern Santa Catarina. The research-journey is carried out with groups of teachers and is organized around five thematic axes: biographical, work, conceptual, aesthetic, and collective. Each axis comprises two meetings, whose records, including audio recordings and transcripts, constitute a documentary archive. Based on documentary research, records evidencing the potential of group practices were analyzed, and the findings were organized into three categories: the journey itself; the meanings and effects of group practices; and the relationship between the principles of the research-journey and the principles of group practices. The findings indicate that the way the journeys are conducted, together with the intentional incorporation of group practices, fosters the collective construction of knowledge through dialogue and inventiveness from a critical, ethical, aesthetic, and political perspective, challenging the hierarchical and content-driven logics of neoliberalism.*

KEYWORDS: *Continuing professional development. Group practices. Basic education.*

(cc) BY-NC-SA

Introdução

Mais do que reorganizar a economia e os modos de produção, a racionalidade neoliberal produz modos de subjetivação que conformam maneiras específicas de compreender a si mesmo, aos outros e ao mundo. Entendemos, a partir de Bechi *et al.* (2023), que se trata de uma perspectiva que se articulou profundamente à estrutura social, capturando modos de existência e submetendo relações e práticas sociais à lógica da mercantilização. Nesse processo, questões como a competitividade, o individualismo e a culpabilização pessoal passam a organizar as experiências cotidianas, fragilizando o reconhecimento da interdependência, a construção do comum e as possibilidades coletivas de pertencimento.

As escolas não permaneceram alheias a esse processo, uma vez que se constituem como instituições historicamente atravessadas pelas contradições sociais e pelas disputas políticas, econômicas e culturais presentes na sociedade. Nesse sentido, compreendemos que as políticas educacionais se articulam ao modelo de produção capitalista e orientam concepções de gestão, práticas pedagógicas e formas de organização do trabalho escolar (Conselho Federal de Psicologia, CFP, 2019). Ball (2001) argumenta que, nesse cenário, toda a comunidade escolar passa a ser marcada pelos impactos da racionalidade capitalista neoliberal e vivencia, com a incorporação de lógicas gerenciais e produtivistas, a crescente marginalização e até mesmo o abandono dos propósitos sociais da educação. Ainda segundo o autor (2001, p. 100), esse movimento expressa "o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas", subordinando o campo educacional a critérios de eficiência, produtividade e desempenho.

Da mesma forma, esse contexto atravessa os processos de formação docente. Conforme analisam Rausch *et al.* (2025, p. 45), as políticas de formação de professores vêm sendo orientadas por pressupostos neoliberais e por uma concepção tecnicista de educação que privilegia o desenvolvimento de competências instrumentais em detrimento de uma formação pautada na criticidade e na autonomia. Nessa perspectiva, consolidam-se concepções de formação centradas na atualização técnica e organizadas a partir de capacitações e palestras que, por vezes, estão desarticuladas das problemáticas concretas do cotidiano docente. Essa configuração evidencia, como afirma Gatti (2017), as lacunas entre as demandas emergentes e os modelos formativos centrados em uma lógica de transmissão de conhecimento, que pouco favorecem os processos de reflexão crítica acerca da prática profissional.

Em contraposição a essa lógica, torna-se necessário compreender a formação docente como um processo permanente, coletivo e politicamente comprometido com a transformação

(cc) BY-NC-SA

da realidade educacional. Nessa direção, Rausch *et al.* (2025) defendem uma formação crítica e emancipatória, reconhecendo-a como um processo complexo, colaborativo e profundamente político. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva freireana, para a qual a formação se constitui no movimento permanente de reflexão crítica sobre a prática, realizado de forma dialógica, contextualizada e coletiva, em que educadoras e educadores assumem-se como sujeitos da produção do conhecimento e da transformação da realidade (Freire, 1996).

Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante quando se considera a função social da escola no fortalecimento da democracia e da cidadania. Como destaca Gatti (2022), formar docentes implica prepará-los não apenas para ensinar conteúdos, mas para desenvolver um trabalho educativo comprometido com a formação de sujeitos críticos, socialmente responsáveis e capazes de atuar na construção de uma sociedade mais democrática. Nessa direção, a formação permanente de professores precisa constituir espaços coletivos de diálogo, problematização e produção compartilhada de conhecimentos, articulados às experiências concretas do trabalho docente e aos desafios vivenciados nos territórios escolares. Em consonância com essa perspectiva e sustentado pela esperança de construir outras possibilidades de formação, nasce o projeto Percursos Formativos Docentes e Discentes na Rede de Educação Básica (PERFORMA), com uma metodologia de formação permanente que aposta na dialogia, na inventividade e na potência criadora para a construção de percursos formativos (Gomes; Cordeiro, 2025).

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a categoria das práticas grupais nos percursos promovidos pelo PERFORMA. A centralidade atribuída a essa categoria decorre da compreensão de que "para transformar as circunstâncias é necessário que exista um sujeito reflexivo, que questione as circunstâncias, que questione a materialidade que lhe impõe limites e necessidades e esse processo é possível por meio da prática grupal" (Pereira; Sawaia, 2020, p. 25). Desse modo, busca-se refletir sobre as possibilidades de mobilização da formação docente a partir das práticas grupais, compreendendo-as como espaços coletivos de reflexão crítica, produção de sentidos e transformação. A aposta é que as práticas grupais constituem um dos princípios da metodologia PERFORMA e produzem condições para uma formação docente crítica ao favorecer processos coletivos, produção de sentidos e fortalecimento dos processos de democratização da educação.

(cc) BY-NC-SA

Metodologia

O PERFORMA é uma iniciativa de ensino, pesquisa e extensão vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Graduação em Psicologia da Universidade da Região de Joinville (Univille). Fundamentado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e orientado pelos princípios da Educação Estética, a partir das contribuições de Lev Vigotski e Jacques Rancière, o projeto tem como objetivo promover percursos formativos com professoras/es da Rede de Educação Básica, com ênfase nas vivências que constituem a experiência e a atuação docente (Salvatori, 2023).

No PERFORMA, a concepção de percurso está presente em duas diferentes perspectivas. Inicialmente, esse conceito é utilizado "enquanto o modo como alguém se constitui professor ou professora, a partir de sua trajetória de vida e das aprendizagens provenientes do contexto educacional" (Salvatori, 2023, p. 17). Ao mesmo tempo, surge "como uma proposição metodológica de formação continuada, que singulariza o processo formativo" (Salvatori, 2023, p. 17). Dessa forma, o percurso formativo se constitui na construção de conhecimentos a partir da experiência docente em sua dimensão psicossocial.

A metodologia propõe que os percursos aconteçam a partir de práticas grupais mediatizadas por experiências artístico-culturais, com o objetivo de "trazer para o ato do encontro outras palavras para além daquelas que costumeiramente se espera de uma formação continuada" (Gomes; Cordeiro, 2025, p. 122). Nesse sentido, os recursos artístico-culturais são compreendidos como mediações para a experiência coletiva. Assim, como destacam Gomes e Cordeiro (2025, p. 123), "a premissa fundamental que estabelece todo o percurso com professores é que em sentido ontológico um encontro entre humanos tem em si mesmo o poder de invenção, de transformação, de liberdade". Nessa concepção, os percursos são organizados em cinco eixos temáticos, ao longo de dez encontros, sendo eles: biográfico, trabalho, conceitual, estético e coletivo (Salvatori, 2023).

O eixo biográfico possibilita que a docente revisite sua trajetória pessoal e profissional ao refletir sobre o processo de tornar-se professora. Nessa perspectiva, defendemos que "a identidade docente se constrói através das relações deste com o meio, dos interesses pessoais, das exigências que lhes são postas ao longo de sua trajetória, as experiências coletivas, as relações de poder, a própria prática" (Alves *et al*., 2015, p. 78). Embora a narrativa tenha como ponto de partida a experiência individual, ela possibilita que as docentes reconheçam suas trajetórias como parte de uma experiência coletiva e histórica, pois "a memória que [...] traz,

(cc) BY-NC-SA

nunca é somente sua e sua lembrança não pode existir separada de um grupo" (Alves *et al*., 2015, p. 84).

O eixo do trabalho se desenvolve a partir de debates sobre as condições da prática docente em suas dimensões relacional, afetiva e criativa. Nesse contexto, Gomes e Cordeiro (2025) afirmam que esse eixo busca tensionar o individualismo e a competitividade impulsionados pela racionalidade neoliberal, ao mesmo tempo em que evidencia as demandas coletivas por justiça social, democracia e equidade educacional presentes na atuação das professoras.

Por sua vez, o eixo conceitual tem como objetivo promover uma discussão teórica articulada às vivências docentes. Conforme destacam Gomes e Cordeiro (2025), não há um tema previamente definido, pois a escolha da temática que orientará esse eixo emerge das construções realizadas ao longo dos encontros anteriores. Dessa forma, os referenciais teóricos mobilizados para o encontro visam fortalecer a práxis, promovendo o diálogo entre a teoria e as experiências docentes.

Acerca do eixo estético, Gomes e Cordeiro (2025, p. 118-119) afirmam que "o convite à atividade criadora e à experimentação estética é sustentado pela perspectiva de que a atuação docente se potencializa pela relação com a arte e a criatividade". A educação estética, que permeia todos os encontros e assume centralidade nesse eixo, busca promover a interação entre os sujeitos. Assim, mais do que favorecer a produção de resultados ou estimular a criatividade como um fim em si mesma, esse eixo visa possibilitar a participação ativa dos sujeitos, criando condições para processos de transformação individuais e coletivos.

Por fim, o eixo coletivo apresenta possibilidades ímpares, como "o encontro entre professoras para um momento de partilha e reflexão, tanto sobre o processo formativo que tiveram quanto a respeito da coletividade no trabalho docente" (Salvatori, 2023, p. 25-26). Esse eixo possibilita compreender que, por ser a docência uma profissão essencialmente coletiva, as vivências e experiências docentes são compartilhadas (Alves *et al*., 2015, p. 84). O fortalecimento desse senso de coletividade, constituído por meio do compartilhamento de experiências e afetações, contribui para a construção de uma identidade coletiva da categoria, potencializando ações e reflexões que incidem diretamente sobre a prática docente. Dessa forma, o último encontro rememora a dimensão coletiva das experiências docentes que têm assumido centralidade no PERFORMA, mas, sobretudo, evidencia que essa coletividade extrapola os grupos formativos e se estende às demais relações e espaços de atuação das professoras.

(cc) BY-NC-SA

Por se tratar de um projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº 74239023.2.0000.5366), os encontros são gravados, fotografados e transcritos, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), passando a compor um acervo documental. Conforme destaca Salvatori (2023, p. 32), esse acervo reúne "documentos que registram o que é ser e se tornar professor em diferentes conjunturas, pois o PERFORMA tem acolhido experiências docentes independente da área de formação ou tempo de trabalho". Nesse sentido, para a construção do presente estudo, apostamos na realização de uma pesquisa documental, entendida como uma abordagem que se utiliza de "métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos" (Sá-Silva *et al*., 2009, p. 5).

A análise documental revela sua potência nas pesquisas sobre formação permanente de professores, uma vez que "a possibilidade de revisitar um percurso formativo por intermédio de sua documentação permite ao pesquisador (ou demais atores dos contextos formativos) atentar-se para os aspectos metodológicos, éticos, estéticos e políticos da montagem de uma formação continuada" (Salvatori *et al*., 2022, p. 184). Dessa forma, a presente pesquisa analisou documentos do acervo, como relatórios e excertos de percursos formativos desenvolvidos com grupos de professores, buscando compreender como os princípios que orientam as práticas grupais se articulam aos princípios da pesquisa-percurso. Complementarmente, são analisados artigos, capítulos de livros e trabalhos acadêmicos produzidos sobre a metodologia PERFORMA, entendidos como documentos que narram e constituem a trajetória do projeto. Os resultados foram organizados em três categorias: (1) o percurso em si; (2) sentidos e efeitos das práticas grupais; e (3) a relação entre os princípios do PERFORMA e os princípios das práticas grupais.

Resultados e Discussões

O percurso em si

Inicialmente, o PERFORMA já planejava pesquisar a formação docente a partir de práticas grupais e oficinas estéticas. Entretanto, com a chegada da pandemia da Covid-19 e a imposição do distanciamento social, surgiu a necessidade de articular a pesquisa com as práticas do estágio de Psicologia Educacional. Devido às restrições sanitárias, as atividades ocorreram

(cc) BY-NC-SA

de forma remota e individual, sendo orientadas por uma metodologia participativa voltada à formação docente (Gomes; Cordeiro, 2025).

O percurso formativo aborda temáticas contemporâneas que permeiam o cotidiano escolar, buscando compreender seus sentidos e significados a partir de uma perspectiva crítica e transformadora, sustentada por uma metodologia participativa (Marmo *et al*., 2025). Essa abordagem metodológica valoriza a ação coletiva e os saberes. Ribeiro (2025, p. 147) apresenta que "todos, portanto, protagonizam a construção dos saberes com base nas questões compartilhadas, uma vez que a pesquisa é vista como um exercício coletivo". Essa forma rompe com os modelos hierarquizados de produção do conhecimento, reconhecendo os docentes-participantes e pesquisadores-formadores como sujeitos ativos na construção coletiva dos saberes. Nessa perspectiva, diante dos avanços neoliberais orientados por modelos formativos com um viés tecnicista e individualista, a metodologia participativa desenvolvida pelo PERFORMA valoriza a criatividade, a reflexividade e a potência dos sujeitos. Assim, compreende-se a formação como um processo coletivo de produção de sentido e transformação das práticas (Ribeiro, 2025).

As repercussões do percurso formativo materializam-se nos acervos de pesquisa do PERFORMA. Ao analisar as narrativas de professoras, buscando compreender as trajetórias formativas e as condições para a formação docente, Ponciano (2025) identifica que o apoio mútuo entre as professoras e a construção de estratégias colaborativas são fundamentais para sustentar o fazer pedagógico em contextos de precarização. A autora aponta que, quando as experiências pedagógicas são vivenciadas no "[...] espaço da partilha e da co-produção, revela-se como uma possibilidade concreta de reinvenção do trabalho docente — como prática relacional, ética e política [...]" (Ponciano, 2025, p. 59).

Nesse sentido, reconhecendo que o trabalho docente é incentivado sob uma lógica de controle e responsabilização individual, as práticas coletivas possibilitam uma continuidade mais colaborativa no exercício pedagógico. O reconhecimento dos fazeres coletivos pode ser compreendido a partir de Zanella (2005), para quem o sujeito se constitui nas relações sociais e produz, coletivamente, as condições de sua própria existência. Como afirma a autora (2005, p. 103), "[...] só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de seres humanos que coletivamente organizam o seu próprio viver". Assim, a colaboração entre as professoras não é somente um recurso de organização do trabalho; as trocas promovem a construção de sentidos e saberes compartilhados e fortalecem as formas coletivas de enfrentamento cotidiano.

(cc) BY-NC-SA

As contribuições do percurso formativo também estão presentes nas parcerias estabelecidas com diferentes instituições. Uma dessas parcerias ocorreu em conjunto com uma equipe multiprofissional escolar de um município do norte catarinense, que já vinha realizando ações com o propósito de romper com os modelos tradicionais de formação docente (Luckow *et al*., 2025). O PERFORMA vai ao encontro dessa perspectiva de trabalho da equipe multiprofissional, priorizando a compreensão da trajetória, do contexto e das experiências dos participantes. A partir das narrativas das participantes do percurso formativo, observou-se que o percurso possibilitou o fortalecimento dos sentidos atribuídos ao trabalho docente. Conforme relatam as autoras, "é possível afirmar que o PERFORMA produziu oportunidade de pensar e fortalecer o sentido do trabalho mediante vivências que marcaram e afetaram as participantes" (Luckow *et al*., 2025, p. 271).

Além disso, as autoras também apresentaram que, a partir do primeiro encontro e do vínculo que foi sendo construído, as participantes puderam perceber "[...] o PERFORMA como um espaço de reflexão acerca da trajetória e da complexidade do cotidiano escolar, de modo que se sentiam à vontade, sem receios de julgamentos" (Luckow *et al*., 2025, p. 273). Essas análises indicam que a construção de vínculos, o acolhimento ético e a escuta sensível são essenciais para a construção de um percurso formativo potente, reduzindo os efeitos da racionalidade neoliberal e ampliando a possibilidade de transformação dos sujeitos e de seus contextos.

As pesquisas desenvolvidas a partir do PERFORMA revelam que suas contribuições não se baseiam em um modelo de qualificação técnica. As diferentes pesquisas analisadas indicam que as metodologias participativas favorecem a construção de relações de colaboração, fortalecem vínculos e legitimam os saberes produzidos na experiência e o docente como protagonista do processo formativo. Essas experiências potencializam a ação coletiva e criam condições para o enfrentamento da precarização do trabalho docente. Desse modo, o PERFORMA viabiliza espaços de reflexão compartilhada com os professores acerca dos desafios e das potencialidades que atravessam suas práticas, incentivando a construção coletiva de estratégias de enfrentamento e fomentando práticas voltadas à transformação social.

Sentidos e efeitos das práticas grupais

Compreender a docência como uma profissão essencialmente coletiva implica reconhecer, como tarefa fundamental das metodologias formativas, a criação de espaços que contribuam para a produção do comum enquanto princípio político de subversão à racionalidade

(cc) BY-NC-SA

neoliberal (Dardot; Laval, 2017). É sob essa perspectiva que o PERFORMA aposta, de maneira ampla e deliberada, na mobilização de grupos em seus percursos formativos. Porém, não é "suficiente afirmar que o grupo baseia-se apenas em reunir pessoas que compartilham normas e objetivos comuns" (Martins, 2007, p. 77). Alicerçado na Psicologia Social Crítica Latino-Americana, especialmente nas contribuições de Silvia Lane (1984, p. 78), o grupo é compreendido aqui "como condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como a sua ação como sujeito histórico".

Assim, ao reconhecermos a centralidade do grupo tanto "para o conhecimento da realidade comum [e] para a auto-reflexão" quanto "para a ação conjunta e organizada", sua mobilização nos percursos formativos docentes revela-se fundamental (Lane, 1996, p. 31). Em outras palavras, apostamos que o trabalho com grupos possibilita, ao mesmo tempo, a reflexão crítica sobre o cotidiano da prática docente e a invenção de caminhos voltados à emancipação. A escolha metodológica pelo trabalho grupal, portanto, parte do pressuposto de que "toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando indivíduos se agrupam" (Lane, 1984, p. 78).

Em suas obras, Lane (1984) defende a utilização do conceito de processos grupais em vez do termo grupo. Conforme sintetiza Martins (2007, p. 77), ao discutir a produção teórica da autora, sob essa perspectiva, o grupo é compreendido como "uma experiência histórica, que se constrói num determinado espaço e tempo, fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano e, ao mesmo tempo, que traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade". Embora reconheçamos a relevância e a potência analítica da categoria de processos grupais formulada por Lane, entendemos que seu aprofundamento está além dos objetivos do presente trabalho, uma vez que os diálogos aqui construídos concentram-se nos pressupostos metodológicos dos percursos formativos docentes. Nessa direção, sem romper com as articulações estabelecidas com Lane, mas nos aproximando das proposições de Pereira e Sawaia (2020), optamos pelo conceito de práticas grupais.

As referidas autoras destacam que "a palavra prática carrega consigo o peso de ser chamada de tecnicista, como se fosse simples aplicação de técnicas" (Pereira; Sawaia, 2020, p. 25). Porém, na perspectiva por elas defendida, a qual assumimos neste estudo, "não entendemos que uma prática possa ser executada sem planejamento e sem vínculo teórico" (Pereira; Sawaia, 2020, p. 25). Nessa direção, as práticas grupais são mobilizadas com intencionalidade "direcionada ao cuidado e à potencialização da vida", contribuindo "para o desenvolvimento

(cc) BY-NC-SA

de um sujeito livre, criador de si. São processos de cuidado, são intervenções, são práticas" (Pereira; Sawaia, 2020, p. 24).

É importante destacar, porém, que a defesa das práticas grupais na formação docente ultrapassa a lógica das chamadas dinâmicas de grupo, que, como alerta Lane (1980), frequentemente assumem o objetivo de ajustar os sujeitos às condições existentes "e ao fazer isso, impedem o desenvolvimento da autonomia do indivíduo e do grupo" (Martins, 2007, p. 78). Por seu caráter moralizante, essas dinâmicas tendem a reduzir as vivências da criatividade, da dialogicidade e da inventividade, que são elementos necessários à construção de processos efetivamente transformadores (Pereira; Sawaia, 2020).

Em contraposição, as práticas grupais no PERFORMA apostam que "estar em grupo é dispor seu corpo para o encontro com o outro, para o afeto que esse encontro possibilita" (Pereira; Sawaia, 2020, p. 109). Mas, mais do que isso, trata-se da "possibilidade de experienciar os encontros e por meio deles sermos o que ainda não somos, de ultrapassarmos nosso ponto do desenvolvimento e alçar outros patamares" (Maheirie, 2020, p. 12). Dito de outra forma, as práticas grupais constroem caminhos para que experiências inicialmente vividas como individuais possam ser redimensionadas e ressignificadas no plano coletivo.

Os diálogos desenvolvidos até aqui podem ser exemplificados a partir das falas de docentes-participantes de um percurso formativo realizado no ano de 202, com professoras da Educação Infantil de um município do norte catarinense. Ao relatar sua experiência, a docente ficticiamente nomeada como Íris afirma: "Mas o mais legal de tudo isso é assim, que a gente nunca teve esse momento tão, assim, propício para falar sobre as nossas angústias [...] Daí, parece, assim, que quando eu escuto elas falando, graças a Deus que não sou só eu, né?". O que a fala da docente apresenta é a experiência grupal como possibilidade de criação de um espaço comum no qual as experiências passam a ser reconhecidas como um sofrimento de classe produzido nas condições concretas de vida e de trabalho. Essa perspectiva é corroborada por Martins (2007, p. 79), ao destacar que, quando em grupo, os sujeitos passam a compreender que problemas, muitas vezes semelhantes, "são decorrentes das próprias condições sociais de vida e que a organização coletiva, diferente da ação individual isolada, pode propiciar a resolução de problemas ou a satisfação de necessidades comuns".

Esse processo é destacado pela docente ficticiamente nomeada como Caetana: "Percebi que não acontece só comigo ali, acontece com todas nós [...] Todo mundo ouve, todo mundo apoia. A minha dificuldade às vezes é a sua dificuldade. A gente falando e conversando, a gente consegue melhorar, superar". Ou seja, trata-se de um movimento que possibilita aos sujeitos,

(cc) BY-NC-SA

em um primeiro momento, reconhecer que as dores são compartilhadas e, em seguida, compreender que, sendo assim, os caminhos para a transformação só se constroem no espaço comum. Por essa razão, Pereira e Sawaia (2020, p. 113), em diálogo com Rancière (1996), compreendem as práticas grupais como uma atividade política que se desdobra como "um espaço que desloca o corpo do lugar que lhe era designado, que faz ver o que não cabia ser visto, que faz ouvir um discurso onde só tinha lugar o barulho". Nesse sentido, a aposta na mobilização das práticas grupais nos percursos formativos se alinha às concepções do PERFORMA ao reconhecer que as contradições que atravessam a experiência docente são históricas, políticas e sociais. Sob essa perspectiva, os enfrentamentos deixam de ser assumidos como responsabilidades individuais e passam a ser construídos coletivamente, por meio do diálogo e da organização compartilhada, promovendo novos modos de compreender e transformar a realidade.

A relação princípios PERFORMA e princípios das práticas grupais

Os princípios que orientam a metodologia PERFORMA ancoram-se em uma concepção de formação que compreende o conhecimento como uma construção coletiva, histórica e socialmente situada. Nessa perspectiva, a ética, a dialogia, a educação estética e a afetividade constituem dimensões indissociáveis dos processos formativos, nos quais os sujeitos participam ativamente da produção de conhecimento e da elaboração de novos sentidos sobre sua prática. Como defendido até aqui, essa compreensão afasta-se de modelos centrados na transmissão de conteúdos ou na aplicação de métodos previamente estabelecidos.

Conforme destacam Gomes e Cordeiro (2025), o PERFORMA compreende o professor como uma pessoa constituída em determinado tempo histórico, atravessada por sua cultura, seus valores e seus conhecimentos socialmente compartilhados, tornando inviável pensar processos formativos que desconsiderem sua história de vida, seus conhecimentos e sua potência criativa. Assim, a experiência docente é concebida como uma dimensão psicossocial que articula afeto, cognição e corporeidade, sem perder de vista as condições históricas, políticas e econômicas da existência. Do mesmo modo, o princípio ético-político que sustenta a metodologia exige uma escuta situada, capaz de reconhecer que a narrativa dos participantes se constitui na totalidade histórica em que vivem (Gomes; Cordeiro, 2025).

É nesse contexto que os autores defendem uma concepção de pesquisa comprometida com a experiência concreta dos sujeitos, compreendendo a produção do conhecimento como

(cc) BY-NC-SA

um processo construído nas relações entre pesquisador e participantes. Na metodologia PERFORMA, busca-se "privilegiar a vida (ainda que forjada na desigualdade), problematizando a função da ciência, sobretudo, as teorias marcadas pelos movimentos elitistas, eurocêntricos e distantes da realidade social brasileira" (Gomes; Cordeiro, 2025, p. 107). Nessa perspectiva, propõe-se uma "investigação-presença que abre possibilidades de leitura aos fluxos de sentidos e pensamentos que podem participar deste campo de relações, entre pesquisador (ciência) e campo (experiência docente)" (Gomes; Cordeiro, 2025, p. 107).

Essa compreensão aproxima-se das práticas grupais propostas por Pereira e Sawaia (2020), que concebem o grupo como um espaço de produção coletiva de sentidos, sustentado pela relação indissociável entre ética, estética e afetividade. Para as autoras, a dimensão ética implica questionar permanentemente concepções cristalizadas; a afetividade constitui o espaço em que os sujeitos podem afetar e ser afetados; e a estética amplia as possibilidades de compreender a realidade a partir do sensível (Pereira; Sawaia, 2020). Nessa perspectiva, as práticas grupais deixam de constituir apenas estratégias metodológicas para se configurarem como espaços de encontro, reflexão crítica e transformação da práxis.

A dialogicidade ocupa lugar central na metodologia do PERFORMA, constituindo um fundamento epistemológico e metodológico dos processos formativos. Inspirada na perspectiva freireana, ultrapassa a compreensão do diálogo como mera técnica de comunicação para assumir-se como princípio da produção compartilhada do conhecimento. A dialogia, nesse sentido, não se limita à troca de ideias, mas constitui uma relação de coparticipação em que todos os sujeitos são reconhecidos como capazes de produzir conhecimento. Assim, como afirma Freire (2013, p. 89), "neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais".

Essa compreensão orienta a organização dos encontros formativos no PERFORMA. Os temas discutidos não são previamente definidos de forma desarticulada da realidade dos participantes, mas construídos a partir da experiência docente, reconhecendo as vivências dos professores como elemento constitutivo do percurso formativo. Conforme descrito em relatório de estágio integrante do acervo do PERFORMA, elaborado a partir de uma formação com professores (Alves *et al*., 2023), essa construção compartilhada favorece um processo formativo transformador, aspecto evidenciado na fala de uma participante: "nossas falas sempre casaram, não era uma coisa assim 'vocês falavam e nós ficávamos perdidas, ou nós falávamos e vocês ficavam perdidas', não. Vocês não vieram aqui trazer temas aleatórios que nós não sabíamos do que se tratava". O relato evidencia que o percurso formativo é construído em diálogo com

(cc) BY-NC-SA

as experiências dos participantes, valorizando temas que emergem da prática e fazem sentido para aqueles que dela participam.

Nesse sentido, Gomes e Cordeiro (2025) afirmam que o PERFORMA assume a dialogia como método de produção de conhecimento ao constituir-se como uma pesquisa com professores, em oposição a uma perspectiva investigativa que os posiciona apenas como objetos da pesquisa. Ao adotar essa perspectiva, a metodologia fundamenta-se em uma concepção crítica, ética, estética e política de educação, trabalho e formação docente, assumindo que a produção do conhecimento exige compromisso ético-político com a realidade social e com o enfrentamento das desigualdades (Gomes; Cordeiro, 2025). A dialogia deixa de representar apenas um procedimento metodológico para constituir uma postura epistemológica fundamentada na participação, na escuta e na construção coletiva do conhecimento, aproximando-se dos pressupostos das metodologias participativas.

Por sua vez, a educação estética constitui outro princípio estruturante dessa concepção de formação. Longe de restringir-se ao campo das artes, a estética é compreendida como uma forma de reorganizar as maneiras de perceber, sentir e significar a realidade. Para Rancière (2005, p. 68), a estética corresponde a uma "ideia do pensamento ligada a uma ideia da partilha do sensível". Em consonância com essa perspectiva, Zanella *et al.* (2006, p. 5) definem a experiência estética como "a experiência do sujeito com um outro, consigo mesmo e com o mundo, semioticamente mediada, em uma postura que vai na contramão das relações baseadas no nexo utilitário com o mundo circundante". Sob essa compreensão, a educação estética favorece processos de deslocamento, sensibilização e produção de novos sentidos, ampliando as possibilidades de leitura crítica da realidade.

Nessa direção, Andrade *et al.* (2024) defendem que, na educação estética, a formação fundamenta-se na igualdade das inteligências, na emancipação dos sujeitos e na compreensão de que o conhecimento é produzido de forma dialógica, reconhecendo educandos e educadores como coprodutores desse processo. Como sintetizam os autores, a arte integra o trabalho educativo ao buscar "embaralhar os lugares, instigar o educando à criação, a partir do encontro, das relações, das afetações" (Andrade *et al*., 2024, p. 394).

Essa compreensão também orienta a metodologia do PERFORMA ao reconhecer o encontro como elemento constitutivo dos processos formativos. Conforme afirmam Gomes e Cordeiro (2025, p. 122), "o encontro é um conceito que sugere uma potência das relações e uma dimensão ético-afetiva, e assim não se trata somente de um protocolo metodológico". Sob a perspectiva da educação estética, o encontro realiza-se no diálogo entre as obras artísticas e

(cc) BY-NC-SA

culturais e as experiências construídas pelos professores, bem como nas histórias produzidas ao longo do próprio processo grupal.

Desse modo, o encontro deixa de constituir apenas uma estratégia metodológica para tornar-se uma experiência ético-estética de produção compartilhada do conhecimento, em que diálogo, arte, afetação e experiência se articulam na elaboração de novos sentidos sobre a prática docente. Como sintetizam Gomes e Cordeiro (2025, p. 123), o percurso investigativo realiza-se criativamente "no encontro das inteligências, na afetação e na potência do estar com outros humanos", reafirmando que a formação se produz nas relações estabelecidas entre sujeitos historicamente situados.

Considerações finais

As pesquisas realizadas no acervo do projeto indicam que os percursos formativos do PERFORMA se constituem como uma aposta na formação docente permanente, em contraposição às lógicas individualizantes, tecnicistas e utilitaristas que marcam as políticas formativas no contexto da racionalidade capitalista neoliberal. Nesse sentido, o projeto fundamenta-se em uma perspectiva ético-política que compreende a formação como um processo coletivo, dialógico e comprometido com a transformação da realidade educacional.

As práticas grupais constituem um princípio estruturante da metodologia PERFORMA, na medida em que favorecem condições para a construção do comum, a produção compartilhada de sentidos e o acolhimento das experiências docentes. Ao promoverem encontros entre professoras, o reconhecimento de vivências comuns e a elaboração das contradições experimentadas no cotidiano escolar, essas práticas fortalecem vínculos, ampliam a potência de ação dos sujeitos e reafirmam a docência como uma prática coletiva.

Os resultados também indicam que as metodologias participativas e a educação estética integram os princípios da proposta metodológica do PERFORMA. A construção coletiva do conhecimento, a valorização das experiências docentes e a mediação por meio de vivências artístico-culturais produzem espaços de escuta, reflexão crítica e inventividade, deslocando os modelos formativos centrados na transmissão de conteúdos para processos nos quais docentes e pesquisadores se constituem como sujeitos da formação.

Assim, consideramos que as práticas grupais, articuladas à dialogia e às metodologias participativas, constituem condições para uma formação permanente comprometida com a

(cc) BY-NC-SA

produção coletiva e desierarquizada do conhecimento e com a construção do comum. Trata-se de uma concepção de formação que reafirma a função social da escola e a potência da docência na construção de processos de democratização da educação, favorecendo leituras críticas da realidade e a construção coletiva de ações voltadas à sua transformação.

(cc) BY-NC-SA

REFERÊNCIAS

ALVES, A.; BRAGA, B. da S.; FELTRIN, F. C.; RATTI, L. C.; ALVES, L. G.; SEIFERT, T. de A. **Relatório de estágio curricular supervisionado em Psicologia Educacional**: PERFORMA – Percurso de formação docente. Joinville: Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), 2023. No prelo.

ALVES, Carla Juliana Galvão; CALSA, Geiva Carolina; MORELI, Luciléia de Souza Narrativas biográficas: a formação docente do ponto de vista do aprendente. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 23, n. 24, p. 77–89, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542015000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 29 out. 2026.

ANDRADE, Letícia de; GOMES, Allan Henrique; MAHEIRIE, Kátia; IÑIGUEZ-RUEDA, Lupicinio. Educação estética na educação permanente: princípios, desafios e perspectivas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, n. 124, p. 391–401, 2024. DOI: 10.1590/CC287776. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bctsdtDHDg76vwtTYHSBjtB/?lang=pt. Acesso em: 29 out. 2026.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 1, n. 2, p. 99–116, 2001. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

BECHI, Diego; FÁVERO, Altair Alberto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Racionalidade neoliberal e trabalho docente: interferência da cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 38, p. 623–640, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i38.1518. Disponível em://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1518. Acesso em: 23 out. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l.*], v. 47, p. 1150–1164, 2017. DOI: 10.1590/198053144349. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/?lang=pt. Acesso em: 29 out. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Rev. Internacional de Formação de Professores**, [*s. l.*], v. 7, e022009, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763. Acesso em: 23 out. 2026.

(cc) BY-NC-SA

GOMES, Allan Henrique; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. A metodologia Performa: princípios, concepções e eixos constitutivos. *In*: GOMES, Allan Henrique; SILVEIRA, Gabriela Kunz; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; CAMPOS, Rosânia; ANDRADE, Letícia de (org.). **Formação docente e psicologia da educação:** o Performa em cena. Joinville: Editora Univille, 2025. p. 104–134. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/430786 3/Performa_merged_1_1.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. *In*: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Psicologia social comunitária**: da solidariedade à autonomia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 17–34.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. O processo grupal. *In*: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 78–98.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Uma redefinição da Psicologia Social. **Educação & Sociedade**, v. 2, n. 6, p. 96–103, 1980.

LUCKOW, Heloiza Iracema; ECHEVARRIETA, Maria Alice de Carvalho; SOARES, Alessandra Hobold. Performa em Araquari: narrativa de uma parceria serviço e universidade. *In*: GOMES, Allan Henrique; SILVEIRA, Gabriela Kunz; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; CAMPOS, Rosânia; ANDRADE, Letícia de (org.). **Formação docente e psicologia da educação**: o Performa em cena. Joinville: Editora Univille, 2025. p. 258–281. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/430786 3/Performa_merged_1_1.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

MAHEIRIE, Kátia. Prefácio: grupos, coletivos e novas experiências possíveis para o humano. *In*: PEREIRA, E. R.; SAWAIA, B. B. (org.). **Práticas grupais**: espaço de diálogo e potência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARMO, Alena Rizi; SILVEIRA, Gabriela Kunz; MENDONÇA, Rafael. O percurso Performa: narrativa de um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão. *In*: GOMES, Allan Henrique; SILVEIRA, Gabriela Kunz; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; CAMPOS, Rosânia; ANDRADE, Letícia de (org.). **Formação docente e psicologia da educação**: o Performa em cena. Joinville: Editora Univille, 2025. p. 78–103. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/430786 3/Performa_merged_1_1.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Psicologia social e processo grupal: a coerência entre fazer, pensar e sentir em Sílvia Lane. **Psicologia & Sociedade**, [*s. l.*], v. 19, n. esp. 2, p. 76–80, 2007. DOI: 10.1590/S0102-71822007000500022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/X4kwBmQbJFBvLjMYnm4JvLg/?lang=pt. Acesso em: 29 out. 2026.

PEREIRA, Eliane Regina.; SAWAIA, Bader Burihan. (org.). **Práticas grupais**: espaço de diálogo e potência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PONCIANO, Amanda. **Percursos formativos em pedagogia**: coleções de uma pesquisa-exposição. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville,

(cc) BY-NC-SA

Joinville, 2025. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/4347791/Amanda_Ponciano.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RAUSCH, Rita Buzzi.; VENERA, José Isaías.; SOSSAI, Fernando César. Políticas de formação de professores no Brasil: reflexões sobre algumas contradições. *In*: GOMES, Allan Henrique; SILVEIRA, Gabriela Kunz; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; CAMPOS, Rosânia; ANDRADE, Letícia de (org.). **Formação docente e psicologia da educação**: o Performa em cena. Joinville: Editora Univille, 2025. p. 30–49. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/4307863/Performa_merged_1_1.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

RIBEIRO, Camila Schlickmann. Metodologias participativas: decolonialidade e desobediência epistêmica na formação de professoras. *In*: GOMES, Allan Henrique; SILVEIRA, Gabriela Kunz; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; CAMPOS, Rosânia; ANDRADE, Letícia de (org.). **Formação docente e psicologia da educação**: o Performa em cena. Joinville: Editora Univille, 2025. p. 134–153. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/4307863/Performa_merged_1_1.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

SALVATORI, Ana Paula. **Docência em cena**: pesquisa-exposição de um percurso formativo. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2023. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/3533337/Ana_Paula_Salvatori.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

SALVATORI, Ana Paula; GOMES, Allan Henrique; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Pesquisa documental em educação: contribuições para a formação continuada de professores. **Rev. Intersaberes**, [*s. l.*], v. 17, n. 40, p. 175–188, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2281. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2281. Acesso em: 29 out. 2026.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Brasileira de História & Ciências Sociais**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, p. 1–15, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 23 out. 2026.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, [*s. l.*], v. 17, n. 2, p. 99–104, 2005. DOI: 10.1590/S0102-71822005000200013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/RYcScYgsPrJgpLtK9C7BhcP/?lang=pt. Acesso em: 29 out. 2026.

ZANELLA, Andréa Vieira; CABRAL, Marcelo Grimm; MAHEIRIE, Kátia; DA ROS, Sílvia

(cc) BY-NC-SA

Zanatta; URNAU, Lílian Caroline; TITON, Andréa Piana; WERNER, Francyne Wolf; SANDER, Lucilene. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 10, 2006. Disponível em: https://pepsic.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-10492006000100002. Acesso em: 29 out. 2026.

(cc) BY-NC-SA

CRediT Author Statement

- **Reconhecimentos**: Ao Fundo de Apoio à Pesquisa da Univille (FAP/Univille), ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC/CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).
- **Financiamento**: FAP/Univille, CAPES e FAPESC.

- **Conflitos de interesse**: Os autores declaram não possuir conflitos de interesse.
- **Aprovação ética**: O projeto de pesquisa conta com aprovação do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) sob o número de registro 74239023.2.0000.5366.
- **Disponibilidade de dados e material**: Os dados e materiais deste estudo não estão disponíveis publicamente, uma vez que o acervo de pesquisa contém informações pessoais cuja confidencialidade foi assegurada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- **Contribuições dos autores**: Gabrielle Korczagin Padilha, Andressa da Silva Maria e Bruna Letícia de Aviz Corrêa participaram da concepção do estudo, da sistematização e análise das informações, da redação da primeira versão do manuscrito e da revisão da versão final. Letícia de Andrade e Allan Henrique Gomes participaram da concepção do estudo, da orientação teórico-metodológica, da revisão do manuscrito e da aprovação da versão final.

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação
Correção, formatação, normalização e tradução

(cc) BY-NC-SA