



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O SENSÍVEL COMO CAMINHO**

Fernanda Bortone – SME/Niterói

Marta Maia – UFF

Daiane Francisco de Medeiros – UFF

Carla Andrea Corrêa – UFF

### **RESUMO**

O presente painel apresenta estudos e resultados de pesquisas sobre a formação docente inicial e continuada para a Educação Infantil na perspectiva do sensível a partir das narrativas de professoras e graduandos de Pedagogia. Expõe processos formativos que visam evidenciar uma formação que parta e retorne aos próprios sujeitos quando transita pelas e no entorno das suas narrativas. Narrar, ouvir, sentir, fazer, experienciar o encontro, a arte, a ludicidade, a natureza, os espaços, são parte de uma afiliação teórica que prima pela estesia, à experiência estética que acontece em múltiplas possibilidades. Resgatar a criança que lhe habita, a infância vivida em diferentes contextos, às singularidades dos sujeitos, através de diferentes linguagens e materialidades, ter nas mãos e no encontro destas com o outro, para um olhar e uma escuta sensíveis à criança e suas infâncias que são a centralidade dos fazeres pedagógicos dessa etapa da Educação Básica. Oralidade, escrita, fotografia, música, dança, coleta de materiais – coleção, intervenção plástica são dispositivos encontrados nesses estudos realizados em diferentes contextos que implicam em trazer às pessoas envolvidas a percepção sobre a estesia que as constitui. Estudos realizados em redes municipais do Rio de Janeiro, aponta para a necessidade e o direito de adultos e crianças vivenciarem outras formas, tempos e espaços de vida-formação. O intento é contribuir para caminhos formativos que trilhem por possibilidades do humano visando desdobramentos cotidianos em uma Educação Infantil que garanta às crianças um tempo/espaço de vida digna de ser narrada em todo o tempo.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Educação Infantil, Narrativas.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **REDESCOBRIR: NARRATIVAS DAS INFÂNCIAS COMO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Fernanda Bortone – SME/Niterói  
Marta Maia – UFF

### **RESUMO**

Redescobrir as próprias infâncias ao narrá-las como proposta formativa para uma docência em Educação Infantil sensível às crianças e suas singularidades, é o tema central deste texto, no qual as autoras apresentam experiências de formação inicial e continuada na perspectiva dos encontros como potencializadores dos saberes coletivos e das narrativas como caminhos tanto de (auto)conhecimento quanto de aproximação e identificação com as infâncias com as quais esses sujeitos venham a se encontrar. Parte da problematização da formação docente para a primeira etapa da educação básica, apresenta a proposta formativa e sua afiliação teórica, as experiências desenvolvidas seguidas das reflexões acerca das narrativas e as possíveis inferências sobre o tema.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Narrativas, Infâncias.

### **JOGO DO TRABALHO NA DANÇA DAS MÃOS**

Como se fora a brincadeira de roda  
Memória!  
Jogo do trabalho na dança das mãos  
Macias!  
O suor dos corpos, na canção da vida  
Histórias!  
O suor da vida no calor de irmãos  
Magia!<sup>1</sup>

A formação docente para a Educação Infantil tem peculiaridades que precisam ser ressaltadas em nossas pesquisas e estudos para construirmos caminhos no sentido de uma formação voltada para as crianças e suas infâncias, que as tenha na centralidade e promova maior identificação e cumplicidade docente com elas.

Embora nos últimos 30 anos, além de todo um arcabouço legal, tenha sido produzido importante referencial teórico, muitas vezes isso não se reverte em práticas que tenham as crianças e suas infâncias na centralidade e que as compreenda como sujeitos de direitos que “produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana” (KRAMER; MOTTA, 2010, s/p). E que

---

<sup>1</sup> Todas as epígrafes são trechos de Redescobrir de autoria de Gonzaguinha, 1981.

tem singularidades “constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais” (idem).

Com certa recorrência temos registros de como as práticas destoam da definição apresentada em Kramer e Motta (2010) e também apresentadas nas DCNEI (BRASIL, 2010). De acordo com, Kramer (2007, p. 11), “é imensa a distância entre aquilo que produzimos sobre a escola e a escola real, concreta.” A mesma autora (KRAMER, 2012, p. 5) reafirma, a partir de suas pesquisas, que as práticas “estão longe dos avanços proclamados pelas teorias e as políticas”. Afirmativa corroborada pelos estudos de Maia (2018, p.1) que aponta um cotidiano no qual se revelam “relações verticais, adultocêntricas e até desrespeitosas com as crianças nas unidades de Educação Infantil pesquisadas”. Para Nunes (2009, p.40), “nas instituições, convivem, simultaneamente, antigas e novas práticas”, apesar do denso arcabouço teórico-legal que tende a promover práticas que priorizam às crianças, suas demandas, interesses e peculiaridades.

Enfrentar essa convivência entre práticas baseadas em princípios e concepções muitas vezes estanques e até conflitantes, exige que busquemos formas outras de fazer a formação docente para essa etapa da Educação Básica que convoque ao diálogo uma profunda formação teórica permeada pela sensibilização sobre as crianças como sujeitos de direitos e cultura, com singularidades que envolvem sua história, suas relações e experiências. Uma formação que promova sentidos para uma prática “perguntadeira, curiosa e inquieta, forjando uma pesquisa-aprendiz, que toma o cotidiano como campo de problematização, buscando nas histórias ‘sem importância’, nos fragmentos da vida comum, a possibilidade de produção de estranhamentos, diferenças e indagações” (BORTONE, 2007, p.2).

## **REDESCOBRIR O GOSTO E O SABOR DA FESTA**

Como um animal que sabe da floresta  
Memória!  
Redescobrir o sal que está na própria pele  
Macia!  
Redescobrir o doce no lamber das línguas  
Macias!  
Redescobrir o gosto e o sabor da festa  
Magia!

Nesse sentido temos realizado, em encontros com docentes e graduandos, um movimento de buscar em suas memórias de infância suas histórias, experiências, relações,

sentimentos, expectativas, com o objetivo de promover essa sensibilização numa relação dialética entre o vivido e desejado, entre o passado e o presente, entre existência e potência, visando um encontro mais horizontalizado com as crianças. Em diferentes oportunidades desenvolvemos, em encontros de formação inicial e continuada, propostas de retomar as memórias de infância a partir de diferentes dispositivos para deflagrar o encontro com as próprias memórias de infância, ao qual denominamos neste trabalho como “Redescobrir”, inspiradas na letra da música de mesmo nome de autoria de Gonzaguinha. Redescobrir através da memória, da história, da beleza, da magia. Memória atçada para trazer a própria história, movida pela beleza das canções e dos corpos em movimento, aprender na magia do encontro consigo e com o outros no entrelace das narrativas.

Kohan nos lembra que “Nossa relação com a infância está sempre ligada a certa relação com o tempo” (KOHAN, 2008, p. 61). O tempo da infância que passou, que fica nas lembranças nem sempre muito vívidas; o tempo da infância hoje e que será um passado para a criança que o vivencia; o tempo que irá constituir as memórias de um adulto mais tarde.

Benjamin (2012) nos possibilita a compreensão de que ao recolher da memória, rememorar, presentificar o vivido, a partir da memória e narrar é tornar essa memória digna de ser narrada. Narra-se fatos e experiências que importam, porém, narrar concede relevância aos fatos e experiências narrados. Assim, as infâncias e seus fatos “corriqueiros” só são narrados porque são importantes, mas alçam esse patamar ao serem rememorados.

No entanto, a narrativa dessa rememoração exige um contexto que vai lhe imprimir uma forma e, conseqüentemente, um conteúdo porque o vivido já ocorreu, mas a organização e significados se (re)organizam através da narrativa. Segundo Bakhtin (2004, p.113), “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.” Logo, é no e pelo encontro com um interlocutor que a narrativa se constitui e se organiza, se alterando e se (re)organizando. O autor nos permite compreender esse processo quando diz que:

Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. Essa ação reversiva da expressão bem formada sobre a atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme, que deve ser sempre considerada. Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis. (BAKHTIN, 2004, p.118)

Nessa perspectiva, compreendemos, em acordo com Passegi, que as narrativas autobiográficas, ou narrativas de si, se constituem como um processo formativo que servem a quem escreve tanto como processos de descoberta quanto como possibilidade de reinventar-se (2010, p. 114-115). Logo, as narrativas sobre e das infâncias se apresentam como caminhos tanto de (auto)conhecimento quanto de aproximação e identificação com as infâncias com as quais esses sujeitos venham a se encontrar.

Os contextos dos encontros formativos aqui analisados foram planejados para que apresentassem dispositivos que contribuíssem para deflagrar as memórias das infâncias. Cada encontro se iniciou com músicas e danças relacionados às infâncias buscando alçar as memórias através dos sentidos. Ver, ouvir, movimentar-se em sintonia com os demais participantes, interagindo, cantando, rindo, sorrindo, experimentando a timidez, a coragem, o acolhimento, errar e acertar o passo, desafinar, lembrar ou aprender a letra da música, conhecer algo novo. Sair do lugar seguro e previsível de ser adulto, do controle, do anonimato e brincar com estranhos, falar de si e apresentar-se, apresentar a si mesmo, criança, buscando acessar as crianças guardadas em corpos crescidos e contidos.

Dois tipos de encontros, todos realizados entre 2023 e 2024, serão trazidos neste trabalho. O primeiro com graduandos na disciplina de Educação Infantil no curso de Pedagogia de uma faculdade pública situada na região metropolitana do Rio de Janeiro, o segundo em três unidades de Educação Infantil de redes públicas de cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Dentre as unidades de Educação Infantil duas são de um mesmo município e atendem crianças de 2 a 5 anos em horário integral. A terceira, de outro município, atende crianças de 2 a 5 anos em horário parcial. Essas escolas serão aqui identificadas como A, B e C. Os encontros nas três unidades aconteceram em 2023. Nas unidades A e B o encontro fez parte da formação realizada no início do ano letivo a convite das suas diretoras. Na unidade C o encontro fez parte de um projeto de formação continuada na unidade e foi realizado na abertura do segundo semestre letivo. Nas três unidades participaram docentes e funcionários, com a quase totalidade feminina.

## **ENTENDER QUE TUDO É NOSSO, SEMPRE ESTEVE EM NÓS**

Vai o bicho homem fruto da semente  
Memória!  
Renascer da própria força, própria luz e fé  
Memórias!

Uma única disciplina obrigatória sobre Educação Infantil no currículo de um curso de Pedagogia. Toda uma etapa da Educação Básica, sua história, legislação, fundamentação teórica, propostas, práticas, condensada em 60 horas no horário noturno. No sisudo espaço acadêmico, que ensina, pesquisa e dialoga com a sociedade, que a constitui e por ela é constituído, as crianças e suas infâncias, muitas vezes, ficam escanteadas, pensadas em função das demandas dos adultos e não em suas singularidades.

Nesse contexto, o clássico conflito entre quantidade e qualidade se concretiza. Como apresentar ao grupo de alunas e alunos todas aquelas informações sem que fiquem na superfície, sem maior aprofundamento, como discutir com seriedade e agilidade tanto conhecimento produzido sobre e para a educação das crianças de até 5 anos? Principalmente, como sensibilizar jovens, em sua maioria, preocupados com questões próprias de seus mundos e a complexidade histórico social do mundo que a universidade lhes apresenta para as miudezas (grandiosas, profundas e complexas) dos mundos das infâncias, como (re)iniciar para esses jovens adultos suas relações com as crianças e seus mundos próprios rompendo com a lógica que os constituiu do controle e submissão de quem tem pouca idade?

No mesmo fluxo formativo, muitas vezes, se encontram as professoras e os professores em atuação junto às crianças nas instituições de Educação Infantil. Situação que se agrava quando se sobrepõem às demandas cotidianas, às condições de trabalho, salário e carreira nem sempre adequadas ou satisfatórias. Contextos desfavoráveis aos tempos, demandas e olhares sensíveis para e com as crianças.

Essas questões se apresentam e nos impelem a buscar caminhos de (re)sensibilização sobre o que é central na formação e prática docente para a Educação Infantil: a cumplicidade, o respeito, a identificação, a disponibilidade para com as crianças e seus mundos próprios. A aposta é um encontro, ou reencontro, com a criança mais conhecida de cada um nós, a si mesmo em suas memórias.

Compreendemos como Ostetto (2016) que o fazer de corpo inteiro, atija diferentes possibilidades de acessar as sensibilidades e a cognição nos processos formativos conjugando pensar, perceber, sentir, fazer. A experiência de corpo inteiro nos abre a percepções e narrativas mais sensíveis na e para a formação docente.

Para provocar o fazer de corpo inteiro, retirá-los em sua inteireza de seus estados convencionais, o contexto proposto se iniciou com o áudio de “Cirandas” com Mariene de



Castro<sup>2</sup>, com direito a dançar ciranda em roda, tentar o passo, errar o passo, tentar, acertar, errar. Entre risos e gargalhadas, entre inibição e desenvoltura, cantoria e silêncios, a roda girou, as mãos se deram, os corpos se encostaram, se esbarraram, se ajeitaram. Na graduação, em 2023.1 foram utilizados os vídeos de “O trezinho do caipira” de Villa-Lobos e Ferreira Gullar na voz de Adriana Partimpim<sup>3</sup> e “Bola de meia, bola de gude<sup>4</sup>” de Milton Nascimento e Fernando Brant.

Tanto na universidade quanto nas escolas se observa o estranhamento sobre essa proposta. Na universidade, alunos e alunas, em sua maioria com idades entre 20 e 25 anos, se entreolham ante a solicitação de se levantarem de suas carteiras, de se organizarem em círculo, darem as mãos e seguir a ciranda. Um misto de surpresa, curiosidade, constrangimento, vergonha se apresentam nos risos quase nervosos, nos corpos rígidos, no ritmo desencontrado. Aos poucos alguém reconhece uma das músicas, relaciona a uma memória de avó, de mãe, de escola. Alguns ousam em seguir o ritmo, em aprender o passo, a puxar a corrente de mãos ainda receosas. Mesmo com alguns corpos retesados no caminho, a cirando roda, segue, gira, tumultua o espaço acadêmico e alegra o ambiente. As gargalhadas já soam menos nervosas e mais alegres.

Nas escolas, com uma maior convivência com a movimentação e barulho das crianças, o convite a roda é aceito mais facilmente. Mulheres, aquelas que cuidam e ninam as crianças também nos espaços familiares, reconhecem mais rapidamente as músicas, inclusive em função do recorte etário, a maioria acima dos 35 anos. Os espaços se aquecem com os corpos a rodarem ritmicamente em passos e voltas. Gargalhadas entre o burburinho de quem já se remete aos prazeres de quando criança e girava nas cirandas dos quintais e ruas em tardes e noites alegres. Ao serem indagadas sobre há quanto tempo não faziam algo similar, algumas se reportam aos recentes encontros com as crianças, outras se remetem aos ensaios para as festas juninas. Sim, a diversão da dança coletiva parecer restringir-se principalmente aos tempos marcadas dos festejos juninos e já não se caracterizam como brincadeiras cotidianas das infâncias.

Corpos agitados, memórias ataçadas, o contexto para propiciar a escavação das memórias de infância é também ancorado em duas bonecas de pano, uma branca e outra preta. A proposta é que se apresentem através da boneca com a qual se identifiquem como se fosse a

---

<sup>2</sup> <https://open.spotify.com/track/4M20fJ7BSGf4n3cLPiutYn?si=-aXOKI3QSH2qyBuelOMLlg>

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=NpzaNtJ\\_22A](https://www.youtube.com/watch?v=NpzaNtJ_22A)

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=G9RS2BkbqHw>

si mesma/o ainda criança, com idade na qual frequentariam a Educação Infantil. Não há um roteiro para a apresentação, cada um/a pode trazer o que a memória permitir, como também não há uma ordem, quem quiser se apresentar pega a boneca com a qual se identifica.

Em diálogo com Benjamin (1995, p. 239), buscamos colaborar para que cada um escavasse o próprio passado, buscasse o velho conservado no terreno escavado, remexendo as camadas sob as quais as imagens sobre e de si se guardam.

Na escola A, a roda alegre dá início as apresentações que seguem o clima das cirandas e trazem histórias divertidas de crianças felizes em seus quintais até que uma jovem professora começa a falar sobre uma alegria que se desfaz diante do abuso sexual, a qual se segue a memória do pai ausente, do pai que abandona, da vida extremamente pobre. Tal qual as crianças, suas professoras também seguem o tom das narrativas que as antecedem até que alguém rompa o ciclo.

Na escola B as narrativas são longas, falam tanto de alegrias quanto de dores, de infâncias vividas em outros estados, da pobreza, das inseguranças materiais e afetivas. Depois de um início mais leve, aqui também começam a aparecer as tensões e as histórias marcadas pela incompreensão das razões do vivido. De forma recorrente as narrativas são retomadas depois de concluídas e seguem buscando compreender aquilo que se constitui como sua história e identidade. Questões como escassas demonstrações afetivas, racismo intrafamiliar, a incompreensão sobre o que se revela agora ter sido uma medida protetiva contra o racismo fora da família. Mas também se revelam as histórias que marcam a superação das dificuldades e são apresentadas até os dias atuais, os estudos, as carreiras, as famílias constituídas, os sonhos e a afirmação de terem se tornado mais do que um dia acreditaram ou percebem que foram acreditadas.

Na escola C as narrativas se aproximam muito do que poderiam ser narrativas das próprias crianças que a frequentam. Há grande similaridade entre essas infâncias. Professoras que atualmente se encontram social e economicamente distantes dos contextos de vida da comunidade na qual a escola se insere, trazem das próprias infâncias os mesmos marcadores de classe e frações de classe (BOURDIEU, 2007) dessa comunidade. Dentre essas, a professora traz suas memórias a criança que vive em uma comunidade, na qual ainda reside, que se caracteriza pela extrema pobreza e violência. No entanto, sua família composta por pai, mãe e irmãos, tem uma situação financeira estável porque seus pais têm empregos e sua casa tem muros altos que a separam da convivência mais exposta com a comunidade. Ela observa como sua vida se distancia das dificuldades que caracterizam as infâncias do seu entorno.



Entre risos, muitos, e lágrimas, muitas, professoras, em sua maioria, e funcionárias, escavam e remexem as camadas que cobrem os achados que as constitui como pessoas e profissionais, facetas inseparáveis de cada uma e de cada um.

Nos encontros com os graduandos na universidade, embora a proposta de se apresentarem nos inícios de semestre não seja novidade, logo, após os deslocamentos provocados pelos dispositivos iniciais (vídeos ou ciranda) no primeiro encontro do semestre, a solicitação de se apresentarem através da boneca escolhida de acordo com a sua identidade pessoal provoca algum estranhamento esboçado pelas fisionomias e risos. Sem qualquer pretensão de acertar, nos é possível inferir que as reações expressam a surpresa de ter bonecas na aula, delas terem um propósito representativo e simbólico, e de que através delas devem se apresentar as crianças ali sentadas em corpos adultos. Não é fácil para eles, assim como não é para as profissionais das escolas, buscarem as memórias de um outro tempo e trazê-las a público.

Como é uma atividade de aula, logo alguém dá início com a intenção de apenas cumprila, intento que não se mantém porque falar de si, falar das infâncias, da própria infância, poucas vezes se dá na superficialidade, embora ocorra. Enquanto alguém se apresenta é possível observar as reações que vão desde a escuta atenta, a aflição de “ter” que falar, a espera de quem anseia falar, imagens e palavras se organizando por dentro. Como dito acima, as narrativas são atravessadas por emoções diversas, de uma percepção sobre si e os contextos das infâncias que vão se revelando ao próprio narrador, de modos que nem sempre são agradáveis. As narrativas realizadas vão fornecendo ganchos para as que ainda serão iniciadas, algumas vezes sendo incorporados, outras vezes para demarcar a ausência. Uma aluna narra a presença amorosa de um familiar, a aluna seguinte aponta a falta do mesmo, um quintal presente para um é demarcado como desejo por outro, e assim praias, árvores, bonecas, viagens, rodas e piques, tombos, colos, risos, acidentes, perdas perpassam as memórias como preenchimento ou lacuna.

Em ambos os contextos, universidade e escola, observa-se o estranhamento inicial que considera difícil lembrar dessa fase, falar de si e falar a partir daquele tempo e espaço. Para algumas pessoas é mais fácil começar, para outras as falas anteriores ajudam a lembrar. Mas, ainda há quem não consiga, que o choro chega junto das palavras e até as antecede. Há quem nem se permita tentar e avisa não irá participar, mas também há quem volte atrás e tome a palavra com a boneca em punho. As narrativas abrem o universo das vidas e experiências, muitas vezes marcadas pela dor, pelo abandono e pela violência, ou apenas pela saudade.

Enquanto narram suas infâncias algumas claramente reorganizam a percepção sobre o que narram. Entre lágrimas e risos, crianças de idades próximas expõem-se através das palavras de seus adultos.

Nessas narrativas personagens comuns são as mães, quase sempre trazidas como as que se sacrificam pelas crianças, avós e avôs geralmente amorosos e cuidadores, pais que transitam entre companheiros e amigos a ausentes e até assustadores. Outras crianças são trazidas para os quintais, pátios, ruas e interiores das casas, desde irmãos a primos e amigos. Nos percursos das narrativas aparecem indagações de crianças que não conseguiram entender por que os adultos tomaram certas atitudes, a sensação de culpa pelas decisões tomadas por eles, a justificativa das punições recebidas. Ouve-se ainda a mágoa que não abandonou o adulto que narra. Entre tantas palavras ditas transitam crianças marcadas por um mundo adulto que não compreendem e que não as conhecem e tampouco as reconhecem como pessoas que percebem, sentem, pensam, criam hipóteses, interpretam, são constituídas e constituem esses mundos que vivem.

Nas escolas os encontros foram pontuais, as narrativas foram ouvidas e entretecidas, ecoadas nas narrativas subsequentes, fossem elas verbalizadas ou não. Segundo Bakhtin,

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra. (2004, p. 132)

Dessa forma, entendemos que a cada narrativa ouvida, a atenção a ela dedicada, desencadeou um processo de compreensão que resultou numa réplica, numa contrapalavra, num processo dialógico entre falantes. Diálogo que modifica os sujeitos envolvidos ao orientá-los no sentido do contexto em questão e na busca da correspondência da própria palavra.

Na universidade as narrativas orais se desdobraram em registros escritos dando continuidade a mesma proposta: narrar-se sobre a própria infância como se fosse ainda aquela criança. Esses registros são entregues como parte das produções avaliativas da disciplina. O ato de realizá-la, e não a análise do seu conteúdo, compõe o processo avaliativo. Todas são lidas e rubricadas para que seu autor/a saiba que houve escuta da sua narrativa, mas seu teor não é divulgado.

No entanto, o conjunto de narrativas nos permite recortar alguns fatos, situações e personagens que compõem as infâncias das e dos estudantes, como as mães presentes, ausentes,

cúmplices, lutadoras, resistentes; os pais ausentes, presentes, não citados; as avós, irmãos, primos, colegas; o pôr-do-sol, as dores, cicatrizes, os ditos e não ditos, a comparação, chuva no telhado, joelhos ralados, comidinha, carrapichos, histórias, banho morno, lama, quintal, praça, cheiro de bolo, professora, rotina, desconforto, paciência.

A conclusão de alguns desses textos aponta para a percepção de suas infâncias terem sido tuteladas por decisões dos adultos sem que fossem ouvidas/os, observadas/os, conhecidas/os por eles.

## REDESCOBRIR A CRIANÇA QUE NÃO TEME O TEMPO

Não tenha medo meu menino povo  
Memória!  
Tudo principia na própria pessoa  
Beleza!  
Vai como a criança que não teme o tempo  
Mistério!  
Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor  
Magia!

Neste trabalho buscamos apresentar um possível caminho, dentre outros, para promover, na formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Infantil, a sensibilização para a compreensão das crianças como sujeitos de direitos e suas infâncias como espaço/tempo de viverem intensamente com atenção, cuidados, respeito e liberdade.

Partindo de breves considerações sobre a necessidade de se romper com práticas desatualizadas em relação a produção teórica e legal sobre a área, buscando tornar mais efetivas práticas relacionadas ao que se apresenta nas DCNEI (BRASIL, 2010), trouxemos o desenvolvimento de uma perspectiva formativa a qual nomeamos de “Redescobrir”.

Dessa forma, apresentamos a dinâmica desenvolvida para provocar a rememoração e as narrativas sobre as próprias infâncias a partir das crianças contidas nos corpos adultos. Ouvir canções, cantar, dançar em roda tal qual fizeram em suas infâncias, lembrar-se de si e se apresentar, ouvir e se encharcar de outras crianças e suas infâncias, registrar suas memórias.

De acordo com a aposta teórico-metodológica assumida para este trabalho, compreendemos que as experiências vivenciadas e aqui apresentadas, contribuem para que as infâncias narradas e trazidas à tona nas memórias estejam mais presentificadas nos cotidianos com as crianças nas instituições de Educação Infantil. Ou ainda que sejam “coletivizadas,

usadas como material de análise do grupo, como possibilidade de provocar uma atualização do passado num encontro com o presente e a escrita do porvir” (BORTONE, 2007, p. 3).

Retomar a criança que fomos e que nos habita e constitui pode nos sensibilizar a olhar e escutar as crianças do nosso entorno, perceber como suas vidas têm sido organizadas por perspectivas adultocêntricas, identificar suas potencialidades e fragilidades, possibilidades e limitações como sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento, que pensam, sentem, percebem, elaboram, sonham, agem, experimentam, criam, se apropriando e recriando a cultura na qual estamos inseridos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINÓV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENJAMIN, W. *Rua de mão única. Obras escolhidas II*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BORTONE, Fernanda. Olhos de alfinete e línguas de trapos: algumas histórias de crianças e professoras que colocaram em análise práticas educativas tecidas no cotidiano escolar. 16º Cole - CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. Campinas, SP. 2007

BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo/Porto Alegre, EDUSP/Zouk, 2007.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

GONZAGUINHA. *Redescobrir*. Álbum: Coisa Maior De Grande – Pessoa. EMI, 1981.

KOHAN, W. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M. GOUVEA, M.C.S. *Estudos da infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KRAMER, Sonia. *Por Entre as Pedras – Arma e Sonho na Escola*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

KRAMER, S. MOTTA, F. Criança. In OLIVEIRA, L. F. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG/MEC, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pq=dicionário-verbete&id=107>

KRAMER, Sonia. “Eu não estudei tanto tempo para agora me acostumar a gritar”: as crianças, as professoras e o currículo. In: Marlucy Alves Paraíso; Rita Amélia Vilela; Shirlei Rezende



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Sales. (Org.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. 1.ed. Curitiba: CRV, 2012, p. 39-51.

MAIA, M. **Currículo da Educação Infantil e Datas Comemorativas: O que dizem profissionais e crianças**. Tese de Doutorado. Orientadora Sonia Kramer. Departamento de Educação – PUC-Rio. 2016.

MAIA, Marta. Você é ator e não diretor – reflexões sobre a relação adulto/criança em contexto escolar. IV SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA - Goiânia-GO, 2018.

NUNES, Maria Fernanda R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia (org). *Educação Infantil - cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

OSTETTO, L. E. Fazer à mão para falar de si. In: MONTEIRO, F. de A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA, H. A. da. (Orgs.). *Narrativas docentes, memórias e formação*. Curitiba: CRV, 2016. p. 143-159.

PASSEGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, Maria da Conceição. SILVA, Vivian Batista da Silva (orgs.) *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.



## O TERRITÓRIO-ESCOLA NA FORMAÇÃO ESTÉTICA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daiane Francisco de Medeiros – UFF

### RESUMO

Este artigo é uma reflexão sobre a experiência com o sensível na Educação Infantil e na formação realizada com professoras, pedagogas e diretoras de instituições da Educação Infantil do território-escola-pública em uma zona periférica de um município do Estado do Rio de Janeiro. Descortinando os muitos desafios diante do despertar o sensível na via do fazer docente e, conseqüentemente, abordar a necessidade da formação estética do território-escola. Vislumbrando o desemparedamento das professoras da Educação Infantil, percebendo os ambientes arborizados como território lúdico-artístico na produção de cultura reinventada pelas narrativas docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de docente, narrativas, desemparedamento.

Ó que feliz ia o menino! Andou, andou,  
foram rareando as árvores, e agora havia  
uma charneca rasa, de mato ralo e seco, e  
no meio dela uma inclinada colina  
redonda como uma tigela voltada.  
(SARAMAGO, José, 2001, p.8).

### INTRODUÇÃO

A metodologia deste artigo perpassa por um cultivo dos dados a partir de registros fotográficos realizados no processo de formação estética com professoras da Educação Infantil diante do germinar de suas narrativas tendo dois principais referenciais teóricos (CORREA; OSTETTO, 2018) na reflexão da formação estética em diálogo com o desemparedamento (TIRIBA, 2018). Esses momentos conduzidos pela experimentação do espaço escolar evocaram rememoração de sentidos das suas infâncias e da experiência com a prática docente. Parte desse processo é percepção do movimento de escavação:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois "fatos" nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos do nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador (BENJAMIN, 1987, p. 239).

Nessa perspectiva, levantei a hipótese: Nos achados sentir-natureza é possível desenvolver uma relação estética com corpos docentes desemparedados? O que posso “capturar” desta experiência? Obtendo o objetivo principal de potencializar o contato com as professoras nos ambientes de terra na busca do sensível na percepção estética-natureza, desdobrando na reflexão sobre a formação de professores diante do “desemparedamento” desses corpos.

Quando falamos em formação de professores, corremos o risco de sugerir o uso de receitas ou privilegiar modismos. Sabemos que não há uma solução que contemple toda a complexidade que envolve os processos de formação de educadores. Entretanto, desejamos chamar a atenção para alguns aspectos que tratam da transformação do olhar do educador para os espaços escolares, uma sensibilização para a potência das experiências de vida, portanto educacionais, que acontecem nos pátios e em outros territórios educativos naturais. Acreditamos que há muito a ser feito no sentido de reconhecer esses espaços como lugares que favorecem diversos aprendizados e compreender o papel dos educadores no processo de desemparedamento de crianças, adolescentes e jovens. (TIRIBA, 2018, p. 44).

A sensibilização da docência na experiência da formação estética na natureza anuncia a conexão com as experiências de vida, ciência e arte em uma tríade de desejos de criação na ampliação das subjetividades. Muitas vezes, direcionamos a necessidade do “desemparedamento” da sala de referência diretamente para as crianças e seus professores condutores desse processo. Contudo, o que acontece se refletirmos sobre a realidade docente na escassez dessa possibilidade de desempareda-se do tempo corrido de suas tarefas e até mesmo pelos espaços comprimidos.

Assim, mesmo havendo um pequeno espaço de terra na escola: como as docentes constituirão relações com a dinâmica do sentir-natureza? E na experiência com a estética na fruição da vida na terra, o que marca? Com isso, este artigo, justifica-se também na busca da experiência estética na natureza diante da reflexão da quase inexistência da arte como componente curricular nos cursos de formação de professores:

Seja pela dinâmica social mais ampla, seja pela inexistência da arte como componente curricular, pela falta de espaços-tempos brincantes ou a escassez de propostas e experiências culturais ampliadas nos percursos formativos, percebe-se, com recorrência, adultos-docentes com corpos aprisionados, civilizados, contidos, racionalizados em demasia – não brincam, não dançam, não correm, não experimentam o mundo além das fronteiras do confortavelmente conhecido. Parece mesmo que já não sentem ou vivem a relação com o mundo em toda sua inteireza e pulsação. Parece que deixaram de enxergar o mundo com os olhos imaginativos, pois não saem para olhar lá fora, atrás do muro da casa ou da escola, além dos limites do habitual. Certos modos de ser revelam que não estão, portanto, disponíveis à eterna novidade da vida, tal qual em uma criança que se maravilha com o espetáculo do mundo, cotidianamente, nas miudezas, nas margens, com os cacós, com os fragmentos que encontram no caminho. (CORRÊA; OSTETTO, 2018, p.24).

O saber docente na relação das complexidades da formação estética que acompanham bebês e as demais crianças da Educação Infantil exige uma relação imediata com as experiências do mundo sensível. Essa conexão surge nos primeiros encontros ou em momentos de investigação das “coisas”, no “vasculhar”, no saborear e adentrar os espaços. Deslocando um corpo sensível na percepção das cores, texturas, cheiros entre outros, e que vão incorporando significados pela disponibilidade da sensibilidade na cotidianidade.

Por muitas vezes, por uma visão verticalizada, essas experiências podem ser interpretadas como incoerências quando o adulto não se coloca disponível a ouvir o corpo-linguagem das diversas infâncias que transformam essas relações em conexões cortadas pela falta de certa sensibilidade. São as incoerências do sensível que debrucei diversas discussões sobre produção de sentidos de docência compartilhada diante da produção de cultura das infâncias (KRAMER; MOTTA, 2010) que surge também na relação e recriação com os espaços, nas suas montagens, desmontagens e remontagem na investigação cotidiana. Essas diversas infâncias produzem e aprendem saberes com/sobre os espaços.

#### Zona-autônoma-temporária



Fonte: Acervo pessoal (data, 26 de Abril de 2022).

Como nesta fotografia que é um acervo pessoal de um retrato das brincadeiras das crianças em uma zona autônoma e temporária na Educação Infantil, brinquedos e suas remontagens das “incoerências” na cotidianidade de uma produção de um saber no brincar que por vezes é desaprovado pelo olhar adulto. Por isso, percebe-se a dimensão formativa e transformadora da estética como potência de uma busca transformadora da Educação Infantil como a garantia do espaço das Interações e Brincadeira em ponte direta com a arte.

## **A FORMAÇÃO ESTÉTICA EM PROFESSORAS DESEMPAREDADAS**

A formação estética no brincar em contexto de terra nos mobiliza e situam diferentes valores e descobertas que impulsionam comportamentos fazendo-nos pertencer a um ambiente coletivo e singular ao mesmo tempo. Mas, o que acontece quando essa experiência é realizada com docentes da Educação Infantil? É possível desemparedar as professoras na busca do sensível na formação estética da escola-território das infâncias?

Assim, levanto a necessidade de repensar os espaços que são demarcados pela experiência com o mundo orgânico e inorgânico. O que acontece quando as professoras observam as formigas e param para compreender que a ludicidade é também um estado da contemplação dos sentimentos na produção criativa da própria existência. Qual seria a reação das docentes quando há uma proposição de experiência nos espaços chamados de externos? O que fica dessa relação com o sentir?

No nosso primeiro encontro formativo com as professoras, estimulei a saída da sala de “referência” no qual pudéssemos cultivar o território-escola, pudéssemos “desemparedar” e experimentar as múltiplas possibilidades que comunicam os sentidos para si. Em seguida, perguntei às docentes se elas aceitavam neste primeiro diálogo experimentar a área verde da escola, a resposta sim foi unânime e surpreendente, mesmo cansadas da semana exaustiva de trabalho, expressaram muita animação na caminhada até o pátio.

Estavam presentes mais de vinte docentes com experiência de dez, vinte e até trinta anos na Educação Infantil que guardavam muitas boas expectativas diante da possibilidade da formação estética. Assim, com muita empolgação descemos a rampa e fomos para o pátio da escola municipalizada que é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), um prédio conhecido popularmente no Rio de Janeiro como “Brizolão”. Existiam docentes que trabalhavam naquela escola, mas também outras professoras de outras escolas que revelavam a falta de ambientes de terra e espaço na sua unidade de trabalho.

Apesar das professoras atuarem em diferentes escolas, aquela que estávamos acolhidas atendia o público da Educação Infantil nos dias de semana. Ao chegar à parte “descampada” algumas professoras foram logo se apropriando do espaço de grama. Andarilhar em busca de sentidos-conexão. Quando chegamos à parte de baixo, fiz uma proposição: coletar um elemento que desperta sentimento. Era possível sentir-se natureza? Era possível se conectar com algum elemento da vida orgânica? Sem precisar explicar o porquê da escolha da materialidade, era só

sentir conexão e mostrar para o grupo que após essa brincadeira iríamos nos reunir em roda para nossa apresentação no pátio.

Ficamos longos minutos sentindo aquele território-escola, que para muitas professoras era um ambiente novo. Enquanto umas coletavam sementes no chão de terra, outras observavam um gama de variedade de material orgânico que despertava várias conversas entre elas. As expressões eram as mais múltiplas, entre risadas, medo de sujar suas roupas e sapatos, umas agacharam e ficaram alguns minutos em silêncio olhando as diferenças dos galhos, folhas e sementes.

Em uma conversa de duas professoras, uma falava para a outra que uma materialidade parecia uma “mariposa com uma cabeça arredondada”. Enquanto as duas conversavam sobre as diferentes tonalidades de marrom em pequenas linhas em semicírculos, a outra professora escutava concordando e mostrava também o que havia achado naquele espaço de grama seca.

#### A Mariposa



Fonte: Acervo pessoal (data, 27 de abril de 2024).

Era possível se debruçar nas percepções de formação cultural sobre o mundo das professoras que narravam suas experiências no reencontro com a educação diante das suas experiências culturais com as “coisas”. Assim, fazendo debruçar sobre que a “cultura é uma teia de significados tecida pelo homem” GEERTZ (1989). Essa compreensão da formação cultural aparecia nas conversas na reflexividade do exercício de narrar o mundo na sua formação estética.

Narrar também era lembrar-se do cheiro do quintal da avó, do céu visto da janela do apartamento, da pouca experiência com seus filhos nos ambientes de áreas de grama, das roseiras da casa da vizinha, das flores que entregavam para suas professoras e que também recebiam nas suas salas. Conhecer esse espaço despertou curiosidades sobre os nomes das



sementes, dos caroços que pareciam pingentes de cordão e perceber a estética dos movimentos de pinça das mãos arterias docentes. Mãos que cutucam a terra, mãos enrugadas pelo tempo.

## Território-Escola



Fonte: Acervo pessoal (data, 27 de abril de 2024).

A experiência cultural com território-escola-terra ampliava para uma conexão na permanência desse espaço na dimensão estética. Professoras que pouco experimentaram o chão terroso sentiam restritas em perguntas simples: - Pode ou não arrancar as folhas? Em uma narrativa das docentes: - Você arrancou? – Não pode arrancar! Depois de dedilhar o chão cheio de folhas, uma professora pega o material orgânico e joga na lata de lixo. Outra docente diz: - Não ouviu o que a formadora disse “as folhas adubam o solo”. Imediatamente a professora devolve as folhas para o terreno.

Narrativas em conflitos de culturas com relação à natureza faziam parte da relação com aquele território diante do corpo engessado na aparentemente na perda de conexão com momento lúdico. Algumas professoras “buscavam compreensão nas suas lembranças com relação a sua infância e também compreensão no momento lúdico da criança simbólica”. (OSTTETO, p.8. 2021).

## MATERIALIDADE DURA: O TEMPO CRONOS

Assim, quando nos reunimos para uma conversa em roda, as professoras apresentavam uma necessidade enorme de narrar suas experiências com o tempo de suas infâncias, apontando uma dificuldade de se conectar diretamente com a natureza. Assim, conversamos sobre os sentidos e a sensibilidade poética envolvida.

[...] princípios estéticos, visibilizamos processos relacionados aos sentidos e à sensibilidade humana, que envolvem formas de conhecimento poético, além do inteligível. A partir de sua raiz grega, *aisthesis*, Hillman (1993, 2010a) identifica o vocábulo estética com os atos de conduzir o mundo para dentro, de inspirar e de absorver o mundo, por vias contrárias às reflexões simplesmente mentais, fixadas na rigidez do pensamento que nomeia e classifica. (OSTETTO, 2021 p.8.)

O sentimento com a experiência da coleta dos materiais tomava lugar para revelar memórias. Havia uma necessidade de narrar suas experiências de professoras com relação às suas infâncias, nesse momento de mediação de formação perguntei: - O que você sentiu na escolha desse elemento? Em quase todas as narrativas existia um engessamento do corpo e uma necessidade falar sobre suas memórias.

[...] O professor como narrador de sua história de vida e de sua profissão, uma história aberta porque compartilhada por muitos sujeitos. A memória possibilita um olhar para o passado que traga a densidade de tensões individuais e coletivas que marcam o trabalho docente, no movimento de “escovar a história a contrapelo”. A “contrapelo” vemos aflorar a história dos vencidos, a história não oficial daqueles que são sujeitos construtores da profissão docente e que, na maioria das vezes, não são ouvidos pela narrativa oficial. (BRAGANÇA, 2001, p. 111)

Assim, acolho a necessidade da escuta atenta diante das narrativas, uma narrativa aparecia muito emocionada que transparecia o cansaço da vida docente da Educação Infantil em ambientes apertados e sufocados pelo tempo Cronos, tempo que por muitas das vezes impõe uma rotina engessada e enclausurada em salas. Algumas delas relataram com muita dificuldade o sentimento de alegria, a sensação de felicidade de reencontrar alguns elementos e também a angústia sobre a falta de espaço de reflexão sobre a práxis.

Quando estávamos em roda todas seguravam alguma materialidade, uma professora desabafou sobre sua falta de relação com experiência estética na natureza que também compõe sua experiência de vida. Dizia que se sentia anestesiada pela rotina do dia e isso também repercutia em sua prática docente em sua narrativa: “Quando teríamos tempo para nos emocionar com esses sentidos? A falta de conexão com a vida e a ausência desses espaços nos leva para uma “dureza de vida”.

## Materialidade dura



Fonte: Acervo Pessoal (data, 27 de abril de 2024).

As docentes refletiam sobre suas memórias nas experiências no território-escola-terra como em um acervo também de materialidade dura. Uma professora narrou sobre a dureza da vida naquela materialidade que impulsionava a refletir seu contexto de tempo na escola. Enquanto essa professora narrava, às outras docentes olhavam apreensivas com as possibilidades de pensar a partir dos significados que iriam criando a partir daqueles materiais. Assim, muitas se conectaram a partir das lembranças nas suas infâncias.

## O tempo



Fonte: Acervo Pessoal (data, 27 de abril de 2024).



As professoras que foram criadas em ambientes de quintais iam narrando sobre suas experiências do brincar ao ar livre, anunciado pelo tempo que retornava em suas memórias. Tempo onde as brincadeiras com folhas e terra ganhavam significado nas suas vozes e algum momento uma professora organizou esse acervo de folhas para refletirmos no tempo que levaram a dimensões de suas infâncias.

Quando subimos novamente para a sala de referência fizemos uma exposição dos elementos em uma mesa. Cada uma organizou os achados preciosos do pátio de grama à sua maneira. Disponibilizei tintas e pincéis caso tivesse a necessidade de grafar os elementos naturais disponíveis naquelas conexões de memórias e sentimentos.

Essa investigação nos impulsiona a repensarmos a formação estética na perspectiva do “desemparedamento” identificando em um grupo de professoras da Educação Infantil uma realidade da dificuldade de deixar-se afetar pela sensibilidade com as coisas do mundo e ao mesmo tempo um encantamento com mundo no reencontro de sua “criança simbólica” ou na escavação de suas memórias com experiência arte-natureza.

Assim, despertando o encantamento docente nas dimensões de linguagens-artísticas expressas na exposição de pensamento-reflexão configuradas no material recolhido que emergem no debruçar sobre a experiência estética. Com isso, o “desemparedamento” docente na garantia formativa da formação estética é também assegurar “a educação em sua integralidade” (BRASIL, 2010, p.19) conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI.

### Pintura docente



Fonte: Acervo pessoal

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste artigo se desenhou inicialmente a partir do cultivo de dados dos registros fotográficos ao acompanhar as narrativas docentes diante da seguinte hipótese: nos achados sentir-natureza é possível desenvolver uma relação estética com corpos docentes desemparedados? Assim, não havia uma expectativa de uma racionalidade na dimensão investigação dos espaços, existia uma necessidade propositiva do sentir.

Portanto, a experimentação do território-escola foi a partir do “desemparedamento” na busca de ambientes arborizados e no recolhimento de elementos naturais. Era possível se conectar com a estesia de um algum material orgânico e também se aprofundar na escavação das memórias de suas infâncias na relação com sua “criança simbólica.” Enquanto narrava-se uma realidade dura do congelamento dos espaços e de corpos anestesiados pelo tempo cronológico, também surgiu uma necessidade de narrar essas experiências em uma exposição em uma mesa permitindo a ampliação da sensibilidade em transformações de poéticas sob uma dimensão da estética de uma escola pública na Zona Periférica do Rio de Janeiro.

Criação expositiva



Fonte: Acervo Pessoal (data, 27 de abril de 2024)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACHILLES, Daniele; GONDAR, Jô. A memória sob a perspectiva da experiência. **Revista morpheus: Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, Rio de Janeiro, v.9, n. 16, ago./dez. 2016.



BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única** - Obras escolhidas volume II, Editora Brasiliense, São Paulo, 1987.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRAGANÇA. Inês Ferreira de Souza. **Fragmentos Autobiográficos: Memórias e Formação Contínua de Professores**. Revista Contexto e Formação, nº 63. UNIJUÍ. 2001.

CORRÊA, Andréa Corrêa; OSTETTO, Esmeralda Ostetto. **Sobre formação Estética e Docência: as professoras de Educação Infantil desejam mais Arte!**. Laplage em Revista, Sorocaba. 2018. Acesso disponível em: [http://fiar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/173/2019/02/Laplage-em-Revista CORR%C3%8AA\\_OSTETTO.pdf](http://fiar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/173/2019/02/Laplage-em-Revista_CORR%C3%8AA_OSTETTO.pdf) 14 de junho de 2024

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT. Editora, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. **O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores**. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. @mbienteeducação, São Paulo, v. 2. 136-139, 2009. Acesso em: [https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_2/11\\_josso.pdf](https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf) 15 de junho de 2024.

OSTETTO, Luciana. **Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas**. Pro-Posições, v. 26. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xrdLcNHtLfsmrRpHrYY4c8H/>. Acesso em: 15 de junho de 2024.

OSTETTO, Luciana. FOLQUE, Maria da Assunção. **Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e 75592, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75592> Acesso em: 15 de junho de 2024.

OSTETTO, Luciana; CRISTINA, Garcez do Santo Seixas. **Jung Hillman e a educação: por outras lógicas na formação docente**. Educação. Santa Maria. v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao> . Acesso 15 de junho de 2024.

PASSEGI, Maria da Conceição. **Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório**. In: PASSEGI, Maria da Conceição. SILVA, Vivian Batista da Silva (orgs.). Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Ilustrações de João Caetano. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2001.

TIRIBA, Léa. **Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro. 2ª edição. 2018.

## NO ENCONTRO COM A ARTE: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Andrea Corrêa – UFF

### RESUMO

Considerando que as experiências estéticas influenciam escolhas e caminhos da prática docente com as crianças, o trabalho aqui apresentado discute o lugar das experiências sensíveis, em geral, e da arte, em particular, na formação de professoras da Educação Infantil. Resultado de uma pesquisa de mestrado, este texto traz à discussão o tema da formação estética docente. O que as professoras poderiam contar como experiências com a arte em suas vidas? Quais são seus gostos e desejos? Como as experiências do encontro com a arte poderiam abrir os canais de sensibilidade estética de professores e professoras de educação infantil? Como gostariam que a arte estivesse presente em suas vidas? As abordagens (auto)biográficas fundamentaram o traçado teórico-metodológico, e a colaboração de vinte e quatro professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Macaé/RJ serviram para traçar um diálogo a partir de suas memórias, onde o exercício de uma escuta sensível foi imprescindível. As narrativas nos ajudam a pensar que fruir e experimentar com a arte é um caminho potente para a formação estético-cultural docente e que, portanto, é preciso oportunizar espaços de criação e experimentação, encorajando a busca de outros sentidos para o conhecimento do mundo, onde as experiências aconteçam como um encontro que nos toca. Essas vozes docentes podem se constituir em referências para revisão e proposição de cursos de formação inicial e continuada.

**Palavras-chave:** Arte, Formação Estética, Narrativas Autobiográficas.

### INICIANDO O PERCURSO

Meu interesse como pesquisadora e formadora de professores em redes públicas – inicial e continuada – versa sobre a formação de professoras de educação infantil numa perspectiva em que sensibilidade e olhar para si estejam no centro das ações desenvolvidas, carregadas não só de aprendizagens conceituais e metodológicas, competência técnica e compromisso político, mas também de histórias de vida, crenças, valores, afetividades, enfim, a subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, o que as professoras poderiam contar como experiências com a arte em suas vidas? Quais são seus gostos e desejos? Como as experiências do encontro com a arte poderiam abrir os canais de sensibilidade estética de professores e professoras de educação infantil? Como gostariam que a arte estivesse presente em suas vidas?

A pesquisa foi desenvolvida em um dos encontros de formação continuada com professoras de Educação Infantil e suas narrativas sobre a presença da arte em seus percursos pessoais e profissionais (CORRÊA, 2018). Meus objetivos foram assim definidos: Identificar e

analisar, nas narrativas de professoras sobre arte, sentidos da formação estética; reconhecer as experiências sensibilizadoras no percurso de vida e formação de professoras da Educação Infantil; identificar as expectativas de professoras com relação à arte em suas vidas; analisar tempos, espaços, limites e possibilidades na vivência com a arte.

Considero importante reafirmar um **novo olhar para o desenvolvimento profissional dos professores que leve em consideração a experiência sensível de aprender a olhar, escutar, tocar, provar, pensar, sentir, imaginar, criar, desejar**, compreendendo a necessidade de que os sujeitos em formação passem por processos de experimentação, de inovação e de novos modos de trabalho pedagógico. Uma educação mais humanizadora que contribua para abrir os canais de sensibilidade de professoras e professores de educação infantil, na perspectiva de uma formação estética através de vivências que ampliem seus repertórios e, conseqüentemente, o seu potencial criador – reencontrar-se com seu ser poético (ALBANO, 2012; OSTETTO, 2014).

A necessidade de uma educação mais sensível, que acolhe a inteireza do ser, as expressões das crianças e sua forma de ver o mundo encontra-se expressa em documentos oficiais, como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº5/2009) que aponta para a necessária ampliação de experiências sensoriais e repertórios artístico-culturais, indicando um trabalho com múltiplas expressões – gestual, verbal, plástica, dramática e musical (BRASIL, 2009). Ainda, em seu art. 6º que trata dos princípios que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas – éticos, estéticos e políticos – destaco os princípios estéticos que tratam da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Nesse contexto, a educação das sensibilidades, que passa pela formação estético-cultural, é imprescindível para a formação de professores das infâncias para que acolham a multiplicidade de expressões das crianças.

A dimensão estética na formação de professores também está presente em documentos oficiais relacionados à formação de professores, desde 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, tratando em seu art. 3º sobre a necessidade da pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, “fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006, p. 1). E, recentemente, com a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução CNE/CP nº 4, de

29/05/2024) a questão da dimensão estética se mantem presente, conforme o art. 2º, parágrafo 3º:

A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos (BRASIL, 2024, p. 1).

Entretanto, mesmo presente em documentos oficiais, e tendo sua necessidade afirmada por diversos autores (DUARTE JR., 2000; LEITE E OSTETTO, 2004; ALBANO, 2012; OSTETTO, 2014; MOMOLI E EGAS, 2015, entre outros), a sensibilidade, a imaginação e a criatividade não têm sido valorizadas nos cursos de formação, inicial ou continuada, reduzindo as oportunidades de ampliação de seu repertório cultural e de percepção da realidade sensível que nos cerca.

O artigo de Daniel Momoli e Olga Egas (2015) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada pelo do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (Gpap) sobre a presença da arte nos cursos de Pedagogia. Como resultado, indicam que, mesmo com a determinação legal vigorando desde 2006, a inserção da arte como área de conhecimento na formação de professores no curso de Pedagogia ainda é precária. Segundo a pesquisa, entre as 99 Instituições de Ensino Superior brasileiras analisadas, “32 não apresentam nenhuma disciplina relacionada à arte” (MOMOLI; EGAS, 2015, p.62). O estudo das ementas e bibliografias revelou “fragilidades nas relações entre a teoria e a prática, e a falta de articulação entre o conhecimento artístico e a dimensão estética na formação de pedagogos” (MOMOLI; EGAS, 2015, p.69).

Mesmo reconhecendo que o fato de existirem disciplinas ligadas à arte em cursos de formação de professores não garante que a formação estética aconteça, é significativo observar que, desde a organização dos currículos, não há uma preocupação com este aspecto da formação. De certo modo, essa dimensão da formação não é considerada. A falta de experiências culturais e da inteireza de um corpo presente – um corpo que brinca, dança, corre – reflete em práticas onde a sensibilidade e a criatividade não se apresentam como impulsionadoras dos processos de conhecimento.

A dissociação entre razão e sensibilidade, cognição e afeto, é marca incontestada da contemporaneidade, que atravessa a sociedade, a escola, os cursos de formação (OSTETTO, 2010), mas a realidade nos impele a buscar possibilidades outras. É considerando o referido contexto, e minha trajetória como educadora-artista, que assumo a formação de professoras e professores de educação infantil e sua relação com a arte como tema de investigação,

reconhecendo que “é preciso sentir, ser estimulado nas múltiplas formas sensoriais possíveis” (DUARTE JR., 2000, p. 224), para ampliarmos a percepção da realidade sensível que nos cerca.

Em consonância com o tempo atual, em que assistimos à fragilização das relações baseadas na ética, no respeito às diferenças, no direito à existência na diversidade cultural, é necessário e urgente aproximar a arte dos educadores, garantindo oportunidades de criação e fruição em sua formação (CORRÊA; OSTETTO, 2018, p.25).

Para além dos limites de um conhecimento inteligível do mundo, tomo a experiência do contato com a arte como um dos caminhos para a formação estética docente. Todavia, não é apenas pela arte que ampliamos nossas formas sensoriais, que nos educamos esteticamente, mas com ela potencializamos a formação cultural, porta de entrada para outras tantas experiências. Nessa trama, a formação dos professores, como um processo de resistência política, ética e estética, precisa incluir experiências corporais, artísticas e sensibilizadoras, capazes de fortalecer seus sentidos e sua consciência crítica.

## **NO CAMINHO: ARTE E FORMAÇÃO ESTÉTICO-CULTURAL**

Somos seres culturais, produtores de cultura e produzidos pela cultura – compreendida como os modos de ser, agir e expressar de um grupo – e, sendo a arte um elemento potente para a transformação das pessoas, reconheço sua centralidade para um projeto de formação docente que amplie os olhares e o pensamento acerca de nosso mundo. Mas, o que é arte? O que, em nossa sociedade, pode ser considerado arte? Quem tem permissão para definir o que é arte? Arte é essencial à vida, ou é secundária – é luxo ou necessidade?

Certamente não pretendo aqui responder essas questões, tampouco definir um conceito absoluto sobre o que é arte. Afinal, historicamente, esse já é um campo de inúmeras disputas e contradições. Em meu percurso, acompanho a compreensão de Leite (2008, p. 63): “Arte como uma linguagem expressa de diferentes formas, que exige a inteireza do homem, sua sensação de ligação planetária, com o cosmos, com a natureza e com os outros homens; consciência de ser sujeito social, cultural e histórico”. A arte nos envolve em sensações, emoções, sentimentos e pensamentos das mais variadas formas: alegrias e tristezas, encantamentos e desgostos, atração e repulsa, questionamento e indiferença. Ela pode ser contraditória, como nós mesmos, mas, sem dúvida, nos liga ao mundo, abrindo canais para senti-lo por inteiro.



As artes se preocupam com o processo, valorizam diferentes formas de pensar. As diferentes formas de pensar/fazer das artes, podem desencadear uma série de aprendizagens, para além da criatividade, conforme ideia corrente. Ao envolverem a capacidade de experimentar, fazer escolhas, contribuem para que o estudante confie nos sentimentos e na percepção de mundo numa relação de sentir-pensar-fazer; ao valorizarem o processo, indicam que as ações podem sugerir os fins; ao reconhecerem que a forma é revolucionária, reconhecem que isso afeta nossos sentidos; esclarecendo que existem diferentes formas de linguagens para nos expressar, encorajam a sair dos padrões, orientam a explorar as possibilidades do meio para definir o caminho; e indica que, comprometendo-se com o fazer pela satisfação é que o próprio fazer se torna possível (EISNER, 2008).

Hermann (2005) nos apresenta o entrelaçamento entre ética e estética, considerando que a experiência estética amplia nossa percepção do mundo, onde o estético ressurge para atender as exigências éticas da pluralidade, ampliando nossa consciência, trazendo outras possibilidades de conhecer o mundo e valorizando o outro em sua alteridade. “Só dando chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças” (HERMANN, 2005, p. 70). O contato com a arte, como experiência, é um elemento potente para a formação estética. A experiência estética é que nos possibilita o acesso ao outro, como um modo de abertura à alteridade, por nos tornar sensíveis ao outro.

A relação entre estética e ética na educação deve ser valorizada como caminho para desenvolver a sensibilidade às diferenças de percepção e de gosto e, também, por reconhecer o outro em sua singularidade. A experiência estética é uma experiência autoformativa. A estética, aqui, diz respeito a como você afeta e é afetado pelo mundo.

A arte tem capacidade de afetar todo nosso corpo e a nossa interioridade, “A arte educa, portanto, como desencadeadora de autoconhecimento e de amadurecimento pessoal” (Perissé, 2009, p.37). A experiência acontece de modo singular, é algo único, como aponta Larrosa (2016, p. 18): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim é a experiência do encontro com a arte, na formação de professores, que contribui para a ampliação de seus repertórios vivenciais e culturais, potencializando a formação cultural.

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para a criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha –, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa (LEITE; OSTETTO, 2012, p.23).

A percepção e a sensibilidade são janelas para o mundo e possibilitam a troca entre o que está dentro e o que está fora, deixando-se impregnar, observando cuidadosamente, saboreando cada detalhe de tudo o que salta aos olhos – e, ao mesmo tempo, olhar para dentro de si – (re)fazendo conexões, tecendo sentidos, movimentando sentimento e pensamento.

A compreensão que não apreendemos o mundo tal qual ele é, mas sim pelo contexto, pela experiência e por informações prévias que já possuímos, justifica a perspectiva de uma formação cultural que possibilite educar o olhar (PILLAR, 2012), pois quanto mais variadas forem nossas experiências sensíveis no/com o mundo, maiores nossas possibilidades de sabê-lo e de transformá-lo.

Através do contato com a arte, a formação cultural, entendida aqui como as oportunidades de espaços para a criação, para experimentação e para o contato com os bens simbólicos da cultura, vai se expandindo. Segundo a pesquisadora,

Formação cultural é toda e qualquer possibilidade de apropriação nas diferentes esferas da cultura: arte, literatura, folclore, arquitetura, artesanato, dentre tantos outros aspectos e dimensões. Traduz-se pela possibilidade de construção de conhecimentos no âmbito artístico-cultural, os de dimensão estética e poética, ligados à arte em suas expressões literárias, visuais, teatrais, musicais ou corporais, disponíveis hoje e construídos ao longo da humanidade (LEITE, 2008, p. 57-58).

Para uma educação que responda às necessidades do ser inteiro, o contato com os sentidos que circulam na cultura é essencial. James Hillman, pesquisador e analista da Psicologia Analítica e Arquetípica, afirma que o mundo contemporâneo se encontra anestesiado, incapaz de sentir as qualidades sensíveis que o constitui, o que se revela nas relações indiferentes que se vai estabelecendo com as coisas ao nosso redor. A beleza é deixada de lado, reprimida, e isso afeta nossa maneira de viver no mundo, que precisa do amor: “para que o amor retorne ao mundo é preciso, primeiramente, que a beleza retorne, ou estaremos amando o mundo só como uma obrigação moral [...]” (HILLMAN, 1993, p. 131).

Para um caminho em direção à beleza, primeiramente o autor aponta a necessária retomada do prazer, “abrir o corpo da alma para o deleite” (HILLMAN, 1993, p. 137). Entretanto, a exaltação da racionalidade na modernidade retirou a alma como dimensão humana e preconizou o dualismo espírito e corpo, nos afastando, assim, de um conhecimento pelos sentidos. A alma é o encontro, o elemento de ligação entre mente e corpo, entre interioridade e exterioridade. A alma é o lugar da poesia, da imaginação, da criação (HILLMAN, 1993). O mundo almadado, *anima mundi*, nos é apresentado de forma sensorial.

O mundo se revela em formatos, cores, atmosferas, texturas – uma exposição de formas que se apresentam. Todas as coisas exibem rostos, o mundo não é apenas uma



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

assinatura codificada para ser decifrada em busca de significado, mas uma fisionomia a ser encarada. [...]. Essa exigência imaginativa de atenção indica um mundo alçado. Mais – nosso reconhecimento imaginativo, o ato infantil de imaginar o mundo, anima o mundo e o devolve à alma (HILLMAN, 2010, p. 89-90).

O diálogo com James Hillman me ajuda a compreender que a formação estética acontece pela necessidade de refinamento da percepção e da sensibilização aos detalhes, de viver a alma do mundo. É preciso sentir plenamente a vida *pari passu* com o pensar sobre ela, e é sobre esse paradigma que deveriam ser construídos os projetos educacionais e a própria formação de educadores. Ou seja, é essencial trazer a alma para a educação: “Na alma nos colocamos em trânsito, criamos diferentes focos de visibilidade do mundo, o que significa novos focos de visibilidade de nós mesmos, da educação, das relações pedagógicas” (OSTETTO, 2014, p. 169).

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

As abordagens (auto)biográficas (JOSSO, 2010; NÓVOA E FINGER, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2012) fundamentaram o traçado teórico-metodológico, compreendendo que narrar é uma forma de olhar para dentro, num movimento de encontro com o passado, que também pode conduzir a desejos de futuro, entre dúvidas e anseios do presente. A abordagem (auto) biográfica evidencia que é a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora um entendimento sobre seu percurso de vida. São as nossas histórias que constroem nossa identidade. Nessa perspectiva, as subjetividades são valorizadas enquanto caminho formativo, onde estão enraizadas as histórias sociais e as histórias individuais que constroem a identidade de cada um.

As narrativas constituem a possibilidade de cada um ir ao encontro de si mesmo, potencializando a reflexão sobre as próprias experiências. No âmbito das abordagens (auto)biográficas, o caráter formativo do percurso de vida de cada indivíduo é reconhecido:

[...] as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’ [...] (NÓVOA, 2010, p. 166).

A formação envolve a reflexividade crítica e a consciência contextualizada: ao refletir sobre sua trajetória de vida, toma consciência, elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida, ou seja, forma-se, no tempo e no espaço social de sua existência. Um movimento de olhar para dentro e fora de si, configurando-se como uma autoformação: “[...] o espaço da pesquisa biográfica consistiria, então, em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua

atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá a sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Inspirada pelas ideias e conceitos explicitados, para desenvolver os objetivos da pesquisa delineei como possibilidade o encontro com narrativas de professoras de educação infantil que contam sobre experiências vividas com a arte. Mas, quem seriam essas professoras que se fariam narradoras-participantes da pesquisa? Onde encontrá-las? A resposta a essas questões veio da minha atuação como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e formadora no curso de formação continuada. Assim, contei com a colaboração de 24 professoras de Educação Infantil que participaram do curso de formação, intitulado: “Arteiros Brincantes – as artes de fazer arte”, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Macaé-RJ, em 2016, traçando um diálogo, onde o exercício de uma escuta sensível foi imprescindível.

Por meio de duas perguntas lançadas – “Como a arte está presente ao longo de sua vida?”; “Como você gostaria que a arte estivesse presente em sua vida?” –, as professoras foram convidadas a escrever sobre como compreendiam a arte em suas vidas, sobre experiências e desejos nesse campo. A proposta de escrita teve um caráter aberto, amplo e livre, sem qualquer intervenção sobre a forma ou o conteúdo das narrativas a serem produzidas. As professoras escreveram narrativas breves, dado o caráter das questões propostas e o objetivo, onde pretendi abrir oportunidade para o exercício de reflexividade biográfica sobre um aspecto específico: o contato com a arte, o que implicava, de toda forma, tomar alguma consciência de si e de seus percursos biográficos, pois chamava à reflexão.

Nos limites do presente artigo, uma ou outra narrativa será apresentada sobre as expectativas e os desejos no encontro com a arte. O nome das professoras, citados aqui, são fictícios, conforme acordo assinado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

## **DIÁLOGOS NO CAMINHO: COMO QUERO A ARTE?**

No livro *À sombra desta mangueira*, Paulo Freire (2015) conta-nos sobre os cheiros e sabores de sua infância, de um menino que cresceu em quintais, cuja memória é repleta de experiências e sombras e a sensibilidade entrelaça-se à solidariedade humana. A experiência de narrar nos permite rememorar nossa história, num jogo de luz e sombra que revela, também, nossas escolhas em nossos percursos de formação.

As professoras-narradoras contam suas histórias que, respondendo ao convite para reflexão e escrita, deixam entrever como gostariam que a arte estivesse em sua vida. Encontro,

nas narrativas, frustrações e desejos, gratidão, liberdade, afetos, poesia, beleza, arte, ócio criativo, encontros sensíveis, traços e compassos. Textos-vida compartilhados com emoção, vislumbrando novos percursos sensíveis. Entrar em contato com as narrativas das professoras revelou o que pensam sobre arte, e ainda, os limites sobre o conhecimento, a criação e a fruição em artes. A falta de tempo no contato com a arte é uma queixa recorrente:

Valquíria: A arte é a melhor maneira para expressar nossos sentimentos verdadeiros. Gostaria de ter tempo para me dedicar e aprender mais sobre decoração.

Simara: Eu sempre gostei de trabalhos manuais, [...] ter mais tempo para fazer cursos [...]

Thulie: Eu gosto muito de fazer artesanato. [...] Hoje tenho isso como hobby, pois somente me dedico a essa arte no tempo livre.

Anne: Gostaria muito de disponibilizar tempo e, até mesmo ter condições financeiras para ir a teatros, [...] Exposições, apresentações musicais e até cinema [...]

As professoras contam sobre seus interesses e consideram que o encontro com a arte formativo em suas vidas. Destacam que a falta de tempo e excesso de trabalho dificultam vivenciar experiências estéticas e culturais. Fazer arte (artesanato/trabalhos manuais) reflete o desejo de Valquíria, Simara e Thulie, enquanto Anne deseja fruir arte em espaços onde sua formação cultural possa se expandir. Outras professoras sentem necessidade de ampliar seus conhecimentos através de cursos de formação que oportunizem experiências sensíveis

Laura: Eu gostaria de fazer um curso de pintura, desenho ou escultura no Parque Lage e me dedicar mais a produção artística.

Mariana: Eu preciso fazer mais cursos de formação com pessoas como vocês, pois aprendi tanto e tenho tanto para aprender... Como eu ficava esperando por esse dia em que teríamos esse encontro. A Arte nos faz viajar sem sair do lugar!

Em suas histórias indicam que participar de cursos que tomam a arte como seu fio condutor é importante para sua formação estética. Laura cita cursos práticos de arte, entretanto a formação estética não se limita a ensinar arte. É um convite a ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis. Mariana fala desse encontro como uma troca, se deixando tocar pelo outro, destacando a importância do professor-formador como criador de espaços poéticos e provocador de experiências para que as próprias professoras encontrem a sua voz, redescobrando-se.

As professoras também se queixam de si mesmas, considerando-se pouco criativas, duvidam de seu potencial criador:

Ariete: Às vezes, me sinto rotulada ao ver outras pessoas, mais soltas no ato de criar, me julgando como alguém que não sabe fazer. Tenho dificuldades de me expressar através da criação [...]

Alice: Também no meu trabalho, gostaria que minhas ideias fluíssem mais, que me permitissem ir além, fazer um diferencial.



Luciana: Se todos nós, pobres mortais, pudéssemos buscar constantemente a leveza que nos proporciona viver o ser poético que, com certeza, existe em cada um de nós, vivenciando com liberdade de expressão, desarmado de qualquer tipo de regra, com certeza, seríamos bem mais resolvidos.

Muitas questões são reveladas aqui: o que faz uma pessoa ser criativa? Existem pessoas que não são criativas? As narrativas das professoras apontam a falta de oportunidade, ao longo da vida, de criação e fruição artística que possibilitariam uma maior confiança em si mesmas. Retomando a pesquisa de Momoli e Egas (2015), a arte aparece pouco nos cursos de Pedagogia, o que também diminui as oportunidades para potencializar e/ou ampliar seu repertório estético-cultural, como reivindica a professora Luciana. Quando as professoras têm oportunidade de contato com a arte, compreendem melhor as crianças em sua forma de ver o mundo.

Kaila: No meu dia a dia tento passar isso para meus alunos, o quanto é belo construir sozinho algo e que cada produção tem sua beleza. Muitas vezes alguns dizem: “Mas eu não sei fazer!” e eu sempre digo: “Apenas faça do seu jeitinho!” E, agora, eles mesmos dizem aos outros: “A tia disse para fazer do meu jeitinho.”

A sensibilidade da professora reverbera em falas e ações que incentivam as crianças a serem autônomas e autorais em suas criações. Acolher os “jeitinhos” reconhecer a beleza na criação, entregar-se às novidades, ampliar repertórios é o que se espera de um professor que reconhece no encontro com a arte uma potente aprendizagem sobre e para nossa humanidade. As professoras querem mais arte em suas práticas na Educação Infantil. E por quanto tempo ainda a arte não será valorizada nas escolas e nas formações de professores das infâncias?

Regina: Gostaria muito que a arte estivesse presente nas escolas e, principalmente, nas salas de aula. A arte anda um pouco esquecida, deixada de lado, e, na minha visão, é a arte que nos ajuda a melhorar o ambiente em que vivemos quando somos capazes de criar, recriar e inventar prédios, pontes, casas, roupas e cores. Sinto falta da humanidade que homens estão excluindo quando ficamos preocupados só com o ter e não com o ser.

Cristiane: Também gostaria de fazer mais arte com os meus alunos.

Simara: eu gostaria de poder realizar mais atividades artísticas com meus alunos.

Regina aponta uma importante relação da arte com a formação humana, indo ao encontro de James Hillman (1993, 2010) que afirma que o mundo contemporâneo se encontra anestesiado, incapaz de sentir as qualidades sensíveis que o constitui, o que se revela nas relações indiferentes que se vão estabelecendo com as coisas ao nosso redor. É preciso retomarmos a beleza do mundo (HILLMAN, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é um dos caminhos para a formação cultural e estética. Arte é educação. Arte é conhecimento. As professoras-narradoras anunciam em seus percursos suas expectativas e desejos sobre a arte, revelando uma preocupação em proporcionar mais experiências com arte para as crianças. Ressentem-se de não ter, elas próprias, um repertório ampliado para que suas propostas sejam mais criativas e diversificadas. E apontam a falta de tempo como um fator que dificulta a realização de cursos e vivências que provoquem sua sensibilidade e ampliem seus repertórios.

Em suas narrativas apontam a importância das experiências estéticas, que mobilizam os sujeitos por inteiro, dentro e fora da escola, para cultivar olhares, escutas e movimentos sensíveis junto às crianças e validam a importância da formação estética para a docência, especialmente da educação infantil, como um caminho que potencializa novas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEN nº 05/09**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 4/2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

CORRÊA, Carla Andrea. Arte, formação e docência na Educação Infantil: narrativas do sensível. 2018. 147 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <http://fiar.sites.uff.br/wp->

CORRÊA, Carla Andrea.; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência: as professoras de Educação Infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 4, n. Especial, set.- dez. 2018, p.23-37.

DELORY- MOMBARGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.51, set./dez. 2012.

DUARTE JR., João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. **Tese de Doutorado**. UNICAMP, 2000.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez 2008.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HILLMAN, James. **Cidade & Alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas, SP: Verus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. 1. ed; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LEITE, Maria Isabel. Experiência estética e formação cultural: discutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho. **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

LEITE, Maria Isabel.; OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org). **Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 7ed Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.11-24.

MOMOLI, Daniel; EGAS, Olga. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n.2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário da formação de professores: acender as coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: Danças circulares na formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.- abr. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.