

Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos

Teacher education, Childhood Education and art: among failure, needs and desires

Luciana Esmeralda Ostetto

Universidade Federal Fluminense

lucianaostetto@id.uff.br

Greice Duarte de Brito Silva

Universidade Federal Fluminense (COLUNI-Educação Infantil)

greicedbrito@hotmail.com

Resumo

A legislação educacional brasileira prevê a inclusão da arte nos currículos desde a infância. Pergunta-se: a arte está na Pedagogia? Como ela está? Qual o contributo da arte aos cursos de formação docente para a Educação Infantil? Essas indagações impulsionam a reflexão sobre a presença e as formas de inserção da arte nos cursos de Pedagogia e na Educação Infantil. Se, por um lado, a inclusão de princípios estéticos nas diretrizes que regulamentam os cursos de formação de professores reafirma a necessidade de desenvolvimento e aprendizagens dos aspectos lúdicos e das linguagens expressivas para a docência, por outro lado, pesquisas recentes indicam a localização periférica da arte nos currículos, quando não sua total ausência. O artigo dá visibilidade a investigações que utilizaram os aportes teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica e discutiram a centralidade das dimensões estética e cultural como princípios formativos. A análise empreendida articula aspectos das determinações legais sobre formação de professores, questões conceituais e exigências da prática docente. As narrativas de professoras de Educação Infantil e os percursos de formação estética compartilhados nas referidas pesquisas, apontam elementos que contribuem para a reflexão sobre a formação docente, que deve garantir espaço-tempo para experimentação, expressão, criação, possibilidade e liberdade de movimento. Em espaços assim constituídos, mais do que em aulas de arte isoladas, cultiva-se a sensibilidade articulada ao pensamento, afirma-se caminhos de formação estética, que é sempre renovação do contato com o mundo – a natureza, a sociedade, a cultura, a arte.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação estética. Arte. Narrativas autobiográficas.

Abstract

Brazilian education laws provide inclusion of art in the curriculum since childhood. Thus, we ask: Is Art in Pedagogy? How is it? What is the contribution of Art to the teaching education courses to Childhood Education? Those questions propel reflection on the presence and forms or insertion of Art in the courses of Pedagogy and Childhood Education. If, on the one hand, the inclusion of aesthetic principles in the guidelines that rule the teacher education courses reaffirms the need for development and learning of the playful aspects and expressive languages for teaching; on the other hand, recent researches indicate the peripheral location of Art in curriculum, or its total lack. Thus, this paper gives visibility to investigations that used the theoretical and methodological contribution of the (auto)biographical research and discussed the centrality of the esthetical and cultural dimensions as formative principles. The analysis used articulates aspects of legal determination on teaching education, conceptual issues and requirements of teaching practice. The narrative of Childhood Education teachers and the aesthetic education paths shared in the research mentioned indicate elements that contribute to the reflection on teaching education, which must assure space-time to experimentation, expression, creation, possibility and movement freedom. In spaces constituted this way, more than isolated art classrooms, sensibility articulated with thinking is cultivated, aesthetic education paths are affirmed, which is always a redevelopment of contact with the world – nature, society, culture, art.

Keywords: Childhood Education. Aesthetic education. Art. Autobiographical narratives.

I ntrodução

Para abordar o tema proposto, este artigo revisita estudos e legislações pertinentes à Educação Infantil e à formação de seus professores, localiza faltas e necessidades e articula dados de novas pesquisas que indicam a importância da formação estético-cultural docente. O texto inicia com uma constatação: falta arte nos currículos de Pedagogia, enquanto as propostas pedagógicas para a Educação Infantil estão a exigir essa dimensão formativa. Prossegue tematizando o espaço e o papel da arte na formação docente para, então, enunciar pressupostos teóricos que podem contribuir para o avanço de compreensões e de práticas nesse campo. Com o objetivo de amplificar a discussão sobre a temática, agregamos o ponto de vista das abordagens (auto)biográficas, perspectiva teórico-metodológica que busca compreender a pessoa-professor em seu itinerário formativo. Apresentamos, nessa direção, dados de duas pesquisas desenvolvidas pelas autoras, as quais dão visibilidade a vozes, histórias e experiências de professoras da Educação Infantil, tecendo diálogos entre pedagogia, arte e formação estética.

Arte na formação docente para a Educação Infantil: a falta localizada

A formação de professores para a Educação Infantil está inserida na problemática mais geral da formação de professores para a Educação Básica, a qual tem sido efetivada sob o primado da tradição disciplinar e da fragmentação dos conteúdos, conforme indicam pesquisas realizadas por Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010), Pimenta et al. (2016), entre outros. Com predomínio das áreas tradicionalmente chamadas de fundamentos, alicerçadas em campos de conhecimentos tais como Psicologia, História, Sociologia e Filosofia, seguidas das áreas de conteúdos específicos, tais como Matemática, Português e Ciências, a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia configura um quadro no qual as demandas da Educação Básica, com as especificidades de seus níveis de ensino, são desconsideradas.

O estudo coordenado por Gatti (2010) dá visibilidade ao que a autora chamou de “formação panorâmica”, marcada por “abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas” (GATTI, 2010, p. 1370). Com relação às disciplinas relativas à Educação Infantil, a pesquisadora identificou que os conteúdos específicos a essa etapa da Educação Básica somam apenas 5,3% do conjunto das disciplinas dos cursos de

Pedagogia analisados. A pesquisa de Gomes (2017), que se ocupou em analisar matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, também identificou que a carga horária dedicada a conteúdos específicos da Educação Infantil é ínfima: em relação à carga horária total dos cursos analisados, ela representa menos de 2%. Além disso, foi observado que

[...] os campos de conhecimento, de experiências, as linguagens expressivas e as culturas da infância que caracterizam a organização do trabalho educativo e pedagógico na educação infantil, assim como as dimensões da educação e dos cuidados estão dispersos ou não estão contemplados explicitamente na maioria dos cursos pesquisados. (GOMES, 2017, p. 7-8).

Por sua vez, a pesquisa realizada por Albuquerque (2013), que analisou os currículos de 33 cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas brasileiras, verificou significativa expansão quantitativa de disciplinas que teorizam o campo da Educação Infantil. Contudo, no aspecto qualitativo, foi observada a predominância de abordagens voltadas aos aspectos da escolarização da infância, sobretudo com conteúdos referentes à alfabetização.

Diante do quadro desvendado pelas pesquisas, concordamos com Gatti (2010, p. 1375): “A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, mas a partir da função social própria à escolarização [...]”. No caso que nos ocupa, a formação precisa partir dos objetivos que devem cumprir as instituições de Educação Infantil. Nessa direção, é oportuno referenciar os preceitos legais que definem diretrizes e princípios a serem contemplados pelos currículos da Educação Infantil, por meio da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 19).

Art. 9º. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...]. (BRASIL, 2009, p. 19).

Interessa-nos destacar os princípios estéticos, que dizem respeito à sensibilidade, à criatividade, à ludicidade e à liberdade de expressão, pois suas implicações são evidentes para o tema aqui proposto para discussão. Compreendemos que, para possibilitar a ampliação de experiências sensíveis, criativas, artísticas e lúdicas de meninos e de meninas, para contribuir com o enriquecimento de suas relações com o mundo – oportunizando a apropriação de diferentes manifestações culturais, potencializando formas de expressão por meio de múltiplas linguagens –, os professores também precisam ter experiências no campo do sensível. Para assegurar propostas pedagógicas sustentadas pelos princípios estéticos indicados na legislação, é necessário um professor que esteja formado igualmente por tais princípios. Do que temos presenciado, na oportunidade de diálogo com professores em cursos de formação inicial e continuada, a dimensão criadora, curiosa e descobridora dos adultos-professores está silenciada – não brincam, não cantam e não se encantam, têm medo de seguir pelos caminhos do desconhecido, entregando-se à imaginação, experimentando a invenção, a criação; estão habituados, com sentidos aprisionados (OSTETTO, 2004, 2006). Justamente, para acolher e acompanhar meninas e meninos que dançam, brincam, inventam moda, imaginam, fazem e desfazem no jogo metafórico que engendra a vida, professores precisam saber-se capazes de brincar, de imaginar, de inventar.

Para seguir compondo com as crianças, o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons, movimento. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco na aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, “cantante”, ousada, aventureira, corajosa. (OSTETTO, 2004, p. 93-94).

De tal forma, compreendemos que, para (re)compor o papel docente na Educação Infantil, seguindo os novos preceitos e conceitos, problematizar a dimensão estética de sua formação é essencial. Pois, em que tempos e espaços, com que interlocutores, pode o professor ampliar seus repertórios artísticos, culturais, sensíveis? Como propiciar e garantir o exercício da dimensão lúdica e criadora, na aventura do encontro com cores, sabores, aromas, formas, sons? Se as diretrizes para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) vislumbram a necessidade de um professor brincante, imerso no diálogo com a cultura e a arte, as agências formadoras ainda não incorporaram efetivamente esse aspecto.

Contudo, é preciso assinalar: na legislação que regulamenta a estrutura e o funcionamento dos cursos de licenciatura em Pedagogia - Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), então responsáveis pela formação docente para a Educação

Infantil, assim como naquela que regulamenta a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica - Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), encontramos referenciadas as dimensões estética e cultural.

As Diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia, ao estabelecerem o núcleo de estudos básicos, indicam que as propostas pedagógicas dos cursos deverão articular, no estudo e na ação crítica,

[...] i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; [...] k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa. (BRASIL, 2006, p. 11).

Ao final do curso, diz o artigo 5º do texto legal, o pedagogo deve estar capacitado a ensinar, entre outros conteúdos, arte: “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 11).

Por sua vez, as Diretrizes voltadas à formação inicial e continuada para o magistério na Educação Básica indicam como um dos princípios da formação “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2015, p. 9); recomenda que os projetos de formação considerem, entre outras, “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 9). Também expõe que o perfil do egresso deverá contar com um repertório que contemple: “informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, [...] fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2015, p. 10). As referidas Diretrizes, tal qual as Diretrizes para os cursos de Pedagogia, apresentam três núcleos organizadores dos cursos de formação inicial, nomeando o primeiro como “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (BRASIL, 2015, p. 10). Esse núcleo deve articular questões e conhecimentos diversos, entre os quais:

[...] e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; [...] j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa. (BRASIL, 2015, p. 10).

Se as dimensões culturais, artísticas e estéticas estão contempladas nos documentos que pautam a formação docente na atualidade, elas aparecem de forma genérica e imprecisa, pois não apontam, clara e explicitamente, a arte como campo de conhecimento a ser garantido em tal formação. Por outro lado, quando falam de conhecimento multidimensional e interdisciplinar, de vivências culturais, de questões concernentes à estética e à ludicidade, à expressão cultural, os documentos oficiais parecem esquecer a pessoa-professor. Identificamos, assim, a tendência não de uma formação cultural ampla, como direito já apregoado, mas como aquisição de instrumentais para a atuação docente, assumindo uma perspectiva que historicamente vimos combatendo, haja vista que pouco olha para o sujeito-professor, privilegiando, ainda, o conteúdo de ensino, informações e habilidades. Nessa direção, conhecimentos sobre o desenvolvimento de crianças em diversos aspectos, tais como estético, artístico, cultural e lúdico, assim como conteúdos disciplinares, é que são apontados como necessários.

Ainda que, conforme apresentado, as dimensões estéticas e culturais como princípios formativos docentes estejam colocadas de forma vaga na legislação, é inegável que ao contemplá-las um considerável avanço foi anunciado. Todavia, as Diretrizes para o Curso de Pedagogia foram estabelecidas há pelo menos dez anos. E o que mudou? Desde então, quanto à presença e efetiva inserção da arte nos currículos, pouco ou nada foi modificado. Não bastasse nosso testemunho *in loco*, como professoras formadoras, as pesquisas estão a demonstrar que a presença da arte ainda é insignificante no curso de Pedagogia (ALBUQUERQUE, 2013; MARTINS; LOMBARDI, 2015; MOMOLI; EGAS, 2015; ARAÚJO, 2015). Talvez por consequência do modo vago como está posta nas diretrizes que regem os cursos de formação docente; talvez porque, historicamente, a arte como campo de conhecimento foi secundarizada no campo educacional.

Ao analisar dados sobre as disciplinas curriculares e a identificação das disciplinas de arte dos cursos de Pedagogia de 99 Instituições de Ensino Superior (IES) Federais, Estaduais e Municipais, a pesquisa coordenada por Martins e Lombardi (2015) verificou que 32 instituições do universo pesquisado não apresentavam nenhuma disciplina relacionada à arte. Momoli e Egas (2015), que integraram a equipe da referida pesquisa, tratam da análise dos conteúdos das ementas acessadas: foi observado o predomínio de aspectos teóricos, sobretudo relacionados à história da arte; entre as linguagens artísticas

trabalhadas, foi percebida a preponderância das artes visuais; os elementos relativos ao ensino de arte (recepção, produção, mediação, contextualização, ambiências diferentes), considerados consensos na área, não estavam contemplados. O quadro descrito pelos pesquisadores revelou a fragilidade nas relações entre teoria e prática relativas à arte, assim como a falta de articulação entre conhecimento artístico e a dimensão estética na formação docente.

A investigação de Albuquerque (2013), ainda que não tenha tematizado especificamente a arte nos currículos de Pedagogia, também apontou a presença ínfima de conteúdos relativos à área nos currículos das universidades públicas analisadas. Segundo a autora, quando existentes, a disciplina assume características de fundamentos gerais, mais teóricos e genéricos, sem considerar especificidades da formação do professor da infância, por exemplo. Nos casos em que aparece algum componente curricular de arte diretamente ligado à Educação Infantil, a disciplina tem o caráter eletivo e não obrigatório.

Com o objetivo de analisar se os cursos presenciais de Pedagogia de Goiás estavam inseridos na nova orientação legal, relativa ao ensino de artes, Araújo (2015) procedeu ao levantamento dos desenhos curriculares de três instituições de ensino superior, consideradas de maior relevância e abrangência em nível estadual. Os resultados da pesquisa apontaram que, nos cursos analisados, a arte está inserida por meio de uma disciplina de núcleo comum, oferecida semestralmente. É importante destacar que apenas uma das instituições pesquisadas contempla as quatro linguagens da arte (música, artes visuais, teatro e dança), configurando mais de uma disciplina. Na análise das ementas, foi observado que os conteúdos trabalhados abarcam uma visão geral das metodologias, teorias do ensino da arte e dos conhecimentos que relacionam a arte e suas linguagens com o desenvolvimento infantil. Em todos os casos analisados, evidenciou-se uma abordagem deveras ampla, dada a restrita carga horária obrigatória.

Diante dos dados revelados pelas pesquisas, vemos claramente o distanciamento entre o prescrito na legislação pertinente e o efetuado nas propostas curriculares, levando-nos a concluir que apontar a importância da arte, da formação cultural ou da dimensão estética como princípio formativo, não é suficiente para que tais dimensões formativas sejam garantidas nos currículos. Afinal, nesse campo, o que está em jogo não é apenas o ensino-aprendizagem de arte, nem tampouco a transmissão de um conteúdo com vistas à aplicação na prática do futuro professor.

Compreendemos que a necessária aproximação entre arte e educação, pelo campo da pedagogia e, particularmente, da formação de professores, pode ser traçada na (re)aproximação do pensar e do sentir como dimensões que nos constituem. Criação,

apreciação, transformação, movimento, possibilidade de escolha, liberdade de expressão, ampliação de repertórios são potencializados, na formação docente, quando as dimensões estética e cultural são efetivamente incluídas no projeto pedagógico do curso.

Arte na formação docente para a Educação Infantil: necessidades, possibilidades

Ao tematizarmos o espaço e o papel da arte na formação docente, compreendemos que é necessário viabilizar propostas de formação cultural, considerando o indivíduo na pessoa do professor. Abrir, no desenho do projeto pedagógico dos cursos, tempos e espaços de criação, de interação e de experimentação com diferentes materialidades, acionando o corpo, todos os sentidos (OSTETTO, 2006). 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.

Elliot Eisner (2008), importante nome da Arte/Educação, aborda a valorização da arte como possibilidade de ensinar à educação coisas da educação. Ao discutir a educação em curso na modernidade – relacionada à cultura cognitiva, que visa o controle, a eficiência, a uniformidade, em que a ciência é útil e a arte apenas um ornamento –, o autor aponta a necessidade de outras visões de educação, alicerçadas em outros valores. Para tanto, reitera que a arte é forte aliada, podendo trazer à educação muitos aprendizados sobre a própria educação. Ele nos fala que podemos aprender das artes, entre outras lições, a noção de percepção que integra sentimento e pensamento ao fazer uma escolha. Este seria outro modo de conhecer, com a sensibilidade em jogo, dando qualidade a nossa inteligência. As respostas corretas e únicas que costumeiramente são ensinadas-aprendidas na escola não se adequam ao mundo conflituoso e violento da contemporaneidade. Por isso, as formas de pensar oportunizadas pelas artes – dando mais valor à exploração do que à descoberta, mais valor à surpresa do que ao controle – contribuiriam muito mais para indagar e responder ao mundo em que vivemos. Enfim, no diálogo com os modos próprios de pensar e fazer da arte, a educação poderia projetar

[...] uma cultura educacional que tem uma maior focalização no tornar-se do que no ser, dá mais valor ao imaginativo do que ao factual, dá uma maior prioridade ao valorizar do que ao avaliar e considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino. (EISNER, 2008, p. 16).

O autor ajuda-nos a pensar na relação com a arte como possibilidade de tecer práticas educacionais-formativas que considerem a diversidade e a totalidade humana. Mais do que a oferta de atividades artísticas ou culturais em aulas de arte isoladas, é o diálogo com a arte – com os artistas e as suas obras, com os museus e os espaços culturais – que precisa ser garantido, fertilizando propostas de formação estética.

A palavra estética vem de *aisthesis*, de origem grega, e significa sensopercepção. Perceber o mundo com os sentidos, dar sentido ao mundo, inspirar ou conduzir o mundo para dentro de si, eis o cerne da atividade estética. É poeticamente esclarecedora a imagem que James Hillman traça para falar do movimento de produção da resposta estética que damos ao mundo.

Você prende a respiração e fica imóvel. Essa inspirada momentânea, esse pequeno arfar, essa reação de aahhhh é a resposta estética [...]. Além disso, essa inspirada momentânea é também a própria raiz da palavra estética, em grego *aisthesis*, que significa sensopercepção. *Aisthesis* se liga aos *aiou* e *aisthou* homéricos, que significam “Eu percebo” e também “Eu ofego, luto por inspirar” e a *aisthomi*, *aisthanomai* “Eu inspiro”. (HILLMAN, 1993, p. 137, grifos do autor).

O autor também assinala que, na filosofia clássica grega, o coração “era o órgão da percepção. O coração era imediatamente associado às coisas dos sentidos” (HILLMAN, 2010, p. 93). Ele destaca essa função simbólica do coração, que não é apenas o órgão que pulsa, cumprindo sua função biológica: é também o lugar da imaginação, a função do coração é estética. Assim, a estética diz respeito a essa necessidade vital de *anima mundi*: é preciso tocar o coração para fazer/trazer vida, por meio da reação estética animamos o mundo, somos afetados, implicamo-nos. Por reação estética, o autor não está se referindo ao embelezamento, mas a uma espécie de “faro para a inteligibilidade aparente das coisas, seu som, cheiro, forma, falar para e através das reações do nosso coração, respondendo a olhares e linguagens, tons e gestos das coisas entre as quais nos movemos” (HILLMAN, 2010, p. 99). *Aisthesis* é a maneira como conhecemos o mundo.

Encontraremos informações que, pelo menos desde Platão (427-347 a.C.), no âmbito da filosofia, a quem cabia tudo investigar, as questões do sentimento artístico, da beleza, das sensações já eram estudadas. Dizem as referências históricas que o emprego do termo estética, no sentido moderno, foi obra do filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). Ele é considerado o criador da Estética como disciplina científica, cujo tratado foi exposto no seu livro *Aesthetica*, publicado em 1750. Para o filósofo, como

situa Gabriel Perissé (2009), a Estética é a ciência da percepção, sendo seu objeto uma “lógica inferior” relativa às realidades sensíveis. Assim,

[...] a finalidade da Estética é levar (e elevar) para o reino das ideias claras (não esqueçamos que o autor é representante típico do seu século, o das Luzes) as sensações confusas e obscuras que experimentamos diante da poesia e da arte em geral. A Estética nos permitirá aperfeiçoar nosso conhecimento da beleza, será *ars pulchre cogitandi*, arte de pensar a beleza e de pensar belamente. (PERISSÉ, 2009, p. 11, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a sensação passou a ser considerada um saber: um modo de saber integral do objeto, sendo a beleza considerada a manifestação sensível. Para Baumgarten, segundo comenta Carvalho (2010, p. 76), “na obra de arte a sensação atingiria sua perfeição, logo atingiria a beleza, logo a verdade”. Assim, deveria ser cultivada a perfeição da faculdade do sentir nas belas artes, onde estariam as mais verdadeiras das percepções. Vem dessas origens a associação quase automática, verificada até hoje, entre estética, embelezamento e arte.

Nesse campo, outro nome é constantemente referenciado: o filósofo e poeta alemão Friedrich Schiller (1759-1805), considerado o primeiro filósofo, na época moderna, a discutir a força do estético para a educação (HERMANN, 2005). Responsável pelo conceito de “educação estética”, ele retomou uma questão filosófica clássica, o problema da beleza, do ponto de vista da formação humana. Considerando a separação entre razão e emoção como efeitos do desenvolvimento, Schiller afirma que depende da educação a instauração de um ideal de humanidade: a educação estética poderia fazer com que o homem não desprezasse as emoções e sua sensibilidade, elevando-se a vida moral. Nessa concepção, a estética estaria intimamente ligada à ética: defendendo o poder unificador da arte, que constitui elemento educativo à formação moral, não haveria diferenciações entre entendimento e sensibilidade, natureza e espírito. Conforme Hermann (2005), para Schiller, é a estética e não a razão quem trará unidade à vida espiritual do homem, sendo impossível uma ação moral desprendida de sentimentos. Negar a realidade sensível que constitui o humano seria não elevar o próprio caráter humano.

No plano educacional, as relações entre estética, ética e política apresentadas por Schiller, criam condições para o reconhecimento do outro, valorizando as diferenças contra a homogeneização, permitindo que se perceba a singularidade existente nos diferentes contextos culturais. Em diálogo com a obra do filósofo, Hermann (2005) vai dizer que a experiência estética amplia a relação com o mundo, oferece mais informações e intensifica as possibilidades de obter solução para os conflitos, reafirmando a educação estética como necessária ao homem. Em suas palavras: “O sujeito ético, aspiração do projeto pedagógico

moderno, se constitui numa pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto, assume um sentido eminentemente formativo” (HERMANN, 2005, p. 75).

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.

Um programa para educar professores esteticamente, seria possível? Pelo que vimos discutindo, claro está que não é com uma disciplina ou um curso que se faz educação estética. Não se trata somente de ouvir uma música ou fazer teatro durante a formação de professores, por exemplo. Como dissera Galeffi (2007, p. 107), “a educação estética começa como educação de si mesmo e de suas relações com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude”. É empatia, estesia. É o contrário da indiferença, encoberta pela anestesia dos automatismos de ideias e práticas estáticas, instituídas, fixadas.

A anestesia é considerada a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir. Já a estesia diz sobre a sensibilidade geral, da prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos, por isso educação estética vai além da beleza, do conhecimento e da fruição da arte (DUARTE JR., 2001). Todavia, sem dúvida, o contato com a arte e com os artefatos culturais, de modo geral, contribui para o refinamento do olhar, para a ampliação do nosso repertório artístico e cultural, para o aguçar da sensibilidade estética. A dança, a pintura, a música, o teatro, a poesia e toda obra de criação que nos atravessam em múltiplos sentidos, contribuem para “acender coisas por dentro” (OSTETTO, 2006, p. 42).

Pensar a formação estética docente, então, exige mudanças radicais de orientação: valorizar a alma antes da mente, o cada um antes do todo, *aesthesis* antes do *logos*, o reparar antes do conhecer; mais do que tudo, abandonar todo jogo de oposições:

[...] sujeito/objeto, esquerda/direita, interior/exterior, masculino/feminino, imanência/transcendência, mente/corpo [...] voltar novamente para o mundo, devolver-lhe o que tomamos dele, ao guardar em nosso interior sua alma. Com esse retorno, olhamos o mundo de outra forma, tendo consideração por ele à medida que ele mostra sua consideração por nós e para nós no seu rosto. Respeitar é simplesmente olhar de novo, *respectare*, esse segundo olhar com o olho do coração. (HILLMAN, 2010, p. 110, grifo do autor).

Nessa direção, reiteramos a importância de pensar a formação de professores comprometida com a formação humana, compreendida como formação da pessoa em sua inteireza de ser no/com o mundo.

Acolher as vozes docentes para pensar a arte na formação

Quem mais poderia falar-nos sobre desejos e/ou necessidades estéticas e culturais em seus processos de formação, senão os professores? Compreender a pessoa-professor em seu itinerário formativo é acolher sua voz, histórias e experiências estéticas de ser no mundo. Inclusive, incorporar tais ações no movimento da pesquisa, pode nos ajudar a tecer possibilidades no diálogo entre pedagogia e arte.

Para avançarmos na discussão, vamos ao encontro de professores e suas narrativas sobre itinerários de formação estética, com os quais vislumbramos desejos e possibilidades para projetos de formação docente com arte: que lugar a arte ocupa em suas jornadas, quais tem sido seus caminhos de formação estética?

As abordagens (auto)biográficas, englobando as histórias de vida e formação, têm sido referências centrais nas pesquisas que vimos desenvolvendo no âmbito do Círculo de estudo e pesquisa Formação de professores, Infância e Arte (FIAR)¹. A um só tempo, pesquisa, formação e intervenção, as abordagens (auto)biográficas colocam o professor no centro de sua formação, reconhecendo que é o próprio sujeito que se forma, ao apropriar-se, por meio da reflexividade biográfica, dos saberes da experiência que marcam sua história, como explicitam Nóvoa (1992), Nóvoa e Finger (2010), Josso (2004, 2010), Delory-Momberger (2012), autores-referência. A particular atenção dada às histórias pessoais e o grande respeito concedido aos processos formativos das pessoas são qualidades que distinguem essas abordagens de outras metodologias de investigação em ciências sociais (NÓVOA; FINGER, 2010) e, podemos dizer, de pesquisas com professores. Consideramos que cada pessoa dá forma às experiências e faz significar as situações e os acontecimentos de sua vida, ao mesmo tempo que produz e reproduz a realidade social, entrelaçando o individual e o social. Para Delory-Momberger (2012, p. 524), o objeto desse tipo de pesquisa seria “[...] 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 à sua experiência”.

As histórias de vida são tidas como meio privilegiado de pesquisa e formação na área da Educação. Ao falar sobre as possibilidades de transformação de si – invenção de si a partir da narração das histórias de vida, Josso (2007) defende que

[...] a narração da vida é uma ficção, certamente baseada em fatos reais, e que é essa narração ficcional que permitirá, se a pessoa for capaz de correr tal risco, a invenção de um si autêntico. Sem esquecer que a invenção de si necessita, não somente de um discurso sobre si, mas de projetos de si. De fato, a história de formação só é possível como processo de conhecimento de um sujeito que postula e, portanto, imagina poder vir a ser esse sujeito plenamente. (JOSSO, 2007, p. 434).

Se contar histórias é inerente a todo ser humano, as histórias podem ser contadas de maneira genérica ou de modo a destacar acontecimentos determinados. Para Jovchelovitch e Bauer (2012), a narrativa é uma tentativa de ligar fatos no tempo, por meio do sentido que se revela no enredo, marcado por sua vez pelo contexto dos acontecimentos e das experiências narrados. Acerca do conceito de experiência, recorremos a Clandinin e Connely (2011, p. 65): “Experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem as histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros”. Ao sujeito que vive a experiência torna-se importante perceber o que lhe afeta/afetou ao narrar suas histórias, pois isso é o que contribui para suas aprendizagens sobre o vivido, possibilitando que outros significados lhe sejam atribuídos. Ou, como pondera Passeggi (2011, p. 149), no campo da pesquisa (auto)biográfica, a experiência “constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou [...] mediante ao fato de dizer, narrar, (re)interpretar”.

Nessa direção, para pesquisar questões relacionadas à dimensão estética da/na formação de professores da Educação Infantil, toma-se como essencial a abertura de espaço para suas narrativas. No fluxo das histórias contadas – relacionando lembranças esparsas e memórias, articulando tempos, espaços, acontecimentos, pessoas, situações – emergem enunciados de experiências e conhecimentos que dizem de processos vividos, sinalizando faltas, presenças, buscas e desejos pessoais. A particularidade do sujeito, revelada nas significações tecidas em contextos que só podem ser históricos e sociais, desdobra-se em fios que nos ajudam a pensar, no caso de nossos interesses de pesquisa, a formação estética docente.

No traçado de duas pesquisas, a formação estética em narrativas docentes

Para ampliar significados tecidos até o momento, compartilhamos, a seguir, dados de duas pesquisas sobre o tema (OSTETTO, 2014; SILVA, 2017), que foram desenvolvidas na perspectiva teórico-metodológica das abordagens (auto)biográficas.

A pesquisa-formação *Memorial de formação estética: a poesia de cada um* (OSTETTO, 2014) foi desenvolvida com um grupo de vinte estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, durante um semestre letivo, no espaço-tempo de uma disciplina eletiva – Tópicos especiais em Educação Infantil – cuja ementa era aberta e, naquele semestre, propunha o diálogo entre arte, infância e formação de professores. Tendo por objetivo discutir as experiências estéticas que marcaram o itinerário formativo – na escola e fora dela, no tempo passado, no hoje presente –, visou à escrita do “memorial de formação estética”. Para falar da referida pesquisa, serão retomados aqui, de modo geral, os dados apresentados no VII CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica e publicados em forma de artigo no livro decorrente do evento (OSTETTO, 2016).

No traçado metodológico, no início do processo de investigação, foram propostas ao grupo de estudantes cantigas de roda, danças circulares, vivências corporais, como uma maneira de preparar e abrir espaço à reflexão que se seguiria: “Que experiências estéticas me constituíram?”. Nesse primeiro momento, as experiências evocadas por meio do exercício de rememoração foram compartilhadas oralmente. Nas narrativas pronunciadas, foram visibilizadas marcas dos âmbitos escolar e familiar. Dos encontros com a arte na escola, foram destacados: realização de teatro/dramatização; desenhos prontos para copiar e/ou colorir (seis participantes lembraram-se dessa atividade na Educação Infantil); atividades com diferentes materiais – como experimentação de entalhe em madeira, construção de maquete, pintura livre com tintas, pintura com aquarela; produção de cartazes, em grupo; produção de lembrancinhas para o dia das mães. Três participantes falaram de vivências na universidade: duas sobre a visita a um centro cultural, para uma exposição de pinturas; e outra falou da ida ao teatro. Do âmbito familiar contam sobre o primeiro dia no cinema; ida a um show musical infantil; assistir a uma apresentação de balé; ida ao teatro; quando ganharam uma caixa de lápis de cor, livros de história e de contos de fada.

Na conversa estabelecida a partir das lembranças compartilhadas, o grupo refletiu sobre os sentidos das atividades vivenciadas na escola – a limitação e a pobreza de tais vivências, com frequentes restrições à expressividade e à ludicidade –, concluindo que a experiência escolar pouco contribuiu para a abertura de horizontes sensíveis, de educação estética; ao contrário, foi responsável pela perda da expressão pessoal genuína, à medida que interditava a capacidade de inventar, de criar e, por decorrência, de acreditar na potencialidade autoral de cada um. Por outro lado, destacam-se, no conteúdo compartilhado pelas estudantes, significativas experiências no âmbito da universidade,

ampliando repertórios vivenciais e culturais, no encontro com espaços artísticos – museu e teatro.

Nos depoimentos escavados da memória, notou-se que, de certa forma, o exercício da dimensão brincante e inventiva foi despotencializado no currículo vivido pelas estudantes participantes da pesquisa em questão: revelaram o exíguo espaço oferecido no tempo escolar para a arte e o inexpressivo cultivo da educação estética, sem significativa ampliação de repertórios artístico-culturais. A regra: reprodução de modelos.

Da imagem destacada da história de cada uma, os encontros seguintes foram dedicados às atividades com diversas materialidades, intensificando o contato e a relação com materiais expressivos e as linguagens plásticas. No desenrolar da proposta ao longo do semestre, o aprofundamento das vivências foi mediado por leituras (sobre arte, educação estética, formação), saída para visita ao Museu de Arte Contemporânea de Niterói, conversas em torno da visita e de outras imagens de obras de arte trazidas para os encontros. O conjunto de ações e de proposições realizadas ao longo dos encontros fecundou o “memorial de formação estética”, denominado “a poesia de cada um”.

O memorial, como documento em que os educadores narram o seu processo de formação, articulando acontecimentos que se relacionam à vida como um todo e se configuram experiências de formação, dentro e fora da escola, na atuação profissional (PASSEGGI, 2008), constitui espaço potente para a reflexão e escrita de si, amplificando dimensões da existência implicadas no processo de se fazer educador. O memorial, como espaço da narrativa de si, configura-se como um lugar que possibilita acessar regiões invisibilizadas pelo tempo, mas tornadas visíveis pela busca, pelo mergulho na memória, pela narração. No caso em análise, ao refletirem sobre os modos de se relacionar com a arte, as estudantes-professoras em formação caminharam ao encontro de suas memórias, identificando marcas e construindo sentidos sobre suas experiências estéticas, agora afirmando sua palavra, na escrita.

Em algum momento a minha capacidade de criação foi arrancada de mim. Quando terá sido isso? As lembranças prazerosas em relação à arte na minha infância, devo a minha mãe, que me levava ao cinema, comprava tintas para pintar... Na escola, nunca tive oportunidade de expressão. Essa disciplina tem me ajudado muito nesse sentido, pois cada aula é um desafio para mim; escrever e refletir sobre o vivido também. Para a formação do professor, vejo como é importante ter possibilidades de experimentar, correr o risco e mostrar a sua expressão... Criar! Em tantos anos de escolarização, não acreditava ser possível num ambiente escolar. (Memorial 1).

Esta escrita é uma tentativa de resgate das memórias estéticas esquecidas, com o objetivo de ampliar meu repertório, perceber as possibilidades de expressão, e de entrega à sensibilização do *ser poético* que um dia esteve mais presente em mim. Essas lembranças da formação estética ajudam-me a visualizar e perceber o mundo. Provocam os sentidos que se conectam com o coração e com a alma, dando significado

ao mundo em que vivo. Ao buscar minhas lembranças estéticas, pude perceber como o ambiente escolar apresentou pouca influência na construção do meu ser poético. Vieram mais de escolhas e vivências fora do âmbito escolar. Essa disciplina ajudou a desconstruir os aspectos cristalizados e normatizados acerca do significado e sentido da arte, devido à poda escolar. A união da teoria com as experiências práticas nas aulas foi fundamental. (Memorial 2).

Vários são os conteúdos visibilizados nas narrativas constituídas e, neles, podemos ver apontados núcleos de tomada de consciência, indícios de apropriação do vivido que se movimentam para a configuração de mudanças. Tal como dissera Josso (2004), à medida que a pessoa caminha para si, narrando-se, projeta-se a partir das sínteses do vivido.

Da minha vida escolar, só me recordo de ter feito reproduções e não criações. Lembrome de atividades mimeografadas e trabalhos padronizados... Escrever o memorial me fez perceber o que estava imperceptível: pela experiência, pintando, cantando, desenhando, rindo, me divertindo, senti-me como criança, produzindo um desenho livre sem exigência de traços ou formas fixas. Como criança, através da criatividade, pude transformar uma menina de olhar triste e roupas esfarrapadas em uma princesa no castelo... (Memorial 3).

Oferecer aos professores em formação a oportunidade de olhar para si e falar de si, disponibilizando espaço-tempo para o fluir da “fantasia ativa” (JUNG, 1991), em movimentos atravessados pelo “feito à mão”, tal como a experimentação de um ofício artesanal – no qual se relacionar e conversar com os materiais é condição primeira para tramar e configurar a obra –, possibilita intensificar a narrativa do vivido. A fantasia, uma atividade sobretudo criativa é, segundo Jung (1991), a atividade específica da psique, que conduz o homem a um processo ilimitado de simbolização e de expansão da consciência. Novas possibilidades de pensar e fazer o mundo são anunciadas no processo.

Perdemos o contato com a natureza.
Esquecemos que somos natureza.
Viva, cíclica.
Nascemos. Crescemos. Morremos.
Crescemos a partir de ciclos que se fecham.
Morremos para que outros nasçam. Cresçam. Morram.
Para crescermos em espírito algo é desfeito
para, depois, nos refazermos.
Construção. Desconstrução. Reconstrução.
Círculo. Ciclo. Vida. (Memorial 4).

Por outro lado, narrar-se estética e poeticamente, utilizando-se de múltiplas linguagens expressivas, com e além da palavra, pressupõe o cultivo de um estado que ultrapassa o recordar ou recuperar o que passou, configurando-se “como um alcançar uma nova capacidade afirmativa e uma disponibilidade renovada para o jogo e para a invenção” (LARROSA, 2003, p. 46) – reinvenção da vida e da profissionalidade docente.

Quero recuperar meu ser poético para que essa minha frustração não interfira no meu fazer pedagógico e eu não cometa, com as minhas crianças, o erro do qual fui vítima. (Memorial 1).

Toda professora como formadora deveria procurar sensibilizar-se, recuperando suas linguagens esquecidas e guardadas dentro do baú da nossa memória. Só assim o professor poderá compreender os seres poéticos que seus alunos são, dando-lhes espaço para ampliação e construção de novas linguagens. (Memorial 2).

Na composição de uma poética do processo da escrita de si, foi decisivo o contato com diferentes materiais: com eles, e a partir deles, as estudantes confrontaram vestígios que se anunciaram nas imagens rememoradas e nas expressões criadas, deslocando e amplificando suas narrativas por meio das vivências propostas. Entre cores, formas e gestos, as memórias estéticas ganharam contorno, com marcas e texturas singulares, e as ideias já construídas de si (quanto a ser uma pessoa criativa ou repetidora, por exemplo) puderam ser revistas e questionadas na compreensão dos percursos vividos. A trama visibilizada no memorial de formação estética produzido marcou a síntese de um ciclo reflexivo, tecido com o apoio da expressão plástica.

Escolhi uma imagem da terra. Piso firme. Segurança. Dividi esta imagem em alguns pedaços. Desfiz a terra. É isto o que este curso tem feito, aliás, desfeito: meus saberes, minhas compreensões a respeito do que seja educar uma criança. Voltando ao trabalho de colagens, o qual não havia gostado devido ao resultado, percebi que em meio a toda aquela desconstrução coleí flores. Flores haviam nascido da minha desconstrução! Que assim seja! A vida escolar, os revezes da vida fora da escola, a educação para a competição, a falta de proximidade, de cumplicidade, tudo isso vai fazendo com que criemos crostas, nossos sentidos ficam embaçados. Mas o reencontro do nosso ser poético é possível! (Memorial 4).

O exercício de rememorar e refletir sobre os caminhos e repertórios estéticos vividos permitiu às narradoras-professoras em formação entremear fios que deram visibilidade à presença ou à ausência de experiências criativas nos seus percursos. Marcas que dizem do cultivo ou da repressão da beleza, da liberação ou interdição do sensível puderam ser identificadas. Foi possível perceber que as narrativas de si, quando produzidas na conexão com o “fazer à mão” (tomado com o sentido de “fazer de corpo inteiro”), convocam pensamento, sentimento, intuição e sensação e, ao fazê-lo, integram no narrador-professor dimensões do sensível e do inteligível: dão forma à poesia de cada um, tal qual a imagem pintada pela artista:

O limite entre arte e vida absorve a forma de um fio muito tênue, obscuro, lúcido e frágil, cujo alinhamento com a criação de um estado poético faz transparecer uma necessidade de presentificar, reinventar e nos apresentar a nós mesmos – ser fazendo um ser sendo um fazer. (DERDYK, 2012, p. 96).

As perguntas não findam: Onde acontece a formação estética do professor durante sua trajetória de vida? Como suas histórias de vida contribuíram para sua formação estética? Qual é a contribuição da arte para a formação dos professores de Educação Infantil? Essas questões impulsionaram a pesquisa *De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de formação estética de professoras da Educação Infantil* (SILVA, 2017). Contando com a participação de quatro professoras de Educação Infantil que acompanharam os encontros do programa “Arte é educação – Arte e aprendizagem na Primeira Infância” (mantido pela Casa Daros - RJ, instituição de cultura, comunicação e arte, vinculada à Coleção Daros Latinoamerica), a produção de dados inspirou-se na técnica desenvolvida por Jovchelovitch e Bauer (2012), conhecida como “entrevista narrativa”. Nessa perspectiva, a entrevista configura-se como uma situação de encorajamento do participante-narrador a lembrar e contar. Assim, as professoras foram convidadas a falarem sobre acontecimentos e caminhos que consideravam determinantes para a formação de sua sensibilidade, em diferentes tempos e lugares, dentro e fora da escola, na vida.

Os encontros-conversas foram realizados individualmente e em diferentes espaços de cultura e arte da cidade do Rio de Janeiro, escolhidos pelas professoras. As narrativas, gravadas, após transcritas, foram apresentadas às professoras-narradoras que puderam fazer reparos ou suprimir passagens que considerassem desnecessárias.

Para apresentar as narrativas, adotamos uma forma textual inspirada em Walter Benjamin (1994), caracterizada pela organização de pequenas histórias ou crônicas, encontrada sobretudo em seus escritos *A infância em Berlim por volta de 1900*. Inspirado na “Monadologia” de Leibniz, Benjamin constitui sua narrativa por meio da estruturação de mônadas, que, de acordo com Rosa et al. (2015), são “centelhas de sentidos” que interrompem a linearidade do pensamento e pretendem, mais do que constituir narrativas comunicáveis, constituir narrativas experienciáveis. No caso da pesquisa em educação, “a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador” (ROSA et al., 2015, p. 205).

As mônadas podem também ser entendidas como miniaturas de sentido (GAGNEBIN, 2004), as quais, ainda que sejam fundadas em um fragmento particular, possuem uma potência de relações que dialogam com singularidades e particularidades que configuram a totalidade. Guardar histórias e dar sentido a um contexto maior é possível por meio de extratos das entrevistas transformados em mônadas, que são como *flashes* fotográficos, em movimento, e que permitem ao leitor tornar-se um viajante junto aos

narradores (PRADO et al., 2008). Além do que, assinalam os referidos autores, há um caráter criativo das mônadas que contribui para a comunicação das narrativas de maneira articulada, dinâmica e contextualizada, cuidando para o não enquadramento ou classificação do seu conteúdo em categorias.

Assim, as entrevistas e as histórias depois de transcritas e revisadas pelas participantes foram transformadas nesses pequenos *flashes*, cheios de sentido sobre suas histórias de vida. Foram ainda intituladas a partir do conteúdo visibilizado, das palavras que traziam sentido à experiência narrada e que poderiam chamar à leitura para outros, múltiplos, sentidos.

Apresentaremos a seguir algumas das histórias-mônadas que, como “centelhas de sentidos”, abrem-se como marcas dos itinerários de formação estética de professoras da Educação Infantil. Note-se que as narrativas começam com o título atribuído, que está destacado em negrito, e, ao final, vem notificada a autoria. É necessário indicar que foram utilizados os nomes próprios das professoras, haja vista a autorização concedida por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Articulam-se, nessa forma, leituras possíveis do material biográfico reunido na pesquisa. Da vida familiar, destacam-se lembranças relacionadas à infância: a figura de familiares – como avós, pai, mãe, irmãos – estão muito presentes, e as brincadeiras no quintal de casa são recorrentes.

Caminhos de formação. Casa da minha avó Maria. Meu lugar da infância, rico em histórias e memórias. Entre a casa da minha família e a da minha avó existia um quintal repleto de natureza e objetos que contavam nossa história e serviam de brinquedo para o faz de conta. [...]. A intimidade que havia entre aquele lugar e eu acrescentava tamanho à extensão. Havia sensação de grandeza pela riqueza das descobertas, pelos detalhes conhecidos. Cada árvore, espaço e coisa velha ajudavam a ressignificar meu olhar. O quintal foi o primeiro lugar-referência, o solo sagrado que me deixava, ou permitia, ser. (Greice).

Pai e mãe me iniciaram. A gente tinha um quintal. Minha mãe fez do quintal um parquinho, então a gente ficava o dia inteiro no quintal. Ela fez balanço... As pessoas que me iniciaram, na verdade, na experiência sensível pro mundo, pra natureza, pra vida, foram os meus pais. (Thaysa).

Da vida escolar, as lembranças contam: da Educação Infantil e da escola de Ensino Fundamental, com muitos modelos, cópias e pouca criação, quase nada de contato com as linguagens artísticas; do curso de Pedagogia, no qual todas se formaram, onde vivenciaram propostas irrelevantes quanto ao contato com a arte; da formação continuada, quando experimentam o retorno à universidade para cursos de extensão e em suas proposições parecem retomar experiências da infância e ampliar olhares frequentando espaços diversos

de cultura e arte. Falam também de professores marcantes, alguns dos quais identificados como fundamentais à formação de sua sensibilidade estética.

Papel, desenho pronto, limitação. *Eu sempre gostei muito de pintar. E pintar dentro da linha, pintar certinho aqueles desenhos todos prontos. Eu era limitada ao que eu aprendi na educação infantil, no ensino fundamental, que era a reprodução, pintar.... (Bianca).*

Experiências estéticas. *Surgiu uma oportunidade de fazer uma pós-graduação na UNIRIO, em docência da Educação infantil, só para professores da rede pública. Chegou em boa hora e foi maravilhoso porque todas as professoras que estavam fazendo a pós, também estavam atuando no município do Rio. Tivemos oportunidades de trocar, oportunidades de refletir em conjunto, e um dos objetivos era fazer com que, mesmo diante de algumas dificuldades, não deixássemos de garantir os direitos das crianças. Foi incrível, tínhamos aula na praia. E o curso tinha uma preocupação que a gente vivesse a música, o teatro, a literatura, a natureza, nos conhecendo melhor, sentindo nosso corpo, nos proporcionando muitas experiências estéticas. (Camila).*

Amava a literatura, mas não sabia. *Eu descobri na faculdade que eu sempre amei a literatura infantil, mas eu não sabia, porque livro nunca foi algo que me marcou ao longo da minha vida. Na PUC eu tive aulas que despertaram em mim um lado pra literatura que eu não conhecia. A professora era uma pessoa muito sensível pra leitura, pra escrita e pra leitura literária, principalmente. Eu aprendi demais com ela! Ela levava muitos livros de literatura pra sala, pra gente, listas de livrarias que a gente poderia acessar. (Thaysa).*

Da vida profissional emergem lembranças ligadas à iniciação no magistério, à inserção na escola ou na Educação Infantil, por meio de estágios; questões sobre a prática docente, reflexões, buscas de respostas. A relação entre crianças, professores e arte, além de ensaios-proposições de experiências com as linguagens artísticas na creche, também são visibilizadas.

Aprendendo educação infantil na Educação Infantil. *No estágio fui ver que eu não sabia nada, que a faculdade é só, sei lá, uma gotinha no oceano da educação infantil. E ali, na marra, no dia a dia, fui aprendendo com as crianças, aprendendo com uma equipe de formação continuada, que também saía da escola pra procurar outros lugares para a formação de professores. (Bianca).*

Aventura com instrumentos musicais. *Pedi umas dicas para uma professora de música de uma escola que trabalhei, Casa Monte Alegre, um lugar, uma experiência profissional que me alimentou muito nesse caminho de arte e criação, onde pude viver a arte com as crianças. Então comprei um triângulo, um pandeiro, um tambor e uns apitos lá na Feira de São Cristóvão, e comecei a me aventurar pelos instrumentos, junto com as crianças. (Camila).*

Dos deslocamentos geográficos que contribuíram para a ampliação dos sentidos das narradoras, aparecem viagens internacionais, nacionais e as movimentações urbanas, cruzando a cidade. Das vivências culturais, as narrativas contam das experiências, já professoras, com diferentes linguagens – dança, teatro, música, literatura –, do contato com

museus, do conhecimento e das experiências em uma específica instituição cultural, a Casa Daros – tanto na galeria de arte como no ateliê que mantinha.

Diante da obra o olhar começa a mudar. *Quando eu cheguei na Casa Daros e vi aquele painel imenso, com o percurso do Marcaccio, que eu já tinha visto no curso, mas só que num folder; quando eu cheguei lá e vi o tamanho da obra, me encantou! Porque a gente vê no papel, ah tá, legal. Tamanho: tantos metros por tantos metros. Na minha cabeça, eu não tinha essa visão da dimensão. E ali, ver todo aquele percurso que de longe é uma coisa e de perto é outra, foi fantástico! Eu acho que dali é que deu um start, tipo: quantas possibilidades que a gente tem, que a gente pode ter. Ali eu comecei: “Ah, eu acho que dá!”. O olhar começa a mudar nesses caminhos. Eu já via com outro olhar. Já não era mais o mesmo olhar. Continuo leiga, mas eu acho que hoje eu tenho um olhar sensível pra arte, de uma outra forma. (Bianca).*

Caminhos de formação. *Lembro-me de alguns professores e aulas, mas não me esqueço dos trajetos até a faculdade no Centro do Rio. [...] as paisagens bucólicas do centro do Rio e da Zona Sul nos finais de semana deram o tom da formação estética durante minha graduação em Pedagogia. (Greice).*

Nos itinerários de formação estética dados a conhecer, os primeiros contatos e a ativação dos sentidos das professoras aparecem com os fazeres de corpo inteiro, no ambiente natural, como em um primitivo ateliê. Água, terra, árvores, gravetos, folhas, pedrinhas são reminiscências das experiências estéticas que envolveram as crianças que foram. Na lembrança, o quintal é o território de sensações e deleite com os elementos naturais, de encontros com a beleza, descortinando a íntima relação com cada coisa do mundo, para reconhecer seu valor. No contar das histórias, o contato com a natureza é, enfim, lugar e forma privilegiada de iniciação estética. Na memória, o tempo da infância é o lugar de expressão e criação – na natureza, em casa, com diferentes formas de brincar no quintal, lugar reconhecidamente marcado nos itinerários de sua formação estética. Na escola, não.

Banho de chuva. *Eu não posso sentir cheiro de chuva caindo, o barulho da chuva caindo, que eu lembro da infância, sabe aquele sentimento de conforto? Eu me sinto confortável. Se tem uma coisa que, como professora, eu ainda vou fazer com as crianças, que eu nunca consegui fazer, é tomar banho de chuva! É algo que me traz tão boas memórias, que eu tenho que passar isso pra eles, tenho que passar essa experiência. Eu sei que experiência cada um sente de um jeito, mas pra mim foi tão bom tomar banho de chuva na infância. E eu vejo no olhar deles: eles também têm essa vontade. Quando eu falo assim – ah a gente não vai poder ir para o pátio porque tá chovendo hoje –, eles olham e ficam com a curiosidade de entrar embaixo da água e sentir. (Thaysa).*

De um modo geral, são poucas as memórias relacionadas à arte e aos processos expressivos na vida escolar, da infância à juventude. Desse tempo, as memórias parecem empobrecidas e as atividades recordadas contam sobre uma educação de crianças tolhidas em sua expressão e criação. As narrativas reafirmam que, na escola, o silenciamento da

dimensão criadora faz morada. O panorama traçado é trágico e, também, se estende à formação universitária, no curso de Pedagogia, da qual as professoras falam muito pouco.

Quando já professoras de crianças foi que puderam ampliar a limitada formação artístico-cultural recebida, encontrando-se com cursos de formação continuada que valorizam arte, corpo e natureza: em cursos de extensão de universidades públicas, redescobriram-se, retomaram os caminhos de educação estética que tinham ficado escondidos no quintal da infância. Vivenciar um espaço de formação imerso na cultura, onde a arte perpassa os caminhos do conhecimento em sua totalidade, sensível e inteligível, mostrou-se fecundo para todas as professoras entrevistadas. Elas afirmaram que o contato com música, teatro, literatura, artes visuais, visitas a museus, experimentos junto à natureza, previsto dentro do programa de formação continuada vivenciado, potencializam os sentidos, contribuem para ampliar olhares e também oferecem apoio à criação de fazeres sensíveis com as crianças.

Reencontro com a infância, natureza, sensibilidade. *Na UNIRIO foi incrível! Formou essa sensibilidade, porque me levou pro lugar da infância, que era o lugar da natureza, que era aquela experiência com a natureza, que há muitos anos eu não exercitava. E fez toda a diferença na minha prática como professora de educação infantil. A gente fazia roda na praia, fazia roda no parque, teve muitas experiências com dança e com música. Eu lembro das rodas de coco que a gente fazia. Tudo improvisado, mas tudo muito legal, que dava muito certo. (Thaysa).*

Ao falarem de um espaço de arte e cultura que foi comum às suas histórias, as quatro professoras confirmam a importância de terem acesso às propostas educativas da Casa Daros - RJ. Ampliar experiências, explorar e refletir sobre os espaços de cultura e arte, alimentar olhares, possibilitar diálogos com arte e artistas, refinar sentidos foram princípios reconhecidos no programa de formação vivenciado naquele espaço cultural. Segundo as narradoras, os encontros de formação aconteciam em um espaço bonito, atrativo, acolhedor e provocador, diferente da escola; um lugar de arte que ensinava sobre o trabalho com arte e com crianças, atravessados por momentos de criação. Uma proposta que proclamava: arte é educação.

Espaços e materiais. *Uma das aulas lá da Casa Daros que eu mais gostei, foi sobre espaços e materiais, por conta da diversidade dos materiais que eu vi ali: projetor, panos grandes, muitas tampas, muitos papéis variados. A proposta prática foi a construção de cantos de interesses, que ficaram incríveis por conta da qualidade daqueles materiais disponíveis. Folhas, sementes, tampas, fios, cordas de diferentes tamanhos e espessuras, uma riqueza que mexeu muito comigo. Tem essa coisa também do visual, os sentidos, o cheiro. (Camila).*

Na singularidade dos percursos vividos e narrados pelas professoras participantes da pesquisa, identificamos elementos que contribuem para pensarmos a formação docente

em outras bases, para repensarmos a arte na Pedagogia e na Educação Infantil. Museus, galerias, ateliês, música, dança, ludicidade, fazer à mão, natureza, espaço, tempo, compuseram os itinerários de formação daquelas professoras, como elementos presentes na infância e na docência das participantes. Compreendemos que tais elementos indicam por onde poderiam ou deveriam passar propostas de formação docente que enlacem razão e sensibilidade, a inteireza de ser. As narrativas reafirmam que o encontro com a arte se faz poesia, sensibilidade e inteireza, que são qualidades exigidas para que professores e professoras sejam interlocutores criativos e competentes na contemporaneidade.

A cartela de cores das tintas do meu pai. *Lembrei-me que um dia minha professora do jardim de infância, antes da pintura de um desenho, abriu uma paleta de cores, tipo um leque. Aquele colorido todo ainda aparece na minha memória. Ela queria apenas ensinar os nomes e mostrar possibilidades para a pintura, mas eu fiquei fascinada com o que formavam todas as cores juntas. Elas lembravam a cartela de cores das tintas do meu pai, que era pintor. Pela casa tínhamos muitas espalhadas e eu brincava de escolher cores preferidas. Escolhia cores até nos retalhos de tecido para confeccionar roupas de boneca. Ainda escolho cores para pintar com as crianças. Cores são possibilidades. Misturar, criar, inventar. Fiquei pensando: viria daí, dessa vivência de meu pai pintor, com as cartelas de cores de tinta em casa, da experiência na escola com o leque/paleta de cores da professora, a minha paixão por arte e criação? (Greice).*

Faltas, necessidades e desejos impulsionam a busca, mas é preciso conhecer-se

Na perspectiva que vimos discutindo, tomamos o autoconhecimento como princípio fundamental da formação docente: refletir sobre a vida vivida, rememorar percursos e experiências, tecer histórias produzindo narrativas de formação, contribui para ativar processos de conhecimento de si, os quais, por sua vez, ampliam possibilidades para as relações de escuta e (re)conhecimento do outro na prática junto às crianças. A abordagem investigativa aqui apresentada reafirma, também, no que concerne à presença e à garantia da dimensão estética na prática pedagógica da Educação Infantil, a necessidade de fomentar oportunidades que convidem professores e professoras ao (re)encontro de experiências que marcaram a formação de suas sensibilidades. Admite-se, assim, que exercícios de rememoração e de reconhecimento de tempos, espaços, materialidades, relações, deslocamentos, presenças e faltas na constituição de seus repertórios culturais e estéticos, são movimentos promissores para apoiar e/ou fertilizar práticas educativas que contemplem os princípios estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão –, tal qual dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ao visibilizarem, pelo trabalho da narrativa e da reflexividade

biográfica, linhas e fios que os ajudaram a tecer olhares e sentidos para e com o mundo, professores e professoras mostram-se mais abertos à escuta e ao acolhimento dos fazeres e saberes das crianças. Projetam-se em outras formas de dizer e de pensar, sonham caminhos pedagógicos por e com todos os sentidos.

Se o lugar da arte na formação docente, sobretudo inicial, é ínfimo, conforme apontamos no texto, reiteramos a importância da arte e da formação cultural, do diálogo com artistas e espaços culturais, como educação de si mesmo e de suas relações com os outros e o mundo. As narrativas sobre percursos de formação estética, compartilhadas nas pesquisas apresentadas aqui, apontam elementos para ponderarmos que os cursos de formação docente devem garantir espaço-tempo para experimentação, expressão, criação, liberdade de movimento. Para além das aulas de arte isoladas, destacamos a importância de cultivar articuladamente sensibilidade e pensamento, conhecimentos sensíveis e intelectivos, como caminho de formação estética, que é sempre renovação do contato com o mundo – natureza, cultura, arte, sociedade, educação.

Por fim, pensar a formação estética docente, na perspectiva das abordagens autobiográficas, ajuda-nos a não esquecermos que é fundamental olhar para os processos singulares, acolher a pessoa na pessoa do professor, entre ausências e presenças, franqueando oportunidades para ouvir e apoiar sua inteireza: mente, corpo e alma, emoção e razão, escrita, voz, dança e poesia de ser.

Referências

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de. *Formação Docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia*. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. A formação em arte nos cursos de pedagogia em Goiás. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., Florianópolis, 2015. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-4307.pdf> Consulta em 25/10/2017.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, n. 92, p. 11-12.

_____. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, n. 242, p. 18-19.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12.

CARVALHO, Marcus Vinicius Côrrea. O surgimento da estética: algumas considerações sobre seu primeiro entrincheiramento dinâmico. *Paidéia*, Belo Horizonte, n. 9, p. 71-83, jul./dez. 2010.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: Experiência e História na Pesquisa Qualitativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

DERDYK, Edith. *Linha de horizonte: por uma poética do ato criador*. São Paulo: Intermeios, 2012.

DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

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.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. *Em aberto*, Brasília, v. 21, p. 97-111, jun. 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., São Luís, 2017. *Anais eletrônicos...* São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

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

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

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 90-113.

JUNG, Carl Gustav. *O espírito na arte e na ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

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, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). *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 coisas por dentro. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

_____. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). *Arte, infância e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2004. p. 79-95.

_____. Fazer à mão para falar de si. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da. (Org.) *Narrativas docentes, memórias e formação*. Curitiba: CRV, 2016. p. 143-159.

_____. *Memorial de formação estética: a poesia de cada um*. Projeto de pesquisa. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014 (digitado).

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

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

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. GEPEC: Da educação continuada ao desenvolvimento pessoal e profissional em uma perspectiva narrativa. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna B. *Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação*. Natal, RN: EDUFRH; São Paulo: Paulus, 2008. p. 59-74.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1(76), p. 141-160, jan./abr. 2015.

SILVA, Greice Duarte de Brito. *De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de Formação estética de Professoras da Educação Infantil*. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

Submetido em 22/03/2018, aprovado em 27/10/2018.

Nota

¹ Disponível em: <www.fiar.sites.uff.br>. Acesso em: 3 nov. 2018.