



CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: PERCURSO DE INVESTIGAÇÕES DE UM GRUPO DE PESQUISA

Adrienne Ogêda Guedes¹

Michelle Dantas Ferreira²

RESUMO

Este ensaio foi realizado com o objetivo de propor um diálogo entre Arte e Educação. Abordando temas como a formação do professor da Educação Infantil e concepções de Educação Estética, fundamentado nas investigações que o grupo de pesquisa FRESTAS, ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, construiu nos últimos quatro anos (2014 a 2017). O artigo apresenta os percursos traçados pelo grupo, dando destaque ao conceito de estética, mais especificamente de Educação Estética, que vem subsidiando e constituindo as experiências pessoais e profissionais que se integram como focos de estudo. Trata-se do 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. Educação Estética. Arte. Formação de Professores.

TEACHING CONCEPTIONS IN CHILDREN EDUCATION, ART AND AESTHETIC EDUCATION: RESEARCH AREA OF A RESEARCH GROUP

ABSTRACT

This essay was carried out with the aim of proposing a dialogue between Art and Education. By addressing topics such as the training of the Children Education teacher and conceptions of Aesthetic Education, based on research that the research group FRESTAS, connected to the Federal University of Rio de Janeiro, built in the last four years (2014 to 2017). The article presents the courses traced by the group, highlighting the concept of aesthetics, more specifically Aesthetic Education, which has been subsidizing and constituting the personal and professional experiences which are integrated as foci of study. It is the exercise of throwing a panoramic look at the path taken in the investigation of these themes, elucidating the contour that today it assumes: the understanding of the aesthetic dimension of Education, which embraces Art and extends its scope.

Keywords: Children education. Aesthetic Education. Art. Teacher training.

CONCEPCIONES DE DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, ARTE Y EDUCACIÓN ESTÉTICA: PERCURSO DE INVESTIGACIONES DE UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN

RESUMEN

¹ Psicóloga e Pedagoga, graduada em 1990 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Psicologia) e pela Universidade Cândido Mendes em 2009 (Pedagogia). Especializou-se em Alfabetização na UFRJ (1992), em Educação Infantil na PUC (1997) e em Docência do Ensino Superior na UNIRIO (1999). Fez seu mestrado (2002) e doutorado (2008) em Educação pela Universidade Federal Fluminense, pesquisando as interfaces entre as trajetórias docentes, as políticas de formação de professores e os dilemas da prática. Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: <adrienne.ogeda@gmail.com>

² Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil(2017). Diretor Adjunto do SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - PMVR , Brasil. E-mail: <michaduda@yahoo.com.br>



Este ensayo fue realizado con el objetivo de proponer un diálogo entre Arte y Educación. En el marco de las investigaciones que el grupo de investigación FRESTAS, vinculado a la Universidad Federal de Rio de Janeiro, construyó en los últimos cuatro años (2014 a 2017). El artículo presenta los recorridos trazados por el grupo, dando destaque al concepto de estética, más específicamente de Educación Estética, que viene subsidiando y constituyendo las experiencias personales y profesionales que se integran como focos de estudio. Se trata del ejercicio de lanzar una mirada panorámica hacia el camino recorrido en la investigación de estos temas, aclarando el contorno que hoy asume: la comprensión de la dimensión estética de la Educación, que abarca el arte y amplía su alcance.

Palabras-clave: Educación Infantil. Educación Estética. Arte. Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

A Arte, a Formação de Professores e a Educação Infantil foram as temáticas que mobilizaram a criação, em 2013, do grupo de pesquisa FRESTAS (Formação e Resignificação do Educador: saberes, troca, arte e sentidos), vinculado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A ideia de sua formação ocorreu após a participação de um grupo de professoras da Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro em um curso de extensão oferecido pela universidade, o qual propunha vivências que uniam arte, corpo e natureza. As experiências propostas nos encontros levavam os envolvidos a questionar acerca do lugar que estas três temáticas ocupam no cotidiano das instituições de Educação Infantil e no fazer docente. O curso tinha como princípios teórico-metodológicos a proposição de experiências no campo das artes em articulação com o campo educacional. Seu caráter era, portanto, não prescritivo, uma vez que não tinha como objetivo ensinar práticas aplicáveis e reproduzíveis com as crianças. Isto favorecia a que outras possibilidades de trabalho fossem vislumbradas pelos participantes. A dimensão corporal foi o eixo articulador das práticas propostas e, ao longo de todo o curso, o corpo dos professores foi sensibilizado e mobilizado. Muitos relataram ser a primeira experiência de formação que tivesse como perspectiva o trabalho com a consciência corporal do professor, sem o objetivo de repasse; ou seja, não era interesse do curso que o que estivesse sendo vivenciado ou aprendido fosse replicado e experimentado com as crianças, tal como estava acontecendo. Os princípios teórico-metodológicos que norteavam cada encontro tomavam, como desafio, a articulação entre teoria e prática, e convidavam ao desenvolvimento das sensibilidades e potencialidades criadoras dos professores, pois, assim como Duarte Junior (2010, p. 30-31), as idealizadoras do curso acreditavam que

[...] a educação da sensibilidade pressupõe necessariamente uma educação sensível, isto é, um esforço educacional que carregue em si mesmo, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida. A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto. Porém, “a educação” é apenas uma abstração, um genérico quase fantasmagórico, o produto total do exercício cotidiano de inúmeros educadores, estes sim, concretos e viventes. De onde se depreende que, na realidade, uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo.

O curso propiciou muitas reflexões, causou impactos e trouxe, para alguns de seus integrantes, a necessidade de maior entendimento acerca desta *educação das sensibilidades*. Tudo o que foi vivenciado despertou o desejo de saber como a educação do sensível/educação estética era constituída³. A proposta era de continuar estudando e experimentando, no/com o corpo, esse conhecimento que chega por meio das múltiplas linguagens. A partir da necessidade de ampliação desse debate e ambientação de novas experiências, surgiu o grupo denominado FRESTAS.

Nos últimos anos, o grupo tem se dedicado a pesquisar o diálogo entre arte e Educação Infantil (EI) a partir, de modo especial, das experiências de formação de professores da EI nos cursos de extensão oferecidos como parte do convênio firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES)⁴ nos anos de 2013 e 2014, e em seus desdobramentos em atividades de pesquisa e extensão que desenvolvemos durante o triênio 2015-2017, também na UNIRIO.

³ Esses conceitos são polissêmicos. Diferentes autores têm definido o campo que envolve a arte e o campo da sensibilidade de formas distintas (BARBOSA, 2010; GALEFFI, 2007; HERMANN, 2005; dentre outros). Tomamos, aqui, o conceito de *estética* como educação das sensibilidades que está comprometida com a promoção de encontros que despertem e desenvolvam a dimensão sensível dos professores, considerando a Arte como um dispositivo potente para isso.

⁴ Temos publicado resultados parciais desta 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 Ensino Superior e as Secretarias Municipais de Educação, tendo como princípio a troca de experiências e a construção coletiva.

As experiências formativas citadas 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 que dialogamos ao longo das formações, têm sido nossos espaços e interlocutores privilegiados na pesquisa.

Assumimos a pesquisa-formação como metodologia central de investigação que, em sua articulação, pretende representar um processo de superação das formas convencionais de pesquisa e de formação. Longarezi (2013) sublinha que, historicamente, tem-se assistido as 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 investigativas que estabeleçam uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino.

No caso do grupo FRESTAS, onde grande parte dos pesquisadores são também professores, o pensamento é de um professor pesquisador como alguém que não abdica de aprender, porque a vivência da curiosidade e a vontade de ver/fazer coisas novas em realidades diversas são as possibilidades que têm de contagiar as crianças com as quais trabalha. É o professor que se apropria de seu trabalho, questionando a si, sua prática e as teorias. Esta é a concepção de pesquisa-formação que nos orienta, que vê o professor não como um técnico, um executor de receitas, mas 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 impõem ao pensarmos na Educação e na exclusão social.

Aqui vale ressaltar que compreendemos o conceito de professor-pesquisador, amplamente explorado pelos estudos de Schön (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. Neste sentido reconhecemos, com Garrido e 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 registros do que foi vivido,

tais como diário de campo, imagens ou quaisquer outros instrumentos escolhidos pelo pesquisador, pois a partir desse material é que se torna possível aprofundar as análises.

A aproximação com o campo da Arte nos levou a explorar, em particular, seu lugar na Educação Infantil, mais especificamente, como o professor dessa primeira etapa da Educação Básica tem trazido, para seu cotidiano, a presença da Arte e de que maneira sua formação, tanto inicial quanto continuada, possibilita experiência e conhecimento para que isso se efetive. Estes temas são amplamente investigados através de diferentes vertentes, e configuram o campo de ação do grupo de pesquisa FRESTAS. Interessa-nos, neste 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 à Educação Infantil, mas 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. Diante disto, compreendemos que a criação e a sensibilidade são expressões de uma necessidade humana, portanto entendemos que é necessário assumir uma perspectiva estética na formação docente. Perspectiva esta 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 na forma como a arte e a estética aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e em outros documentos oficiais. Considerando que a presença da Arte e da estética explicitam-se nos documentos norteadores da Educação do país, nos interessa tomar esta 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. (SARAMAGO, 2001, s./p.)

A compreensão da dimensão estética na formação docente tem sido norteadora de nossas pesquisas, e foi ela mesma se constituindo, à 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 deste texto, 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, e 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 engessados *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 nossas práticas, dos murais das instituições de EI em que atuamos, das vozes dos professores que frequentaram os cursos de extensão do convênio MEC/IFES e daqueles que atuam conosco nas instituições em que trabalhamos, das pesquisas já realizadas sobre o tema e disponíveis em alguns periódicos, em

um 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 e/ou formativos a que temos acesso? 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 por que ela é importante para a formação de adultos e crianças? Neste processo, aproximamo-nos 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. E foi esse 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 veem 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 destas ideias, afirmamos o professor em sua potência auto formadora (AMORIM; 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, em uma concepção de formação que toma a experiência de corpo inteiro como capaz de mobilizar o sujeito de maneira radical. Isto é, aquilo que ele pode experimentar, deixando-se penetrar, mobilizando seus sentidos de forma mais ampla, constitui-se em um 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.

Nesta perspectiva, a formação de corpo inteiro é aquela que, ao mobilizar integralmente o sujeito, não o divide 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, ideias, produzindo sentidos (LE BRETON, 2016). Experiências do campo da sensibilidade, que tocam o ser poético e sensível e conformam o que somos; abrem escutas e percepções. Deste 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). Portanto, 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 e 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. É 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 saber vivos. Torna-se, então, imprescindível esclarecer o conceito de experiência que estamos tomando como referência no grupo e neste ensaio. Entendemos como experiência o que nos acontece, nos passa, nos afeta (LARROSA, 2014), e ela é estética quando reverbera em nosso ser por inteiro, nos mobiliza, mexe com os sentidos, nos potencializa.

Sendo assim, não podemos afirmar que toda experiência é estética, mas que 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, tenha tido seu início 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 maioria, 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 disto é a dificuldade de conexão dos indivíduos, que vivem compartimentalizados, o que só se agrava em uma sociedade que funciona em um 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, desta forma, transforma-se em mero acúmulo de informações, pois não há tempo para a reflexão, nem para a decantação do pensamento.

Este tipo de aprendizagem está, infelizmente, muito presente em diversas instituições de Educação Infantil. Não é raro ver crianças pequenas submetidas aos *trabalhinhos*, que exigem que fiquem sentadas e concentradas durante horas em tarefas de repetição e mecanização. O corpo não se expressa, é repreendido, aprisionado em atividades que quando o incluem, direcionam, sistematizam. A ideia de preparação para o futuro está presente em muitas dessas instituições que, como chamariz, oferecem um ensino que *prepara as crianças para o vestibular* desde a Educação Infantil, como pode ser visto em muitas propagandas espalhadas pela cidade.

Da mesma forma, a Arte fica ainda muito relegada a trabalhos manuais, principalmente em datas comemorativas, e ornamentação de murais, que quase sempre estão impregnados de materiais emborrachados (EVA), colagens e carimbos de mãos e pés. É

ainda muito comum que a Arte, nas instituições de Educação Infantil, fique restrita às artes plásticas e esteja a serviço de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos no momento como, por exemplo, os autorretratos e as releituras para o trabalho com as noções de identidade, esquema corporal, coordenação motora e percepção visual.

Um dos motivos para que essa *utilização* da arte esteja ainda muito presente nas instituições de EI pode estar ligado à concepção de que o professor da Educação Infantil é polivalente, tendo que abarcar as múltiplas linguagens em seu fazer pedagógico. Isto acaba por colocá-lo em uma posição que oscila entre especialista e generalista, conforme mencionamos na Introdução. Acaba sendo reforçado, também, nas Diretrizes para o Curso de Pedagogia que, em seu Artigo 5º, Inciso VI, dispõe como atribuição do pedagogo “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006). Deve ser levado em consideração que grande parte dos professores, e estão incluídos os de Educação Infantil, é graduado em Pedagogia.

Neste sentido, uma formação que considere a dimensão do saber sensível, da vivência corporal e que integre sensibilidade e inteligibilidade traria novas possibilidades e um olhar que amplia. Não que isto, por si só, já seria garantia para um trabalho pautado nas sensibilidades com as crianças, mas por acreditar que o professor deve ser protagonista de vivências que alimentem seus sentidos e ampliem suas percepções, alterando a relação que estabelece consigo mesmo e com o mundo. E esse tipo de formação não é a que está nas universidades.

Enfim evidencia-se, em nosso grupo de pesquisa, a necessidade de pensar e agir em prol de uma formação integral do professor, que saia do engessamento e propicie a si e a suas crianças vivências estéticas e experiências sensíveis. É importante a conscientização de que a Arte e suas linguagens são fundamentais para a vida e não para uma prática pedagógica, pois, enquanto seres sociais, é na troca, nas relações, no contato com o outro que nos constituímos, e influenciamos na constituição de outros, sujeitos.

Uma formação por inteiro se basearia no propósito de levar a todos, independentemente da profissão ou posição ocupada na sociedade, o direito e a garantia de acesso às diferentes manifestações da arte, da ciência e da tecnologia (TRIERWEILLER, 2013, p. 101).

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 em um gesto, um toque, um olhar.

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

Por muitos anos, o trabalho com a Educação Infantil ficou relegado a uma posição inferior ou esteve focado apenas em uma perspectiva assistencialista. Deste jeito, não precisaria ser realizado por um profissional com uma formação voltada para as especificidades do fazer pedagógico com crianças pequenas. Bastava ser mãe, tia, avó ou simplesmente *gostar de crianças*. Da mesma forma, não havia necessidade de instituições específicas, espaços pensados e planejados para que esses sujeitos de pouca idade, mas muito saberes, se desenvolvessem em sua inteireza. O mais importante era assegurar um local em que as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos *em segurança*. Certamente 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 (BRASIL, 2010) foram fixadas por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Trata-se de um documento de caráter mandatário, 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” (BRASIL, 2010, p. 11). Desta 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 de Educação Infantil.

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 neste artigo, não apresenta uma definição mais específica e particular, sendo entendido em consonância com a convicção de que a criança deve se expressar nas diversas manifestações artísticas e culturais de forma sensível, criativa, lúdica e livre (BRASIL, 2010, p. 16).

O que se percebe é que a palavra *estética* aparece como um princípio, mas não conta com uma definição clara do que o rege, ficando a critério das instituições e dos profissionais, que nelas atuam, o entendimento desse fundamento e do que ele representa na prática cotidiana com as crianças.

Em outro trecho do documento, que dispõe sobre a organização do tempo, espaço e materiais, menciona a estética como uma dimensão da criança, assim como a motricidade, afetividade, cognição, linguagem, ética, expressões e experiências socioculturais, determinando que as instituições e as propostas pedagógicas para a Educação Infantil assegurem sua indissociabilidade (BRASIL, 2010). Explorando esse conceito de estética presente no documento, colocamos em tensão essa definição, pois entendemos que esse aspecto 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 isto precisa estar no currículo das instituições de Educação Infantil, necessitando ser pensado e ser educado, não em um sentido de que há um modelo a ser seguido ou uma forma a ser ensinada. Falamos, aqui, sobre ofertar vivências, que não só permitam um despertar e aguçar dos sentidos, mas que preconizem isto 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” (BRASIL, 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 tal documento? A própria literatura apresenta diversos conceitos para a palavra estética, como já afirmamos anteriormente. Desta forma, a própria ação de garantir vivências estéticas fica, mais uma vez, atrelada à interpretação do leitor. Há quem acredite que propor às crianças uma pintura com tinta e pincel é uma vivência estética; ou que colocar uma música para as crianças dançarem com movimentos coreografados também o seja. Sendo assim, propondo-as, os professores estariam em consonância com as DCNEI? De acordo com o que estudamos até o presente momento, no FRESTAS e com o que foi colocado até aqui sobre a Educação Estética, podemos afirmar que, talvez, essas sejam vivências estéticas, pois a possibilidade de definição, a nosso ver, é diretamente ligada à intencionalidade da proposta, seus desdobramentos e a forma como ela reverbera nas crianças. Para algumas, essas proposições farão sentido, proporcionarão prazer, encantamento e até estranhamento; podem fazer com que percebam seus corpos, experimentem sensações, mesmo que de forma direcionada pelo professor. Para outras, pode significar apenas mais uma atividade a ser cumprida e não afetar, emocionar ou potencializar. Vimos o quão subjetivas são as experiências estéticas. Contudo, isto não significa que, ao planejar, busquemos padronizar as emoções. Muito pelo contrário, o planejamento necessita de um olhar cuidadoso e da diversidade de vivências, dando a oportunidade de que, em algumas delas, todas as crianças sejam tocadas.

As crianças necessitam de ampliação de repertório e integração com as múltiplas linguagens. As expressões musicais, teatrais, cinematográficas, literárias, poéticas, de dança e fotografia aparecem nas DCNEI como manifestações que devem se relacionar e interagir com as crianças. No entanto, outra questão que ressaltamos é o fato de serem citadas apartadas das artes plástica e gráfica, como se ambas, juntamente com as anteriormente citadas, não formassem um conjunto de linguagens e expressões artísticas a que estão atreladas (BRASIL, 2010).

Já o documento *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* (BRASIL 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 abordar as perspectivas para a EI, o documento intitulado *Práticas Cotidianas na*

Educação Infantil (BRASIL, 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” (BRASIL, 2009a, p. 74).

Percebe-se que, 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 afirma Freire (1986 *apud* TREZZI, 2011, p. 74) “é impossível educar sem fazer uma experiência estética”, já que ela acontece na realidade do cotidiano, nas instituições de Educação Infantil e na relação entre as crianças e o professor. O gestual, o tom de voz e a forma como conduz sua turma fazem parte de uma estética do cotidiano dessas instituições.

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 (BRASIL, 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. Dadas as particularidades da Educação Infantil, a relação com as crianças pequenas e as especificidades que os profissionais atuantes

nessas instituições necessitam, visto que as DCNEI são o documento de referência para esta etapa da Educação Básica, acreditamos que seria significativo mencionar a figura do professor, no sentido de ressaltar a importância de uma formação docente condizente com as concepções de criança, infância e proposta pedagógica contidas no documento.

Ainda assim, contamos com documentos que abordam ou tratam especificamente da formação docente e trazem os requisitos mínimos para que esse profissional atue na Educação Infantil. São eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB — Lei nº 9394/96 — BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Apesar de nem sempre constar de maneira direta, há consonância, nestes documentos, acerca de suas definições sobre Educação e concepções de ação educativa e docência. No Artigo 3º, Parágrafo 1º da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, entende-se por educação:

(...) os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (BRASIL, 2015, p. 4).

Já o conceito de docência aparece, da mesma forma, tanto nas DCNEI para o Curso de Pedagogia, quanto para a formação inicial em Nível Superior e para a formação continuada. Ambos trazem, em suas redações, que compreendem docência como

Ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

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, ou seja, 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.

Essa formação vivencial dialoga com as múltiplas linguagens que constituem os sujeitos, pois temos que considerá-los no todo. A arte aparece, então, como 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 se enchem de significados e intencionalidades que vão sendo percebidas, apreciadas e levadas à reflexão, sempre com um tempo para que sejam *digeridas*. Afinal, concordamos com Larrosa (2014, p. 25), quando afirma:

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.

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 (BRASIL, 2009a, p. 75).

Ao longo desses anos de pesquisa, a relação entre Arte, Estética e Educação Infantil 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 ocorre 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 esta é inegável, já que não há como estar em um desses espaços e não sentir a existência, os pensamentos, 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 têm sobre infância, o entendimento de criança e o lugar que se ocupa, ou que se quer ocupar. Há coisas 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 em uma sociedade que necessita valorizar o que pode ser quantificado, comprovado objetivamente, e que trata o sensível como algo de menor valor. As pesquisas 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 certamente é maior do que conseguir unanimidade em nossos discursos, pois permite uma verdadeira alteração da realidade, exatamente o 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

- 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.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação Contemporânea** – Consonâncias Internacionais – 3ª ed. São Paulo, 2010.
- Brasil. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

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

_____. Governo Federal. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC/CNE, 2015.

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

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

GALEFFI, Dante Augusto. Educação Estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

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.

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

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

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.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 34, p. 311-316, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Prefácio. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). **Educação como 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.

SARAMAGO, José. **Relato**. In: Documentário Janela da Alma de autoria de Jardim e Carvalho. 2001.

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.

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. Repertórios artístico-culturais de professores da educação infantil: discursos e sentidos estéticos. In ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (ORGS.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

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

RECEBIDO EM 31 DE JANEIRO DE 2018.

APROVADO EM 07 DE MAIO DE 2018.