



ARTE NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCURA-SE!

Luciana Esmeralda Ostetto¹

Greice Duarte de Brito Silva²

RESUMO

Ao tematizar a formação docente para a Educação Infantil, considera-se que o atual contexto está a exigir professores e professoras que ouçam mais do que falem, que experimentem mais do que sigam o modelo, que estejam perto das crianças, reparando seus modos de ser e de expressar o mundo. Considera-se, também, a necessidade de se garantir, na formação, além de conhecimentos específicos sobre a área de atuação, saberes da ordem (do) sensível, que possibilitem a reflexão e a experiência nos âmbitos estético, artístico e cultural. Diante destas premissas, procura-se a Arte nas propostas curriculares, cotejando a legislação pertinente, recorrendo a pesquisas temáticas e apresentando concepções sobre formação estética docente. Da procura, um encontro fértil: narrativas de professoras que contam sobre seus percursos de formação estética e de relação com a arte, e indicam possibilidades para repensar a formação docente para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação de professores-Educação Infantil. Formação Cultural de Professores. Arte e Infância. Educação Estética. Narrativas (Auto)biográficas.

ART IN TEACHING EDUCATION FOR CHILDREN EDUCATION: LOOKING FOR!

ABSTRACT

When subjecting teacher training for Childhood Education, it is considered that the current context requires teachers to listen more than to speak, to experience more than to follow the model, that they are close to kids observing their ways of being and expressing the world. It is also considered there is the need to assure besides specific knowledge on the practice field, sensitive knowledge which makes reflection and experience possible in the aesthetic, artistic and cultural scope in the training. Before such premises, art is searched in the curriculum proposal, collating relevant laws, resorting to theme researches and presenting conceptions on the teacher aesthetic training. From the search, a fertile encounter: teachers' narratives telling their paths in aesthetic training and in their relation with art, which indicate possibilities to rethink teacher training for Childhood Education.

Keywords: Teacher Training – Childhood Education. Teacher Cultural Training. Art and Childhood. Aesthetic Education. (Auto) Biographical Narratives.

ARTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL: SE BUSCA!

¹ Professora da Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense, atua na graduação (curso de Pedagogia) e na pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação). Foi professora do Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (1995-2012). Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1992) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1985). Articula ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Formação de professores, contemplando principalmente os seguintes temas: educação infantil e prática pedagógica, arte e infância, arte e formação de professores, narrativas autobiográficas. Coordenadora do FIAR - Círculo de estudos e pesquisa formação de professores, infância e arte (Faculdade de Educação UFF). E-mail: <Lucianaostetto@id.uff.br>

² Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: <greicedbrito@hotmail.com>



RESUMEN

Al tematizar la formación docente para la Educación Infantil, se considera que el actual contexto exige profesores y profesoras que no hablen tanto sino que oigan más, que no sigan siempre un único modelo sino que prueben otros más, que estén cerca de los niños, observando sus modos de ser y de expresar el mundo. Se considera, también, la necesidad de garantizarse, en la formación, además de conocimientos específicos sobre el área de actuación, saberes del orden de lo sensible, que posibiliten la reflexión y la experiencia en los ámbitos estético, artístico y cultural. Ante esas premisas, se busca el arte en las propuestas curriculares, cotejando la legislación pertinente, recurriendo a investigaciones temáticas y presentando concepciones acerca de la formación estética docente. De la búsqueda, un encuentro fértil: narrativas de profesoras que cuentan sobre sus trayectorias de formación estética y de relación con el arte, que indican posibilidades para repensar la formación docente para la Educación Infantil.

Palabras-clave: Formación de profesores-Educación Infantil. Formación Cultural de profesores. Arte e Infancia. Educación Estética. Narrativas (Auto)biográficas.

1. Do reconhecimento de saberes e experiências das crianças à formação docente: primeiras questões

No âmbito das pesquisas e políticas relacionadas ao campo da Educação Infantil, nas últimas décadas, entre lutas, avanços e recuos, vimos testemunhando a afirmação das experiências e dos saberes das crianças como ponto de partida para as propostas pedagógicas. Novas concepções de currículo, superando a ideia de conteúdos, campos disciplinares ou áreas de desenvolvimento, subsidiam diretrizes que consideram a importância de contemplar, nas práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas com meninos e meninas de zero a cinco anos, a brincadeira, as interações, as experiências sensoriais e expressivas em diferentes linguagens, por exemplo (BRASIL, 2009).

Tais perspectivas descortinam a existência de uma riqueza de ações e saberes culturais que ainda não são totalmente validados pelas instituições educativas e, portanto, impõem que se repense a organização do cotidiano educativo, sobretudo colocando em xeque o modelo escolar pautado em aulas e sequências didáticas prescritas. Do nosso ponto de vista, é neste aspecto que a discussão sobre o papel dos professores e professoras para a infância e sua formação se evidencia como tema candente, pois o acúmulo de conhecimento tem indicado a necessidade de superar aquele tradicional papel docente, investido de autoridade didática, que fala, explica e transmite conhecimento, controlando o processo de aprendizagem das crianças.

A função docente na Educação Infantil não se restringe a dar aula, compreendida como sequência didática de atividades para as crianças realizarem, circunscrita no espaço-tempo de propostas planejadas com começo, meio e fim. Diante da especificidade da primeira etapa da Educação Básica, que se coloca como complementar à educação da família, e se desenvolve intimamente “vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as suas cem linguagens” (ROCHA, 1999, p. 62), e mais: diante de meninos e meninas que lançam mão de mil e uma linguagens na aventura de conhecer e expressar o mundo, o efetivo papel do adulto seria estar presente, estar com as crianças, como um atento e sensível “interlocutor, mediador, parceiro mais experiente que se dispõe a ouvir e ver as histórias, os diversos enredos e papéis que vão se constituindo no cotidiano educativo” (OSTETTO, 2011, p. 161). Para atuar na Educação Infantil, reitera-se a essencialidade de um adulto que escuta o que as crianças têm a dizer (RINALDI, 2012); que, observando e escutando suas manifestações, expressões, saberes e fazeres, modos de ser e estar, coloca-se em diálogo com elas, procurando compreender suas buscas e atribuição de sentido para o que encontram no mundo. Alguém que, na acolhida do que escuta, para a continuidade da jornada, junto com as crianças, projeta desafios, amplia possibilidades.

Exercitar a escuta pede tempo, calma, disposição, entrega, mas também demanda imaginação, curiosidade, ousadia e coragem para transitar por territórios desconhecidos. Onde, como, com quem poderiam professores e professoras de Educação Infantil exercitar tais aprendizagens, que extrapolam a ordem conceitual e estão intimamente ligadas à experiência, a valores, a repertórios culturais pessoais? Neste aspecto, diversos autores têm apontado a importância da formação cultural e estética para a docência, sobretudo na interface com a Arte (ALBANO, 1992; 2010; LEITE; OSTETTO, 2004; NOGUEIRA, 2002; 2008; OSTETTO, 2006; TRIERWEILLER, 2011; MOMOLI; EGAS, 2015, entre outros).

Na intenção de ampliar o conhecimento sobre as produções relacionadas ao tema formação de professores, infância e arte, consultamos o portal da Associação Nacional de Pesquisas em Educação – ANPEd. No levantamento efetuado, relativo ao período compreendido entre 2005 e 2015, foi possível apurar quantitativamente 4 trabalhos no GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e 07 trabalhos no GT 24 (Educação e Arte).

No quadro geral das produções encontradas, a Arte é reconhecida como importante elemento para a educação da infância. Ainda que numericamente pouco

significativos, identificamos, nos trabalhos apresentados, questões como ensino de Arte na Educação Infantil, diferentes linguagens das crianças, criação e expressividade infantil, a dimensão lúdica e imaginativa das produções visuais de meninos e meninas, experiências poéticas e trabalhos que colocam em debate a tridimensionalidade na criação com as linguagens artísticas. São questões que revelam a nascente preocupação com as múltiplas dimensões dos fazeres e saberes relacionados à arte e à infância, chamando atenção para as diferentes possibilidades de conhecimento e linguagens expressivas na Educação Infantil.

Os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd no período consultado apontam que ainda é comum encontrarmos, entre as atividades propostas aos meninos e às meninas, a oferta de folhinhas xerografadas para treino motor, (re)produções mecânicas e sem sentido para as crianças, do tipo carimbos (carimbos das mãos das crianças são os preferidos), entre outras (CUNHA, 2007; OLIVEIRA, 2009). Mesmo considerando a existência de materiais produzidos nas últimas décadas, como documentos que norteiam o currículo na Educação Infantil e trazem importantes orientações nos aspectos estéticos e artísticos, o silenciamento do corpo e o adestramento das mãos, o controle do tempo para fazer *trabalhinhos*, o consumo de imagens midiáticas e uniformes, e os desenhos prontos para colorir no lugar da produção de desenhos autorais são práticas ainda presentes. Segundo uma das autoras pesquisadas, esta realidade revela que as abordagens no ensino da Arte não têm possibilitado outros olhares para a produção das crianças, para a investigação das linguagens não verbais e a abertura ao inusitado, por exemplo (CUNHA, 2007).

De modo geral, na interlocução com os autores dos trabalhos localizados no referido levantamento efetuado, nota-se que os registros relacionados às produções artísticas das crianças pouco revelam criação ou expressão autoral; em regra, são os professores que fazem para as crianças, ou controlam o seu fazer. A criança, que tranquila e avidamente manipula tintas, tecidos, objetos da natureza, que fantasia e se expressa por meio de suas múltiplas linguagens, não encontra facilmente espaço propício para suas experimentações. Falta-lhe um adulto que lhe escute, que abra espaço para a criação e a experimentação, que lhe dê suporte para suas aventuras tramadas com parcerias, ideias e materialidades. Por que há professores e professoras, em grande número, que ainda não dão ouvidos às crianças e suas diversificadas maneiras de se relacionarem com o mundo e de expressá-lo?

Tal interrogação leva-nos ao apontamento de outro aspecto importante sobre as pesquisas encontradas. Tanto no GT07 quanto no GT24 há poucos trabalhos que tratam da

formação docente para a Educação Infantil em suas dimensões artísticas e culturais. A julgar pelos dados levantados sobre as produções apresentadas nas reuniões consultadas, em que a formação estética dos professores pouco aparece como questão em debate nos últimos dez anos, conclui-se que conceitos, práticas e proposições neste campo ainda representam uma lacuna, demandando investimento em pesquisas e estudos. Assumindo o desafio, nesta direção seguimos.

2. Um olhar sobre as dimensões formativas indicadas no plano legal: tem arte?

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), que definem princípios para a estrutura e funcionamento do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015), é possível identificar alguns aspectos relacionados às dimensões estética e cultural na formação docente.

No que diz respeito às Diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia, em seu artigo 6º, inciso I, o qual estabelece o núcleo de estudos básicos, especificamente na letra k, temos a indicação de que as propostas pedagógicas dos cursos deverão contemplar, entre outros pontos, “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. 03). No mesmo referido parágrafo, o inciso III, que estabelece um núcleo de estudos integradores com o objetivo de proporcionar enriquecimento curricular, faz referência, na letra c, à participação em “atividades de comunicação e expressão cultural” (BRASIL, 2006, p. 03).

Já as Diretrizes voltadas à formação inicial e continuada para o magistério na Educação Básica, em seu artigo 3º, parágrafo 5º, inciso XI, 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. 05). No parágrafo 6º do mesmo artigo, inciso VI, temos a recomendação de que os projetos de formação contemplem, entre outros pontos, “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. 05). Por sua vez, o *caput* do artigo 7º indica que o egresso deverá possuir, em seu repertório, “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. 07). Adiante, em seu 12º artigo, as referidas Diretrizes apresentam três núcleos organizadores dos cursos de formação inicial. No núcleo I, denominado “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. 09-10), identificamos duas menções às questões que nos interessam para a temática que vimos discutindo: está posto que esse núcleo deve articular, entre outros,

[...] 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. 09-10).

Nos trechos destacados dos documentos que pautam a formação docente na atualidade, se é visível a presença de conteúdo que contempla as dimensões culturais, artísticas e estéticas, o fato não significa, necessariamente, um avanço, dada a generalidade com que aparecem. Se falam de conhecimento multidimensional e interdisciplinar, de vivências culturais, de questões concernentes à estética e à ludicidade, à expressão cultural, o fazem sem apontar claramente a Arte como campo de conhecimento a ser garantido em tal formação. Por outro lado, a pessoa, na pessoa do professor, aparece de forma vaga e secundária, desconsiderando o direito que tem a uma formação cultural significativa; mas, por sua vez, é explicitada claramente a necessidade de que sejam contemplados conhecimentos sobre o desenvolvimento de crianças em diversas dimensões, tais como estética, artística, cultural e lúdica. A tendência que transparece do conteúdo legal caminha na direção de fornecer instrumentais para a atuação docente, muito ligada a perspectivas que, historicamente, vimos combatendo, haja vista que pouco olha para o sujeito-professor, privilegiando, ainda, o conteúdo de ensino, informações e habilidades.

Perante as lacunas identificadas nas referidas determinações legais no tocante à formação docente, elegemos dois aspectos para problematização: primeiro, a necessária

discussão sobre concepções relativas à dimensão estética e à formação cultural, haja vista que, pela própria natureza do documento, não vêm especificadas; segundo, considerando que as Diretrizes para o Curso de Pedagogia foram estabelecidas há pelo menos dez anos, cabe indagar sobre a presença e efetiva inserção da Arte nos currículos desde então.

3. Estética, educação estética, formação cultural: algumas redes de significados

Nos estudos sobre o tema, encontramos o livro *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* (DUARTE Jr., 2001), publicado a partir da tese de doutorado do autor. Por desenvolver e provocar uma discussão importante e ainda restrita a certos meios, nota-se que o autor vem sendo constantemente referenciado no campo das pesquisas que articulam Educação, Arte, experiência estética e formação de professores. E é justamente com ele que começamos a tecer uma rede de significados sobre estética, educação estética e formação cultural, de modo a dar visibilidade a concepções que contribuam para (re)pensar propostas de formação docente para a Educação Infantil que efetivamente contemplem dimensões já apontadas pelas pesquisas e, ainda que de modo tímido, pela legislação.

Em seus estudos, o referido autor discute que a elegibilidade do conhecimento científico em detrimento da dimensão sensível na formação humana teria gerado uma crise do conhecimento, visível na modernidade, na qual o intelecto fora expandido a tal ponto que *enfartou* o coração, então comprimido (DUARTE Jr., 2001). Como resultado da extrema racionalização da vida, contraditoriamente, produziu-se a irracionalidade, de onde ressurgiu a necessidade de humanizar o homem, compreendendo-o em sua plenitude, de ser racional e emocional, e por onde se vislumbra um dos sentidos da educação estética: uma resposta à crescente (ir)racionalização dos modos de vida da contemporaneidade.

Até chegarmos a esse ponto, é preciso lembrar que a origem do conceito de estética remonta à tradição filosófica grega, que buscava a compreensão do belo e para a qual a beleza era essencial na composição de uma adequada educação. Na tradição platônica, a boa educação relacionava-se com um ideal de perfeição, composto de simetria e proporcionalidade. Aristóteles, na esteira do mestre, retira a beleza do campo metafísico, mas não rompe com os critérios tradicionais de beleza simétrica e proporcional (que, aliás, guiam nossas noções estéticas até hoje). Para a discussão que estamos propondo, é importante recuperar, da tradição filosófica clássica, o sentido de estética, da raiz grega *aisthesis*,

indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE Jr., 2001, p. 13). Sensação, sensibilidade, senso-percepção, conhecimento sensível-sensorial são significados associados à palavra estética.

No sentido moderno, a primeira definição de estética é atribuída a Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). Influenciado pelas ideias do iluminismo alemão, inaugurou o emprego do termo em sua obra *Aesthetica* (1750) marcando, no campo filosófico, ao lado da lógica, da metafísica e da ética, o surgimento da estética como uma disciplina, ocupada com o estudo do conjunto de saberes sensoriais, preocupada com a beleza e relacionada com a Arte (ORMEZZANO, 2007). Desde seu surgimento, a estética esteve associada à totalidade da vida sensível, a questões que diziam respeito às formas como somos atingidos pelo mundo em nossas sensações e percepções. Segundo Hermann (2005, p. 25), “o surgimento da estética como uma disciplina filosófica vincula-se também a um momento em que havia desacordo sobre o que é arte, o que é gosto, o que é criação artística, o que é belo”.

Nos desdobramentos dos movimentos históricos de projetos em disputa, o elemento estético será, também, defendido como essencial para a educação do homem. Nesse contexto, surge o conceito de educação estética, formulado por Friedrich Schiller (1759-1805), o qual colocou em relação à questão da beleza no processo formativo humano. Em sua obra *Cartas sobre a educação estética do homem*, publicada em 1795, o filósofo, dramaturgo e poeta alemão discute concepções de formação, educação e estética que se fundem na concepção de apreensão da beleza como modo ativo de recepção de toda a criação artística, conciliando sentimento e liberdade. Ao unir estética, conhecimento e ética, elementos indispensáveis na organização da vida social, a educação estética preconizada pelo filósofo seria um fio condutor da formação política e moral do homem. Em sua perspectiva, o desenvolvimento da educação estética deveria ser central no processo de formação humana, como parte do processo mesmo de humanização, já que “é pela beleza que se vai à liberdade” (SCHILLER, 1989, p. 39).

Levando em conta a história, a complexidade do discurso filosófico e, de certa forma, justamente por isso, a impossibilidade de assumir um conceito universal para o termo, muitos equívocos surgem quando se pretende falar em dimensão estética – da vida, da educação, da formação docente. Reportada geralmente a padrões e ideais de beleza, circunscrita ao campo artístico ou à aparência consumida pela *sociedade do espetáculo*, por exemplo, a necessidade de uma constante ressignificação do termo se impõe. Deslocando-

nos das formulações clássicas da estética como disciplina, mas sem desconsiderar suas marcas, trazendo a discussão para o campo educacional da formação docente, estamos compreendendo que a educação estética se relaciona aos processos de percepção, de imaginação, de interpretação que, na interação com o mundo – arte, cultura, natureza –, contribuem para alargar a sensibilidade, como afirma Perissé (2009).

É fato que, ao longo de nossa vida, vamos sendo marcados pelas experiências compartilhadas com grupos de convívio – a família, a escola, associações, clubes, igrejas etc., assim como pelas referências culturais mais amplas veiculadas pelos meios de comunicação. Por meio dessas relações e experiências, vamos nos apropriando de modos de ser, pensar e sentir, elaborando sentidos e significados sobre o mundo: constituindo um acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos, um repertório que, de certa forma, orienta a atribuição de significados e sentidos ao vivido (MARTINS *et al.*, 1998). É por este caminho que vamos nos formando esteticamente. Quanto maior o repertório, podemos supor, maior será a possibilidade de estabelecermos diálogo com o “espetáculo do mundo [...], afastando do coração o monstro da indiferença” (RESENDE, 1992, [s.p.]); e quanto maior a possibilidade de inventarmos formas, cores, sons, gestos, histórias, maiores serão nossas possibilidades de expressão, de reinventarmos a própria existência.

Educação estética tem relação, então, com o cultivo de todos os sentidos: aprender a refinar o olhar, a audição, para poder ver, ouvir, sentir cada vez melhor o que se está vendo ou ouvindo, aperfeiçoando a autoconsciência, assumindo-se “como sujeito do pensamento e do sentimento e, por outra parte, como alguém chamado a ver, na realidade externa: a beleza, o enigma, a sugestão, o símbolo, a sutileza, o risível, a ambiguidade, o sublime, o trágico...” (PERISSÉ, 2009, p. 53). Prestar atenção, reparar – o mundo, seus cantos, recantos e encantos; a cultura, a diversidade cultural, a arte que nos rodeia e nos olha; as relações e paisagens internas que nos habitam –, limpar os olhos, aguçar todos os sentidos, são caminhos de formação estética.

Nesse quadro compreensivo, educar-se esteticamente é, também, ampliar a formação cultural e ampliar repertórios, não só, mas também no encontro com a arte. E nessa direção cabe explicitar que entendemos a formação cultural em diálogo com Nogueira (2008, p. 02), como “[...] um processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como espaço de diferentes leituras e interpretações da realidade, promovidas pela Arte, nas suas diferentes modalidades, e pela Literatura”.

4. A arte nos cursos de Pedagogia: buscas

O encontro com a arte converte-se, sem dúvida, em oportunidade ímpar para a ampliação de repertórios culturais, devido ao seu caráter formativo no âmbito de nossa sensibilidade e de nosso pensamento. A dimensão formativa da arte reside na possibilidade que nos oferece para dar forma a sentimentos e ideias; ademais, nos abre oportunidades para que nos transformemos, como afirma Perissé (2009, p. 53): “Quando nos faz intuir, sentir, captar de modo denso e profundo algo que de outro modo teríamos grande dificuldade de descobrir. Quando nos ajuda a reconhecer intensamente o insípido e o amargo, o doce e o ácido, o ardente e o azedo, o agridoce e o salgado”. Ou, como escrevem Momoli e Egas (2015, p. 72):

É na dimensão estética da arte que reside uma potência que pode afetar os modos de ser docente dos alunos durante a formação inicial para a docência. Trata-se da fricção entre educação e arte como possibilidade para processos formativos menos engessados e mais poéticos.

Mas onde está a Arte nos cursos de Pedagogia? Segundo pesquisa realizada pelo GPAP - Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, da Universidade Mackenzie, que teve por objetivo mapear a presença da Arte nos cursos de Pedagogia do Brasil (MARTINS; LOMBARDI, 2015), a inserção da arte nos currículos é ainda ínfima, quando não inexistente.

Depois de um amplo levantamento de instituições, que permitiu a análise de dados de 99 instituições de ensino superior (IES) Federais, Estaduais e Municipais, foram analisadas informações, entre outras, sobre as disciplinas do currículo e a identificação das disciplinas de Arte (segundo ementa, bibliografia, carga horária). Em um panorama dos resultados, foi verificado que, das 99 IES pesquisadas, 32 não apresentam nenhuma disciplina relacionada à Arte e nenhum dos cursos listados trabalha com as diferentes linguagens artísticas com programa específico. Em regra, as disciplinas, analisadas pelos conteúdos explicitados nas ementas, não contemplam, segundo os pesquisadores que participaram do grupo-rede de investigação referida, elementos de consenso relativos ao ensino de Arte: recepção, produção, mediação, contextualização, ambiências diferentes (MOMOLI; EGAS, 2015).

Quanto à denominação das disciplinas, variados nomes puderam ser encontrados: Arte e educação; Fundamentos e Metodologia da Arte; Metodologia e prática do ensino de arte; Arte, educação e corpo; A criança e as artes; Ensino de arte; Arte na prática pedagógica; Educação e corporeidade; Arte, ludicidade e movimento; Artes visuais e ensino; Teatro e ensino; Música e ensino. As disciplinas que utilizam os termos *arte* e *educação*, aparecem com as seguintes denominações: arte e educação, em sua maioria; em menor número, educação e arte, arte-educação e, com uma única ocorrência, arte/educação (MOMOLI; EGAS, 2015). Em termos dos conteúdos, foi observado o predomínio de aspectos teóricos, assim como, entre as linguagens artísticas, o predomínio das artes visuais. Um dado interessante diz respeito à particularidade da Educação Infantil: entre as disciplinas analisadas, duas incluem elementos específicos desse campo.

De modo geral, foi percebida a fragilidade nas relações entre teoria e prática, falta de articulação entre conhecimento artístico e a dimensão estética na formação de pedagogos, uma vez que, afirmam os autores e autoras responsáveis pela pesquisa – com os quais concordamos – articular a dimensão estética e os saberes específicos do campo da Arte é mais que trabalhar informações sobre história da Arte e dos artistas (o que tem sido mais comum). Em direção contrária,

pensar a arte na formação do pedagogo é pensar em processos formativos que possam desnaturalizar o olhar sobre o mundo, principalmente os olhares que são lançados pela escola de forma cintilante a partir de lentes que se utilizam de “Tarsilas e Van Goghs” e que resumem a dimensão estética da arte na educação a meros exercícios de repetição e reprodução de forma que são de fácil aceitação (MOMOLI; EGAS, 2015, p. 70, grifos dos autores).

Os dados desta importante pesquisa reforçam o que vimos discutindo sobre o distanciamento entre o prescrito na legislação pertinente e o efetado nas propostas curriculares. Apontar a importância da formação cultural, ou a dimensão estética como princípio formativo, tal como preconizado nos documentos, não basta para efetivar tais dimensões formativas nos currículos, sobretudo quando, na estrutura dos cursos de formação, a fruição de uma obra de arte, ou mesmo das paisagens naturais ao redor dos universitários, não se enquadra no tipo de conhecimento qualificado nos parâmetros do acadêmico, mais identificado com o que se poderia chamar de inteligível-científico e menos com o sensível-artístico. Por um lado, a aventura de poetizar e fruir o mundo, no contato com saberes artístico-culturais-experienciais, está visivelmente interdita no cotidiano

acadêmico e, por outro, como fez notar Ostetto (2006), mesmo as Galerias de Arte localizadas dentro de algumas universidades não estão integradas aos processos de aprendizagem dos cursos que neles se desenvolvem.

Na discussão proposta, é preciso considerar, também, que não está em jogo apenas o ensino-aprendizagem de Arte, mas a constituição de espaços que viabilizem as propostas de formação cultural que considerem a pessoa na pessoa do educador. Espaço-tempo que aponte outras direções, proponha novos olhares, aproxime realidades, diversificando repertórios em diálogo com o cotidiano e a própria prática, com a vida, enfim, de professoras e professores (NOGUEIRA, 2008). Afinal, na perspectiva que vimos discutindo, a formação estética não é matéria a ser ensinada em uma disciplina, restrita à sala de aula ou laboratório. Perpassa toda a vida e atravessa o cotidiano para além dos muros da universidade, pois, muito mais que ensinar Arte aos professores e professoras em formação, é imprescindível marcar e articular múltiplos saberes e fazeres, promovendo encontros, oferecendo-lhes oportunidades para que possam se aventurar a romper os automatismos cotidianos, enrijecidos, por vezes, em hábitos de pensar e fazer, para que ousem outros itinerários, reconheçam a diversidade e beleza do mundo, assim como afirmem sua autoria. Tal proposta passa, necessariamente, pela oferta de tempos e espaços de criação, de interação e experimentação com diferentes materialidades, acionando o corpo, todos os sentidos (OSTETTO, 2006).

5. Procurando bem... Arte e formação estética em narrativas de professoras de Educação Infantil

Temos estudado, no grupo de pesquisa³ do qual fazemos parte, questões relacionadas à infância e à Arte na formação docente, buscando compreender os processos formativos de professores e professoras da Educação Infantil, na relação com a arte e a infância, discutindo conceitos pertinentes ao campo, tais como educação estética, formação estética, formação cultural, arte na infância e seus processos, educação em museus.

Entre as pesquisas desenvolvidas, trazemos para a discussão a investigação que tomou, como foco de análise, os percursos de formação estética de quatro professoras de

³ FIAR – Círculo de estudo e pesquisa formação de professores, infância e arte.
<http://fiar.sites.uff.br/>

Educação Infantil (SILVA, 2017). A partir do aporte teórico-metodológico da pesquisa narrativa, (auto) biográfica e das histórias de vida e formação (JOSSO, 2004; NÓVOA; FINGER, 2010; CLANDININ; CONNELLY, 2011; DELORY-MOMBERGER, 2012;; SOUZA; PASSEGGI, 2008, entre outros), o material biográfico analisado foi produzido a partir de entrevistas narrativas, das quais se projetam histórias de formação estética docente que, por sua vez, dando a conhecer conteúdos de processos singulares, fertilizam contribuições para pensar propostas de formação alargadas.

A perspectiva (auto)biográfica, no aspecto da narrativa de formação docente, trabalha com lembranças e memórias de vivências ao longo da vida, relacionadas a lugares como a casa, a escola e a universidade, entre outros espaços significados como formativos pelo narrador – o primeiro emprego, o exercício de magistério, as relações afetivas, o encontro com pessoas, viagens, leituras, equipamentos culturais, obras de arte, imagens, por exemplo. No decurso da narração, o narrador vai atribuindo sentido ao que foi vivido e ao que faz parte de si. Neste quadro teórico, na narrativa emergem as experiências, consideradas como

[...] 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 (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 65).

Para pesquisar a dimensão estética implicada na jornada de formação de professoras da Educação Infantil foi necessário, então, abrir espaço para suas narrativas, a partir das quais, relacionando lembranças esparsas e memórias, articulando tempos, espaços, acontecimentos, pessoas, situações, pudessem trazer à tona suas experiências e conhecimentos acerca de sua formação de modo geral, e de sua formação sensível de modo particular. Assim, foram realizadas entrevistas, cujo formato foi inspirado na técnica desenvolvida por Jovchelovitch e Bauer (2002), conhecida como *entrevista narrativa*, um dispositivo de geração e análise de dados narrativos que começa com o entrevistador solicitando que a pessoa a ser entrevistada conte sua história de vida, valendo-se de um convite amplo e não diretivo. No caso da pesquisa que estamos apresentando no momento, convidamos as participantes, professoras de Educação Infantil que participaram dos 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 falarem sobre seu percurso de formação estética, pensando e contando sobre os caminhos que consideravam determinantes para a formação de sua sensibilidade, na vida, dentro e fora da escola. Importante destacar que, na perspectiva dos autores referidos, a entrevista configura-se como uma situação de encorajamento do participante-narrador a rememorar e contar.

Após transcritas, as narrativas foram lidas e significadas a partir de algumas chaves de leitura, constituindo linhas de processos formativos que tecem/teceram histórias de iniciação e ampliação de sensibilidades. Passando pela família, escola, curso de Pedagogia, profissão docente, espaços de formação continuada, deslocamentos geográficos, espaços de cultura e arte, identificamos: a iniciação estética na natureza, no feito à mão; caminhos sensíveis ampliados no aprendizado da profissão, com as crianças; e a formação continuada como potencialização da formação estética. Considerando os limites de extensão do presente artigo, não seria possível detalhar o conteúdo trabalhado na pesquisa, inclusive apresentando as narrativas diretas das professoras e a força de suas vozes. Sendo assim, traçaremos um quadro geral de referência analítica, discutindo os temas principais evocados.

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. Da vida escolar, as lembranças contam do tempo no jardim de infância, primário e ginásio, com muitos modelos e cópias e pouca criação, quase nada de contato com as linguagens artísticas; da faculdade (curso de Pedagogia), com propostas irrelevantes quanto ao contato com a Arte; da formação continuada, em que parecem retomar a experiência da infância, frequentando espaços diversos, como o retorno à universidade para cursos de extensão, a própria escola em que trabalham e conhecendo espaços de cultura e arte; falam também de professores marcantes, identificados inclusive como fundamentais para a formação estética experimentada. Da vida profissional estão 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. Estão presentes também a relação entre crianças, professores e arte, além de ensaios-proposições de experiências com as linguagens artísticas na creche. Dos deslocamentos geográficos, apontam viagens internacionais e nacionais, bem como movimentações urbanas que contribuíram para a ampliação dos sentidos das narradoras. Das vivências culturais, apontam obras e linguagens artísticas que fizeram parte de suas histórias, campo privilegiado da

pesquisa realizada; mostra-se claramente o diálogo entre Arte e Educação, que aparece nas narrativas por meio de lembranças 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.

Atentando para os itinerários de formação estética, os fazeres do corpo no ambiente natural, como em um primitivo ateliê, aparecem como os primeiros contatos e ativação dos sentidos das professoras. Céu, chuva, terra, árvores, gravetos, folhas, pedrinhas são convites à experiência estética das crianças que foram. O quintal de casa, prenhe de significados, é território de sensações e deleite com os elementos naturais, inaugurando momentos de beleza, fazendo sentir a íntima relação com cada coisa do mundo, reconhecendo seu valor.

No contar das histórias que falam do contato com a natureza como lugar e forma de iniciação estética, foi possível perceber que as professoras afirmavam a necessidade de conhecer o mundo sensivelmente, principalmente no contato com os quatro elementos, onde a beleza testemunha os acontecimentos, mesmo sem propósito. Pés e mãos aparecem nas histórias como formas primárias de sentir o mundo. Corpo que cria novos movimentos e se comunica, sente o mundo e multiplica sentido. Acolhe linguagens e escuta, tem vontades. O corpo aparece decisivo nas experiências de iniciação estética no mundo e com o mundo natural: pelas mãos se cria e com os pés se vai de lá para cá, fecundando espaços de imaginação e invenção. No tempo da infância, a memória que conta diz: aquelas professoras encontraram 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.

Foi impactante perceber que, da escola de um modo geral (desde a frequentada na infância quanto a da juventude), aparecem poucas memórias relacionadas à arte e aos processos expressivos; quando algum fio da história fala disso, não se evidenciam experiências significativas. As relações afetivas com colegas, professores e os deslocamentos (por exemplo, sair de casa até chegar à escola, passando por praças, monumentos, equipamentos culturais, paisagens outras), que acontecem fora da escola, são reconhecidos como importantes e dão o tom da dimensão estética nas parcas experiências contadas sobre o tempo escolar. Desse tempo, as memórias parecem empobrecidas e as atividades recordadas contam sobre uma educação de crianças tolhidas em sua expressão e criação, reafirmando o que alguns autores anunciam como o silenciamento da dimensão criadora refletida nos repertórios de adultos-

professores (ALBANO, 1992; OSTETTO, 2004). E na universidade, na Pedagogia? Também muito pouco, quase nada...

Possíveis rupturas de uma formação artístico-cultural limitada foram também anunciadas: propostas de formação continuada que valorizam arte, corpo e natureza, que experimentaram nos entrelugares redescobertos em cursos de extensão de universidades públicas, quando já professoras de crianças. 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, que consideraram essa experiência, de alguma forma, decisiva para retomarem os caminhos de educação estética que ficaram no quintal da infância. O contato com música, teatro, literatura, artes visuais, visitas a museus, experimentos junto à natureza, previsto dentro do programa de formação vivenciado, dizem as professoras-narradoras, potencializar os sentidos, contribuir para ampliar olhares e também apoiar a criação de fazeres sensíveis com as crianças.

A Casa Daros, espaço de arte e cultura, foi comum às quatro histórias. Suas propostas educativas tinham por princípio ampliar experiências, explorar e refletir sobre os espaços de cultura e arte, alimentar olhares, possibilitar diálogos com arte e artistas, refinar sentidos, enfim. Propunha encontros reconhecidamente amplos, ricos, fortes, instigantes, que aconteciam em um espaço bonito, atrativo, aconchegante e provocador, diferente da escola; um lugar de arte que ensina sobre o trabalho com crianças, que proporciona momentos de criação para crianças e professores, tornado marcante por reafirmar que arte é educação.

Os percursos narrados mostram que a educação estética começa com a educação de si mesmo e nas relações do sujeito com os outros e com o mundo. É ao sair em busca para conhecer, sentir e entregar-se à experiência, ampliar repertórios nos espaços de formação com arte, que as professoras dizem aprender a planejar propostas considerando as crianças e suas cem linguagens. É o deslocamento para espaços de cultura e arte que permitem às professoras (re)aprenderem a olhar e a escutar atentamente as crianças – aquelas que habitam suas histórias e aquelas com quem trabalham.

São percursos pessoais, singulares, mas deles podem-se identificar formas e conteúdos que são como fios que ajudam a tecer outras histórias de formação docente na Pedagogia e na Educação Infantil. Articular arte e infância é uma possibilidade que se mostrou plausível na formação construída, na vida e na profissão. Se, nas narrativas docentes, a educação estética vai sendo traçada como belezas que enlaçam razão e sensibilidade – onde museus, galerias,

ateliês, música, dança, ludicidade, fazer à mão, natureza, espaço, tempo, fizeram parte do itinerário (marcadamente nos tempos de criança e na docência, é importante lembrar) – tais elementos constituem um precioso achado do caminho, que fertiliza, no encontro com a arte, poesia, sensibilidade e inteireza – estas que são qualidades exigidas para que professores e professoras sejam interlocutores criativos e competentes. Concordamos, pois, que

[...] não haverá criatividade na criança se não houver criatividade no adulto. Teremos uma criança competente e criativa se houver um adulto competente e criativo. [...] Por essa razão é absolutamente indispensável reconsiderar a nossa relação com a arte como uma dimensão essencial do pensamento humano (RINALDI, 2012, p. 193).

REFERÊNCIAS

- ALBANO, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo:Loyola, 1992.
- ALBANO, A. A. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 26-39, jan.-abr. 2010.
- BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**.
- BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**.
- BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEL/UFU.
- CUNHA, S. R. V. da. Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: pedagogias em artes na educação infantil. Trabalho apresentado na 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Caxambu, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3033--Int.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.
- DUARTE Jr., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.
- HERMANN, N. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MARTINS, M. C. et al. **Didática do ensino de arte; a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M. C.; LOMBARDI, L. M. 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, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. 120f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NOGUEIRA, M. A. Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de professores. Trabalho apresentado na 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4022--Int.pdf>>. Acesso em: 18 abr. de 2016.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, A. M. R. Das águas onde nada um tubarão às esculturas de gelo produzidas por crianças no contexto da educação infantil. Trabalho apresentado na 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5419--Int.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

ORMEZZANO, G. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 15- 38, jun. 2007.

OSTETTO, L. E. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. ; **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004 (p. 79-95).

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

OSTETTO, L. E. Ser professor de educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011 (155-167).

PERISSÉ, G. **Estética e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RESENDE, O. L. Vista cansada. **Folha de São Paulo**, edição de 23 fev. 1992.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**; escutar, investigar e aprender. São Paulo:Paz e Terra, 2012.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis:UFSC, CED, NUP, 1999.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1989. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki.

SILVA, G. D. de B. **De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de formação estética de professoras da Educação Infantil**. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. 191f.

SOUZA, E. C; PASSEGGI, M.C. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008

TRIERWEILLER, P. C. Repertórios artístico-culturais de professores da Educação Infantil: discursos e sentidos estéticos. In: ROCHA, E. A. C. ; KRAMER, S. (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP:Papirus, 2011 (p. 85-102).

RECEBIDO EM 29 DE JANEIRO DE 2018.

APROVADO EM 16 DE ABRIL DE 2018.