



GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos – Trabalho 689

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, A ARTE E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: PERCURSOS DE UM GRUPO DE PESQUISA

Adrienne Ogêda Guedes – UNIRIO

Michelle Dantas Ferreira – UNIRIO/SME-RJ

Resumo

Esse ensaio, apresentado aqui em forma de artigo, tem como objetivo destacar os conceitos centrais que têm norteados nossas pesquisas nos últimos três anos (2014 a 2016), sobre a formação do professor da Educação Infantil e o diálogo entre arte e educação. Interessa-nos aqui discorrer sobre os caminhos da pesquisa, dando destaque a de que maneira o conceito de estética, mais especificamente de Educação Estética, tem se constituído e nos subsidiado a compreender nossos objetos de estudo. Trata-se de um exercício de lançar um olhar panorâmico para o caminho trilhado na investigação desses temas, elucidando o contorno que hoje ele assume: a compreensão da dimensão estética da educação, que abarca a arte e amplia seu alcance.

Palavras-chave: Educação Infantil e Arte – Educação Estética – Formação de Professores da Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Temos nos dedicado nos últimos anos a pesquisar o diálogo entre arte e Educação Infantil (EI) a partir, de modo especial, das experiências de formação de professores da Educação Infantil nos cursos que participamos do convênio firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES)¹ nos anos de 2013 e 2014 e em seus desdobramentos em atividades de pesquisa e

¹ Temos publicado resultados parciais dessa pesquisa em distintos eventos acadêmicos e científicos. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criada em 2009, pelo Decreto nº 6.775 expressava a preocupação com a formação docente de professores, tendo como objetivo apoiar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada de docentes das redes públicas. O projeto de Cursos de Especialização e Extensão em Docência na Educação Infantil lançado em 2009 contou com a participação de 33 instituições de ensino superior. A implementação desses cursos estava inserida no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as instituições federais de

extensão que desenvolvemos em 2015 e 2016 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). As experiências formativas a que nos referimos foram voltadas para professores em exercício e tomaram as artes na Educação Infantil como tema central, demanda indicada pelos docentes a partir de consulta prévia do MEC. A formação inicial e continuada de professores e seus caminhos teórico-metodológicos em estreita escuta com os profissionais com os quais dialogamos ao longo das formações, têm sido nossos espaços e interlocutores privilegiados na pesquisa.

Trabalhamos na perspectiva da pesquisa-formação, que em sua articulação representa um processo de superação das formas convencionais de pesquisa e de formação. Longarezzi (2013) sublinha que historicamente tem-se assistido às pesquisas em educação reduzirem os professores a “amostras” e, portanto, a objetos de estudo. Nessa perspectiva, o pesquisador é aquele que “fala pelo professor”, “fala sobre suas práticas”. Na tentativa de superar esse modelo, pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino.

No nosso caso, como grande parte dos pesquisadores são também professores, pensamos em um professor pesquisador como aquele que não abdica de aprender, porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar as crianças com as quais trabalha. É o professor que apropria-se de seu trabalho, questionando-o e também colocando as teorias em questão. Essa é a concepção de pesquisa-formação que nos orienta, que vê o professor não como um técnico, um executor de receitas, mas sim como um profissional que interage, dialoga com os conhecimentos teóricos, estendendo a interação com seus pares, com professores universitários, em um processo de colaboração que tem em vista a produção de um conhecimento enraizado nas necessidades que se impõe ao pensarmos na educação e na exclusão social.

Aqui vale ressaltar que compreendemos o conceito de professor-pesquisador, amplamente explorado pelos estudos de Schön (apud Nóvoa, 1992), Zeichner (1993), dentre outros, reconhecendo que é possível pesquisar a própria prática com fins voltados a retroalimentá-la, mas também, é possível tomar sua prática como ponto de partida e de mergulho exploratório mais denso. Nesse sentido, reconhecemos com Garrido e

ensino superior e as Secretarias Municipais de Educação, tendo como princípio a troca de experiências e a construção coletiva.

Brzezinski (2008) que o desafio de tornar a pesquisa sobre a própria práxis consistente, incide em garantir a prática de analisar criticamente as experiências em foco e manter sistematicamente os registros do vivido – diário de campo, imagens ou quaisquer outros instrumentos escolhidos pelo pesquisador – pois será a partir desse material que se poderá aprofundar as análises.

A aproximação com o campo da arte nos levou a explorar em particular o lugar da arte na Educação Infantil, mais especificamente, como o professor deste segmento tem trazido para seu cotidiano a presença da arte e de que maneira sua formação, tanto inicial quanto continuada, o possibilita uma experiência/conhecimento para que isso se efetive. Temas que temos investigado por diferentes entradas e configuram o campo de ação do grupo de pesquisa FRESTAS (Formação e Resignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentido). Interessa-nos nesse texto, explorar algumas ideias/conceitos que temos construído a respeito desse aspecto em destaque. Como temos compreendido o professor da EI e a arte e, de que modo, as próprias construções dos objetos que temos estudado e as possíveis indagações e respostas que encontramos nesse percurso têm alterado a forma como temos percebido esse campo (PEREIRA, 2011).

Apresentamos aqui, em forma de ensaio, a constelação de ideias que temos construído e que norteiam nossos estudos. Compreendemos que o professor de EI não é nem um generalista – “apto” a transitar entre todas as linguagens artísticas e único responsável por fazê-lo na maioria das instituições escolares – nem um especialista no ensino das artes – tema que atravessa a docência em artes nos segmentos posteriores a Educação Infantil – mas sim alguém que precisa ter seus sentidos abertos e sensíveis para o potencial expressivo e criativo e o fazer artístico – o seu próprio e o da criança. Nessa perspectiva, compreendemos que a criação e a sensibilidade são expressões de uma necessidade humana, mas também entendemos que é necessário assumir uma perspectiva estética na formação docente. Perspectiva que é mais ampla do que a arte em especial e que a abarca, pois trata de estar sensível ao potencial criativo presente no humano e que se expressa em seus modos de ser e estar no mundo.

Iniciamos o ensaio trazendo as concepções de estética que temos construído e o diálogo entre educação, arte e formação docente. Em seguida, apresentamos alguns aspectos que balizam a Educação Infantil e seu funcionamento, enfocando de que forma a arte e a estética aparecem nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

(DCNEI) e em outros documentos oficiais. Considerando que a presença da arte e da estética se explicitam nos documentos norteadores do país, nos interessa tomar essa base inicial para delimitarmos a maneira como essas questões são postas como diretiva nacional, explorando seus sentidos. Aprofundamos a discussão sobre a formação de professores para a Educação Infantil, buscando a articulação entre concepção de estética e práticas formativas.

ESTÉTICA NA (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: PARA ALÉM DA ARTE

Eu ia muito à ópera no São Carlos, no Teatro da Ópera de Lisboa, sempre ia lá pro galinheiro, lá para parte de cima, onde via uma coroa, quer dizer, o camarote Real que começava embaixo e ia até lá em cima e fechava com uma coroa, uma coroa dourada enorme. Coroa essa, que vista do lado da platéia e do lado dos camarotes, era uma coroa magnífica. Do lado em que nós estávamos, não era porque a coroa só estava feita entre as quatro partes e dentro era oca e tinha teias de aranha e tinha pó... isso foi uma lição que eu nunca esqueci, nunca esqueci essa lição: é que para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta, dar-lhes a volta, dar-lhes a volta.

José Saramago

A compreensão da dimensão estética na formação docente tem sido norteadora de nossas pesquisas e foi, ela mesma, se constituindo a medida que nos debruçamos na reflexão sobre o diálogo entre educação e arte. Afinal, estávamos interessados em pensar exclusivamente o fazer artístico dentro da escola? Nos espaços formativos dos professores (inicial e continuado)? O que apostávamos que a presença da arte mobilizaria nos sujeitos, crianças e adultos?

A experiência de olhar de Saramago, epígrafe desse texto, nos ajuda a abordar o nosso próprio olhar de pesquisadores no percurso de investigar o diálogo entre arte e educação. A experiência de desenhar e redesenhar nosso objeto de estudo, nos exige a percepção de sua inteireza, também ensina a olhar e perceber o mundo e a perceber-se no mundo de uma forma imprevista (PEREIRA, 2011). Escrever sobre as questões centrais de nossa pesquisa é experiência de ir nomeando a própria forma de compreendê-la, que foi se construindo enquanto transcorria. As questões que impulsionam a pesquisa não vêm com conceitos estabelecidos a priori ou uma chave de leitura que permita uma compreensão crítica da realidade já estabelecida. É o próprio debruçar-se sobre elas e sobre o campo de onde emanam que vai definindo caminhos e

escolhas. Percebidos gradualmente, por diferentes ângulos, em distintos contextos. “Demos a volta” muitas vezes nesse percurso de pesquisa-formação, olhando para a arte na Educação Infantil a partir das práticas, dos murais das escolas em que atuamos, das vozes dos professores que frequentaram os cursos de extensão do convênio MEC/IFES, das pesquisas já realizadas sobre o tema e disponíveis em alguns periódicos, num movimento permanente de inquirir e inquirir de novo: de que forma a arte se faz presente nas práticas de Educação Infantil? Quais concepções de arte circulam nos espaços educativos a que temos acesso e nos espaços formativos? O próprio entendimento de que nos interessava pensar para além da arte, na dimensão estética da educação, foi se construindo quando fomos investigando o que era possível reconhecer como potencial mobilizador da arte. Afinal, como e porque ela é importante para a formação de adultos e crianças? Nesse processo nos aproximamos de estudos e campos outros, distintos da Pedagogia, de onde viemos. Tem sido importante dialogar com a arte, não apenas com quem a faz, mas com quem pensa sobre ela. Diálogo que nos levou aos conceitos de estética que apresentaremos em seguida.

Dando destaque em especial ao campo da formação docente, colocamos em tensão a concepção vigente que norteia algumas propostas formativas que vêem o professor como o sujeito da falta. Aquele a quem bastaria um curso de atualização/formação que o “preenchesse” com um aparato teórico x ou y, e estaria apto a realizar um trabalho de maior qualidade. Concepção que considera o professor como alguém a ser “submetido” a uma formação, cujos conhecimentos docentes são adquiridos, cumulativos, passíveis de serem renovados por um conjunto de tecnologias de cunho preparatório. Na contramão dessas ideias, afirmamos o professor em sua potência autoformadora (Amorim e Castanho, 2008). Seu percurso de vida-formação (Josso, 2004) inclui as experiências vividas em seus grupos de referência, com outros educadores e com as crianças. É no diálogo com o outro, que ajuda a ver de outra forma e convoca ao deslocamento, que nos formamos. Também inclui as experiências do âmbito pessoal, seu próprio percurso estético que vai impactando a subjetividade do sujeito e constituindo sua forma de ser e estar no mundo. Apostamos também numa concepção de formação que toma a experiência de corpo inteiro como capaz de mobilizar o sujeito de uma maneira radical. Isto é, aquilo que ele pode experimentar, deixando-se penetrar, mobilizando seus sentidos de forma mais ampla, constitui-se num conhecimento encarnado e não na mera erudição, descolada de uma assunção do

conhecimento como algo que pertence ao sujeito. E em o pertencendo passa a fazer parte do seu repertório para lidar com o mundo e com os outros.

Nessa perspectiva, a formação de corpo inteiro é aquela que, ao mobilizar integralmente o sujeito, não o parte em dois – razão/emoção, cognição/afeto. Ao romper com os dualismos tão presentes na modernidade, o conhecimento passa a constituir o sujeito e está presente na forma como ele opera no mundo. Seus sentidos, aquilo que afeta seu campo sensorial, aromas, toques, sons, relações, sabores, são percebidos e relacionados com sentimentos, idéias, produzindo sentidos (LE BRETON, 2006). Experiências do campo da sensibilidade, que tocam o ser poético e sensível e conformam o que somos. Abrem escutas e percepções. Desse modo, ao incluir as experiências mobilizadoras de sentidos, que chegam pelo campo sensorial do sujeito, reconhecemos que a dimensão estética extrapola a arte, pois diz respeito à relação mais ampla com o mundo. O outro. A natureza. Mas também, inclui a arte como um dispositivo potente, que permite estabelecer conexões ainda não percebidas.

Formação de corpo inteiro e também estética. O termo estética em sua etimologia está ligado ao termo *aesthesis* como a palavra grega que designa percepção, sensação (OLIVEIRA, 2011). Desse modo as experiências estéticas seriam aquelas que envolvem todos os nossos sentidos, percepções e emoções, não se limitando ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe na apreciação da natureza, em rituais cotidianos de autocuidado, de alimentação, na forma como nos relacionamos, na ornamentação doméstica e corporal; de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, “com certeza, nas inúmeras cenas cheias de vida e cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana”. (SHUSTERMAN, 1998, p. 38).

A experiência estética é aquela que sensibiliza, uma exigência do humano, independentemente do que a arte formalmente reconhecida como arte pode representar para os processos por meio dos quais nos humanizamos. Ela está presente em tudo aquilo que mobiliza nossos sentidos e sentimentos, aquilo que nos emociona, nos toca, nos atravessa, nos faz sabermos vivos. Aquilo que Larrosa (2014) define como experiência.

Nesse sentido, a experiência é o lugar privilegiado em que a dimensão estética se faz presente. Experiência que supõe participação ativa do sujeito, e não atropelamento de suas possibilidades de escuta e percepção, por meio do excesso de informações. Ela

não tem a ver necessariamente com o belo – associação presente na história do conceito da estética – nem com a contemplação de uma obra de arte e/ou com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista executar sua obra. A história da estética e suas relações com os aspectos educacionais do Ocidente surge na tradição arcaica grega, aproximadamente do século 8 ao 5 a.C., embora a educação estética, propriamente dita, iniciará no Romantismo alemão (ORMEZZANO, 1981). Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele. Durante muito tempo, no entanto, principalmente na educação, viemos sendo fragmentados, tendo a razão e a ciência como centro do poder e da intelectualidade.

O movimento iluminista, forjado no trabalho reflexivo de inúmeros filósofos, postulava a supremacia da razão humana face a explicações míticas e religiosas da existência. Eleita a primordial dentre as faculdades humanas, a razão devia ser devidamente educada e desenvolvida, a fim de que a humanidade pudesse caminhar (utopicamente) em direção à sua maioridade, ou seja, rumo a uma vida plena de conhecimentos estabelecidos racional e cientificamente, até que se chegasse numa existência liberta de quaisquer peias irracionais [...] Mais do que nunca, está-se num tempo no qual a confiança na racionalidade humana é indiscutível. (Duarte Jr., 2000, p. 50)

O resultado disso é a dificuldade de conexão dos indivíduos, que vivem compartimentalizados, o que só se agrava em uma sociedade que funciona num ritmo cada vez mais acelerado. Não temos tempo para as relações, para o outro e nem para nós mesmos. Vivemos de automatismos, não conseguindo apreciar, sentir, experimentar os acontecimentos que nos atravessam como raios em dias de tempestade. A aprendizagem dessa forma transforma-se em mero acúmulo de informações, pois não há tempo para a reflexão nem para a decantação do pensamento.

Precisamos nos apropriar dos documentos normativos que ressaltam a necessidade dessa dimensão estética na Educação Infantil – e não só na EI –, da mesma forma que urge uma formação que se abra a essa experiência do sensível, percebendo e contemplando a inteireza dos seres. Principalmente quando falamos das relações estabelecidas com as crianças pequenas, o que requer olhares, escutas, falas, disponibilidade para o outro; vontade de se expressar verdadeiramente e acolhimento para receber o que se expressa, sem julgamentos, valores, pudores; sempre afetando de alguma forma, deixando marcas que muitas vezes são sentidas no mais profundo silêncio e que se expressam num gesto, num toque, num olhar.

EDUCAÇÃO INFANTIL, ARTE E PRINCÍPIOS ESTÉTICOS: O QUE DIZEM AS DIRETRIZES E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Por muitos anos o trabalho com a Educação Infantil ficou relegado a uma posição inferior ou esteve focado apenas numa perspectiva assistencialista, e desse jeito, não precisaria ser realizado por um profissional com formação. Bastava ser mãe, tia, avó ou simplesmente “gostar de crianças”. Da mesma forma, não havia necessidade de instituições específicas, espaços pensados e planejados para as crianças pequenas. O mais importante era assegurar um local em que as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos “em segurança”. Com certeza hoje temos um ganho na visibilidade e qualidade do trabalho desenvolvido nesta etapa da Educação Básica, que pode ser constatado ao observarmos a mudança na legislação e circulação de documentos específicos que consolidam a importância das práticas realizadas na Educação Infantil para a formação integral do ser humano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) foram fixadas por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Trata-se de um documento de caráter mandatório, com força de Lei, que agrupa “princípios, fundamentos e procedimentos definidos [...] para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (DCNEI, p.11). Dessa forma é um importante norteador de concepções e práticas, que deve embasar todo o planejamento, organização das ações propostas às crianças pequenas – de 0 a 5 anos e 11 meses – e funcionamento e gerenciamento das instituições escolares que abarcam crianças nessa faixa etária. Esse documento, além de apresentar seus objetivos, traçar um panorama sobre o contexto histórico e sociopolítico em que foi concebido e evidenciar a importância pedagógica de sua criação, traz definições e conceitos pertinentes à criança, infância, cultura, diversidade, currículo e Educação Infantil. Norteia, objetiva e concebe as propostas pedagógicas para esta etapa da Educação Básica, que devem ser fundamentadas a partir dos princípios ético, político e estético. Este último, que constitui nosso maior interesse nesse artigo, não apresenta uma definição mais específica e particular, sendo entendido em consonância com a convicção de que a criança deve expressar-se nas diversas manifestações artísticas e culturais de forma sensível, criativa, lúdica e livre (DCNEI, 2010, p.16).

Ao dispor sobre a organização do tempo, espaço e materiais também menciona a estética como uma dimensão da criança, assim como motricidade, afetividade, cognição, linguagem, ética, expressões e experiências socioculturais, determinando que as instituições e as propostas pedagógicas para a Educação Infantil assegurem sua indissociabilidade. (DCNEI, 2010, p. 19). Explorando esse conceito de estética presente no documento, colocamos em tensão essa definição pois entendemos que o sensível, os sentidos são dimensões do humano (e não uma “dimensão da criança”). A estética, no entanto, é o transbordar dessas sensibilidades nas ações cotidianas, nas relações, na forma de ver o mundo e de interagir com ele. Por isso precisa ser educado, não num sentido de que há um modelo a ser seguido ou uma forma a ser ensinada. Falamos aqui de ofertar vivências que não só permitam um despertar e aguçar dos sentidos, mas que preconizem isso como prática cotidiana, visceral.

Ao abordar que o currículo na EI deva ter como eixo as interações e brincadeiras, propõe que no lugar de conteúdos socialmente organizados, sejam garantidas às crianças experiências que, dentre outras coisas, “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade” (DCNEI, 2010, p. 27). Reafirmamos essa perspectiva, porém algumas questões se colocam: a quais vivências o documento se refere? O que seria possibilitar vivências estéticas? Qual será o entendimento dos professores acerca de “vivências estéticas” ao ler esse documento? A própria literatura apresenta diversos conceitos para a palavra estética, como já dissemos anteriormente. Dessa forma, a própria ação de garantir vivências estéticas fica atrelada a interpretação do leitor.

Nesse ponto, tão importante quanto uma educação estética que tem as crianças como foco, é uma formação de cunho estético também para o professor, uma vez que como diz Freire (1986 apud Trezzi, 2011, p. 74) “é impossível educar sem fazer uma experiência estética”, já que ela acontece na realidade do cotidiano, na escola, na sala de aula e na relação entre as crianças e o professor. O gestual, o tom de voz e a forma como conduz a sua turma, fazem parte de uma estética da sala de aula.

A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as

necessidades e desejos individuais das crianças. [...] A docência exige, na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e emoção. [...] Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho. (MEC, 2009a, p. 37-38).

Aos docentes é dada a tarefa de planejar, avaliar, organizar, gerenciar e propiciar experiências, materiais, espaços, tempos, relações, informações, a fim de que saberes sejam ampliados e conhecimentos construídos por meio das relações entre as crianças, entre os adultos, das crianças com os adultos e com o mundo. Percebe-se então que esse profissional necessita de repertórios que subsidiarão essa tarefa. Nas DCNEI's, porém, não há menção a formação docente, nem aos requisitos mínimos para que esse profissional atue na Educação Infantil. Essas informações serão encontradas em documentos que embasaram as Diretrizes e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB — Lei nº 9394/96). Segundo essas fontes é exigido o curso Normal como formação mínima, que terá seu currículo pautado na Base Nacional Comum Curricular.

A função docente, antes exercida por qualquer profissional nesta etapa da Educação Básica, passou a ser responsabilidade de um professor com formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo o nível médio, na modalidade Normal como formação mínima para o exercício do magistério. (MEC, 2009b, p. 20).

Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Lei nº 13.415, Artigo 62, inciso 8º, 2017).

Tomando as ideias expostas até aqui, reafirmamos a concepção de formação docente como um processo que inclui sujeitos autônomos, que precisam ser considerados como construtores de conhecimento, cuja experiência precisa ser reconhecida, valorizada e mobilizada nas ações formativas. Profissionais que reconheçam as suas funções e estejam cientes das relações que estabelecerão nas instituições educacionais e que tenham clareza das suas intenções no processo de

conhecimento. Defendemos uma formação que coloque o professor no centro do processo, aparecendo como protagonista e autor de sua própria história e que cuide não só da razão, mas também, e principalmente, da emoção e das sensibilidades. Afinal, concordamos com Duarte Júnior (2010, p. 31) ao dizer que “uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas”.

Essa formação vivencial dialoga com as múltiplas linguagens que constituem os sujeitos, pois temos que considerá-los no todo. A arte aparece então como uma forte aliada tanto no que se refere à sensibilização quanto à ampliação de repertórios. Estamos interessados na multiplicidade de diálogos que podemos travar com a música, dança, literatura, artes plásticas, visuais, teatro, brincadeiras populares, etc. É por meio das experiências que vivencia com o corpo que suas ações vão se enchendo de significados e intencionalidades que vão sendo percebidas, apreciadas e levadas a reflexão, sempre com um tempo para que sejam “digeridas”, afinal, concordamos com Larrosa (2014, p. 25) que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

As crianças também necessitam dessa ampliação de repertório e integração com as múltiplas linguagens. As expressões musicais, teatrais, cinematográficas, literárias, poéticas, de dança e fotografia aparecem nas DCNEI's como manifestações que devem relacionar-se e interagir com as crianças. No entanto, são citadas apartadas das artes plástica e gráfica, como se ambas, juntamente com as anteriormente citadas, não formassem um conjunto de linguagens e expressões artísticas que estão atreladas (DCNEI, 2010, p. 26). Já o documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (2009b, p. 34) ao tratar de currículo, traz como proposta pedagógica “a criança e a arte”, englobando todas as experiências estéticas e expressivas como fazer artístico. Ao falar de perspectivas para a EI, o documento intitulado “Práticas Cotidianas na Educação Infantil” (2009a, p. 59) aponta

como um dos cinco princípios educativos a “Estética como experiência individual e coletiva”. E, apesar de atrelar o conceito à dimensão do belo – que como já expusemos, restringe o entendimento mais amplo da dimensão estética – reporta-se a essa estética como vivência e entendimento como “lente de interpretação do mundo, [dizendo respeito] ao encontro entre imaginação e razão” como “fundamento da integração entre corpo e mente, entre sensível e inteligível” (p. 74).

PALAVRAS FINAIS

A proposta de considerar a experiência estética como princípio educativo encontra, na irreverência e no potencial subversivo da sensibilidade e da imaginação, a força ética e política para enfrentar uma tradição educacional sustentada em concepções de infância, criança, conhecimento, ensino e aprendizagem que não dão conta das exigências requeridas pelas necessidades das crianças pequenas e pela formação de seus professores. (MEC, 2009a, p. 75).

Ao longo desses anos de pesquisa, a relação entre arte, estética e Educação Infantil sempre entremearam todas as nossas discussões. Será que quando pensamos em educação, infância e na figura do professor, pensamos em estética? A estética está presente nas nossas relações e em nossas vidas? Como se dá a relação entre arte e estética na Educação Infantil?

Defendemos uma estética que está presente nas relações, que provoca afetamentos, que exala aos sentidos. Exatamente por isso cremos na presença das crianças e dos docentes nos espaços que partilham. Não nos referimos à presença física apenas, pois essa é inegável. Não há como estar em um desses espaços e não sentir a existência, ouvir os pensamentos, ver os diálogos, degustar os deslocamentos e encontrar os aromas das brincadeiras. No entanto, essas inferências nem sempre estão estampadas nas falas dos professores, nos planejamentos, nos espaços das salas, murais e arrumação dos espaços. E isso diz muito sobre as concepções que se tem sobre infância, o entendimento de criança e o lugar que se ocupa, ou que se quer ocupar. Há falas que não precisam ser ditas, ou que muitas vezes contrapõem teoria e prática. Enfim, sabemos o quão difícil é falar de uma educação das sensibilidades, principalmente numa sociedade que necessita valorizar o que pode ser quantificado, comprovado objetivamente e que trata o sensível como algo de menor valor. As pesquisas nos apontam caminhos, mostram o quanto uma educação pautada em

vivências e que integre razão e emoção é potente, o quanto uma formação sensível é forte e toca os professores, reverberando neles que se tornam mais consistentes e sensíveis no seu fazer com as crianças. A educação do sensível é forte e sua força reside exatamente no fato de que não há uma receita para que aconteça, pois somos seres singulares. Em cada indivíduo reverberará de uma forma e não há certo ou errado nisso. O mais importante é que reverbere, que dê sentido, que traga a consciência do que somos e isso com certeza é maior do que conseguir unanimidade em nossos discursos, pois permite uma verdadeira alteração da realidade. E é disso que precisamos e queremos quando propomos que os professores e as formações busquem novos caminhos do fazer, olhando mais para dentro do que para fora e enaltecendo os seres humanos naquilo que há de mais bonito, sua singularidade e inteireza de ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. *Educação & Sociedade* [online], São Paulo, vol.29, n.105, pp.1167-1184, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400011&script=sci_abstract&tlng=pt.

ARROYO, Miguel. *Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional*. In SILVA, Maurício Roberto, ARROYO, Miguel (orgs.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. *A montanha e o videogame: escritos sobre a educação*. São Paulo: Papirus, 2010.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período de 1997-2002. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008, p. 153-171, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sonia (org.). Profissionais de educação infantil, gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE BRETON, David. Antropologia dos sentidos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LONGAREZI, Andrea Maturano. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. Revista Contrapontos - Eletrônica, vol. 13, n. 3, set-dez 2013, p. 214-225.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e inquietudes estéticas para a educação. In PASSOS, Mailsa Carla Pinto e PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Educação como experiência estética. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Prefácio In PASSOS, Mailsa Carla Pinto e PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). Educação experiência estética. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, nov. 1981, Brasília: O Instituto, 1981.

PEREIRA, Marcos Villela. et al. Arte, só na aula de arte? Educação (PUCRS. Impresso), v. 34, p. 311-316, 2011.

RESENDE, Catarina. O que pode um corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico. Phisys: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.18, n. 3, set. 2008.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos in: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHUSTERMAN, Richard. Vivendo a arte. São Paulo: Editora 34, 1998.

TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo, v.10, n. 1, p.68-77, jul. 2011.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.