

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.011)

A EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA NO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edith Maria Batista Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, edith.maria@ufma.br;

Joelma Reis Correia

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP-Marília, jr.correia@ufma.br;

RESUMO

Este artigo dá visibilidade a alguns percursos traçados e vividos no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, durante o ano de 2021. Objetiva discutir as contribuições da experimentação estética para o processo de autoformação de futuros professores da Educação Infantil. De natureza qualitativa, a pesquisa sustentou-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e utilizou o experimento didático-formativo como metodologia de investigação e instrumento de geração de dados. O estudo favoreceu experimentar outros percursos formativos que apostassem em uma aprendizagem experiencial, implicada, que coloca o adulto professor no centro do processo. A autoformação, compreendida como uma perspectiva de formação que se põe na contramão de processos exorodeterminados que desconsideram os sujeitos que aprendem, contribuiu para desencadear processos de fruição e autoria, acreditando no potencial do sujeito que aprende e na possibilidade de sua emancipação. Nesse sentido, a experimentação estética ao considerar a estesia, a expressão e a criação apresenta-se como um caminho possível para acolher e mobilizar os professores em

formação para a aprendizagem experiencial da docência, bem como para buscar uma prática pedagógica mais autoral, autônoma e respeitadora de si e da criança que aprende. As experiências no campo do sensível ressignificaram os processos formativos, articulando razão e emoção, e possibilitando a reinvenção da prática docente com/para crianças pequenas e bem pequenas. A articulação entre autoformação e experimentação estética colaborou para o esboço de uma visão de formação docente que rompe com a cultura industrial tecnicamente racionalizada, que se concretiza em uma prática tecnicista de docência que desconsidera as falas, as reflexões e as teorias produzidas pelos sujeitos aprendentes.

Palavras-chave: Experimentação estética, Autoformação, Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores/as tem se constituído nosso objeto de investigação nos últimos 15 anos. Tem nos inquietado muito o fato de atuarmos na formação inicial e continuada de muitos/as professores/as da educação básica e nos depararmos com a repetição, no contexto da escola, de práticas que tanto refletimos e discutimos como sendo empobrecidas e limitadoras do desenvolvimento das crianças. Tal fato tem nos intrigado e nos impulsionado a experimentar outros percursos formativos no Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos” (GLEPDIAL), vinculado ao Departamento de Educação I, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), envolvendo as duas linhas de investigação: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nossos investimentos têm apostado em uma aprendizagem experiencial, implicada, que coloca o adulto professor no centro do processo, a qual consideramos um caminho promissor.

Por meio do Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita”, desenvolvido durante os anos de 2017 a 2020, em uma escola pública municipal de São Luís do Maranhão, fomos investigando e experimentando processos formativos que trazem para o cerne do trabalho, a autoformação. Compreendida como uma perspectiva de formação que se coloca na contramão de processos exodeterminados que desconsideram os sujeitos que aprendem, ela oficia a fruição, a autoria, a autonomia, acreditando no potencial do sujeito que aprende e na possibilidade de sua emancipação (FERREIRA, 2021).

As aprendizagens adquiridas com esse Projeto de Pesquisa impulsionaram a realização de um experimento didático-formativo (DAVIDOV, 1988), desenvolvido durante o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil ofertado, pela primeira vez na modalidade remota, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O experimento didático-formativo é um método de investigação epistemologicamente coerente, cuja base encontra-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2020). Caracteriza-se pela ativa intervenção do/a pesquisador/a

nos processos mentais estudados por ele/a, configurando-se como um “caminho metodológico fértil por permitir uma inserção densa na realidade e prática educacional” (OLIVEIRA, 2020, p. 87). Sua efetivação decorreu do processo de planejamento, execução e avaliação, cujos resultados foram documentados nos Diários de Investigação dos/as estagiários/as, configurando-se instrumentos de geração de dados dessa investigação.

O contexto da pandemia da Covid-19 e a necessidade de desenvolver o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil no formato remoto, trouxe muitas angústias e questionamentos: Como desenvolver um processo formativo *on-line* que se dê implicado? Como acolher os/as alunos/as do curso de Pedagogia em suas dores, inseguranças e ainda fazê-los/as envolverem-se com a formação para a docência criadora na educação infantil? Essas inquietações orientaram a realização do experimento didático-formativo que encontrou nas experimentações estético-poéticas, desenvolvidas em um processo de autoformação, um caminho possível para acolher e mobilizar os/as alunos/as para a aprendizagem experiencial da docência, bem como para buscar uma prática pedagógica mais autoral, autônoma e respeitadora de si e da criança que aprende.

O percurso formativo traçado considerou a estesia, a expressão e a criação, dando visibilidade às vozes, histórias e experiências de professores/as em formação para a educação infantil. Acreditávamos, sobretudo, que as experiências no campo do sensível poderiam ressignificar os processos de aprendizagem da docência, articulando razão e emoção, e possibilitando a reinvenção da prática docente. Para tanto, desenvolvemos o *Projeto Ateliê*, que consistiu em organizar processos de experimentação estética que nos proporcionassem encontros com as múltiplas linguagens expressivas e a artesanaria docente (GOBBATO; BARBOSA, 2019).

A ideia de trazer o Ateliê para o Estágio Supervisionado vem da inspiração provocada pela experiência italiana, iniciada por Loris Malaguzzi, em 1965. Para este estudioso e entusiasta da educação de crianças pequenas, o Ateliê “evoca a ideia de um laboratório para muitos tipos de transformações, construções e expressões visuais” (GANDINI *et al.*, 2019, p. 6), não se restringindo especificamente ao fazer manual, mas uma transformação no sujeito como

um todo. Ele é considerado ainda um espaço de trabalho, pesquisa e investigação, por tais motivos tem nos instigado a pensar o lugar das linguagens na formação humana e na educação infantil.

Neste trabalho, objetivamos discutir as contribuições da experimentação estética para o processo de autoformação de futuros professores/as da Educação Infantil. Para tanto, analisaremos o Ateliê Rasgos, com vistas a perceber as contribuições da articulação entre autoformação e experimentação para o esboço de uma visão de formação docente que rompe com a cultura industrial tecnicamente racionalizada, que se concretiza em uma prática tecnicista de docência que desconsidera as falas, as reflexões e as teorias produzidas pelos sujeitos aprendentes.

2 AUTOFORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-POÉTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A emergência do termo autoformação ocorreu nos idos dos anos 1980. Essa terminologia foi utilizada nesse período por Pineau e Marie-Michelle (1983), decorrente do movimento de rompimento com uma concepção de ciência positivista (FERRAROTTI, 2010), fundamentada na objetividade e na intencionalidade nomotética. A concepção de autoformação chegou ao Brasil na esteira do desenvolvimento do método biográfico, cujas pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente começaram a se expandir nos anos 1990, no que se pode denominar de “a virada biográfica em Educação” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011), na qual as histórias de vida emergem como método de investigação qualitativa e prática de formação.

De início, é preciso chamar atenção para a ideologização do termo autoformação, como sinalizam Pineau e Marie-Michelle (1983, p. 38, tradução nossa), cujo risco está na criação de uma “nova ideologia educacional para fazer os sujeitos trabalharem por conta própria na restrição dos sistemas de relações sociais, persuadindo-os a ter um poder que de fato não têm”.

Entretanto, a maneira como a autoformação é concebida, decorrente de nossos processos de investigação, numa perspectiva crítica, não se constitui uma forma de ocultar os mecanismos

de reprodução social, tampouco favorecer a relação narcísica do sujeito com a sua experiência (egoformação), para justificar uma visão individualista alienada (GALVANI, 2002). É, antes de tudo, uma aposta epistemopolítica de criação de um espaço/tempo de formação que faz emergir um contrapoder que oficia a fruição, a autoria, a autonomia, acreditando no potencial do sujeito e na possibilidade da sua emancipação, mediado pelo conhecimento construído historicamente.

Nesse sentido, o/a professor/a não pode ser tomado/a como uma totalidade histórico-social separada do sistema de relações sociais ao qual pertence. A sua formação necessita fundamentar-se em princípios ético-político-científicos que contribuam para uma consistente reflexão sobre as relações escola-sociedade, as funções sociais da escola e a ação educativa e, conseqüentemente, para a tomada de uma posição político-pedagógica que se expressa na forma como organiza intencionalmente o ensino e nas relações que estabelece entre os sujeitos.

Distanciando-se ainda da ideia de autodidatismo, os processos de autoformação sustentam-se no movimento tripolar (PINEAU, 2010) que envolve a si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). Desse modo, a autoformação não nega a importância do outro, dos ambientes e dos instrumentos de formação, dos saberes da ciência, pois, como afirma Pineau (2010, p. 99, grifo do autor), "entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependentes delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do **eu** (autoformação)". Essa terceira força cria uma tensão nos processos de aprendizagem que se limitam a reconhecer apenas o papel preponderante do outro na transmissão do conhecimento, sem considerar a força do próprio sujeito (eu) que, em atitude reflexiva, pensa, produz novos saberes e altera sua forma de ser no mundo e o próprio mundo.

Buscando evidenciar a força do sujeito que aprende e a necessidade de construir itinerários formativos que façam sentido ao/a professor/a, temos privilegiado a criação de dispositivos que provoquem um profundo envolvimento com o seu próprio movimento aprendente, como o caso das experiências estético-poéticas.

O trabalho com a dimensão estética tem sido requerido na legislação que regulamenta a formação inicial e continuada de professores/as, bem como da docência na educação infantil, no entanto parece não estar presente no acontecer da formação, pois como afirmam Ostetto e Silvia (2018, p. 262) “falta arte nos currículos de Pedagogia, enquanto as propostas pedagógicas para a Educação Infantil estão a exigir essa dimensão”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) são bem claras quando apontam em seu artigo 6º, inciso III, os princípios estéticos como fundamentais nas propostas pedagógicas nessa etapa da educação básica. Além disso, enfatizam no artigo 9º que as práticas pedagógicas devem ampliar as experiências sensoriais, expressivas e corporais das crianças, bem como favorecer a imersão delas nas diferentes linguagens. No que tange à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019, p. 13), esta expõe como competências gerais dos/as docentes:

[...]

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Como vemos, as dimensões estéticas e culturais estão postas na legislação vigente, todavia a materialidade delas no campo da formação inicial ainda se constitui um desafio, visto que este aspecto permanece secundarizado. Nesse sentido, temos nos questionado: Como os/as alunos/as podem ampliar seus repertórios artísticos, culturais e sensíveis para que possam viver experiências significativas com as crianças? Como garantir que as dimensões estéticas e culturais tão necessárias à formação do/a professor/a que atuará na educação infantil possam se fazer presentes em seu processo

formativo? Por que insistir na inclusão dessas dimensões no currículo e nas práticas pedagógicas de formação inicial e continuada dos/as professores/as?

Ostetto e Silva (2018, p. 271) colaboram na busca de respostas quando afirmam que

Na atualidade, compreendemos que refletir sobre a dimensão estética na formação de professores significa traçar um caminho que tenta chamar atenção para a necessidade de devolver sentido às coisas do mundo; de fazerem-se movimentos que ajudem o professor a (re)animar sua vida, dentro e fora da docência, a reconectar-se com sua potência criadora, (re)encantar-se e seguir com as crianças percebendo e inventando belezas. Significa não esquecer a pessoa na pessoa do professor – ser por inteiro, mente e corpo, emoção e razão, escrita, voz e poesia de ser.

As autoras põe em evidência a relevância da atenção às dimensões estética e cultural na formação dos/as professores/as e enfatizam:

Falar de um projeto de formação cultural e estética, como proposta de formação docente, significa muito mais do que garantir o ensino de arte. Significa viabilizar a emergência de múltiplos saberes e fazeres, articulando encontros-oportunidades que contribuam para o exercício de romper os hábitos e automatismos pedagógicos, cultivando a coragem de traçar outros itinerários, que atravessem a diversidade e a beleza do mundo, ensaiando autoria. Nesse caminho, evidentemente, a conversa com a arte é fundamental. (OSTETTO, SILVIA, 2018, p. 271).

Nesse sentido, a formação estética é compreendida como aquela “relacionada a processos, experiências e repertórios que contribuem para dilatar a sensibilidade, que colaboram com a ampliação das possibilidades de interpretação e de atuação no mundo, na sociedade, na escola” (OSTETTO; FOLQUE, 2021, p.3).

Como se vê, trazer essa concepção e princípios para a formação docente é muito mais do que defender uma formação para/com a arte, é, sobretudo, lutar por uma prática pedagógica que seja

autoral, criadora, cuidadosa, sensível e implicada com as crianças, o/a professor/a e as instituições, algo almejado por nós no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil.

Tendo clareza desses aspectos, temos buscado desenvolver uma prática formadora que esteja atenta às vozes dos sujeitos, suas histórias e experiências e, para isso, Tateado percursos que promovam o diálogo entre autoformação, formação estética e artesanania docente, vislumbrando a construção de uma prática docente que “[...] pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona, é o contrário da indiferença, do desleixo, do conformismo” (VECCHI, 2020, p. 11). Além disso, no/fora do contexto pandêmico, se fazia urgente acolher os/as alunos/as em suas dores, e ao mesmo tempo, esperar na luta por dias melhores, como apontamos na seção seguinte.

3. PROJETO ATELIÊ – AS EXPERIMENTAÇÕES ESTÉTICO-POÉTICAS E NOSSAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de viver o Ateliê no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, como já evidenciamos, veio do desejo de trazer a dimensão estética para experienciarmos processos formativos menos engessados e mais poéticos, centrados na pessoa do adulto que se forma, por meio da garantia de espaços e tempos de criação, interação e experimentação com diferentes materialidades, que convocam os sentidos e o corpo inteiro. Pois, como enfatizaram Ostetto e Silva (2018a, p. 196),

[...] a formação estética não é matéria a ser ensinada em uma disciplina, restrita sala de aula ou laboratório. Perpassa toda a vida e atravessa o cotidiano para além dos muros da universidade, pois, muito mais que ensinar Arte aos professores e professoras em formação, é imprescindível marcar e articular múltiplos saberes e fazeres, promovendo encontros, oferecendo-lhes oportunidades para que possam se aventurar a romper os automatismos cotidianos, enrijecidos, por vezes, em hábitos de pensar e fazer, para que ousem outros itinerários, reconheçam a

diversidade e beleza do mundo, assim como afirmem sua autoria.

A educação estética está relacionada, portanto, ao cultivo de todos os sentidos e para educar-se esteticamente é preciso ampliar a formação cultural (processo de conexão com o mundo da cultura) e repertórios, sobretudo, pela arte que articula sensibilidade e pensamento.

Deixar claro esse desejo é fundamental, visto que há muitos equívocos em torno do conceito de estética, dos quais estão a vinculação à ideia de padrão de beleza ou aparência e sua restrição ao campo artístico. Neste trabalho, nos remeteremos à raiz grega *aisthesis*, indicativa da capacidade humana de sentir, de maneira integrada, a si próprio e o mundo. Segundo Ostetto e Silva (2018a, p. 192), “Desde seu surgimento, a estética esteve associada à totalidade da vida sensível, a questões que diziam respeito às formas como somos atingidos pelo mundo em nossas sensações e percepções”.

Trazendo para o campo educacional, “[...] a educação estética se relaciona a processos de percepção, de imaginação, de interpretação que, na interação com o mundo – arte, cultura, natureza – contribuem para alargar a sensibilidade (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 193). Isto porque vamos nos formando esteticamente por meio das experiências compartilhadas nos grupos sociais que participamos e das referências culturais veiculadas pelos meios de comunicação. É com base nesse repertório constituído que elaboramos sentidos e sentimentos sobre o mundo.

O Projeto Ateliê seria um caminho possível para andarilharmos pelas veredas da formação estética e da docência na educação infantil. Conscientes de que um Ateliê não se restringe ao espaço físico, nem à arte, às obras de arte, propomos vivê-lo remotamente, visto que ele pode acontecer em qualquer lugar, sendo, portanto, uma maneira de olhar o mundo. São estados de uma presença simbólica e sensível diferenciada, de abertura para o que estamos vivendo. O estado da arte/estado do ateliê é ainda um estado de percepção, de movência no mundo, um estado laboratorial; é o que nos traz vitalidade. É a potência de sermos afetados, de perceber nuances (BARBIERE, 2021).

Ser afetado/a é a palavra que melhor resume o nosso desejo na experiência dos ateliês vividos no Estágio Supervisionado em Docência Educação Infantil. Queríamos que, mesmo no contexto remoto, pudéssemos experimentar um Estágio que nos colocasse em movimento fértil de (re)ver a docência na educação infantil, perceber as crianças e professores/as que, apesar de todo descaso do poder público na garantia de condições para atravessarem a pandemia, lutavam por momentos de aprendizagens que fossem significativos.

Considerando os pressupostos apresentados, o Projeto Ateliê foi realizado em ambiente virtual, por meio do *google meet*. Para tanto, foi preciso organizar propostas de atividades descritas em detalhes que convidassem os/as estagiários/as a moverem-se pelo território simbólico, investigando e construindo produções, por meio de diferentes materialidades e linguagens poéticas, que convocassem a olhar para si, para o outro e para a docência na educação infantil.

Dado as limitações deste trabalho, trataremos especificamente do Ateliê Rasgos, que teve início com uma nutrição poética, um mergulho na vida e obra da artista visual, educadora, designer gráfica recifense, Bárbara Melo¹, que tem produzido arte a partir de rasgos de papel. Ela é uma observadora atenta da sua cidade e dos rasgos que existem por lá. Depois dessa imersão poética, promotora do conhecimento sobre o trabalho da artista, os/as estagiários/as foram convidados/as a andar pelas ruas da cidade e/ou do seu bairro observando por onde passavam: janelas, paredes, chão..., buscando identificar os rasgos feitos pelo tempo. Era preciso ainda anotar o local, o dia e escolher um rasgo que mais lhe interessou para fotografar e refletir: que história, marcada pelo tempo, guarda esse rasgo?

Após esse chamamento e preparação do olhar, os/as estagiários/as organizaram-se para fazer sua produção artística. Para isso, precisaram separar papeis de diferentes cores, texturas, tamanhos e gramaturas que possuíam em casa: jornal, revista, livro velho, papel crepom, kraft, reciclado, couchê, papelão, cartolina, plástico,

1 Para saber mais acessar: Bárbara Ruas disponível em: <https://cargocollective.com/barbararuas/rasgos>

papel de presente ou outros que estivessem ao seu alcance. A produção do rasgo poderia ser realizada em uma parede lisa da casa ou outro local onde fosse possível sobrepor os papéis para que os rasgos pudessem ser feitos. Uma música de fundo poderia criar o clima para que a sensibilidade fosse aflorada e a produção artístico-poética pudesse acontecer.

Ao finalizar a experiência de pesquisa com os rasgos, era necessário refletir e registrar no Diário de Investigação: O que você sentiu ao viver essa experiência? Quais encontros com a arte você teve na escola e na vida? Que repertório o curso de Pedagogia e outros espaços têm lhe ajudado a construir sobre o trabalho com arte e as múltiplas linguagens expressivas nas instituições de educação infantil? Sua formação e a escola têm aberto espaço para o desenvolvimento do ser poético, criativo e sensível? Qual a importância da arte e suas linguagens para a formação das crianças e para a sua prática docente na educação infantil?

Um aspecto que ficou bastante evidente nas análises feitas pelos/as alunos/as foi o fato de que os encontros com a arte, ao longo da escolarização e formação inicial, terem sido muito incipientes e focados no silenciamento da dimensão criadora, no adestramento das mãos, na produção de “trabalhinhos” e no consumo de informações e imagens midiáticas e uniformes, desconsiderando o direito a uma formação cultural significativa, como revelou a Estagiária E:

A minha experiência com artes na Educação Infantil não teve nada de incomum: materiais impressos prontos para pintar, bolinhas de papel crepom para cobrir algum desenho, tinta guache para pintar alguma cartolina e o lápis de cor deveria ser sempre usado com a mão bem levinha, para não borrar o desenho. Poucas aulas, o importante mesmo era decorar o ABC. O tempo passa e no Ensino Fundamental o estudo da arte se resume a festinhas em datas comemorativas. Além da tabuada, o ensino de Ciências, História e Geografia também ganham espaço, a arte pode ficar para depois. No Ensino Médio, a Arte acaba se tornando apenas mais uma matéria que precisamos decorar o conteúdo e sermos aprovados. (Estagiária E - Diário de Campo, 2021.)

Romper com essa perspectiva e desafiar a experiência criadora e autoral, desencadeada pela experiência de autoformação, causou deslocamentos e reflexões significativas, no trabalho com os rasgos em papel, como expressos nos excertos a seguir:

Depois de uns cinco minutos, sentada, rasgando e colando comecei a perceber um padrão, tanto nos meus rasgos quanto no lugar em que eu estava colando. E, aquela atividade aparentemente simples, levou-me a um questionamento: por que eu estava tão incomodada com o lugar que eu iria colar os papéis, se o trabalho é meu? Então, eu parei para refletir o porquê de tanta dificuldade em simplesmente escolher um lugar no espaço, que era o papel, para colar. Cheguei à conclusão que a nossa sociedade é repleta de padrões e estamos tão imersos no sistema que não nos damos conta do quanto somos influenciados por ele. Os padrões são vários, como por exemplo, padrões de beleza, padrões de vida perfeitos, que carreira perfeita, etc. [...] Por enquanto, falo somente desta atividade, mas quantas vezes eu quis seguir o meu padrão e fui tolhida com medo de não ser aceita e acabei suprimindo minhas verdades para viver “verdades” impostas?! (Estagiária G - Diário de Campo, 2021).

Fiquei então pensando: onde exatamente estava o rasgo? E percebi: o rasgo sou eu! Somos nós, adultos, que quando crescemos acabamos perdendo uma boa parte dessa imaginação, inocência e desejo de cores. Somos nós que sentimos vergonha de brincar de imaginar e não temos paciência para ouvir as vozes das crianças. Nós somos o rasgo! (Estagiário T - Diário de Campo, 2021).

Ao final, percebo que os rasgos não são apenas rasgos. São caminhos, são possibilidades, são veredas que nos permitem ressignificar o nosso olhar, que nos convidam à reflexão. Nos chamam para enxergar o mundo de maneira criativa e sensível. Os rasgos nos fazem um convite para a reinvenção. (Estagiário H - Diário de Campo, 2021).

As narrativas mostram que fomos reprimidos/as em nossas linguagens e possibilidades expressivas, bem como interditados/as na nossa ação de inventar mundos. No entanto, o encontro com a

arte, enquanto produção humana, favoreceu a vertigem do desconhecido, o espanto, o estranhamento, a descoberta, mobilizando os sentidos. Para que isso acontecesse foi necessário o enriquecimento de experiências, promovendo o trabalho com outras linguagens, alimentando a imaginação, a procura/escuta da própria voz e provocando o aventurar-se a ir além do habitual. Acreditamos, que somente o/a professor/a vivendo processos formativos que o afetem e ampliem repertórios culturais, poderão oportunizar outras vivências igualmente significativas às crianças.

Por fim, a experiência de autoformação docente vivida no Projeto Ateliê, durante o Estágio Supervisionado, constituiu-se um lugar de construção de sentidos sobre os processos de aprender e ensinar na educação infantil. Colocou-se como uma ação de resistência ao pragmatismo, ao apagamento das marcas características de aprendizagem do adulto, ao silenciamento das experiências que nos formam. O Projeto Ateliê funcionou ainda como um *espaçotempo* de experimentação de outras formas de compreender criança, infância e educação infantil, provocando revisões conceituais e metodológicas, decorrentes do exercício de reflexão, convidando-nos a novas implicações ético-políticas com este campo.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. Territórios da invenção: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 10 de fevereiro de 2020.

DAVYDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicología teórica e experimental. Moscú, Editoria Progreso, 1988.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). O Método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-58.

FERREIRA, Edith Maria Batista. Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação. 2021. 299 f. Tese (Doutorado em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100940>

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (Org.). Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom: Unesco, 2002. p. 95-121. Disponível em: <http://www.ufrj.br/lep-trans/arquivos/autoformacao.pdf>. Acesso em: 10 outubro de 2018.

GANDINI, L. et al. (Org.). O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil. Unisul, Tubarão, v.13, n. 24, p. 350-365, Jul/Dez 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/index>. Acesso em maio de 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020.

OLIVEIRA, Mônica do Carmo Apolinário de. Apropriação do conhecimento histórico fundamentada em Atividade de Estudo, mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação / Marília/SP, 2020. 305 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências Campus Marília, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; FOLQUE, Maria da Assunção. Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e75592, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! *Unisul*, Tubarão, v.12, n. 21, p. 185-203, Jan/Jun 2018a.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v.15, n.41, 2018, p. 260-287.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386. abr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em 04.04.2020.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). *O Método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRRN, 2010, p. 97-118.

PINEAU, Gaston; MARIE-MICHELLE. *Produire as vie: autoformation et autobiographie*. Québec: Edilig, 1983.

VECCHI, Vea. Prólogo. In: HOYUELOS, Alfredo. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte Editora, 2020, p.11-19.