

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GREICE DUARTE DE BRITO SILVA

DE DENTRO PRA FORA, DE FORA PRA DENTRO: ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

> Niterói, RJ 2017

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

S586 Silva, Greice Duarte de Brito.

De dentro pra fora, de fora pra dentro : itinerários de formação estética de professoras da educação infantil / Greice Duarte de Brito Silva. -2017.

174 f.: il.

Orientadora: Luciana Esmeralda Ostetto.

Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2017.

Bibliografia: f. 159-167.

1. Educação. 2. Estética (Arte). 3. Infância. 4. Narrativa. 5. Formação de professor. 6. Educação infantil. I. Ostetto, Luciana E. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

GREICE DUARTE DE BRITO SILVA

DE DENTRO PRA FORA, DE FORA PRA DENTRO: ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem Cultura e Processos Formativos

Orientadora:

Prof. a Dr. a Luciana Esmeralda Ostetto

Niterói, RJ 2017

GREICE DUARTE DE BRITO SILVA

DE DENTRO PRA FORA, DE FORA PRA DENTRO: ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem Cultura e Processos Formativos

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto (orientadora) - UFF - Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Marisol B. de Mello - UFF - Universidade Federal Fluminense

Prof. a Dr. a Ana Angélica M. Albano - UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Prof.ª Dr.ª Adrianne Ogêda Guedes - UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

APROVADO EM 30 DE MAIO DE 2017

INSPIRAÇÃO

Dedico esta pesquisa à Nélia Paula, minha mãe e "Tia Nélia". Minha inspiração como professora. Tudo o que fez pela minha educação, valeu a pena. Vibrou a cada formatura, mas há dez anos perdi sua presença. Sei que lá do céu, com minha avó Nely e meus avôs, cantam e dançam por este momento. Quantas saudades!

PALAVRAS DE GRATIDÃO

A Deus pelo cuidado do início ao fim, por ser socorro bem presente na hora da angústia. Gratidão pelo privilégio de cursar esta etapa. Nunca foi sorte, sempre foi Deus!

A minha família, meu pai Paulo Roberto, Thaís e Queli pela presença e incentivo. Minha avó Maria pela força e tantos ensinamentos. Aos tios pelo carinho. A criança que fui e o adulto que sou agradece a vocês.

Ao meu marido Ricardo Augusto por ter tornado possível este sonho, da inscrição à impressão. Você e nosso filhote Pititico foram importantes todos os dias. A vida é mesmo uma mistura de ruim com bom. Fé, esperança e amor sempre!

À minha orientadora Luciana Esmeralda Ostetto. São inúmeros os ensinamentos. Grande inspiração. Nunca vi tamanha sensibilidade e generosidade numa pessoa tão autêntica. Gratidão pelos detalhes, danças, sentidos, do seu olhar que melhorou o meu tantas vezes.

Ao grupo de pesquisa FIAR e as belas fiandeiras que compartilharam tantos momentos de criação e beleza.

Ao grupo de pesquisa FRESTAS pelas viagens e experiências com arte, corpo e natureza. À Adrianne Ogeda Guedes, que continua a despertar o corpo com arte e movimento pela UNIRIO.

A equipe da Casa Daros, especialmente Bia Jabor, Emília e Juliana pela disponibilidade e atenção a minha pesquisa.

A equipe do EDI Samira Pires, principalmente a Silmara, Ana Elisa e Andrea, pela confiança e reflexões tecidas neste processo.

Aos educadores, museus e escolas que cruzaram suas histórias com a minha e deixaram suas marcas e muitas inquietações.

A todos os amigos, em especial à Vanessa Coutinho, Andrea Barros, Letícia Cruz, gratidão pelo carinho e por não me deixarem esmorecer nas horas difíceis.

Às crianças, por serem o centro, o nascer, o crescer e a beleza. Por permitirem que eu aprenda com elas a cada troca.

Às professoras que participaram da pesquisa narrando suas experiências estéticas. Gratidão à Camila Perrotta, Bianca Fernandes e Thaysa do Vale.

À Prof.ª Nana Albano e Prof.ª Marisol Barenco pelos traços e afetos nas generosas contribuições no exame de qualificação.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação e professores da Universidade Federal Fluminense pela acolhida e caminhada.

RESUMO

Conhecer as histórias de formação de professoras da Educação Infantil, para identificar e dar visibilidade à dimensão estética constituída em seus percursos, foi o objetivo central da presente pesquisa. Nessa direção, pretendendo analisar a presença da arte nas experiências formativas docentes, para reconhecer tempos e espaços que marcaram tais experiências, abriu espaço para a escuta e acolhimento das memórias e narrativas de quatro professoras de Educação Infantil que participaram do programa "Arte e aprendizagem na primeira infância", oferecido pela Casa Daros, instituição cultural do Rio de Janeiro. A formação é aqui concebida a partir do desenvolvimento da identidade profissional, conectada à dimensão humana da pessoa professor e professora, abarcando sua inteireza de ser no mundo. As abordagens (auto)biográficas, por valorizarem as histórias de vida e formação no processo de fazer-se docente, foram assumidas como pressupostos teórico-metodológicos que sustentaram a realização de entrevistas narrativas com as participantes da pesquisa. O material biográfico produzido foi organizado em pequenas histórias, capturando experiências sensíveis consideradas significativas pelas narradoras, configurando itinerários de formação estética. Em tais itinerários percebe-se que a formação do gosto, a apreciação da arte e do fazer artístico, a ampliação dos sentidos, não foram propiciadas pela escola, mas fertilizadas na natureza, marcadamente na infância, com a família; o olhar que vai passear no museu e instituições culturais, experimentado em tempos-espaços de formação continuada e na relação profissional, é igualmente uma marca nos percursos em diálogo. A análise do lugar da arte nas trajetórias de vida das professoras-narradoras apontou a necessidade de se pensar propostas de formação que provoquem todos os sentidos – aisthesis -, ajudando a mobilizar saberes sensíveis, potencializando a imaginação e o poder de criação de professoras e professoras; indicou, por fim, que a aproximação aos itinerários e processos formativos docentes pode contribuir para se (re)pensar propostas de formação, inicial e continuada, no contexto da Educação Infantil atual, a qual está a exigir profissionais que incorporem as questões artísticas, culturais, éticas e estéticas na prática pedagógica com as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Estética; Arte e infância; Narrativas autobiográficas; Formação de professores; Educação Infantil.

ABSTRACT

To know the stories of the formation of teachers of Early Childhood Education, to identify and give visibility to the aesthetic dimension constituted in their courses, was the central objective of the present research. In this direction, intending to analyze the presence of art in teacher training experiences, to recognize times and spaces that marked such experiences, opened space for listening and receiving the memories and narratives of four teachers of Early Childhood Education who participated in the program "Art and learning in First childhood, "offered by Casa Daros, a cultural institution in Rio de Janeiro. The formation is conceived here from the development of the professional identity, connected to the human dimension of the person teacher and teacher, embracing its wholeness of being in the world. The (self) biographical approaches, by valuing the life histories and formation in the process of becoming a teacher, were assumed as theoretical and methodological assumptions that supported the accomplishment of narrative interviews with the participants of the research. The biographical material produced was organized in small histories, capturing sensitive experiences considered significant by the narrators, forming itineraries of aesthetic formation. In such itineraries one can perceive that the formation of taste, the appreciation of art and artistic work, the expansion of the senses, were not propitiated by the school, but fertilized in nature, markedly in childhood, with the family; The look that is going to stroll in the museum and cultural institutions, experienced in times-spaces of continuous formation and in the professional relation, is also a mark in the routes in dialogue. The analysis of the place of art in the life trajectories of the teachernarrators pointed out the need to think of training proposals that provoke all the senses - aisthesis -, helping to mobilize sensitive knowledge, potentiating the imagination and the power to create teachers and teachers; Finally, it was pointed out that the approach to the educational itineraries and training processes can contribute to (re) thinking about proposals for initial and continuing training in the context of the current Early Childhood Education, which is demanding professionals who incorporate artistic, cultural, Ethical and aesthetic in pedagogical practice with children.

KEY WORDS: Aesthetic Education; Art and childhood; Autobiographical narratives; Teacher training; Child education.

-SUMÁRIO-

trumento	22
ens da infância: é preciso outro professor	50
mação docente: ainda desafios	57
estética: lembrando Baumgarten e Schiller	6
render: educação pelos sentidos	7 1
olvendo a alma ao mundo	7
ação da pesquisa no traçado teórico-metodológico	79
narrar!	80
r histórias: sentidos para a pesquisa e formação docente	83
Daros: espaço de arte e educação, cenário da pesquisa	9
ta ao registro nas mônadas: explosão de sentidos nas pequenas histórias	9
	ens da infância: é preciso outro professor

5. Formação estética nos itinerários de professoras da Educação Infantil	98
5.1 Entre desejos e esperanças: linguagens e cultura	100
5.2 Romper com a limitação transformar-se!	112
5.3 Pés no chão: sentidos na natureza	124
5.4 No transbordar das narrativas	136
5.4.1 Arte, cultura, tempos e espaços	137
5.4.2 Na natureza, no chão, feito à mão: iniciação estética	143
5.4.3 No aprendizado da profissão docente, caminhos sensíveis ampliados	146
5.4.4 A formação que continua: rupturas e potências na formação estética	150
5.4.5 Um lugar comum de sentidos e experiências: na Casa Daros	153
5.5 Da escuta das professoras, do olhar para dentro e para fora, desenhar outros projetos de formação	155
Bibliografia	159

LISTA DE-FOTOGRAFIAS E FOTO-ENSAIOS

Fig. 1 Museu da minha avó. Fotografia digital da parede da casa da minha avó Maria	17
Fig. 2. Afinando. Foto-ensaio composto por duas fotografias digitais, uma de arquivo pessoal e outra imagem da internet	22
Fig. 3 Chão de casa. Foto-ensaio composto por fotografia digital do piso da casa da minha avó Maria	26
Fig. 4 Porta adentro. Foto-ensaio composto por fotografia digital da entrada da casa da minha avó Maria construída na década de	ė 20,
preservada até hoje e fotos digitalizadas da minha infância, 6 meses, 2, 5 e 6 anos	29
Fig. 5. Chão de caminhos. Foto-ensaio composto por uma fotografia digital retirada da internet e uma fotografia de arquivo pessoa	ıl do
chão do quintal de casa	39
Fig. 6 Cores. Foto-ensaio composto por duas fotografias digitais extraídas do site Google imagens e editadas no aplicativo Canva	41
Fig. 7 Itinerários no Rio Foto-ensaio composto por oito fotografias digitais de arquivo pessoal e uma imagem da internet	44
Fig. 8 Sentidos na Casa Daros. Foto-ensaio composto quatro fotografias de arquivo pessoal	48
Fig. 9 Identidade. Foto-ensaio composto fotografia digital de arquivo pessoal	50
Fig. 10 Fazer ver a pintura. Foto-ensaio composto fotografia digital de arquivo pessoal	64
Fig.11 Interações. Foto-ensaio composto fotografia digital de arquivo pessoal	79
Fig.12 Casa Daros. Foto ensaio composto por três fotografias digitais de arquivo pessoal e uma da internet	91
Fig. 13. Desejos e Esperanças. Foto-ensaio composto por dezesseis fotografias digitais retiradas do Google imagens com os tema	ıs da
história de Camila Perrotta	100
Fig. 14. Centro de Música Carioca Artur da Távola. Foto-ensaio composto por duas fotografias digitais retiradas do arquivo pessoal	102
Fig. 15. Percursos de educação e arte de Camila Perrotta	111
Fig. 16. Transformar-se. Foto-ensaio composto por dezessete fotografias digitais retiradas do Google imagens e do arquivo pessoal con	m os
temas da história de Bianca Fernandes	112

Fig. 17. Museu do Amanhã. Foto-ensaio composto por três fotografias digitais retiradas do arquivo pessoal	112
Fig. 18. Percursos de arte e educação de Bianca Fernandes	123
Fig. 19. Sentidos da natureza. Foto-ensaio composto dezoito fotografias digitais retiradas do Google imagens e do arquivo	pessoal com o
temas da história de Thaysa do Vale	124
Fig. 20. Instituto Moreira Salles. Foto-ensaio composto por duas fotografias digitais retiradas do arquivo pessoal	126
Fig. 21. Percursos de educação e arte de Thaysa	135

LISTA DE QUADROS (ANEXOS)

Quadro 1 : Resultados da pesquisa no banco da ANPEd GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	16
Quadro 2 : Resultados da pesquisa no banco da ANPEd GT 24 - Educação e Arte	16

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNCP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

GE – Grupo de Estudos

GEPROFI – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos de Formação Institucionais

GT – Grupo de Trabalho

IESK – Instituto de Educação Sarah Kubitschek

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

MAR - Museu de Arte do Rio

MnBA – Museu Nacional de Belas Artes

PEI – Professor de Educação Infantil

SEEDUC-RJ – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFRGS – Universidade Federal do rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

UPF – Universidade de Passo Fundo

UPP – Unidade de Polícia Pacificadora



Fig. 1 Museu da minha avó. Fotografia digital da parede da casa da minha avó Maria.

-Primeiras palavras-

Memória não tem filtro e armazena tudo. Memória a gente não rasga, não joga no lixo, não lava com sabão. Memória é sentinela, e nos vigia sempre. A memória não vê, mas não tira o olho. Vai somando vida afora. Tudo que a gente olha, ouve, toca, come, cheira, a memória não esquece. E, de repente, transborda mais rápido que enchente. Coisas que a gente só imaginou, a memória guarda.

(QUEIRÓS, 2006, p.11)

Pelos caminhos da memória, a pesquisa que aqui apresento pretendeu conhecer, por meio de narrativas autobiográficas, as histórias de formação de professoras da Educação Infantil para, então, identificar a dimensão estética em seus itinerários. Dentre os objetivos que guiaram o trabalho estão: dar visibilidade às histórias de formação, analisar a presença da arte nas experiências formativas e conhecer tempos e espaços de formação estética de professoras da Educação Infantil. Proponho um diálogo entre arte, professores e formação, partindo de alguns questionamentos: onde acontece a formação estética de professores e professoras durante suas trajetórias de vida? Como suas experiências contribuíram para sua formação estética? Que movimentos compõem esses itinerário de formação da sensibilidade, aisthesis? Qual é a contribuíção da arte para a docência na Educação Infantil?

Nessa direção, interessou buscar lembranças e memórias guardadas que contassem experiências significativas da formação de nossa sensibilidade. Pois, se como diz o poeta citado na epígrafe, "Memória não tem filtro e armazena tudo. Memória a gente não rasga, não joga no lixo, não lava com sabão", é pelo encontro que tece narrativa, onde alguém diz a alguém, que tudo o que tocamos, ouvimos, olhamos, cheiramos – experimentamos – ao longo da vida, pode ser acessado, transbordando em histórias refletidas. Memória e narrativa podem, ao transbordar, molhar regiões que estavam secas, esparramar-se para outros lugares, acordar (dar cor – coração) experiências para florescerem em outros sentidos. De dentro pra fora, de fora pra dentro.

De dentro, trago histórias que marcaram minha formação. Move-me a ideia que, na vida e no percurso da pesquisa, é preciso contar para afinar o instrumento. É essencial narrar para fazer transbordar o ser, para refletir sobre rotas trilhadas, rever paisagens habitadas, trazer à consciência conteúdos e relações que nos constituíram. Por isso, o movimento que pretendi fazer ao encontro de histórias e memórias de

professoras exigiu primeiro que eu mesma traçasse minhas memórias, pensando e refletindo sobre o que tem me constituído como pessoaprofessora. As abordagens (auto)biográficas (NÓVOA; FINGER, 2014; JOSSO, 2010; PASSEGGI; SOUZA, 2008), campo teóricometodológico em que me situo para realizar a pesquisa, valorizam as histórias e as experiências que constituem itinerários de formação, os
quais cada sujeito individualmente significa e transforma a partir de seus modos próprios de vida, na relação com os outros. Sendo assim,
no primeiro capítulo – **Contar para afinar o instrumento** – está a escrita do meu memorial de formação, reconhecendo-o como exercício
de "escrita de si" (PASSEGGI, 2008) que possibilita produzir conhecimentos a partir das reflexões sobre o vivido.

Ao me dispor caminhar pelas veredas do mestrado, acreditava que seguir os itinerários e processos formativos de algumas professoras poderia contribuir para se (re)pensar a formação docente no contexto da Educação Infantil contemporânea, a qual está a exigir professores e professoras que ouçam mais do que falem, que experimentem mais do que sigam o modelo; que, a partir da relação pedagógica estabelecida com as crianças, reparem seus modos de ser no mundo e de expressar o mundo, que se disponham a encontrar, cotidianamente, a novidade do ser criança (LARROSA, 2013); enfim, professores e professoras que assumam as questões artísticas, culturais, éticas e estéticas em suas práticas, tal como apregoado nos documentos legais formulados para as propostas pedagógicas da educação infantil (BRASIL, 2009). Para atuar na educação infantil, precisa-se de conhecimentos específicos sobre a educação infantil, bem como de sensibilidade para relacionar-se com crianças, de criatividade para organizar um trabalho com diferentes linguagens e ainda ser autônomo, criador/ autor de sua prática. Artículo essa discussão no segundo capítulo – **Para acolher as linguagens da infância: é preciso outro professor** – retomando questões e ampliando olhares e compreensões sobre a formação docente para a Educação Infantil, que é ainda um desafio.

Ao compreender a estética como dimensão da sensibilidade e da criatividade, que envolve todos os sentidos e a percepção humana, deparei-me com diferentes abordagens conceituais nos campos da Arte, Filosofia e Psicologia; algumas dúvidas surgiram. Foi importante pesquisar a fim de clarear o conceito de estética, trazendo-o para o campo da Educação. As diferentes conceituações da estética, ora relacionadas à arte, ora à percepção no cotidiano, têm em comum a relação com os sentidos. Segundo Hermann (2005), o termo estético diz respeito à percepção sensível, está voltado para as diferentes formas pelas quais a sensibilidade atua sobre nós, como objeto de

consideração em todas as esferas da vida prática. É desse pondo que, no terceiro capítulo – **Educação do sensível: nas sinuosas da arte e da educação estética** –, visitando autores clássicos e dialogando com autores contemporâneos, sigo ampliando a compreensão e articulando os conceitos no campo que interessa à dissertação, ou seja, a relação entre educação, arte e estética, estética e formação estética.

O capítulo seguinte – **Movimentos de afinação da pesquisa no traçado teórico-metodológico** – destaca a importância da narrativa como tempo e espaço de afirmar a experiência e, assim, enuncio o pressuposto geral da pesquisa: é preciso narrar! Do diálogo com Benjamin (1993) e estudiosos que se debruçaram sobre sua obra (GAGNEBIN, 1993; DEMARTINI, 2008), amplio a conversa com pesquisadores que utilizam abordagens (auto)biográficas, histórias de vida e formação e pesquisa narrativa (NÓVOA, 1992; NÓVOA e FINGER, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2012; DOMINICÉ, 2010; JOSSO, 2006, 2007; FERRAROTTI, 2014; CLADININ e CONELLY, 2011; entre outros) para delinear o traçado teórico-metodológico da pesquisa desenvolvida. O cenário que abrigou o trabalho é por fim apresentado, indicando procedimentos metodológicos, escolhas e perspectivas de análise, caracterizando o campo e as participantes-colaboradoras da pesquisa: professoras de educação infantil que participaram do programa "Arte e aprendizagem na primeira infância", promovido pela Casa Daros, instituição cultural da cidade do Rio de Janeiro.

Formação estética nos itinerários de professoras da Educação Infantil é o quinto e último capítulo, no qual apresento os textos da pesquisa, material biográfico produzido a partir das entrevistas narrativas realizadas, os quais contam histórias de formação estética das três professoras que se fizeram narradoras, colaborando com a pesquisa. As narrativas, a exemplo dos textos-mônadas de Walter Benjamin (1987), foram organizadas (editadas) em pequenas histórias que portam "miniaturas de sentido" em si mesmas, mas que se articulam ao todo da grande história tecida no fluxo da rememoração de cada uma das professoras. Essas pequenas histórias, como pequenas crônicas da vida, estão anunciadas por um título que sintetiza, e de alguma forma entrelaça, o conteúdo daquele excerto de narrativa.

Como grandes sessões de histórias, organizei um conjunto de mônadas para cada professora-narradora, e atribui um nome a cada sessão: "Entre desejos e esperanças: linguagens e cultura"; "Romper a limitação... transformar-se!"; "Pés no chão: sentidos na natureza". Após a apresentação dos percursos organizados nas três sessões, abro uma sessão de leitura das narrativas — "No transbordar das narrativas" —, quando então dialogo com seus conteúdos e entrelaço as minhas narrativas que foram constituídas e apresentadas no primeiro

capítulo, na forma de memorial. Para tanto, elaborei chaves de leitura a partir de elementos sugeridos por Josso (2014), Warschauer (2001) e Berkenbrock-Rosito (2007), considerando acontecimentos na vida familiar, escolar e profissional, bem como os deslocamentos geográficos, as pessoas apontadas como marcantes e as vivências culturais assumidas como experiências estéticas.

Olhar para as narrativas com essas lentes, ajudaram-me a identificar aspectos múltiplos que constituem importantes linhas de processos formativos, nos quais ganham visibilidade as histórias de formação da sensibilidade. Reconhecendo a dimensão estética nos itinerários das professoras de educação infantil, destaco narrativas que apontam dimensões privilegiadas da formação estética em suas histórias. Organizo essa reflexão-análise em cinco grandes tópicos: 1) Arte, cultura, tempos e espaços; 2) Na natureza, no chão, feito à mão: iniciação estética; 3) No aprendizado da profissão: caminhos sensíveis ampliados; 4) A formação que continua: rupturas e potências na formação estética; 5) Um lugar comum de sentidos: Casa Daros.

Fechando o último capítulo, que é também o fechamento do texto da dissertação, teço considerações sobre as questões que atravessaram a pesquisa e sinalizo caminhos para a formação estética de futuras professoras da Educação Infantil.

Nessas primeiras palavras, ainda há duas notas a fazer: para a abertura de cada capítulo, criei foto-ensaios que convidam o olhar para histórias na composição de imagens. Considerado por Galvani (2016) como um material visual de documentações pedagógicas que valoriza a linguagem fotográfica e suas potencialidades. Esses foto-ensaios foram elaborados a partir de imagens digitais encontradas na internet e fotografias do arquivo pessoal. São criações e invenções digitais que dizem sobre tempos, lugares, espaços, pessoas. Expressões dos contextos e reflexões produzidas na pesquisa. As referências bibliográficas utilizadas foram listadas ao final de cada capítulo.

-1-Contar para afinar o instrumento

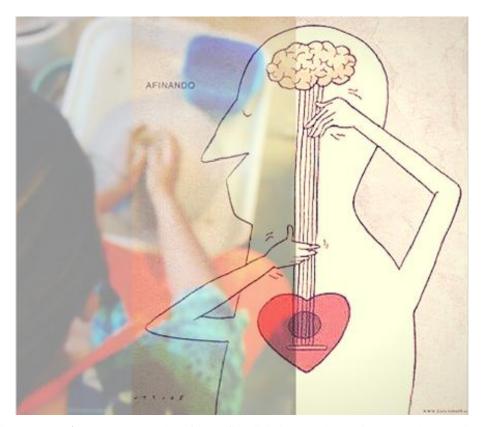


Fig. 2. Afinando. Foto-ensaio composto por duas fotografias digitais, uma de arquivo pessoal e outra imagem da internet.

Viver é afinar o instrumento, De dentro pra fora, De fora pra dentro, A toda hora, a todo momento. Valter Franco

Para soar uma boa música, a afinação de um instrumento é imprescindível. Imagine se fossemos um instrumento de cordas, por exemplo. Seria preciso afiná-lo para cada pessoa soar seus tons, sua música, para expressar sua melhor sonoridade, o seu melhor.

Ao projetar uma pesquisa que tematiza a formação de professores, sua relação com a arte, a educação da sensibilidade, lembrar do movimento de afinação de um instrumento parece-me adequado: a música leva-me a pensar a formação como vida em movimento, que flui a toda hora, todo momento, o que pressupõe uma busca por afinar o instrumento (o Ser), de dentro para fora e de fora para dentro; ou seja, considerando a pessoa na relação com a cultura, a natureza, a sociedade, enfim.

Em diálogo com teóricos que discutem a formação a partir das histórias de vida e das perspectivas (auto)biográficas, compreendo a formação como um processo que se dá permanentemente durante a vida. Conceitualmente, ao distinguir educação e formação, Inês Bragança (2011) oferece-nos referências para prosseguir na discussão apenas iniciada:

Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana. O conhecimento é, assim, uma possibilidade de libertação. A educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

Nesta perspectiva, os espaços e tempos da vida, como espaços e tempos de formação, vão se constituindo com os sentidos que cada sujeito dá às relações estabelecidas com as pessoas e o mundo através dos anos. O conhecimento de si, das relações, dos encontros, dos saberes, tem potencial de libertação e ruptura, a medida em que o sujeito amplia, forma e transforma sua visão do mundo. Uma vez que se

permita ser influenciado, tocado ou marcado por um saber, pode então, consciente disso, reconhecer os caminhos que foram formativos no passado e no presente.

As experiências que nos passam, sendo formadoras, são inscritas em nossa memória e retornam reconstruídas nas narrativas (BRAGANÇA, 2011). Assim, para identificar e compreender o potencial formativo do vivido é preciso movimentar-se para dentro a fim de buscar experiências gravadas na memória, e também movimentar-se para fora, para dizer e narrar essas histórias.

Neste sentido, "formar-se é dar uma forma ... que reforça a singularidade pessoal, o que permite dar forma a totalidade de si mesmo e conduzir a produção de si próprio" (COUCEIRO 1992, p.56 *apud* BRAGANÇA, 2011). As abordagens (auto)biográficas (NÓVOA; FINGER, 2014; JOSSO, 2010; PASSEGGI; SOUZA, 2008) valorizam as histórias e experiências do sujeito, que se dão no coletivo, nos itinerários de sua formação, mas que, entretanto, cada sujeito individualmente significa e transforma a partir de seus modos próprios.

A formação, portanto, é entendida como um processo interior do sujeito, que nos movimentos e sentidos provocados na relação com o mundo, transforma-os em experiências significativas, portanto formativas.

No âmbito de tal abordagem, o memorial de formação destaca-se como uma possibilidade narrativa, espaço no qual o indivíduo pode dizer, e refletir, sobre seus processos. O memorial, entendido como "escrita de si" (PASSEGGI, 2008), também contribui para a formação, pois possibilita produzir conhecimentos a partir das reflexões sobre o vivido, na chamada aprendizagem biográfica. A pessoa que escreve decide o que deve narrar, mediante as finalidades do contexto em que se encontra e, sendo assim, o dito e o não dito podem abrir-se à reflexão, colocando em foco a experiência e as expectativas. Por isso, o memorial é também formativo na "reinvenção de si" que engendra, mediante a vida ressignificada a partir da transformação da representação de si mesmo.

Nesta direção é que apresento meu memorial de formação, indicando espaços, fatos, pessoas que me fizeram/fazem professora, falando de caminhos que trouxeram as questões que investigo na presente dissertação, sobre o itinerário de formação estética de professores de educação infantil. É preciso retornar ao meu próprio itinerário de formação e, como sujeito de experiência, narrar minhas memórias e histórias, sobretudo porque

[...] um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós. (PRADO, SOLIGO, 2005; p.7).

Contar essa história, este itinerário desenhado por mim, foi uma grande oportunidade. Ao escrevê-lo, refleti, descobri e combinei as lembranças e memórias do meu interior com as relações que estabeleci ao longo do tempo com outras pessoas, lugares, em outros tempos da minha história como professora. Percebi que as coisas que me marcavam, que me constituíam enquanto sujeito, faziam parte do meu caminho de formação.

No processo de rememorar meus percursos para neles identificar as chaves de minha formação estética, da formação da minha sensibilidade relacionada aos modos de sentir e perceber no mundo, na narrativa que fui tecendo, apareceu nítido meu gosto por uma boa música, com acordes e sonoridade para fazer dançar. Também foi possível perceber que, apesar de não tocar instrumento musical algum, na dança da vida fui afinando meu instrumento/ser para me inserir em toda a musicalidade do mundo – experimentando notas dissonantes, distorcidas, harmônicas –, e com ele tracei uma rota de encontros, passando por lugares que se revelaram importantes para eu vir a ser o que hoje sou.

Rememorar e narrar, requer movimento para dentro e para fora, como respirar. Fundo, raso, lento, rápido. Como o ar, vou buscar lugares onde me fiz e me faço, e que, ao (re)encontrá-los, na memória ou na realidade, permitem que me reencontre. Lugares, pessoas, tempos que me afinam e fazem expressar, e afirmar, minha potência, revelando o melhor de mim.

Dos lugares em mim.



Fig. 3 Chão de casa. Foto-ensaio composto por fotografia digital do piso da casa da minha avó Maria.

Um dos lugares, cheios de sentidos e histórias da minha formação, é o mais simples: o chão. Para circular nos caminhos que compõem meu itinerário de formação precisei fincar meus pés na terra, na areia, e em tantos solos. Não lembro quando comecei a dar meus primeiros passos, mas desde lá me liguei ao solo. Pés descalços por todo lado e por todo lugar. Sem timidez nenhuma, se chego a algum lugar gosto de sentir com os pés. Desde a infância tirava os chinelos para começar a brincar no chão. Tirava as sapatilhas para dançar com pés no chão. Tirava os sapatos para começar a conversar e brincar com crianças no chão. E quando a noite está mais do que boa, ainda tiro os sapatos para aproveitar e sentir ainda mais a energia que vem do chão. A entrega e a determinação que me impulsionam, que me lançam aos desafios, talvez venham daí, da terra, da base, do chão.

Casa da minha avó Maria. Meu lugar da infância, rico em histórias e memórias. Entre a casa da minha família e a da minha avó existia um quintal repleto de natureza e objetos que contavam nossa história e serviam de brinquedo para o faz de conta. Junto a esse lugar estão os valores que aprendi. Palavras de apoio acompanhadas de reconhecimento de que atividade de criança é brincar. Os adultos não atrapalhavam ou censuravam, mas permitiam e encorajavam.

Vez ou outra, alguém dizia "Vai lá no museu da sua avó vê se encontra algo para brincar". E eu fui tantas e tantas vezes! Minha avó guardava objetos antigos e para tudo que entrava em desuso ela encontrava um uso. Aquele era meu paraíso. Podia mexer e brincar; a regra era só depois colocar de volta no lugar. Bolsas de casamentos, vestidos de festa, manta de nascimento, cada objeto que desenterrávamos tinha uma memória e uma história que minha avó contava. Eu, minha irmã e prima, costumávamos brigar para brincar com um tronco de árvore envernizado; chamado por nós carinhosamente de "toco", era nosso bebê preferido nas brincadeiras. O objeto foi comprado pelo meu avô em um passeio a Poços de Caldas. Para minha avó essa era uma lembrança de seu "velho", que já havia partido.

Dos lugares que cheguei de pés descalços, minha primeira conquista foi o quintal de casa. Um lugar simples, de terra batida, cheio de bichos, plantas e quinquilharias. Hoje, quando o vejo, penso: para onde foi o encantamento que existia ali? O poeta me ajuda a pensar sobre o quintal.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (BARROS, 2003, s/p).

A intimidade que havia entre aquele lugar e eu acrescentava tamanho à extensão. Havia sensação de grandeza pela riqueza das descobertas, pelos detalhes conhecidos. Cada árvore, espaço e coisa velha ajudavam a ressignificar meu olhar. O quintal foi o primeiro lugar-referência, o solo sagrado que me deixava, ou permitia, ser.

Já adulta, descobri que vovó sofre de uma doença daquelas que acumula objetos, por isso sua casa é como é. Também descobri que aprendi com ela práticas de respeito à natureza e de sustentabilidade com o meio ambiente. Ela é filha de lavadeira e viveu em um tempo

muito difícil, sendo que economizar e cuidar dos recursos naturais sempre foi importante para sobreviver. Toda vez que participo das discussões sobre meio ambiente, relembro as práticas e orientações simples do dia a dia da minha avó de quando eu ainda era criança. Léa Tiriba (2008) nos diz que é o exercício de convívio com o mundo natural que possibilitará às crianças constituírem-se como seres que saibam cuidar de si, do outro e da Terra. Meu itinerário de formação teve como companhia a natureza, a partir do convívio com minha avó, seu quintal, sua sabedoria, seus valores; e passou por muitas praias. Hoje aprecio dançar, agradecer aos ancestrais e reenergizar a alma na beira do mar.

A relação com meus avós paternos e maternos foi fundamental para minha formação. Com eles descobri, ainda criança, minha paixão por museus em uma visita ao Museu Imperial em Petrópolis - RJ. Talvez pela experiência gostosa nas passadas com um "chinelão" pelos corredores e pelas histórias nas peças do lugar, lembro-me do prazer que senti e relaciono aquela visita às brincadeiras e objetos do "museu" da família. Concordo com Leite (2006) quando diz que a relação experimentada entre a criança e a obra, de alguma maneira, soma-se ao repertório imagético das crianças e tornam-se partes integrantes de seu acervo cultural. Fotografias, quadros, souvenir, são parte das imagens que me reportam às duas salas em que ficava exposto o "museu", na casa de minha avó Maria. A definição daquele espaço como museu, era bem apropriada, pois um museu, para além de guardar objetos antigos, permite a comunicação de histórias e fatos (CHAGAS, 2005 *apud* LEITE, 2006). No caso, o acervo era de objetos que marcaram nossa família, que falavam de histórias mediadas pela boa interlocução da minha avó. A relação criança-velho, com alicerce na narrativa, na experiência, na humanização, quando o novo se faz a partir do velho, é outra forma de produzir sentidos e uma nova forma de escrever a História (LEITE, 2006). Ao rememorar essa parte de minha vida e refletir sobre seus sentidos em mim, descobri meu interesse pelos museus e também pelas histórias e narrativas.

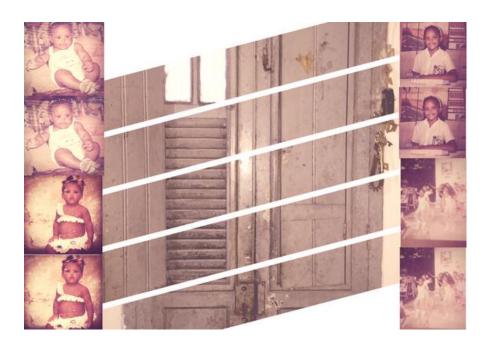


Fig. 4 *Porta adentro*. **Foto-ensaio** composto por fotografia digital da entrada da casa da minha avó Maria construída na década de 20 e preservada até hoje, e fotos digitalizadas da minha infância, 6 meses, 2, 5 e 6 anos.

Há uma esperança.

Em um período da adolescência, após a separação dos meus pais, morei com minha avó Maria, que com todo carinho passava meu uniforme do Curso Normal e incentivava os estudos para que eu me tornasse professora. Ela dizia que aprendeu a escrever na adolescência, quando foi trabalhar na casa de uma professora. A importância da educação na vida da minha avó e como colocava nela a sua esperança, me serviu de incentivo.

De alguma maneira, através da escola eu poderia ser alguém. Saviani (1997) irá apontar que a educação, fenômeno próprio dos seres humanos, é uma modalidade de trabalho não-material tendo a ver com ideias, valores, conceitos, que é produzido pelo homem historicamente. Da exigência de apropriação dos conhecimentos sistematizados pelas próximas gerações torna-se necessária a existência da escola. Através da aprendizagem e do conhecimento escolar, para minha avó e outras pessoas das classes populares, eu poderia participar da sociedade. Ao escrever esses aspectos da existência, e o valor atribuído à educação pela minha avó, revisitei alguns estudos realizados no processo de formação acadêmica, reencontrei a perspectiva marxista, segundo a qual o homem é livre em sua natureza e vive uma condição de mercadoria provocada pelas formas assumidas pelo trabalho na sociedade capitalista. Com vistas a superar as questões de alienação do homem trabalhador na sociedade atual, para que ocorram as transformações sociais necessárias em meio ao consumo, acumulação e capital, seria necessário viabilizar o acesso das camadas populares ao saber sistematizado, permitindo-lhes expressar de forma elaborada os seus interesses (Saviani, 1997). Não sei o quanto de consciência tinha minha avó, sobre os aspectos de exploração e degradação do homem pelo capital, mas tenho claro que o valor da educação ela tinha em alta conta. Para nós, oriundos de camadas populares, a escola, a instrução, aparecia como caminho inequívoco para mudar a condição de vida.

Por intermédio de uma senhora que só sabia escrever seu próprio nome, ensinado pela senhora a quem ela servia, eu pude ser professora. E por acreditar e ter esperança, hoje sou estudante no curso de Mestrado em Educação, fazendo-me também pesquisadora. Mas, como Paulo Freire já dizia, só a esperança não basta. A esperança é necessária, mas não é suficiente. É preciso dados concretos, materiais e criticidade. Para muitas crianças, a educação é a única forma de transformarem suas realidades difíceis. Professores, familiares, seguem esta crença cada qual com sua esperança, expectativa. Para não se fadarem na frustração ou no pessimismo, é fundamental unir esperança à prática, para que esta se torne concretude histórica. As escritas de Paulo Freire (1993) sobre uma Pedagogia da Esperança trazem palavras sobre esperança, amor e também raiva. Na época ele abordava a sem-vergonhice que asfixiava o Brasil. Hoje, em tempos de governo golpista e tantos outros escândalos, continuam tentando sufocar a esperança de professores, crianças e famílias brasileiras. Com raiva e ainda com esperança, vejo no atual cenário o retrocesso, com riscos de graves impactos na educação. O não cumprimento do Plano

Nacional de Educação – PNE, as novas propostas fiscais através da PEC241, o cerceamento da liberdade de pensamento através do "Programa escola sem partido", a educação fragmentada e conduzida ao querer de cada governo, é o que está compondo o panorama atual da educação brasileira. São sem-vergonhices, das quais falava Paulo Freire, que continuam no mesmo Brasil. No entanto, acredito também que "há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós" (FREIRE, 1993). Aos educadores, o mestre indicará a tarefa de desvelar as possibilidades. Nos entre-caminhos, nas frestas. E por aí eu sigo.

Caminhos de formação.

Quando criança, eu gostava de sentar na barriga do meu avô para ler as notícias do jornal ou pesquisar assuntos nos livros dele. Livros, jornais... neles mergulhava para conhecer sobre as coisas, alimentar a curiosidade. Estudar nunca foi difícil, era um prazer, pois nutria o ser curioso que crescia em mim. Nas bibliotecas das escolas públicas que estudei no ensino fundamental, me escondia para conhecer mais sobre o mundo. Monitora, guardiã, tive muitas funções nas escolas do antigo primário e ginásio, buscava um papel além de aluna. Foi assim até chegar ao Instituto de Educação no ensino médio, onde fui representante de turma, secretária do grêmio escolar, baliza na banda da escola. Atuei em diferentes papéis até me formar professora. Paulo Freire e sua Pedagogia da Autonomia falavam sobre um professor crítico, político e pesquisador. Eu me reconhecia e me encontrava em cada palavra. Ao final dos quatro anos de Curso Normal, era professora por formação e carregava uma enorme vontade de superar as dificuldades sociais, políticas e humanas, através da Educação. Seguir a carreira, além de uma decisão, era uma necessidade.

Na minha história de vida a necessidade da renda falava alto. Por isso, troquei meu tempo de estudo para o vestibular por maior tempo de trabalho com as crianças. Na minha família ninguém ainda havia completado a faculdade. Não desisti, anos depois fui cursar Pedagogia numa faculdade privada. A formação veio após muitos trancamentos de períodos. Tornou-se possível quando me inscrevi na modalidade à distância. Meu manejo com livros e pesquisas contribuiu para esse estudo por vezes solitário. Lembro-me de alguns professores e aulas, mas não me esqueço dos trajetos até a faculdade no Centro do Rio. Havia medo da violência de uma cidade deserta no domingo de manhã e também a alegria de desfrutar do Centro Cultural Banco do Brasil - CCBB vazio, com uma bela exposição para

contemplar, ou do caminhar na Glória ou Flamengo após as provas. As paisagens bucólicas do centro do Rio e da Zona Sul nos finais de semana deram o tom da formação estética durante minha graduação em Pedagogia.

Para além do A4 margeado.

Na correria de estudar e trabalhar, as questões sobre a profissão não me fugiam. As crianças eram maiores do que eu sabia, sempre me assaltavam com perguntas e curiosidades. O trabalho que aprendi a fazer como professora parecia simples demais para aquelas crianças espertas. "Pinte essa linha", "cubra o pontilhado", "essa é a letra"...não! Havia alguma coisa errada. Lembrava então que aprendera muitas coisas nas brincadeiras lá do quintal, com a natureza, mexendo com terra, alimentando fogo com vara, caminhando em muros. Se eu aprendera sobre o mundo desse jeito, por que com as crianças, na escola, eu apenas lhes dava atividades e tarefas em papéis margeados? Na formação de professores eu até havia estudado sobre interações e brincadeiras, eixos do currículo da educação infantil, mas eram pouco valorizados nas escolas privadas em que trabalhei. Ainda que intuitivamente, na relação direta com as crianças, aprendendo a vê-las como sujeitos, fui percebendo que a educação infantil era muito mais, apontava para além daqueles papéis A4 margeados.

Como professora na rede pública, fui trabalhar com a modalidade creche. Em 2011, ingressei na rede pública municipal do Rio de Janeiro no primeiro concurso público para professor de educação infantil. Eis que havia em todos os profissionais que ingressaram (professores vindos de escolas privadas ou de ensino fundamental, auxiliares que nunca haviam trabalhado com crianças) uma valiosa pergunta: o que fazer com as crianças pequenas, de zero a três anos? O início foi difícil. Saltavam questões do tipo: "Eu cuido e você educa?", "Como fazer com eles tão pequenos?", "Um dá o banho e o outro dá trabalhinho?", "Eles fazem trabalhinhos?", "Quem vai dar o banho?", "São vinte e cinco crianças, dez horas por dia, o que eles fazem aqui?". Ufa! As Professoras Sandra Ritcher e Maria Carmen Barbosa (2010) reafirmam que a tarefa da pedagogia da pequena infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, assegurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida, tenha significado. Assim, o ato pedagógico deve acontecer em todos os momentos, seja no banho, na pintura, na alimentação, na brincadeira no pátio, dentre outros. Os adultos são responsáveis pela educação dos

bebês, das crianças pequenas, e precisam compreendê-los. Para isso é preciso estar com eles, observar, escutar as suas vozes, acompanhar os seus corpos. O papel do professor consistirá em acolher, sustentar e desafiar as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado, que ficará marcado na vida das crianças. Isso tudo eu fui aprendendo no processo mesmo de me fazer professora.

Escola pequena para criança pequena?

Ainda carrego comigo minhas memórias do jardim de infância. Estudei em uma escola que era uma antiga casa de família. Trabalhei como professora em muitas casas/escolas assim. Costumava ver escola pequena para crianças pequenas, alocadas em salas pequenas, acompanhadas de palavras pequenas (rodinha, criancinha, trabalhinho...). Seria por isso a remuneração pequena? Pois é, achavam que para os pequenos valia o menor de tudo do mundo. Ainda assim, quando encontrei as crianças pela primeira vez na escola, me encantei. Eles eram agitados, falantes e curiosos, como eu. E a cada ano, mudava a turma, mudava o grupo e era ainda mais desafiador. Por vezes, como já citei, foi difícil trabalhar com muitas crianças numa mesma sala e ainda com as dificuldades dos profissionais em trabalhar com essa faixa etária. Ensina ou não ensina, brinca ou não brinca – a falta da formação apareceu muitas vezes como entrave. Era ruim questionar o currículo de uma escola privada que eu dependia como empregada. Na rede pública, era ruim questionar a prática de quem não cumpria as orientações para o currículo. As tensões em ser professora de educação infantil eram e ainda são muitas.

Arte, corpo e natureza, outras linguagens na formação.

Ainda estava cursando a graduação em pedagogia e, mesmo com anos de experiência no trabalho, a pergunta sobre a prática com crianças me seguia. Não tinha respostas. Busquei inúmeros espaços para ampliar a formação, até que através da internet soube do curso de extensão "Educação infantil: arte, corpo e natureza"¹, na UNIRIO. Mais tarde soube que o curso era oferecido pelas universidades federais em convênio com o MEC para a formação dos profissionais de educação Infantil das redes públicas do país. Ao recordar esse itinerário,

¹O Curso de extensão *Educação Infantil- Corpo*, *Arte e Natureza* é uma ação de formação continuada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em convênio com o Ministério da Educação (MEC), para a formação de professores da Educação Infantil das redes públicas do Estado do Rio de Janeiro.

vem novamente a situação atual: segundo a professora Patricia Corsino² (2016) "Neste momento não existem programas ou projetos de formação de professores de Educação Infantil desenvolvidos pelo MEC", e assim, uma política pública importante deixou de acontecer tendo em vista as medidas do governo ilegítimo que assumiu em 2016.

A formação na proposta do curso centrava-se no educador. A articulação com as artes e linguagens, natureza e o corpo, provocam o educador a conhecer a si mesmo. Sobre a proposta, de modo geral, pode-se ler em uma publicação

[...] No processo de formação há uma necessidade de que o educador se sinta implicado e pertencente as suas questões e necessidades. Dessa forma, buscamos uma formação ocupada do que nos torna mais humano, as sensações, percepções e emoções. Buscamos um corpo que conte suas histórias e que esteja disponível para viver tantas outras no dia a dia da escola. (SILVA et al. 2015, p.421)

No programa havia encontros de artes visuais, cinema, dança, consciência corporal, literatura. Valorizando a educação estética, prezava pela educação do humano e a sensibilidade, imprescindíveis ao professor que relaciona-se com crianças pequenas. As atividades eram convidativas à experimentação no campo da arte e propunha/provocava o aprender como uma experiência de corpo inteiro. Nem todos estavam dispostos a isso, algumas pessoas desistiram, pois buscavam no curso um manual ou receita de como trabalhar com crianças. Mas não era objetivo do curso ensinar os professores para que ensinassem as crianças. Ao contrário, o central estava na experimentação e reflexão do próprio professor, das suas expressões e possibilidades de fruição e criação, sentir e dizer no mundo.

Espaço de experiências estéticas.

No meu caminho, encontrar o espaço físico da UNIRIO foi uma experiência estética incrível. Como a universidade possui também curso de música, dança e teatro, as linguagens artísticas vivem naquele lugar. Aos sábados de manhã, a Orquestra de Música Portátil e os alunos ensaiando davam o som do quintal da universidade. O cenário do Morro da Urca visto da UNIRIO completava em beleza. As aulas aconteciam na Praia Vermelha e participei de muitos cortejos folclóricos ali. Aconteciam encontros na Faculdade de Educação, mas lembro

34

² Trecho de entrevista Formação de Professoras para a Educação Infantil, concedida pela professora Patrícia Corsino ao Portal da ANPEd. Disponível em http://www.anped.org.br/news/formacao-de-professoras-para-educacao-infantil-entrevista-com-patricia-corsino-ufrj

da diferença em usar o salão de dança do Centro de Artes nos encontros de consciência corporal e dança – piso de madeira, pés descalços e roupas confortáveis. Conheci, toquei e movimentei meu corpo como não fazia desde as aulas de jazz com sete anos.

Das práticas vivenciadas no curso de extensão, pela riqueza e diversidade, claro que surgiram muitas atividades para serem realizadas com as crianças; pela natureza do curso, o que vivemos foi um desenvolvimento do professor que acabava por desdobrar-se nas ações com as crianças. Como por exemplo: ao montarmos um painel com objetos descartados no pátio da UNIRIO, logo os professores participantes pensaram em como seria interessante fazer a proposta com as crianças, perguntando-se também "como será que elas fariam?".

Pelo respeito às vontades do corpo.

Além dos movimentos com as crianças, o curso trouxe para minha formação outro lugar. Com as inquietações a respeito do campo da arte, cultura, natureza e do corpo na escola, eu e outros professores da rede passamos do curso para a criação de um grupo de pesquisa. O grupo FRESTAS pesquisa e estuda a formação e ressignificação do papel do educador no encontro com a cultura. Tornei-me pesquisadora, com o apoio, parceria e coordenação da Prof. Adrianne Ogeda. Um artigo deste início, escrito a época, chama-se "Pelo respeito às vontades do corpo no cotidiano da Educação Infantil", onde eu e uma colega apresentamos as contribuições do curso de extensão e as práticas do nosso cotidiano no VII Colóquio de Filosofia da Educação, na UERJ em 2013. No artigo discute-se o processo de desenvolvimento da criança que perpassa as experiências com o corpo e as atividades corporais que também são importantes na formação do professor. Durante as experiências vivenciadas com as linguagens, reconhecemos a necessidade ativa do corpo e a importância do respeito às suas vontades:

Colocando em questão as vontades que o corpo traz consigo, sendo criadoras de novos movimentos, de ressignificação deste corpo que se move, silencia, sente, exalta, desdobra. É o movimento corporal que possibilita a comunicação, a sentir o mundo e a ser sentido (SANTOS; SILVA, 2013).

Na rua, na luta e em greve.

O período do curso de extensão foi atravessado por uma greve histórica dos profissionais da educação, do município do Rio de Janeiro principalmente. Luta da qual eu participei, corri de bombas na Cinelândia e fiz vigília contra um plano de carreira defendido pela prefeitura e renegado pelos profissionais da educação. Minha mãe fora professora alfabetizadora e acabou deixando a profissão por más condições de trabalho e remuneração em sua época. O papel do homem no mundo não pode ser de quem apenas constata, mas sim de sujeito que interfere, dizia Paulo Freire (1996). Constatamos não para nos acomodar e sim para mudar, uma tarefa complexa que gera novos saberes. Não dava para ser neutro! Assim, junto a um grupo de professores de educação infantil escrevemos um manifesto e resistimos por mais de sessenta dias em greve. Lutamos pela igualdade de salário entre professores da educação infantil ao ensino fundamental; verbas para as estruturas precárias de creches; brinquedos ao invés de cartilhas, contratação de mais profissionais; plano de carreira, dentre outros.

Ao final da greve, sem o diálogo esperado e com ganhos financeiros que só contemplavam professores novos, eu só tinha aquela velha esperança para impulsionar a conquista de um espaço democrático e justo na educação pública. Foi momento de dor e desânimo. Uma experiência de formação também, ao compreender que nos afirmamos na rebeldia em face às injustiças (FREIRE, 1996).

Cabo Frio e as crianças do interior.

Uma outra lembrança: na cidade de Cabo Frio - RJ fui professora alfabetizadora, na rede pública municipal por um ano. Ao passar no concurso, lembro bem, pensei que fosse trabalhar com crianças na praia em que passava as férias. Engano meu! Fui para o interior da cidade, alfabetizar (com pouquíssimas condições) crianças que achavam o máximo minhas histórias da cidade do Rio de Janeiro. Alguns nunca haviam visto um trem. Ali percebi que o valor da educação nos meios populares é latente. E meu empenho em fazer com que todas as crianças lessem e escrevessem me levou a uma riqueza de prática, recursos e estratégias que nem eu mesma conhecia. Mas, eu adoeci, e isso é outra história. Voltei para o Rio de Janeiro.

Entre dores e delícias da profissão: feliz sim!

Em tantos anos de trabalho, seja na escola privada, seja no espaço público, não encontrei facilidades no cotidiano do trabalho em creche ou escola. Mas fui descobrindo que para os pequenos as coisas, os espaços e os adultos deviam ser grandes. Era inadmissível o desrespeito aos direitos das crianças. E foi com as crianças, vivendo dores e delícias do dia a dia na educação infantil, que me fiz professora comprometida com meninos e meninas, e com minha profissão. Nem sempre fui feliz. E hoje, se por um lado afirmo que sou feliz na minha escolha profissional, pela qual estudo e luto, por outro percebo que foi preciso flexibilidade, criatividade e sensibilidade para seguir em frente. Foi imprescindível os tantos encontros que me aconteceram, outros significativos que dialogaram comigo, que me fizeram refletir e reafirmar esse lugar de professora... feliz com sua profissão.

Desafios do magistério.

Há alguns lugares que nos marcam, mas nem sempre temos a oportunidade de retornar a eles. Algumas vezes revisitei as escolas pelas quais passei e senti intensamente a tristeza da minha mãe me deixando, a alegria de dançar no palco do auditório, a aventura de ir embora para casa pela primeira vez sozinha. Já reencontrei professores e colegas e foi emocionante. Nos caminhos da vida tive a feliz oportunidade de retornar ao Instituto de Educação Sarah Kubitscheck (IESK), onde cursei o Normal, no Ensino Médio. Meu retorno a esse lugar, depois de ter concluído o curso de Pedagogia, foi como professora de disciplinas pedagógicas. Assumi a tarefa docente inspirada nas relações próximas entre alunos e professores, de encorajamento e desafio dos profissionais da educação tecidas nas minhas relações com minhas professoras de práticas pedagógicas. Paulo Freire me marcou, especialmente por ter ajudado a compreender o papel da curiosidade: me mover, inquietar, me inserir na busca, ensinar e aprender. A experiência como professora no curso normal me mostrou a complexidade da formação de professores e, desde então, uma indagação me inquieta: como formar professores para os desafios do magistério?

Trajetos e percursos da vida e profissão.

Ao narrar minhas memórias de formação lembro-me dos encontros com os lugares e assim percebo que os trajetos também são importantes, têm sabor, cor, som e carregam sentidos. Para a UNIRIO, por exemplo, saía de Campo Grande. A cada sábado ia de trem e nele pensava nos trilhos da minha vida, nos problemas que me mantinham aprisionada ou sufocada. Ou ia de ônibus, quando então podia contemplar a beleza da cidade do Rio de Janeiro que me levavam a pensar nas diferenças entre o meu lugar do dia a dia e a zona sul da Cidade Maravilhosa, todas como parte da mesma cidade. Lembro-me de ter me encantado com os parques e jardins, da Glória até Botafogo. E ainda com o visual do Morro da Urca. É assim também a diversidade de experiências nos meus itinerários de formação. Experiências de formação nas universidades, no Rio e em Niterói, com aulas e também fóruns, feira de troca, passeios; Congressos e seminários pelo Brasil com comunicações e também suas programações culturais ricas e novas paisagens; Encontros nos museus, para formação de multiplicadores e também visitas às exposições; Pesquisa, estudos e experiências de fruição com artes nos grupos de pesquisa; Espetáculos de dança, teatro, que me levaram a passeios com as crianças da creche, piqueniques na cidade, dentre outros. Essas diferentes experiências me constituem e contribuíram para formar minha sensibilidade, para a vida e para a profissão.



Fig. 5. *Chão de caminhos*. **Foto-ensaio** composto por uma fotografia digital retirada da internet e uma fotografia de arquivo pessoal do chão do quintal de casa.

Estar no mundo significa, necessariamente, estar com o mundo e com os outros. Percebo-me nesta posição e então tenho a oportunidade de afirmar minha presença no mundo (Freire, 1996): escolher caminhos, tecer itinerários, nas experiências, nos espaços formais de educação, na vida. Realizar essas escolhas requer assumir com liberdade a responsabilidade de minhas aprendizagens.

Sensibilidade, estranhamentos e sentidos.

No meu percurso fui compreendendo que para o trabalho com a criança pequena é extremamente importante a sensibilidade do professor. Planejar propostas para as crianças visando uma educação que amplie suas possibilidades de aprendizagem ou descobertas, seus repertórios e conhecimento sobre o mundo é possível ao educador que tem um olhar e uma escuta atentos, para conhecê-las; que faz de um momento de curiosidade um caminho repleto de pesquisa, explorações, significações e aprendizagens. Kramer (2003) afirma a necessidade da formação dos profissionais que atuam com as crianças, considerando a cultura como possibilidade para criar situações de aprendizado cultural, político, ético e estético.

Para que o professor seja capaz de seguir com as crianças nesse processo, é necessário que reencontre dentro de si o "ser poético" (ALBANO, 2013; OSTETTO, 2006), uma dimensão do ser humano onde as sensibilidades, emoções e sentidos se encontram. É necessário que "os professores se percebem como pessoas ainda capazes de viver o estranhamento, que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o poder da criação" (ALBANO, 2013, p. 127). Estranhamento. Percebi que faltavam esculturas na criação com as crianças por notar a presença de várias quando brincava na minha infância no museu da minha avó. Na narrativa descubro experiências que foram formativas para meu lugar de professora-autora-criadora. A sensibilidade que me fez perceber a presença e a ausência de outros elementos foi formada nas histórias que descobri em mim, na minha poesia de ser.

A cartela de cores das tintas do meu pai

Ao escrever esse memorial, lembrei-me que um dia minha professora do jardim de infância abriu um leque de possibilidades para minha vida. Na sala, antes da pintura de um desenho, ela abriu uma paleta de cores, tipo um leque. Aquele colorido todo ainda aparece na minha memória. Ela queria apenas ensinar os nomes e mostrar possibilidades para a pintura, mas eu fiquei fascinada com o que formavam todas as cores juntas. Elas lembravam a cartela de cores das tintas do meu pai, que era pintor. Pela casa tínhamos muitas espalhadas e eu brincava de escolher cores preferidas. Escolhia cores até nos retalhos de tecido para confeccionar roupas de boneca. Ainda escolho cores para pintar com as crianças. Cores são possibilidades. Misturar, criar, inventar. Fiquei pensando: viria daí, dessa vivência de meu pai

pintor, com as cartelas de cores de tinta em casa, da experiência na escola com o leque/paleta de cores da professora, a minha paixão por arte e criação? Mais do que pretender uma resposta, é importante destacar que foi somente pelo exercício da narrativa, uma memória puxando a outra, que acessei essa experiência vivida e pude identificá-la como formadora da minha curiosidade estética.



Fig. 6 Cores. Foto-ensaio composto por duas fotografias digitais extraídas do site Google imagens e editadas no aplicativo Canva.

Dança e passo, corpo e história.

As cores reportaram-me ao exercício da memória com relação a outras linguagens, e me dei conta que nunca realizei um curso de teatro, por exemplo, mas nas apresentações teatrais do jardim, eu fui chapeuzinho vermelho. Não me esqueço da Carmen Miranda que representei, com um lindo chapéu de frutas e da baiana, com suas pulseiras coloridas. Minha avó e minha mãe caprichavam na produção. Eu fazia jazz e adorava minha polaina colorida, curtia e dançava empolgada nas apresentações com figurinos diferentes. Sempre gostei de um palco. No ginásio apresentei um número de samba num festival sobre movimentos culturais. Realizei meu sonho, fui passista da Mocidade Independente de Padre Miguel um dia. Depois de assistir aos ensaios da escola de samba na praça, em Padre Miguel, subi ao palco da escola pública, cheia de adereços, e representei ao som do samba enredo "Brilha no céu a estrela que me faz sonhar".

O céu vai me guiar
O brilho das estrelas vai iluminar
(Sou da Mocidade)
Essa noite a magia
Cai do céu e a poesia
Vem da estrela que me faz sonhar, sonhar.
(Samba enredo G.R.E.S. Mocidade Independente de Padre Miguel, 1998)

Essas experiências revelam minha singularidade, gostos e maneiras. Além de um ser brincante, descubro nesta narrativa meu ser dançante. O samba, o batuque, a pesquisa sobre o lugar do corpo, o trabalho com as crianças que sempre envolve a música e o corpo, acabam por revelar meus passos de formação, de vida, no ser dançante que pulsa em mim. Afirmei neste memorial meu gosto por uma boa música. Afinar cada pessoa como um instrumento talvez não seja só para expressar o melhor de sua música. É possível também provocar a dança de cada um. Em movimento, danço e faço girar a roda, que pode ser a vida, onde posso não estar sozinha.

Danço a dança coletiva, mas tenho meu passo, marca do meu corpo, da minha história. Aprendo a entrar na roda sem perder a minha singularidade e, mais que isso, reafirmo-me na medida em que percebo o outro. Pratico a alteridade na circularidade. Vejo o outro, e me vejo, dou espaço ao outro e ocupo meu espaço. Encontro o outro e caminhamos juntos, harmonizando a roda, dançando a vida (OSTETTO, 2014; p. 99).

A roda, o círculo que agrega e reúne todos. Bate pé, roda, gira, dança e bate na palma da mão. Esses são os movimentos que me alegram. Moleca ainda eu perdi a vergonha e aprendi a entrar na roda com a dança, com o samba. Aldir Blanc (2004) diz no texto *Mais do que uma arte*, que "[...] o samba dialoga com a divindade, abraça o solo...". Talvez por manter meus pés no chão, nunca perdi o prazer de sambar. O batuque do samba que me alegra, lembra o passado com a história dos meus ascendentes africanos e, nos dias de hoje, a luta e resistência do povo negro favelado, do qual faço parte. Jorge Aragão canta que "Somos herança da memória/Temos a cor da noite/ Filhos de todo açoite/ Fato real de nossa história". Somos sim, e eu mulher negra de origem humilde, tenho orgulho de narrar esta parte da minha história – minha história e de minha família –, carregada de diversidade, de ritmos: as danças do tambor de Crioula da minha avó, os batuques do tambor do meu pai nos blocos, ou as danças de quadrilha da minha irmã. As festas da minha casa acabavam sempre em uma boa roda de samba. Lembrar minha avó reporta-me às histórias e cultura da nossa família. Minha avó Nely, avó materna, era uma linda professora e contadora de histórias. Contava que para cumprir ordem do Exército, meu avô Constantino teve que "descer o Brasil". Veio com minha avó Nely e alguns filhos de navio do Maranhão rumo ao Rio de Janeiro e fez filhos por algumas cidades – minha mãe nasceu na Bahia.

Sabor, cor, aroma: sentidos do vivido.

Pensar e escrever sobre o chão, o quintal, a casa da minha avó, as festas e todos os lugares em que vivi experiências sensíveis, de corpo inteiro, permite-me olhar de forma ampliada para a minha história de formação, faz-me compreender que o mais especial está na trama de sentidos que todo esse cruzamento dá. Produz sabor, cor e até aroma. Alguns cheiros simples, como o de café que oferecia às minhas bonecas nas brincadeiras, o de eucalipto no álcool que limpávamos os machucados e o da maresia da praia. Sentir aroma de café, eucalipto, maresia, reportam-me a esses lugares.

Tudo isso expressa sensações do vivido e são caminhos da minha formação estética. Considero estas experiências como importantes e formativas da minha trajetória, uma vez que contribuíram para a formação de valores, para despertar interesses e fazer escolhas. A

experiência que me deixa/deixou marcas, que me forma/me formou esteticamente, acaba por reverberar no modo como me relaciono com o mundo e com os outros, e alimentam meu ser poético, principalmente nas oportunidades de criação. Não gosto de copiar – coisa, ideia ou projeto. Gosto de ver, e de fazer, algo incomum, singular, que tenha sentido, com outras formas e possibilidades. Gosto de inaugurar coisas no mundo.

No Rio de Janeiro: meu mapa das artes.

Fig. 7 *Itinerários no Rio* **Foto-ensaio** composto por oito fotografias digitais de arquivo pessoal e uma imagem da internet.

A arte atravessou minha vida em diferentes momentos e lugares na cidade do Rio de Janeiro. Nasci e sempre morei na Zona Oeste da cidade. Meu bairro é o time do coração da minha família, o Bangu. Meus deslocamentos, da minha casa ao Centro ou à Zona Sul, são verdadeiras viagens. Por vezes desconfortáveis, ocupando duas horas de ônibus ou uma hora de trem. E todo esforço nos deslocamentos sempre valeu/vale a pena para meus encontros com a arte, artistas e espetáculos.

Na lembrança dos passeios culturais pela cidade, lembro de um passeio com a escola ao Teatro de Arena de Campo Grande (hoje Lona Cultural Elza Osborne). O lugar era bem quente e tinha aquela disposição simples de arena. Já havia o olhar para fora do ônibus de quem desejava conhecer outros lugares da cidade. Os atores, suas caracterizações e as risadas com a sequência de cenas me marcaram. Ir ao teatro não fazia parte dos passeios em família, logo a escola foi responsável por desenvolver o gosto de assistir peças e musicais no teatro.

Essas memórias puxam as experiências dos dias atuais, quando me desdobro para ir ao Teatro Municipal pelo menos uma vez ao ano. Gosto de sentar naquelas poltronas, imaginar e viajar com as apresentações, me encantar pela beleza, história e importância daquele lugar. Uma beleza dos tempos de realeza! Também aprecio os passeios ao Teatro João Caetano, sempre que possível, para conferir as danças e os movimentos de Deborah Colker e tantas outras peças teatrais. Esses são os teatros que mais gosto no centro do Rio. Aproveito ainda toda e qualquer apresentação teatral e performances que tantos artistas livres fazem pelo Largo da Carioca, Praça Mauá, Lapa, estações do Metrô e outros.

Como uma boa carioca, também gosto de ir ao CCBB, que expõe obras e artistas de grande importância e de outras terras. Neste espaço pude me encontrar com as produções de Salvador Dalí, Kandinsky, Kusama, dentre outros, interagindo, sendo provocada pelas exposições. Estar diante da obra de artistas dos quais só via a imagem na banca de jornal, era um privilégio e uma sensação incrível. Não sabia muito sobre a história e técnicas de arte, mas lia as informações da curadoria e entregava meu olhar às imagens tão diversas.

O centro do Rio é ainda o palco da minha alegria no Carnaval, desfilar pelas ruas e avenidas fantasiada com o bloco na rua é uma felicidade. Nesta festa meu coração cruza a cidade. Cresci no bairro de Padre Miguel e sou verde e branco desde pequenininha. Acompanhava todo o processo, da produção ao desfile da minha escola de samba Mocidade Independente de Padre Miguel. Roupas e fantasias costuradas em nosso bairro que apareciam lindas na tela da TV. Aquela bagunça dos ensaios na praça da comunidade que depois víamos brilhar em harmonia na Marquês de Sapucaí. A minha querida e mais quente bateria nota 10 que é de arrepiar, voz do povo e alegria da cidade. E de Padre Miguel seguimos, eu e o Carnaval, pelo Cacique de Ramos, pelas rodas de samba de Vila Isabel, na Zona Norte, aos blocos de rua na Zona Sul. É festa e arte para além de quatro dias ao ano.

O Rio de Janeiro pode não ser a capital cultural do país, mas tem patrimônios culturais inspiradores. O Museu de Arte do Rio - MAR, inaugurado em 2013, possui uma programação dinâmica com trabalhos de artistas, fotógrafos e bens culturais e históricos da cidade. Lembro-me de uma das últimas visitas, fui com um grupo do Curso de especialização em Docência da Educação Infantil, da UFRJ, apreciar a exposição "Tarsila e Mulheres Modernas do Rio". No acervo exposto estavam as biografias de mulheres modernas e importantes da cidade do Rio. Desde Tarsila do Amaral à Comandante da UPP do Morro Dona Marta, Priscila, da esposa do Amarildo, assassinado pela polícia em uma favela, à beleza dos passos de Angel Vianna. A mostra das mulheres modernas inspirou-me com as diferentes histórias de vida expostas, pela diversidade de escolha, sensibilidade nas figuras e imagens que as retratavam, e também pelo formato moderno da exposição disponível em um museu. O MAR possui a "Escola do olhar", que promove cursos e programas, integrando arte e educação. Frequento o museu para cursos, visitas à exposições ou só para ir ao terraço, que mostra uma bela vista da Baía de Guanabara e da região portuária da cidade. É sempre uma oportunidade para refinar meu olhar, aguçar meus sentidos. Estabeleci com o MAR uma relação de proximidade, talvez porque vi sua construção e inauguração. É um espaço importante para mim: provoca e me inspira, me acalma e sempre me mostra possibilidades outras de ver e fazer no mundo. Mesmo antes da reforma da Praça Mauá, que atualmente está linda com as obras realizadas para o evento das Olimpíadas em 2016, este tornou-se um dos meus locais favoritos no Rio.

Do quintal ao Teatro Municipal, do desfile de rua à Marquês de Sapucaí, do museu da minha avó ao MAR, tenho à disposição uma cidade inteira de vivências artísticas e culturais. Reconheço a importância de cada experiência na minha formação. Nas narrativas que faço identifico os encontros, os lugares e as experiências que me constituem o sujeito de hoje, que viveu tudo isso e escolheu ser professora. Pessoa-professora que, como pesquisadora, tem o desejo de investigar os itinerários de formação de outros professores, pensar o que para eles é formativo e significativo em sua vida e em suas histórias.

Meu percurso ao encontro da arte e das experiências estéticas foi esse. Qual terá sido os de meus colegas professores da Educação Infantil? Vivem a mesma cidade que eu? Encantam-se com os mesmos cantos e lugares que me encantam? Por que sim? Por que não? Como fazem e contam sua formação sensível?

Arte é Educação: Casa Daros.

Nos meus trajetos de vida-formação, fui atravessada pela arte em um lugar especial, como revelado na narrativa tecida até aqui. Mas há uma história que ainda não contei, foi meu encontro com um específico lugar de arte: a Casa Daros³. Nas atividades da UNIRIO era comum falarem deste lugar, das exposições de arte, do ateliê com cursos legais e que era um museu com restaurante e cafeteria. No caminho que fazia para a Urca, olhava aquela fachada antiga de prédio imponente, sentia-me atraída, até que um dia fui participar de um curso para educadores. Esta galeria de arte e cultura, localizada no bairro de Botafogo, cidade do Rio de Janeiro, promoveu meu encontro entre arte e infância nas visitas seguintes. A Casa Daros, que começou suas atividades em 2013, tinha como base de sua programação promover o encontro do público com o pensamento dos artistas e suas obras, estimulando a reflexão, a experimentação e o diálogo sobre a atualidade sociocultural e artística da América Latina. Diante das obras expostas em suas salas e dos materiais no belo e bem equipado ateliê que mantinha, revivi minhas estripulias no museu da minha avó.

.

³A Casa Daros é uma instituição da Daros Latinamerica, uma das mais abrangentes coleções dedicadas à arte contemporânea latino-americana, com sede em Zurique, Suíça. Daros Latinamerica conta com cerca de 1.200 obras, entre pinturas, fotografias, vídeos, esculturas e instalações, de mais de 117 artistas, e segue em expansão. A Casa Daros, no Rio de Janeiro, ocupava um casarão neoclássico do século XIX, no bairro de Botafogo, preservado pelo Patrimônio da cidade. O espaço apresentava exposições da Coleção Daros Latinamerica e tinha forte foco em arte e educação.



Fig. 8 Sentidos na Casa Daros. Foto-ensaio composto quatro fotografias de arquivo pessoal.

Durante as visitas sentia-me fascinada, curiosa e mergulhava na expressão e obra dos artistas que lá estavam. Participando dos encontros do programa "Arte é educação - Arte e Aprendizagem na Primeira Infância", promovidos pela Casa Daros, tive oportunidade de refletir sobre a liberdade, criatividade e sensibilidade como importantes elementos para a prática docente. Como estava em uma formação para professores que trabalham com crianças pequenas, também refletia sobre meus desejos e motivação, assim como dos professores que comigo estavam. O que a arte provocava em mim, e neles? O que me/os atraia a um museu para uma formação? O que um espaço de cultura tinha a ver com a escola?

A Casa Daros fechou suas portas em 2015, mas as questões suscitadas pela experiência que lá vivi me acompanham e me mobilizam à investigação, inclusive tomando-a como campo de pesquisa. Sobre esses aspectos falarei mais adiante.

Seguimos caminhando e compondo nossos itinerários. Na formação de professores é importante considerar os caminhos de formação do sujeito. Bem como, acionar a dimensão sensível no professor, resgatando a pessoa na pessoa do educador, para que ele possa encantar as crianças, acolher suas linguagens, sentir o mundo. Tudo isso faz pensar que a educação de crianças está a precisar de outro professor: um professor que tenha sentidos apurados para o diálogo com as crianças e dê voz a curiosidade delas.

-2-Para acolher as linguagens da infância: é preciso outro professor...



Fig. 9 Identidade. Foto-ensaio composto por fotografia digital de arquivo pessoal.

Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Manoel de Barros

Fazemo-nos professoras e professores por trajetórias nada fáceis, movidos inicialmente por escolha, desejo, imposição ou necessidade. Por vezes a pessoa vai atuar com a educação de crianças sem refletir sobre o lugar que ocupa. Ao pensar que a criança em questão é bem pequena, fala poucas palavras e não está ali para assistir aula, é um desafio pensar qual será o seu papel docente. Muitas vezes, vem da sua sensibilidade o desejo de ficar. Testemunhei, na minha trajetória docente, pessoas-professores chegando na Educação Infantil com encantamento, movidos pelas memórias das brincadeiras de casinha de quando eram crianças ou pelas escolhas de família. Vi ainda quem chegou por acaso, até encontrar uns olhares curiosos, gargalhadas e respostas sabidas, e decidiu ficar. Também houve quem chegou e partiu, desistiu. Intimidade, afetividade, cuidados com a higiene e roupas sujas de tinta, talvez não coubessem no papel desse professor. Mas, ser professor de educação infantil vai além de tudo isso, é ser um caçador de "achadouros" da infância, como diria o poeta Manoel de Barros. É um buscar por meninos e meninas, que circulam na escola, no mundo.

O conhecimento sobre a criança nos levou a avanços significativos no campo da Educação, em diálogo com áreas como Sociologia, Psicologia e Filosofia, sobretudo. Avançamos na conquista legal dos direitos das crianças, principalmente no seu direito à infância, ao respeito as suas especificidades, o que ainda é motivo de luta no campo da Educação. A partir da década de 1990, a criança é considerada em sua participação e protagonismo; discute-se, então, nos estudos e pesquisas no campo da Educação Infantil, princípios e diretrizes para a prática pedagógica, abarcando objetivos, concepções, tempos e espaços, formação de profissionais, dentre outros elementos.

Nunca é demasiado anotar a importância que teve, para as crianças brasileiras de zero a 6 anos, a determinação legal que instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (LDB/1996). Desde então, para atender à especificidade desta faixa etária, considerando a realidade das diferentes infâncias brasileiras, as discussões sobre um currículo que contemple as linguagens de meninos e

meninas, bem como a formação do profissional para acolhê-las, tornou-se fundamental. O estabelecimento de diretrizes curriculares para a educação infantil brasileira – DCNEI (BRASIL, 2009) também significou um avanço, ao reiterar estudos e pesquisas da área, reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade, brinca, aprende e produz cultura.

Na oportunidade de viver a infância nas escolas e nas instituições de educação infantil, as crianças interagem e brincam dando sentido a sua identidade. Como "seres estranhos" dos quais nada se sabe, "seres selvagens" que não entendem nossa língua, a infância e as crianças colocam-se como um outro (LARROSA, 2013). Nas provocações que faz, ao propor uma pedagogia profana com saberes indisciplinados, Jorge Larrosa apresenta figuras de um porvir, onde a educação não é o resultado da segurança de nossos saberes, mas implica também a incerteza, o autoquestionamento. Na prática pedagógica, como professores, parece que sabemos quem são as crianças e procuramos falar uma língua que possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. No entanto, observa o filósofo, "Ao mesmo tempo a infância é um outro: aquilo que além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas [...]" (LARROSA, 2013, p.184). Nesta direção, para ser professor é fundamental conhecer o que nos intriga e estranha: a alteridade da infância nos leva à necessidade de escutar, de sentir, uma vez que a infância é o outro dos nossos saberes, é o outro que não pode ser submetido e nem abarcado. Ao enigma da infância, ao ser estranho, que escapa e desvia-se, deve ser dada a atenção. É preciso então redescobrir a criança, na experiência da infância, na novidade de ser criança, como diria o filósofo.

É fato que nas brincadeiras de faz de conta, nas cantorias, nos movimentos e gestos que inventam coreografias, nas conversas sobre brinquedos que montam e desmontam, por exemplo, podemos encontrar a novidade do ser criança (LARROSA, 2013). Crianças correm pelas brechas e tem seus modos próprios de aprender. Ao contrário do que geralmente desejam adultos-professores, elas não aprendem só quando há um adulto no encontro. E nem chegam na escola sem histórias e saberes para contar. Então é preciso escutar, dar atenção, sentir, para capturar aquele outro-criança, pois é no encontro, na relação com o outro no mundo, que a criança pode ser revelada. Por outro lado, esse outro-criança, que nos chega com curiosidade, movimentando-se e interrogando o currículo, tempos, espaços,

experiências e atividades da escola, inquieta professores. Mas é observando tais relações, acolhendo seus estranhos modos de ser e estar, que nos lançamos a conhecer de que são feitas as crianças.

Seguindo pela trilha das reflexões tecidas até aqui, como acolher a novidade da infância em propostas curriculares que, por sua natureza, são prescritivas? Esse não é o foco de discussão da pesquisa, mas as provocações levantadas permitem-me olhar para os avanços já conquistados, pelo menos em termos legais, e projetar (sonhar) outras realidades para a Educação Infantil. Por isso pesquiso.

-2.1-

Educar pelos sentidos: o adulto que escuta em diálogo com as crianças

Na formulação das DCNEI, os avanços são notórios, a começar pela afirmação de que as experiências e os saberes das crianças estão no ponto de partida para as propostas pedagógicas, e continuando com a definição de currículo, compreendido como "Um conjunto de práticas que buscam articular experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (BRASIL, 2009). Para orientar uma tal visão curricular, as DCNEI definem eixos norteadores a serem considerados nas práticas pedagógicas, sugerindo que sejam contempladas experiências de conhecimento de si e do mundo, que passam pela ampliação de experiências sensoriais e expressivas em diferentes linguagens:

- Art. 9°. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que
- I promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] (BRASIL, 2009, p.4).

A concepção adotada provoca inúmeras discussões, mas aponta para a existência de uma riqueza de ações e saberes que ainda não são validados como conteúdos e aprendizagens culturais e, portanto, exigem repensar o cotidiano, para além do modelo escolar organizado em aulas. É neste ponto que a discussão sobre o papel do professor se evidencia como tema candente, pois o acúmulo de conhecimento, seja no âmbito legal, seja no âmbito da pesquisa na área, coloca em xeque, mais do que nunca, aquele tradicional papel de uma autoridade que fala, explica e transmite conhecimento, controlando o processo de aprendizagem. Como destaca a pesquisadora,

Na Educação Infantil, para que possamos escutar tudo o que as crianças dizem por meio de suas múltiplas linguagens, para que possamos receber suas mensagens e conteúdos, será recomendável destituirmo-nos daquela atribuição de professor que organiza e dá atividades pedagógicas, que dá aulas... (OSTETTO 2011, p.157).

Ao professor de Educação Infantil, não lhe cabe apenas planejar uma sequência didática de atividades para as crianças realizarem, estabelecendo propostas pedagógicas com começo, meio e fim, inscritas no espaço-tempo de uma aula. Ao contrário, diante de meninos e meninas que lançam mão de mil e uma linguagens na aventura de conhecer e expressar o mundo, o essencial 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). Alguém que, observando, escutando, acolhendo suas manifestações, saberes e fazeres expressivos, coloca-se em diálogo com as crianças, procurando compreender sua busca de sentidos ao que encontram no mundo, lançando desafios, provocando outros olhares, ampliando buscas e possibilidades. Reitera-se a essencialidade de um adulto que escuta o que as crianças têm a dizer, compreendendo a escuta

[...] como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção. Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir (RINALDI, 2012, p.124).

Assim então, exercitando essa escuta que é tempo, calma, disposição, entrega, acolhida, poderá o professor seguir como caçador de "achadouros de infância". Uma função que também demanda a imaginação, a curiosidade, a ousadia e a coragem de transitar por territórios desconhecidos.

Na possibilidade de construir propostas que ampliem o repertório artístico e cultural das crianças e também que reconheçam seus saberes e suas múltiplas linguagens para interagir, conhecer e expressar com o mundo, diversos autores têm afirmado sobre a importância da relação entre arte e crianças pequenas. A arte possibilita à criança relacionar-se com o mundo de diferentes modos, a produzir cultura, oferecendo-lhe condições para criar, expressar e se posicionar sobre como vive e sente o mundo a sua volta. A artista e arte-educadora dinamarquesa Anna Marie Holm nos diz que "Os pequenos nos convidam a experimentar. Eles têm a arte dentro de si. Eles criam arte. Eles dizem algo. Algo que perdemos. Algo atraente e sedutor. Algo que não reconhecemos. E que não podemos explicar" (HOLM, 2007, p.24). Realizando um levantamento de produções relacionadas ao tema "crianças, professores e arte", no portal da Associação Nacional de Pesquisas em Educação - ANPEd, no período compreendido entre 2005 e 2015, foi possível apurar quantitativamente 4 trabalhos no Grupo de Trabalho 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e 07 trabalhos no Grupo de Trabalho 24 (Educação e Arte) - vide quadros no anexo do capítulo.

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

Mesmo considerando a existência de materiais que orientam os professores e documentos que norteiam o currículo na Educação Infantil nos aspectos estéticos e artísticos, os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd apontam que ainda é comum encontrarmos, entre as atividades propostas aos meninos e às meninas, por exemplo, a oferta de folhinhas xerografadas para treino motor;

ou trabalhinhos do tipo "carimbos" (carimbos das mãos das crianças são os preferidos), mecânicos e sem sentido para as crianças, como denunciam as pesquisas de Cunha (2007) e Oliveira (2009). O silenciamento do corpo e do adestramento das mãos, o controle do tempo para fazer "trabalhinhos" e o consumo das imagens ao colorir, e não produzir, seus desenhos, são aspectos também discutidos por Cunha (2007). Segundo a autora, essa realidade revela que as abordagens no ensino da arte não estão possibilitando outros olhares, para a investigação das linguagens não verbais e a abertura ao inusitado, por exemplo.

Nas escolas infantis pesquisadas, muitas professoras desenvolviam propostas para que as crianças iniciem o processo de alfabetização muito cedo, pois acreditam que o objetivo da escola infantil é de preparar para a escolarização inicial. Na maioria das vezes, as práticas pedagógicas no campo das artes visuais na Educação Infantil ainda estão fundadas nas concepções pedagógicas de Friedrich Froebel, introduzidas no Brasil em 1896 quando foi criado em São Paulo, junto a Escola Normal, o primeiro Jardim da Infância (CUNHA, 2007, p.14).

De um modo geral, na interlocução com os autores dos trabalhos localizados no levantamento que desenvolvi, nota-se que principalmente os registros relacionados às produções artísticas das crianças pouco revelam criação ou expressão autoral – são os professores que fazem para as crianças, ou controlam o seu fazer. A criança, que tranquilamente 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 dê suporte. Por vezes os planejamentos, que deveriam ter a criança como centro, estão com foco nas atividades, nas áreas de conhecimento, em datas comemorativas e outros. E assim, o espaço de criação e experimentação é subtraído dos meninos e meninas na Educação Infantil.

Essas práticas, que podemos encontrar a olho nu, no contato próximo com as instituições de Educação Infantil e que são retratadas nas pesquisas, nos dizem muito. Denunciam como, por vezes, os adultos apoiam-se na concepção de uma criança incapaz, não a compreendendo como sujeito histórico e produtor de cultura. Crianças, que são potência e muitas vezes transgridem o proposto (e o imposto) pedagogicamente, para brincar, interagir e aprender à sua maneira, são desconsideradas.

Sobre as pesquisas levantadas, há outro aspecto que considero importante a ser destacado: tanto no GT7 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 da ANPEd que consultei, 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. Este é um dado que também justifica a presente pesquisa de mestrado.

-2.2-Questões sobre formação docente: ainda desafios

Ainda no âmbito legal, é fundamental destacar que as propostas planejadas para as crianças na Educação Infantil devem considerar os princípios éticos, políticos e estéticos. Dizem as DCNEI:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p.2).

Para a discussão do tema em desenvolvimento nessa pesquisa, interessa destacar os princípios estéticos, que tratam, segundo as diretrizes, da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão. Concordo que na faixa etária da educação infantil, contribuir para a formação da sensibilidade

Significa incentivar e criar oportunidades para que elas se expressem com vivacidade e possam desenvolver, ampliar e enriquecer suas experiências sensíveis e de significação do mundo, aumentando as redes de entendimento e de significação do mundo (DIAS, 1999, p.177).

Entendo que ampliar as experiências sensíveis de meninos e meninas, enriquecer suas relações com o mundo e as possibilidades de expressão de seus conhecimentos e descobertas sejam objetivos claros e coerentes para a educação infantil. Da mesma forma, compreendo que para possibilitar essas experiências e enriquecimentos, conforme já esboçado em reflexão anterior, os professores também precisam ter

experiências no campo do sensível. Onde estão suas linguagens? E então deparo-me com um dilema já apontado por Ostetto (2004): os repertórios de adultos-professores revelam um silenciamento de sua dimensão criadora, curiosa, descobridora – eles não brincam mais, não cantam e não se encantam, têm medo de imaginar e criar; estão habituados, com sentidos aprisionados. A referida autora discute também que, para acolher e acompanhar meninas e meninos que dançam, brincam, inventam moda, imaginam, fazem e desfazem no jogo metafórico que engendra a vida, professores precisam ser nutridos, recuperando sua capacidade de brincar, de exercitar sua dimensão lúdica.

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

Considera-se, pois, que falar do papel do professor de educação infantil é também problematizar sua formação: em que tempos e espaços, com que interlocutores, faz e refaz seus repertórios? Como propiciar e garantir o exercício da dimensão brincante, da aventura por cores, sabores, aromas, formas? Se as diretrizes para a educação infantil (BRASIL, 2009) deixam entrever a necessidade de um professor brincante, potencializado no diálogo com a cultura e a arte, as agências formadoras ainda não incorporaram esse aspecto. Como indicam alguns estudos (MARTINS; LOMBARDI, 2015), a arte ainda não é presença marcante nos currículos dos Cursos de Pedagogia.

Ao falarmos de formação de professores em modo amplo, há que se considerar: se a universidade é um dos espaços formais em que acontece a formação inicial dos professores, muitos professores de educação infantil ainda iniciam sua formação nas escolas do ensino médio. Por outro lado, os sistemas de ensino, as secretarias de educação, as escolas e também universidades, são em grande parte organizadores de ações de formação continuada. Nota-se, porém, que tanto a formação inicial quanto a continuada são alvos de críticas, por não atenderem as necessidades do cotidiano e os desafios que surgem nas escolas. Desde a década de 1990 encontramos pesquisas e estudos que denunciam que a formação inicial com seus currículos distantes da realidade das escolas não tem dado conta de captar as exigências da prática social de educar (PIMENTA,1999).

Em suas pesquisas sobre os currículos e cursos de formação no Brasil, Gatti (2010) aposta numa revolução das estruturas institucionais e nos currículos da formação, visto que é clara a fragmentação formativa. Ela sinaliza um cenário preocupante sobre o resultado desta formação.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375).

Nesta direção, reitera-se a importância de pensar a formação de professores comprometida com a formação humana, compreendida como formação da pessoa em sua inteireza de ser no mundo. A formação do professor como processo de autoria e diálogo, considerando a sensibilidade do sujeito, ao pensar em suas memórias, ao contar sua história e seus caminhos de formação.

Pensar a formação a partir do professor e da sua implicação na profissão docente tem sido um caminho significativo. Para Selma Garrido Pimenta (1999) pensar a formação de professores é pensar um *continuum* de formação inicial e contínua, validando que a formação é também uma autoformação, visto que os saberes iniciais são confrontados com a experiência prática no cotidiano das escolas.

Outra possibilidade de pensar a formação é compreendê-la a partir do desenvolvimento da identidade profissional: o professor, como pessoa e professor, está implicado no processo identitário da profissão docente com seus modos de ser professor (GOODSON; WALK,1991 *apud* NÓVOA, 1992).

Chamando de processo identitário a maneira dinâmica como cada um sente e se diz professor, passando pela capacidade de exercer com autonomia o trabalho docente, Nóvoa (1992) discute a formação de professores face à pessoa e ao profissional: às opções e escolhas que fazemos como professores, cruzam com a pessoa que somos, onde é "impossível separar o eu profissional do eu pessoal" (NÓVOA, 1992, p.17). Nesta perspectiva, será importante considerar na formação docente os processos de: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Desta forma, o referido autor engloba a formação inicial e contínua num processo único, em que ocorre a autoformação do professor com os saberes e experiências que elabora e a formação nos espaços em que atua, ou seja, no encontro com o outro.

É sem dúvida na escola que os professores continuam seus fazeres, ressignificam o que sabem e fazem, em busca de caminhos para conhecer, saber e aprender mais sobre a profissão e os modos de ser professor; assim revelam como visíveis e invisíveis fazem suas histórias, como nos diz Prado et al (2011), que têm pesquisado com a escola e não sobre a escola. Apoiado nos processos formativos docentes centrados na escola, distante dos discursos dos formadores, o referido autor e colaboradores deslocam o lócus da produção do conhecimento para ela, afirmando-a como espaço de produção de saberes legítimos. O movimento de voltar-se para a escola é para encontrar os professores, reconhecê-los como produtores, sujeitos do conhecimento.

A professora que vê na investigação de sua própria prática um importante instrumento de ação entende que alfabetizar seus alunos requer entender a lógica das ações infantis, mas também de suas próprias ações. A professora pode, então, vendo-se refletida no espelho, ver também nesta imagem seus alunos e alunas, desejando para si e para eles, um horizonte de novas possibilidades (PRADO; MORAIS; ARAUJO, 2011, p. 60).

Na direção das pesquisas narrativas de abordagens (auto) biográficas, os estudos de Prado e colaboradores (2011; 2008 e outros) e Soligo e Prado (2008) nos ajudam a compreender a formação além dos fundamentos da formação inicial, além das práticas e relações na escola. Nesse quadro teórico, a formação, encarada de maneira ampla,

[...] coincide com o conjunto de experiências formativas ao longo da vida, ou seja, todas as experiências que produziram aprendizagens: o convívio com familiares e/ou pessoas significativas desde a infância, a escolaridade/a vida acadêmica, o estudo, as leituras, o acesso às mídias, a pesquisa, a produção escrita, as amizades, as viagens, as situações-problema vividas, a reflexão pessoal e compartilhada, a interlocução com pessoas tomadas como referência, a discussão das ideias, a psicoterapia, a militância em grupos ou movimentos, a participação nas instituições, a atuação profissional, o contato com a espiritualidade, a possibilidade de fruir das artes, das manifestações culturais, da literatura e de todo tipo de conhecimento [...] (SOLIGO; PRADO, 2008, p.33).

Na pesquisa sobre formação docente, fora da lógica escolarizante, a questão central passaria a ser *formar-se*, investigando o que seria formador na vida de cada um. Neste sentido, a formação é concebida como proposta de ampliação do conhecimento pessoal e profissional, que responde a necessidades e inquietações do sujeito-professor que, ao refletir e produzir narrativas compostos por histórias tecidas a muitas mãos e muitas vozes, toma para si a formação: forma-se.

As abordagens apresentadas colocam o professor no centro de sua formação, reconhecendo-o como sujeito que pode inclusive apropriar-se de seu próprio poder de formação, como já discutido nas pesquisas de autores-referência, como Nóvoa (1992), Josso (2010), Pineau (2012). Pensar a educação dos adultos no ponto de vista do sujeito é considerar a capacidade de autonomização deste: a partir da iniciativa e da criatividade, o próprio sujeito adulto pode refletir sobre as experiências formadoras que marcam sua história (JOSSO, 2010). Colocam-se em evidência, pois, os caminhos que cada um tem escolhido para a formação e que podem dar a si mesmos os meios de serem sujeitos mais conscientes.

Os professores podem reconhecer em seus caminhos as escolhas e os movimentos que constituem sua vida e prática, através da reflexividade de suas trajetórias. No encontro com o professor, no contar/ouvir de suas histórias, pode-se dar lugar à reflexão, ao pensamento de suas necessidades e inquietações de ser professor. É preciso ousadia e encorajamento para reconhecer e tomar as rédeas de seus percursos formativos.

Do ponto de vista da educação das crianças pequenas, que tipo de professor precisamos? O professor de educação infantil tem uma história de luta por sua profissionalização, e a legislação nacional ainda aceita a formação em nível médio, na modalidade normal, como exigência mínima para sua atuação em creches e pré-escolas. De toda forma, seja no Normal ou na Pedagogia, a formação dos professores de educação infantil ainda se estrutura em uma perspectiva preparatória, com uma dinâmica transmissiva, onde o corpo, a sensibilidade e a criatividade – ou seja, as autorias – não se fazem presente (GUEDES; SILVA; VIEIRA, 2015). Desconsiderando aqueles princípios discutidos anteriormente, sobre as propostas pedagógicas para a educação infantil que considere a criança em sua inteireza, a formação oferecida acentua a distância, destoa do perfil exigido. Como discutido em artigo que elaborei com colegas professoras,

Encontramos nessa dissonância um problema recorrente e primordial para o campo da formação e da prática docente: o professor é verbal, se comunica pelos signos cristalizados e pré-estabelecidos em suas ideias e ações. As crianças da educação infantil, de tão tenra idade, são sensoriais, se comunicam na movimentação, nos gestos, na liberdade de experenciarem os signos a sua volta. Há um ruído significativo na comunicação, quando um está em plena expansão das expressões, experimentações e o outro fechado, enrijecido em suas verdades e conceitos (GUEDES; SILVA; VIEIRA, 2015, p. 6).

De fato, o professor de educação infantil precisa de conhecimentos específicos sobre a educação infantil, bem como de sensibilidade para relacionar-se com crianças, de criatividade para organizar um trabalho com diferentes linguagens e ainda ser autônomo, criador/ autor de sua prática. Alguns autores falam do sujeito-professor como cidadão do mundo, que tem direito ao conhecimento e também à expressão, e por isso sua formação precisa

[...] contemplar aspectos distintos, que não apenas aqueles de aplicabilidade imediata do fazer pedagógico ou que digam respeito aos conhecimentos eminentemente científicos, nos sentidos dos elementos curriculares objetivos, que obedecem ao desenvolvimento da razão – na maior parte das vezes desconectada da emoção, do corpo, da criação. A formação deve erigirse banhada na cultura, contemplando as experiências com as artes plásticas, música, teatro, fotografia, cinema, museus, literaturas, dança, dentre outras (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 2009, p. 170).

A discussão sobre a subjetividade no campo da formação docente, além de abrir espaço para pensar a formação estética deste sujeito, importante para a educação da sensibilidade, também nos faz pensar sobre os itinerários traçados pelo professor, os caminhos escolhidos por ele para sua formação. O que encontram no caminho: pessoas, lugares, diferentes tempos, escola, família? Quantas linhas cruzam e alteram esse sujeito, suas formas de sentir e expressar o mundo?

No caminho da minha formação de professora de educação infantil, encontrei um museu, um lugar que me alterou, ampliou minhas perspectivas estéticas, pensamento e sentimento. Considero que vem daí a necessidade e o desejo de pensar, no âmbito da pesquisa, sobre o lugar da arte nos itinerários docentes: quais tem sido os caminhos de formação estética dos professores? Professores são sujeitos, possuem saberes e escolhem caminhos para sua formação pessoal e profissional, e será por meio de suas narrativas que poderemos nos aproximar de suas histórias, descrevendo seus itinerários de formação estética.

A educação de crianças está a precisar de outro professor: que fale, crie e narre o que faz/sabe; um professor/professora que dê voz as suas inquietações, abrindo assim espaços para as vozes e a vez das crianças. A educação infantil necessita de professores que, mobilizados pelas inquietações que surgem no cotidiano educativo, da elaboração do planejamento ou da pergunta das crianças curiosas, captem oportunidades e possibilidades de formar-se, transformando-se continuamente, de dentro pra fora e de fora pra dentro. Para um

projeto de educação infantil que acolha todas as linguagens de que lançam mão meninas e meninos na aventura de conhecer e expressar o mundo, a formação da sensibilidade do professor/professora deve entrar em cena. Discutir a presença da arte no percurso de formação docente talvez possa ajudar a compreender como acontece a formação estética dos professores de educação infantil, para potencializá-la.

-3-Educação do sensível: nas sinuosas da arte e da educação estética



Fig. 10 Fazer ver a pintura. Foto-ensaio composto fotografia digital de arquivo pessoal

Ao compreender a estética como dimensão da sensibilidade e da criatividade, que envolve todos os sentidos e a percepção humana, deparei-me com diferentes abordagens conceituais nos campos da Arte, Filosofia e Psicologia; algumas dúvidas surgiram. Foi importante pesquisar a fim de clarear o conceito de estética, trazendo-o para o campo da Educação. As diferentes conceituações da estética, ora relacionadas à arte, ora à percepção no cotidiano, têm em comum a relação com os sentidos. Segundo Hermann (2005), o termo estético diz respeito à percepção sensível, está voltado para as diferentes formas pelas quais a sensibilidade atua sobre nós, como objeto de consideração em todas as esferas da vida prática.

Antes de escrever sobre estética, no encontro com autores variados, comecei a imaginar: como eu definiria, expressivamente, a educação dos sentidos? Se fosse desenhar a educação dos sentidos, escolheria movimentos fracos e fortes, ora intensos e ora suaves. Escolheria linhas que representassem variações e sentimentos. Buscaria um movimento sinuoso, circular. Para dar forma à educação do sensível não escolheria as linhas simples, com uma certeza definida, só reta ou só curva. E nem marcaria este desenho pelas diferentes direções que toma, com linhas quebradas. Talvez utilizasse as linhas mistas. Para esse desenho/figura utilizaria lã ao invés de lápis, justo para provocar uma sensação de calor e vibração, para sentir com a mão, corpo e não só vê-lo com os olhos. Escolheria cores fortes para que expressassem a potência da educação que, ligada ao coração, contribui com a formação da nossa sensibilidade.

-3.1-Entre estesia e anestesia: para perceber, é preciso tocar o coração

Se penso em educação da sensibilidade como potência da educação ligada ao coração, que provoca vibração, calor, sentimento, inteireza, é também porque encontro, na atualidade, professores desgastados e desanimados, desatinados e perdidos até, desligados de sua potência criadora, operando com crianças-alunos, ao invés de provocar-lhes sentidos. Por outro lado, no campo da formação docente, vejo que os cursos oferecidos se preocupam pouquíssimo, quase nada, com a formação humana em sua totalidade, deixando de contemplar a dimensão do sensível, a arte, as "coisas do coração".

Contrário à estesia, que é a capacidade de sentir as qualidades sensíveis do que existe no mundo, parece que o mundo mesmo está anestesiado! Não sentir, não perceber, ficar indiferente, são atitudes que se espalham nas relações, nas pessoas, nas coisas. James Hillman (2010), analista junguiano, discorria sobre este cenário da contemporaneidade. Propõe a *anima mundi*, por reconhecer junto a psicologia a necessidade de reunir os dois tipos de realidade, a realidade psíquica e a realidade bruta, interior e físico, visto que sua separação é preocupante. Ter consciência de um mundo em crise nos faz pensar no retorno da alma ao mundo. Pesquisador da psicologia de Carl Jung, com inspiração também nas ideias de Marsilio Ficcino (que na antiga Florença colocava a alma no centro de sua filosofia, retomando ideias do platonismo), seus estudos baseiam-se na alma que está em nós e confere interioridade às coisas (HILLMAN, 2010). A alma, considerada no humano tripartido, composto por espírito, alma e corpo, é suprimida na exaltação da racionalidade com o dualismo espírito e corpo. Os estudos de Jung baseiam-se na alma, numa psicologia tripartida que afirma sua base em um terceiro lugar: *in anima*, "estar na alma". Este território perdido é reconhecido como lugar da criação, é a realidade da alma que se encontra exilada e afastada do homem. Continuemos a conhecer, produzir conhecimento, mas para que possamos nos expandir, ir além dos saberes, é necessário redescobrir a alma. Para que o homem retome sua inteireza é inevitável recuperá-la no caminho do desconhecido, reconhecendo-a como parte de sua humanidade.

Nas discussões sobre psicologia e processos terapêuticos, ele afirma que a crise no mundo lá fora tem repercutido no mundo de dentro. Normalmente a psicologia profunda compreende a realidade como de dois tipos: a realidade bruta, como a soma das condições e objetos do mundo exterior onde a realidade é pública, física; e a realidade psíquica, lugar da experiência particular, que é interior, desejosa e imaginativa. Hilmann aponta que dividir as duas realidades é preocupante, por isso propõe acolher o mundo exterior na realidade psíquica, considerando influências sociais e projeções das coisas sobre as pessoas. A realidade psíquica tem sofrido com as tensões da realidade exterior, que caminha para a uniformidade brutal e a degradação da qualidade de vida. Quando ocorre de percebermos a falta de sentido, o vazio e a feiura que nos ronda, sofremos.

Considera-se a *anima mundi*, "como aquele lampejo de alma especial, aquela imagem seminal que se apresenta por meio de cada coisa em sua forma visível." (HILLMAN, 2010; p. 14). *In anima*, considerada o humano tripartido, composto por espírito, alma e corpo,

que fora suprimido na exaltação da racionalidade com o dualismo espírito e corpo. Que na modernidade insistiu em explicar todas as coisas e conhecer mais profundamente, sem precisar da alma, sem permitir outra forma de conhecer.

Trata-se, segundo o referido autor, de re-animar (recuperar a alma em nós mesmos e no mundo que nos cerca) é perceber com os sentidos, é dar sentido e, para tanto, é preciso tocar o órgão da percepção, o coração, inspirar ou conduzir o mundo para dentro: *aisthesis*, palavra de origem grega para percepção:

Você prende a respiração e fica imóvel. Essa inspirada momentânea, esse pequeno arfar, essa reação de aahhhhh é a resposta estética tão certa, inevitável objetiva e ubíqua quanto se retrair repentinamente na dor e gemer de prazer. Além disso, essa inspirada momentânea é também a própria raiz da palavra estética, em grego *aisthesis*, que significa sensopercepção. Aisthesis se liga aos *aiou* e *aisthou* homéricos, que significam "Eu percebo" e também "Eu ofego, luto por inspirar" e a *aisthomai*, *aisthonomai* "Eu inspiro". (HILLMAN, 2010, p.137)

Assim podemos compreender que tira-se a alma do mundo ao arrancarmos as possibilidades de sentirmos os fatos, as coisas, as pessoas, os acontecimentos, ao ficarmos indiferentes pela anestesia do coração. Na cultura filosófica grega, o coração é justamente o lugar da imaginação, o que provoca a reação estética a uma imagem apresentada no mundo, o uh ou ah da surpresa, do susto. Importante destacar essa função simbólica do coração trazida pelo analista junguiano: ele não é apenas o órgão que pulsa, cumprindo sua função biológica; nessa perspectiva, a função do coração é estética. "O coração percebe tanto sentindo como imaginando: para sentir intensamente devemos imaginar, e para imaginar com precisão, precisamos sentir." (HILLMAN, 2010; p.94).

Podemos sentir intensamente se imaginarmos e, para imaginarmos devemos sentir, despertando o coração numa resposta estética ao mundo. É preciso mover-se com o coração, considerar a beleza como manifestação, exposição de fenômenos, como um jeito de falar para e através das reações do nosso coração. Assim, a estética diz respeito a essa necessidade vital: é preciso tocar o coração para trazer vida, reencontrar a beleza das coisas e a inteireza do ser.

Se vivemos num mundo cuja alma é doente então o órgão que diariamente se depara com essa alma enferma do mundo, básica e diretamente através da *aisthesis*, também sofrerá, como sofrerão as vias circulatórias que transmitem as percepções ao coração. [...] sim, temos o coração partido por viver num mundo de coisas partidas. (HILLMAN, 2010; p. 96)

Nesta pesquisa, refletir sobre a dimensão estética na formação de professores significa traçar um caminho que tenta chamar atenção para a necessidade de se devolver sentido às coisas do mundo. A necessidade de se fazer movimentos que ajudem o professor a (re)animar sua vida, dentro e fora da docência, a reconectar-se com sua potência criadora, recuperando seu poder de criação para (re)encantar-se e seguir com as crianças percebendo e inventando belezas. Significa apontar elementos para se pensar a formação que contemple o ser por inteiro, sua mente e corpo, emoção e razão, escrita, voz e poesia de ser. Animar o mundo é possível através da percepção e da sensibilidade na autoria da vida – no vai e vem entre espaços interno e externo, dentro e fora, abrir e fechar, expandir e recolher.

-3.2-Estética e educação estética: lembrando Baumgarten e Schiller

Toda tentativa de conceituar a estética é delicada, pois cada relação e contexto ampliam a gama de possibilidades. Como pondera o pesquisador Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (2010, p.79), "a estética não pode ser confinada em um conceito, mas requer um contexto, ou circunstancialização histórica, em que pode tornar-se operatória, fazendo algo emergir, cultivando algo, gerando cultura".

Nos campos da filosofia e arte, foi o filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-762) que, no século XVIII, cunhou o termo "estética", utilizando-o pela primeira vez ao estudar um sistema de saberes sensitivos próximos ao conhecimento; definindo a filosofia estética como disciplina, a partir de seus estudos acerca do belo, consagrou a estética como a ciência das sensibilidades. Nesta perspectiva, a sensação, ela mesma era um saber: um modo de saber integral do objeto, e a beleza era considerada a manifestação sensível. Uma vez que a arte era o lugar privilegiado da beleza, pois visava produzir as representações perfeitas, a teoria do belo vai ser reconhecida desde então como teoria da arte. A estética teria como objeto a arte da percepção e ditaria as regras para transformar a percepção em beleza. Para Baumgarten, segundo Carvalho (2010; p.76), "na obra de arte a sensação atingiria sua perfeição, logo atingiria a beleza, logo a verdade". Assim, deveria ser cultivada a perfeição da faculdade do sentir nas belas artes, onde estariam as mais verdadeiras das percepções.

A exposição de Baumgarten possibilitou discussões e debates que ainda hoje marcam a complexidade das mudanças do que seja a natureza, o processo ou o valor da estética, mas é preciso evitar o "entrincheiramento do conceito", como assinala Carvalho (2010), e considerar a amplitude de suas possibilidades que faz uso do potencial humano para estruturar e trabalhar o meio ao qual estamos expostos.

Outro alemão, o filósofo e poeta Friedrich Schiller (1759-1805), retomou o problema da beleza do ponto de vista da formação humana e definiu o conceito de "educação estética". Ele foi o primeiro filósofo, na época moderna, a retomar a força do estético para a educação, desde que a ética passou a ser uma ética do dever e as esferas culturais de valor passaram a ser autônomas (HERMANN, 2005). Considerando a separação entre razão e emoção como efeitos do desenvolvimento, Schiller afirma que depende da educação a instauração de um ideal de humanidade. A educação estética pode fazer com que o homem não despreze as emoções e sua sensibilidade, podendo assim elevar-se a vida moral, valorizando a relação entre ética e estética.

A teoria de Schiller considera o poder unificador da arte, que constitui elemento educativo para à formação moral, sem as diferenciações entre entendimento e sensibilidade, natureza e espírito. "Embora a razão peça unidade, a natureza quer multiplicidade, e o homem é solicitado por ambas as legislações", diz Schiller (*apud* HERMANN, 2005; p. 44). Para ele é a estética, e não a razão, quem trará unidade à vida espiritual do homem, sendo impossível uma ação moral desprendida de sentimentos. Negar a realidade sensível que constitui o humano seria não elevar o próprio caráter humano.

As relações entre ética e estética, na perspectiva de Schiller, apontam para a possibilidade de a experiência estética trazer outros elementos para a crítica, o que melhoraria nossa ação moral: ética e estética tem elos entre si e possibilitam a ampliação da percepção e do agir diante do mundo. Concordo com Hermann (2005), quando afirma a importância de se retomar esta relação quase esquecida, de se expor o caráter produtivo da estética no agir moral. No plano político, diz a referida autora, a relação contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, que só a ética não seria capaz de realizar. No plano educacional, cria condições para o reconhecimento do outro, valorizando as diferenças contra a homogeneização, permitindo perceber a singularidade existente nos diferentes contextos culturais. Em suas palavras:

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

Neste sentido, desconsiderar a realidade sensível, as relações entre estética e ética na educação, seria um equívoco. A educação não pode ter um caminho único, apoiar-se somente na racionalidade. Pela complexidade da natureza humana deve considerar a estética, com a criação e a multiplicidade de caminhos que abrem-se. A educação brasileira, principalmente diante da diversidade política, social e cultural existente, deve considerar que o sujeito se faz nas diferentes experiências estéticas vividas em diferentes tempos e lugares, na relação com diferentes pessoas. O humano é mais complexo do que supõe as teorias éticas (HERMANN, 2005). Seja na formação do adulto ou da criança, ao pretender alcançar integralmente a formação do sujeito, é imprescindível considerar a dimensão estética implicada na relação com a ética.

A educação estética, defendida por Schiller na obra *Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade* (1795), aponta a arte como possibilidade de transformar o modo de vida do homem. Arte que possibilita a totalidade não encontrada a sua época e ainda necessária nos dias de hoje. Diz que a beleza conduz o homem sensível à forma e ao pensamento e através dela também o homem espiritual é reconduzido à matéria e pode recuperar o mundo sensível. Em diálogo com Schiller, Hermann (2005) vai dizer que a experiência estética amplia a relação com o mundo, oferece mais informações e intensifica as possibilidades de obter solução para os conflitos, reafirmando a educação estética como necessária ao homem.

-3.3-

Outros modos de aprender: educação estética

Arte pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares distintos, já dizia o professor E. H. Gombrich (1999), notável estudioso do campo. Ele diz que Arte com A maiúsculo não existe, o que existe mesmo são os artistas. Esta afirmação, que para mim é também provocação, me ajuda a fugir da tentação de estabelecer uma definição para arte ou Arte neste ponto da pesquisa. Leva-me a refletir sobre o sentido da arte, o trabalho do artista, como um possível canal para tocar a alma humana. Afinal, seja pela fruição ou pela produção, seja pelo prazer ou pela aversão provocada, a arte toca. Os artistas nos convidam a querer ver o mundo como novidade, a ver na natureza novas belezas, como o fazem.

Concordo que este é um campo em que sempre há o que aprender e muitas coisas para descobrir. Sobre arte e artistas, Gombrich (1999) afirma que é melhor nada saber sobre a arte para não se perder no esnobismo; diz ainda que, com seus estudos e publicações, ele gostaria de ajudar a abrir os olhos, não a soltar línguas. Talvez seja por aí: exercitar o olhar, experimentar, refinar e aumentar a sensibilidade para os diferentes matizes das coisas do mundo, para as diferenças. Sim, a arte pode ser um caminho para tocar o coração e formular uma resposta estética ao mundo (HILLMAN, 2010).

Ao discutir caminhos percorridos pela psicoterapia, e a necessidade de revisão do seu campo de atuação, James Hillman (2010, p.97) pondera que "Mover-se com o coração em direção ao mundo faz com que a psicoterapia deixe de se conceber como uma ciência e passe a se imaginar mais como uma atividade estética". E, por isso, a formação do psicoterapeuta deveria contemplar em seus programas:

[...] as personificações da *anima mundi*, seja na linguagem, nas artes ou nos rituais, esforçando-se para treinar o olho e o ouvido, o nariz e as mãos para sentir verdadeiramente, fazer os movimentos certos, os atos reflexivos certos, a habilidade correta. O trabalho invisível de criar alma encontrará suas analogias na visibilidade das coisas benfeitas. A tarefa cognitiva passará de compreensão do sentido para a sensibilização aos detalhes [...]. (HILLMAN, 2010, p.98).

Suas ponderações trazem contribuições ao campo da educação. Tal qual o autor sugere para a formação de psicoterapeutas, fico a pensar que é imprescindível que a educação se faça como uma atividade estética, mais do que científica. Assim, a formação de professores deveria ser "baseada no coração sensitivo e imaginativo: provocá-lo e educá-lo" (HILLMAN, 2010, p.98).

O analista junguiano ao falar da educação humanística concebida e praticada em Florença, a qual utilizava-se de "linguagem diferenciada, belas-artes, trabalhos manuais, biografia, crítica, história, antropologia cultural, educação e costumes, vida entre as coisas do mundo" (HILLMAN, 2010, p.98), indica a necessidade de sua volta para compor a educação na contemporaneidade. Seguindo nesse sentido, e reforçando que *aisthesis* é uma necessidade, é a maneira como conhecemos o mundo, diante de nossas dúvidas sobre as coisas que nos rodeiam, as perguntas por que, como e para que surgiram, seriam substituídas por o que são, onde, quem e de qual modo as coisas são como são? (HILLMAN, 2010).

Em março de 2016, por ocasião da aula inaugural proferida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Ana Mae Barbosa falou de sua trajetória e experiência na área do ensino de arte, reforçando a importância de se ampliar as relações entre arte e educação. Em suas palavras:

A arte é uma necessidade do ser humano. Ela nos dá a capacidade de organizar o pensamento para nos encontrarmos e entender o mundo [...]. Precisa haver uma conversa entre arte e educação. Precisa haver arte na graduação de Pedagogia e é preciso ler Paulo Freire na graduação de Arte! (BARBOSA, 2016).

Falando do campo no qual estou inserida, a Pedagogia, trata-se de aprender com a arte outras formas de educar, aprender como o conhecimento que passa pelos sentidos pode educar para a potência de quem somos. Elliot Eisner (2008), importante nome da Arte/Educação, aborda a valorização da arte como possibilidade de ensinar à educação coisas da educação, ao invés de somente servir para melhorar a pratica educacional. No artigo *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?*, ele aponta na modernidade uma educação relacionada à cultura cognitiva, que visa o controle, a eficiência, a uniformidade, onde a ciência é útil e as artes apenas um ornamento. O autor acredita que podemos gerar outras visões de educação, cunhada em outros valores e, nesse caso, pensar uma educação estética seria também cortar pela raiz uma visão de educação baseada no controle e na uniformidade, para, na relação com a arte, tecer práticas que considerem a diversidade, os sentidos.

Destaco, entre as lições apontadas por Eisner (2008), que podemos aprender das artes a noção de percepção que integra sentimento e pensamento ao fazer uma escolha. Este seria outro modo de conhecer, com a sensibilidade em jogo, dando qualidade a nossa inteligência. Alinhada a esta lição e na direção da educação estética que aponto, as artes, o sentimento e a sensibilidade devem ter lugar na escola.

As respostas corretas e únicas que costumamos aprender ou obter na escola não se adequam ao mundo conflituoso e violento (EISNER, 2008), onde a morte se oculta nas coisas – que são prensadas, tóxicas, inflamáveis, baratas, intocadas pela mão humana, como diria Hillman (1993). As formas de pensar que as artes estimulam e desenvolvem seriam muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos, não se tratando apenas de incluir atividades culturais isoladas, mas de construir uma cultura de escolarização que dá mais valor à exploração do que à descoberta, mais valor à surpresa do que ao controle. Enfim,

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

Vislumbra-se no diálogo com a arte, com os artistas e as suas obras, com os museus e espaços culturais, caminhos de estesia, de formação humana em todos, e com todos, os sentidos. Não só a criação, mas a apreciação, transformação, movimento, a possibilidade de escolha, a liberdade. Arte e educação têm sido aproximadas nas discussões dos campos da filosofia e da arte; busco a aproximação com o campo da pedagogia, abordando a educação pelos sentidos – educação estética.

Seria possível um programa que educasse professores esteticamente? As palavras de Galeffi (2007, p.107): "a educação estética começa assim como educação de si mesmo e de suas relações com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude", me ajudam a compreender que não é por um programa, uma disciplina, um curso que se faz educação estética. Não se trata somente de ouvir uma música ou fazer teatro durante a formação de professores, por exemplo. Para o autor, o estético é o que cada um é, e o sensível é o fundamento primeiro da prática pedagógica, pois sem a sensibilidade estética, tornamo-nos como máquinas calculadoras e irresponsáveis. Ele afirma ainda que a dimensão estética é "a garantia de que podemos nos tornar inteligentes somente quando aquilo nos toca nos ensina e nos transforma, potencializa e nos projeta [...]" (GALEFFI, 2007, p.110). Aproximar-se da arte é essencial para ampliar ou redefinir um

processo de formação que acolha o ser por inteiro, embora a educação estética não se limite ao ensino de arte. É o que nos diz Ostetto (2006, p. 39), ao destacar que

[...] a educação estética não se ensina em uma disciplina curricular. Perpassa toda a vida acadêmica e atravessa o cotidiano além dos muros da universidade. Da mesma forma, a criação e a imaginação não se restringem ao campo artístico, mas é sobretudo no diálogo com a arte que poderemos aproximar opostos, tocar o universo do imponderável.

Na pesquisa, no levantamento de produções sobre o tema, pude constatar que, de diferentes formas, o diálogo entre os campos da Arte, da Educação e da Formação de professores vem sendo tecido e ganhando certa visibilidade. Nesta perspectiva, é importante destacar a obra de Ana Angélica Albano, publicada originalmente em 1983. Ao tematizar o desenho, na escola e na vida, a autora fala da perda do desenho e problematiza a educação do educador. A autora afirma que não apenas o desenho, mas o universo lúdico e poético do educador, ficou perdido na infância, diante do que torna-se necessária e urgente a recuperação do "ser poético". Isso implica processo de busca, envolvendo coragem e humildade: é preciso viajar para dentro de si, como um processo de conhecimento, com um "olhar que olha pra dentro e para fora" (ALBANO, 2013, p.79).

Olhar para dentro que toca nossa percepção, move o coração e dá sentido às coisas. Faz-nos enxergar beleza, tão reprimida nos dias de hoje, mas que revela o modo primário do conhecimento, fala da percepção sensorial que está para além da compreensão humana (HILLMAN, 1993). Redescobrir nossas linguagens, expressões, a brincadeira que gostávamos de brincar, o desenho e a escultura que criávamos na infância, é um retorno aos momentos de prazer, ao reconhecimento da alma. Traz a vida que está em nós de volta ao mundo, e esta seria uma resposta estética que o mundo precisa. Reencontrar a poesia, o espírito brincante do menino que fomos, é entregar-se a momentos de beleza. Olhar para fora, para as experiências que vivemos nos encontros com música, dança, pintura, teatro, com a arte de um modo geral, que fazem pulsar vida, são formas de praticar a beleza e evitar a repressão. Estamos todos em desordem, pois esquecemos que a vida é essencialmente estética (HILLMAN, 1993). Carecemos de ser afetados pela beleza e caminhar nesta direção começa pelo prazer, em abrir o corpo e a alma para o deleite. Olhar dentro e fora nos faz circular pelo mundo-vida, movidos pelo coração, sentindo e imaginando, atraindo beleza.

E, como podemos reencontrar nosso ser poético? Ana Angélica Albano, lá em 1983, afirmava a importância de recuperar no nosso traço a nossa palavra, nossa marca, nossa presença como pessoa-adulto-educador. Desvendar o caminho percorrido é necessário, conhecendo a si mesmo, reconhecendo suas linguagens, possibilidades e limites, para relacionar-se com as crianças em sua inteireza. Tal caminho anunciado abraça a dimensão estética, ou a dimensão dos sentidos, e reafirma sua importância na educação.

Identifiquei alguns autores que, ampliando as discussões presentes em décadas anteriores, tratam sobre a dimensão estética e formação da sensibilidade, tecendo possibilidades para a educação, enquanto educação estética (DUARTE JR, 2000; LEITE e OSTETTO, 2004; OSTETTO, 2006; GALEFFI, 2007; TRIERWEILLER, 2009; MARTINS, 2011; MEIRA, 2014; entre outros).

Nas reflexões sobre o sentido de aprender pelos sentidos, Meira (2014) afirma que a maior riqueza do trabalho com arte e educação é possibilitar experiências sensíveis com diferentes realidades. Diz ainda que toda experiência só acontece de fato se houver uma aprendizagem de sentido corpóreo, por exercitar suas potências de vida. E que, acima de tudo, uma experiência estética é algo que acontece num tempo e lugar para e por alguém, o que revela a subjetividade das experiências estéticas que acontecem a cada um no itinerário de suas vidas.

Duarte Jr (2000) contribui com a discussão sobre o sentido dos sentidos, apontando a educação do sensível. Ele indica o crescimento de pesquisas que visam integrar mente e corpo, pensamento e estesia, visando superar a dicotomia presente na modernidade. A "anestesia" é considerada a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir. Já a "estesia" diz sobre a sensibilidade geral, da prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos, e amplia o conceito de "estética", relacionada às questões ligadas à experiência da beleza e às discussões acerca da arte. Com vistas à educação do sensível, o referido autor indica a necessidade de, não apenas recolocar o sujeito humano no centro das discussões, mas considerar sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível no projeto que visa educá-lo e fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. Desta forma, a sensibilidade do indivíduo passaria a ser o ponto de partida, e talvez até o de chegada, para as ações educacionais.

Ao reclamarem a contribuição da arte na formação dos professores, Leite e Ostetto (2004) o fazem afirmando o caráter de totalidade da arte, sendo esta necessária aos dias de hoje, marcados pelas divisões corpo-mente, razão-emoção. Afirmam ainda a

importância da inteireza de ser educador, o que solicita a integração da sensibilidade aos polos já consagrados na formação: a competência técnica e o compromisso político. Trabalhar a dimensão sensível é fundamental para que o educador possa educar com encantamento as crianças, recriar a prática pedagógica e romper as fôrmas que ainda aprisionam o cotidiano e o fazer educativos. As autoras defendem a criação de espaços e tempos que possibilitem experiências estéticas significativas para aqueles que estão em formação, buscando superar as propostas de fazer com adultos para que repitam com as crianças. Para as autoras é fundamental tocar nos repertórios, mexer com outras dimensões.

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro, ampliará seu repertório e, consequentemente, seu acervo para a criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de diversos elementos que se tenha –, tornando sua prática mais criativa, autoral e significativa (LEITE; OSTETTO, 2004, p. 23).

Este professor, que tem o desenho perdido, a brincadeira esquecida, olhar embotado, tem escondido em si o ser da poesia, pondera a professora Luciana Ostetto (2006), para a qual o itinerário de formação estética seria um caminho para acender coisas por dentro, encontros entre a arte e o professor, como um convite para voltar-se para si mesmo. Em seus estudos a autora expõe que encontrar-se com a arte requer ousadia, atitude e coragem para afirmar-se como autor, e criador de sentidos, numa aventura pessoal de processos formativos que envolvem viagens interiores e exteriores. Na formação do professor, caberia então, não o ensino de arte, mas percursos de educação estética.

Se a arte pode ampliar e potencializar o repertório estético e cultural dos professores e o contato com os bens culturais pode possibilitar o refinamento do olhar e da percepção artística (MARTINS, 2011; TRIERWEILLER, 2009), é importante reconhecer que cada um carrega em si marcas das experiências estéticas vividas ao longo da vida.

Os estudos citados contribuem para pensarmos que podemos reencontrar nossa expressão e criação – as composições que criávamos, o quadro que pintávamos, as histórias que escrevíamos, a beleza que perdemos para dar conta da vida.; que podemos recolocar o coração na educação, tocar/fazer com as mãos e promover caminhos de estesia. Somos capazes de reconhecer as miudezas, recordar,

tecer narrativas das nossas memórias, perceber lugares, pessoas, objetos, que nos constituem. A dança, o museu, a arte que nos atravessam, com suas cores, formas e sensações, contribuem para "acender coisas por dentro" (OSTETTO, 2006, p.42) ajudando-nos a viver e promover uma educação de outra maneira, uma educação estética.

-3.4-A poesia de ser: animar-se devolvendo a alma ao mundo

Sentir a poesia no ser/de ser, representaria um passo para ver/fazer o mundo com alma, para reconhecer a *anima mundi*. Nessa ideia não há novidade, aparece de outras formas em outros tempos (segundo Hillman: no "coletivo", em Jung; no caráter fisiognômico da Gestalt, com Kofka e Kohler; na fonomenologia, de Merleau-Ponty; na poética da matéria e do espaço de Bachelard) e claro, nas escritas dos grandes poetas do século XIX (HILMANN, 2010, p.109), como o poeta modernista norte-americano Wallace Stevens (1879-1955). Já no título de uma obra sua, "A poesia é uma força destrutiva", considera miserável não tê-la no coração:

Isto é que é a miséria, Nada Ter no coração. É Ter ou nada. É uma coisa Ter, Um leão, um boi no seu peito, Senti-la respirando ali. Corazón, cachorro bravo, Bezerro, urso de pernas tortas, Ele prova seu sangue, não cospe. É como um homem No corpo de uma fera violenta. São seus os músculos dela... O leão dorme ao sol. O nariz entre as patas. Ela pode matar um homem. (STEVENS, 1954)

Para o poeta, ter a poesia em si é sentir essa força destrutiva respirando. Respirar lembra-me o arfar, a resposta estética na poesia de ser. Como ele descreve, um homem no corpo de uma fera violenta de diferentes tipos cachorro, bezerro, urso, leão. Ter poesia é sentir-se forte e destrutivo, e quem achou que poesia é para os fracos ou românticos, é ter força até para matar um homem.

Pensar na necessidade de ter poesia no coração, do retorno da alma ao mundo, no âmbito educacional, e sobretudo na formação docente, exige mudanças radicais de orientação, já indicadas por Hillman (2010): valorizar a alma antes da mente, o cada um antes do todo, *aesthesis* antes do *logos*, o reparar antes do conhecer; mais que tudo, abandonar todo jogo de oposições:

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

Rompemos assim a forma, a formação, fazendo retornar vida ao mundo. Nas trocas, relações, devolvemos vida às coisas. Vida à educação, sensibilidade à relação entre adultos e sentidos à educação de crianças. Movidos pelo coração, atraídos pela beleza, imaginamos o mundo com alma. De dentro pra fora e de fora pra dentro, como uma unidade interdependente, sem oposição, fazemos circular o que a alma do mundo nos oferece, animando-nos.

-4-Movimentos de afinação da pesquisa no traçado teórico-metodológico



Fig.11 *Interações*. **Foto-ensaio** composto fotografia digital de arquivo pessoal

Nesta investigação – que tem por objetivo geral: Conhecer as histórias de formação de professoras da Educação Infantil, identificando a dimensão estética em seus itinerários; e como objetivos específicos: dar visibilidade às histórias de formação de professoras de Educação Infantil, por meio de narrativas autobiográficas; analisar a presença da arte nas experiências formativas de professoras da Educação Infantil; conhecer tempos e espaços de formação estética de professoras de Educação Infantil –, privilegio a atividade narradora, considerando-a uma possibilidade singular de ampliar a compreensão sobre os processos formativos docentes, de modo a contribuir para pensar a formação inicial e continuada em novas perspectivas.

Neste capítulo começo por destacar a importância da narrativa como tempo e espaço de afirmar a experiência e enuncio o pressuposto geral: é preciso narrar! Do diálogo com Benjamin (1993) e estudiosos que se debruçaram sobre sua teoria (GAGNEBIN, 1993; DEMARTINI, 2008), amplio a conversa com pesquisadores que utilizam abordagens (auto)biográficas, histórias de vida e formação e pesquisa narrativa (NÓVOA, 1992; NÓVOA e FINGER, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2012; DOMINICÉ, 2010; JOSSO, 2006, 2007; FERRAROTTI, 2014; CLADININ e CONELLY, 2011; entre outros) para delinear o traçado teórico-metodológico da pesquisa desenvolvida. Caracterizando o campo e as participantes-colaboradoras da pesquisa, o cenário no qual foi desenvolvida é por fim apresentado, indicando procedimentos metodológicos, escolhas e perspectivas de análise.

-4.1-Porque é preciso narrar!

A busca por lugares, pessoas, caminhos, saberes sempre moveu a minha vida. Até aqui, passei grande parte dela "correndo atrás das coisas", como costumam dizer. E este correr já se deu de ônibus, avião, trem, barca; às vezes com muitos destes transportes no mesmo dia. Minha vida é um grande cruzamento viário, rodoviário, portuário e por aí vai. Estes trajetos compõem um itinerário na busca por minha formação enquanto sujeito, contam caminhos que atravessaram lugares, paisagens, monumentos e desenharam minha formação.

Algumas escolhas que fui fazendo eram específicas para a formação enquanto professora, outras como pessoa. Até que, no exercício da narrativa, percebi que elas se fundiam, em um determinado momento não havia caminho que levasse para a formação de uma

ou de outra dimensão: todos os caminhos contribuíam para a vida, as pessoas e os objetos que faziam parte da caminhada, eram vivos em algumas histórias. Ao escrever meu memorial, tentando localizar histórias que compunham minha formação estética, percebi os movimentos percorridos que contribuíram para quem me tornei.

Sobre a pesquisa e o seu tema, compreendi que eu já tinha vontade de encontrar outras pessoas, de saber de outras narrativas da formação da sensibilidade. Quando peguei a barca para Niterói, não só cruzei a baía como investi tempo e energia no mestrado, componho outras narrativas da minha formação. Isso me leva a pensar no ditado popular "Quem viaja, tem muito o que contar", citado por Walter Benjamin (1993), filósofo reconhecido como um dos mais notáveis intelectuais alemães do século XX, no conhecido texto "O narrador", em que tece reflexões sobre narrativas, narrador e experiência. Ele afirma que a experiência que passa de boca em boca é a fonte a qual recorreram todos os narradores e, com pesar, denuncia o empobrecimento da narrativa, pois andavam em baixa as experiências no seu tempo. Neste texto, faz considerações sobre a obra de Nicolai Leskov, apontando-o como um grande narrador. Diz que em seu emprego de agente russo de uma firma inglesa, Leskov obteve grande contribuição para sua vasta produção literária, isto porque suas viagens enriqueceram seu conhecimento do mundo. As experiências vividas pelo agente deixaram traços em suas narrativas, tanto que seu ideal de homem era aquele que sabia se orientar no mundo. Foi depois de suas viagens que começou a escrever.

Para Benjamin, as narrativas contam os fios de nossa história. Assim, a verdadeira narrativa não se esgota, conserva suas forças mesmo depois de muito tempo e ainda é capaz de desdobramentos.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão, é ela própria num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o puro assim da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1993, p. 221).

Na arte de contar suas narrativas, o narrador revive e expressa suas histórias com o sentido de comunicar e não de explicar ou mesmo explicar-se. A arte está nisso: tecer narrativas, contar histórias. À época do filósofo, estas narrativas eram tecidas de forma artesanal nos movimentos de fiar e tecer, demandavam outro tempo, outra relação entre palavra e gesto, garantindo experiências coletivas. O próprio Leskov, admirado, como um bom narrador, irá considerar a narrativa como um ofício manual. Deslizar por suas experiências a fim de

narrá-las, pode ser feito com "a facilidade com que se movem de cima para baixo e de baixo para cima, nos degraus de sua experiência, como numa escada" (BENJAMIN, 1993, p. 2015).

Contar histórias, o que é? A história é um entrecruzar de passado, presente e futuro, que tem na memória um jeito do tempo passado transformar-se em tempo presente (BENJAMIN, 1993). Na relação com o presente, a rememoração pode trazer um novo olhar para uma situação ou imagem do passado, entendida como uma experiência. A rememoração é um aspecto importante da filosofia benjaminiana, visto que

[...] a exigência de rememoração do passado não implica simplesmente a restauração do passado, mas também uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja, ele também, retomado e transformado (GAGNEBIN, 1993, p. 14).

O cenário desenhado por Benjamin em "O narrador", e também em "Experiência e pobreza", retrata o pós-guerra, com soldados retornando mudos, talvez pobres em experiências comunicáveis. Ele diz que desde a guerra este é um ininterrupto, cada vez são mais raras as pessoas que sabem narrar. Esse embaraço, diz, ocasiona a perda da habilidade natural de trocar experiências e assim também se vai o desejo de ouvir histórias. E, sem desejo, sem prazer, tornamo-nos anestesiados.

A arte de narrar pode ser entendida como uma atividade estética, de beleza, sensibilidade, criatividade. Benjamin (1993, p.239) afirma que a alma, o olho e a mão estão inscritos neste contexto, uma vez que "a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz". Penso nos dias de hoje.... Andamos apressados, acelerados, escolhemos viver só, evitando outros, sem contar ou dizer. Tudo indica que a arte de narrar, contar e recontar, também estão em extinção nesses dias. No entanto, mais que nunca, é preciso narrar!

-4.2-

Na arte de contar histórias: sentidos para a pesquisa e a formação docente

Como pesquisadora-narradora fui ao encontro de experiências dos que tinham o que contar, que poderiam passar de boca em boca, desde que convidados. Buscava pelos traços que marcam, passam, alteram a vida e a formação docente e fui encontrar professoras-viajantes que em seus itinerários, lugares-portos, viveram experiências passíveis de serem narradas. Fui encontrar professoras que se fizessem narradoras — de suas viagens de um lugar para o outro, de um encontro ao outro, de suas escolhas, tecendo a experiência do passado no presente. Narrar o vivido requer desejo. Desejo que temos perdido, pois caminhamos insensíveis, anestesiados diante da pressa do mundo.

Benjamin apontava que a construção da experiência, como no tempo passado, só seria possível através da narratividade. Acredito que as professoras podem nos dizer como tecem/produzem/vivem suas experiências, pensando sobre sua formação estética. Mas narrar, afirmar singularidades, não é uma tarefa fácil. Principalmente nos dias atuais, quando acompanhamos novas abordagens nas pesquisas em educação – que afirmam a centralidade do professor para pensar a formação de sua identidade profissional –, e ao mesmo tempo vemos, por parte do governo, a adoção de medidas simplistas para a formação, por meio de uma lógica neoliberal com "treinamento" de professores e outras formas de controle, excluindo sua participação e reforçando o discurso de culpado com a precariedade da educação.

Mesmo vivendo este tempo, avançamos com o compromisso político e a contribuição de estudos e pesquisas que pautam a centralidade dos sujeitos, um retorno aos alunos e professores, para se compreender as relações do cotidiano na escola. Estes sujeitos, são entendidos não como alunos passivos e nem como professores detentores ou destituídos do saber: nas experiências, interações e trocas é que as oportunidades para ensinar e aprender se realizam. São trajetórias que se cruzam, itinerários que são tecidos em movimentos que constituem histórias de formação de cada professor, de cada aluno, de cada escola, de cada época. Está claro que

Há uma diversidade de sujeitos e, portanto, uma diversidade de experiências, não sendo possível pensar assim em práticas pedagógicas idênticas e, em consequência, na formação de educadores para atuar de maneiras "determinadas", previamente estabelecidas (DEMARTINI, 2008, p.44-45).

Todos são importantes e as experiências/situações que constituem suas histórias são fundamentais para compreender cada escola, cada contexto. Já apontei neste trabalho a dificuldade de considerar o singular nos dias de hoje. Busca-se a uniformidade com coisas massificadas, o que dá para ser feito de igual modo para todos e que assegure resultados imediatos. Não cabe a diferença, nem nas ações e nem nos resultados. Mas, do que somos feitos? Somos todos iguais? Somos diferentes nas emoções, nas relações e é preciso atentar para as subjetividades. É triste quando até a própria pessoa desqualifica sua história, sua experiência, o que constitui sua vida; quando desqualifica o que a constitui como única, como sujeito que vive, sente e experimenta o mundo à sua maneira.

No que tange à formação, encontramos o desafio de formar diferentes sujeitos para realidades complexas e também diferentes. Adultos, crianças, vida, experiência, todos com suas histórias, todos com sua potência. É preciso conhecer-se. Podemos contribuir com a formação de sujeitos se nos reconhecemos como tal, pois "Dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação" (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 26). Refletir sobre nossa vida, puxar memórias, dizer sobre histórias, escolher eventos que vamos narrar, são caminhos que nos fazem compreender quem somos e podem nos ajudar a compreender nosso processo de ser e estar no mundo, de formar-se. Neste sentido, as histórias de vida e formação podem conduzir a novos conhecimentos e posicionamentos; podem revelar outras significações e sentidos para a vida, para a formação e a prática.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992; p.25).

No movimento em direção aos sujeitos, onde é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1992), encontro nas abordagens (auto) biográficas, nos estudos acerca das histórias de vida, fundamentos para sustentar a pesquisa. As abordagens (auto) biográficas consideram a dimensão pessoal e o autoconhecimento, reconhece a potência das narrativas docentes à atribuição de sentido ao que aconteceu. No campo educacional, além de ser um instrumento de investigação é também um instrumento de formação (NÓVOA; FINGER, 2010), sendo uma maneira de produzir conhecimentos que aprofunda a formação do humano, no diálogo com o outro e a vida. O

professor Jorge Luis Cunha, diz que a (auto) biografia "encontra-se no cruzamento da necessidade da compreensão da singularidade do outro e da instalação de um sujeito pós-moderno caracterizado pela individualização" (2012, p. 95-96). Desta forma,

[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciência sociais (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

O objeto da pesquisa na perspectiva (auto) biográfica consiste em mostrar como os indivíduos dão forma às experiências e fazem significar as situações e os acontecimentos de sua vida, ao mesmo tempo em que estes indivíduos produzem e reproduzem a realidade social, relacionando o individual e o social. Para Delory-Momberger (2012, p.524), o objeto desse tipo de pesquisa seria "[...] perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência". Considerar o indivíduo como ser social singular é um dos aspectos do projeto epistemológico específico da pesquisa (auto)biográfica e que o diferencia de outras abordagens.

Nos estudos de Dominicé (2010) e Josso (2006; 2007) as histórias de vida são tidas como meio privilegiado de pesquisa e formação na área da Educação. Ao falar sobre as possibilidades de transformação de si – invenção de si a partir da narração das histórias de vida, Josso (2007, p.434) defende que

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

As narrativas (auto)biográficas trabalham com lembranças e memórias de vivências ao longo do tempo, na infância, juventude ou outra fase, relacionadas a lugares, por exemplo a escola e a universidade, mas também outros espaços considerados significativos pelo narrador. O primeiro emprego, empresa, relação com pessoas, passeios em família, também constituem tempos-espaços de processos formativos. Na medida em que itinerários são narrados, a pessoa-narrador vai atribuindo sentido ao que foi vivido e ao que faz parte de si,

pois "[...] o sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual se implica com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória" (SOUZA, 2004, p. 215).

Pensar possibilidades de se compreender a formação docente a partir de narrativas pressupõe considerar o professor como sujeito humano e ser social que, confrontado com a necessidade de aprender e devido à presença de diferentes conhecimentos em seu mundo, carrega relações características de sua história e singularidade. Vale dizer: este sujeito "tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros [...]" (CHARLOT, 2000, p.33).

Se contar histórias é inerente a todo ser humano, as histórias podem ser contadas de maneira geral ou de modo a destacar acontecimentos ligados a um lugar ou tempo determinado. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a narrativa é uma tentativa de ligar fatos no tempo, através do sentido. Relaciona-se ao enredo, sendo este que dá coerência e sentido à narrativa e também apresenta o contexto em que os fatos acontecem. Assim, compreender as narrativas significa "reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.93). Ela refere-se à realidade do narrador da história.

Na base desta dissertação há também uma história, construída por um sujeito-professora que investiga o campo da Educação e escolheu o campo da pesquisa narrativa como fundamento teórico-metodológico, por entender que os processos educativos são mediados por pessoas, que são importantes e precisam ter suas histórias consideradas e visibilizadas. Ao escolher a perspectiva de investigação fundada nas histórias de vida, ao optar pelas abordagens (auto)biográficas, valido as especificidades existentes nas relações humanas e, tal como defende Ferrarotti (2014), concordo que há ciência no particular e na subjetividade, dirijo-me para os elementos sociais que compõem o indivíduo. Diz o referido autor:

[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamento. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. [...] Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social, e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 2014, p. 44-45).

No estudo da educação como estudo da vida, educação, experiência e vida estão intimamente relacionados, não sendo possível, nem desejável, "medir" a experiência educacional (como outrora alguns modelos de pesquisas educacionais pretenderam). Acerca do conceito de experiência no âmbito da pesquisa narrativa, Clandinin e Connely (2011) são claros:

Experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem as histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros (CLANDININ; CONNELY, 2011, p.65).

Somos marcados pelas coisas que percebemos, pelas histórias que ouvimos e a forma como contamos; podemos ser impactados pela experiência no contexto que vivemos. Segundo os pesquisadores acima referidos, que tomam por referência concepções de Dewey, a experiência é pessoal e social e tem a continuidade como critério, uma vez que uma experiência se desenvolve a partir de outras experiências, e experiências levam a outras experiências. Esta ideia de continuidade é tida como um conceito-chave, visto que "cada experiência traz uma história, que muda e encaminha-se para um outro lugar" (CLADININ; CONELLY, 2011, p.31).

Nas discussões sobre experiência, é bem conhecida, no campo da pesquisa em educação, as propostas de Jorge Larossa (2002), nas quais o autor define experiência como "o que nos passa", sendo o sujeito da experiência aquele que "produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LAROSSA, 2002, p. 24), um sujeito aberto e disponível, exposto. Considerando as condições e características da contemporaneidade, marcada por um cotidiano com muita informação e também muita opinião, onde há falta de tempo e excesso de trabalho, o autor afirma que nunca passaram tantas coisas por nós e que, entretanto, em sentido contrário, tudo isso tem tornado a experiência cada vez mais rara.

Também discutindo sobre a experiência, no campo da pesquisa (auto) biográfica, Passeggi (2011, p.149) afirma que a experiência "constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou (...) mediante ao fato de dizer, narrar, (re)interpretar". Ao sujeito que vive a experiência torna-se importante perceber o que lhe afeta/afetou ao narrar suas histórias, pois isso é o que contribui para aprender sobre o vivido, possibilitando-lhe atribuir outros significados ao vivido.

Nesta mesma direção, reiterando as posições precedentes, Contreras (2016) vai dizer que experiência é um acontecimento que só é possível como fruto do vivido. Ele afirma que diante dos relatos de experiência é possível pensarmos sobre os saberes pedagógicos. Não se trata de narrar histórias apenas, visto que as narrativas podem revelar os saberes dos professores, contribuindo não só para produzir outros saberes, mas para continuar pensando, percebendo e compreendendo os acontecimentos que vivemos (CONTRERAS, 2016). Para ele, desvendar o vivido pode abrir possibilidades e sentidos para compreender melhor a educação. No caso da pesquisa que desenvolvi, indagar o vivido poderia ajudar a compreender os processos de formação estética de professores. Assim, a perspectiva no campo das narrativas (auto)biográficas e das histórias de vida e formação apresentou-se como uma direção coerente a seguir.

Para pesquisar a dimensão estética implicada na jornada de formação de professoras da Educação Infantil, foi necessário pensar em 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 um modo geral e de sua formação sensível de modo particular.

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (SOUZA, 2007, p.17).

Dentro da multiplicidade de metodologias existentes para atender à realidade complexa da pesquisa educacional, abrindo mão da ideia de métodos únicos e seguros de investigação, o caminho aqui assumido e configurado no âmbito da pesquisa qualitativa, caracterizase como "Subjetivo, qualitativo, alheio a todo esquema de hipótese-verificação" (FERRAROTTI, 2014, p. 33). Assume, igualmente, uma postura crítica, pretendendo contribuir na busca de soluções para problemas com relação à formação de professores, sobretudo da Educação Infantil, servindo também de inspiração aos professores em seu trabalho. Considerar os saberes e dizeres do professor através de suas narrativas, sem buscar resposta única ou a validação de pressupostos já determinados, contribui para dar visibilidade aos múltiplos caminhos que estes fazem para sua formação e a como relacionam isto à prática docente.

Retorno à Benjamin (1993), para lembrar com ele que o verdadeiro narrador é aquele que tem o dom de contar a sua vida, revelando-se na figura do justo que encontra-se consigo mesmo. O ato de narrar, promovendo o encontro do narrador consigo mesmo, encontro do eu pessoal com o eu profissional, cruza passado e presente, perpassa experiências, histórias e viagens, que podem trazer à consciência o processo formativo do narrador.

Na construção do caminho metodológico desta pesquisa, algumas questões serviram de guia: Onde acontece a formação estética do professor durante sua trajetória de vida? Como suas histórias de vida contribuíram para sua formação estética? Qual é a contribuíção da arte para a formação dos professores de Educação Infantil?

Mobilizada por tais questões e pelos objetivos enunciados no início deste capítulo, para a produção de dados realizei entrevistas com professoras de educação infantil. As entrevistas foram inspiradas 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 (considerada informante) conte sua história de vida, valendo-se de um convite amplo e não diretivo. No caso da presente pesquisa, 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.

-4.3-Narradoras e narrativas: encontros e desejo de escuta

O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; as suas vivências e seus contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação (NÓVOA, 2014, p. 172).

Os encontros com as narradoras passam pelo desejo de escuta de suas narrativas. Conto a seguir, sobre o contexto da pesquisa a partir das relações tecidas na "Casa Daros, espaço de educação e arte, cenário desta pesquisa". As entrevistas foram realizadas em espaços de arte e cultura da cidade do Rio de Janeiro, para suscitar histórias de vida e profissão que contam sobre os processos formativos das professoras. Assim, apresento o processo de escutar e registrar as histórias, em "Da escuta ao registro em mônadas: explosão de sentidos nas pequenas histórias". Considerando a escolha da apresentação dos textos em mônadas, configurando o caráter criativo e estético também desta pesquisa, continuo a esquadrinhar sentidos e estranhamentos, pelas marcas que constituem a sensibilidade das professoras-narradoras.

-4.3.1-A Casa Daros: espaço de arte e educação, cenário da pesquisa

A Casa Daros, espaço que reunia arte e educação no Rio de Janeiro, inaugurada em março de 2013, dedicava-se à produção latino-americana, tendo encerrado suas atividades em dezembro de 2015. Ocupava um casarão neoclássico do século XIX, no bairro de Botafogo, que passou por reforma e restauração. As exposições da Coleção Daros Latinoamerica davam destaque à arte contemporânea da América Latina e seu espírito inovador. Sua estrutura física era moderna e convidativa, dispunha de uma Biblioteca com acervo da arte contemporânea, Espaço de Documentação, Espaço de Leitura, restaurante/café, Loja de arte e um incrível Ateliê de Criação, muito bem equipado. Possuía uma programação diversificada, com eventos para um público variado, promovendo o encontro com o pensamento do artista em exposição e suas obras, através de oficinas, conversas com artistas, formação para multiplicadores, programação de cinema, dentre outros.



Fig.12 Casa Daros. Foto ensaio composto por três fotografias digitais de arquivo pessoal e uma da internet

O projeto abrigava o programa "Arte é Educação", que pretendia romper com a distância entre espectador e artista, onde o público era convidado à reflexão, experimentação e diálogo com a arte. Buscava articular o fazer, o olhar, o pensar e o sentir, a partir da singularidade de cada visitante⁴. Vinculado a este programa, no ano de 2014 foi oferecido o primeiro encontro de formação "Arte e aprendizagem na Primeira Infância", através da parceria com a Fundação AeioTU – Fundação Carulla⁵ (Colômbia), um investimento claro na formação de educadores, artistas e professores que trabalhavam com a primeira infância. A relação entre os processos artísticos e a

⁴Fonte:http://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=134:casa-daros-rio).

⁵ AeioTU-Fundação Carulla é uma empresa social que trabalha em parceria com agentes públicos e privados para fornecer cuidados de alta qualidade global (educação, nutrição e cuidados para crianças desde o nascimento até cinco anos de idade). Para maiores informações consultar: http://www.aeiotu.com/

aprendizagem das crianças foi pautada no diálogo com os princípios pedagógicos da abordagem educativa de Reggio Emilia ⁶ (Itália), visando a criação de um programa voltado para a educação infantil.

De 2014 a 2015 houve doze encontros do curso de formação "Arte e Aprendizagem na Primeira Infância". A cada encontro um tema diferente relacionado à educação das crianças: a arte e os processos de aprendizagem na infância, o ambiente como outro educador, a documentação pedagógica como ferramenta de escuta, o corpo, dentre outros, foram temas que atraíram o público a participar dos encontros. Estes aconteciam alternadamente entre sábados e quintas-feiras para diversificar a participação do público, especialmente professores, que somente obtinham liberação das escolas para o curso mediante negociação. O ateliê era o espaço que acolhia as pessoas, bem equipado com materiais, mobiliário, objetos, mídias e recursos de arte variados. A mediação dos encontros ficava por conta da equipe de arte-educadores da Casa Daros, coordenada pela arte-educadora Bia Jabor. Era comum também a presença de um especialista convidado.

Em novembro de 2015, antes do fechamento da Casa Daros, houve um encontro de encerramento do "Arte e Aprendizagem na Primeira Infância". Na programação havia a apresentação do histórico do programa e os relatos de experiências dos parceiros envolvidos ao longo dos dois anos. Nesta oportunidade, pude ter acesso aos dados dos encontros através de conversa com a coordenadora Bia Jabor e as educadoras Maria Emília e Juliana Prado, que continuam a encorajar a formação de artistas e educadores. À equipe do "Arte é educação", que continua no movimento Carcará, meus sinceros agradecimentos.

Ouvi algumas histórias e narrativas ainda enquanto frequentadora da Casa Daros. Histórias de professoras que foram atraídas pelas propostas e reflexões sobre arte na primeira infância ou que a partir do primeiro contato com o espaço desejaram levar as crianças da escola. Logo que construí meu projeto de pesquisa para o mestrado em Educação acalentei o desejo de ouvir mais as professoras que interagiam com as propostas da Casa Daros e ampliavam seu conhecimento e contato com a arte no espaço do museu.

-

⁶ A chamada "Abordagem Reggio Emilia" é uma filosofia educacional baseada na imagem da criança potente, sujeito de direitos, que aprende e cresce nas relações com os outros. Este projeto educativo efetivado em instituições de tipo Creche e Pré-escola na cidade de Reggio Emilia, norte da Itália, assume características bem marcadas e inovadoras: a participação das famílias, o trabalho coletivo de todos os setores, a importância do espaço físico como ambiente, a presença do ateliê e da figura do atelierista, a cozinha na escola, e a equipe de coordenação pedagógica. Para saber mais, ver http://www.reggiochildren.it/?lang=en

As listagens de inscrição para os encontros forneceram os dados fundamentais para localizar as pessoas que participariam das entrevistas. A organização cedeu gentilmente as listas dos encontros realizados em 2014 e 2015, e através delas pude apurar o quantitativo de encontros e participantes. Em 2014 houve 9 encontros que contaram com 130 participantes. Em 2015 houve 3 encontros com 86 participantes. No total apurado foram 12 encontros com um público de 216 participantes ao total.

Na consulta aos dados e relação dos nomes, foi possível identificar as pessoas que participaram e viveram as experiências propostas em mais de três encontros do programa "Arte e aprendizagem na Primeira Infância", na Casa Daros, desde 2013. Então, estabeleceu-se como critério para escolha das professoras-narradoras que seriam convidadas a colaborar com a pesquisa: a formação inicial em Pedagogia, que qualifica docentes para atuarem na etapa na Educação Infantil; a experiência da professora com as crianças, sendo que deveria ter trabalhado na educação infantil da rede pública de ensino, diretamente com crianças, nos últimos três anos. Definidos os critérios de escolha, foi possível localizar as professoras.

Nos dados apurados a partir das listas, foi possível verificar que havia dez participantes com maior frequência, sendo todas do sexo feminino. Cheguei a nove participantes para verificar os critérios, visto que uma delas era eu mesma, que estava construindo esta investigação. Assim, das nove participantes: 1 (uma) participou de oito encontros; 1 (uma) participou de sete encontros; 1 (uma) participou de seis encontros; 2 (duas) participaram de cinco encontros; 2 (duas) participaram de quatro encontros; 2 (duas) participaram de três encontros. O importante era ter vivido as experiências por mais de um encontro e não a maior participação; assim, todas foram consultadas (através de correio eletrônico e telefonemas) sobre a possibilidade de participarem na pesquisa.

Das nove participantes, sete responderam sim. Considerando os demais critérios e a disponibilidade das professoras, e também a indicação da banca (à época da qualificação do projeto) para a qualidade das entrevistas ao invés da quantidade, defini juntamente com a orientadora o quantitativo de três narradoras-colaboradoras da pesquisa. A ideia seria colocar em diálogo suas narrativas e as minhas próprias, também professora da Educação Infantil e frequentadora da Casa Daros. Nesse caso, minha narrativa é aquela apresentada no primeiro capítulo, em forma de memorial.

-4.3.2-

Da escuta ao registro em mônadas: explosão de sentidos nas pequenas histórias

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 120).

Chegado o momento da entrevista, as participantes tiveram oportunidade de escolher o lugar em que compartilharíamos a experiência narrativa. As entrevistas aconteceram em diferentes espaços de cultura e arte, na cidade do Rio de Janeiro: no Centro de Referência da Música Artur da Távola, na Tijuca; no Museu do Amanhã, no Centro; no Instituto Moreira Salles, na Gávea. Todos os lugares escolhidos pelas participantes eram desconhecidos por mim, confirmando já de início, que a experiência da narrativa, para o pesquisador, é sempre dual (CLANDININ; CONNELLY, 2011), vivenciando a experiência narrativa como parte dela. Foi também uma oportunidade de continuar ampliando meu repertório, traçando novas rotas no meu mapa das artes, na cidade do Rio de Janeiro.

A técnica sistematizada por Jovchelovitch e Bauer (2002), que foi tomada por base para a realização desta pesquisa, sugere que as entrevistas narrativas aconteçam considerando-se quatro fases principais: 1) fase de iniciação, com a solicitação da autorização para gravar e explicação dos procedimentos adotados; 2) narração central, que restringe o entrevistador à escuta ativa; 3) fase de questionamento, com perguntas sobre os acontecimentos citados na história, que acontece após o fim da narrativa; 4) fala conclusiva, na conversa com o gravador desligado.

Em sua estrutura, as entrevistas desenvolveram-se a partir do encorajamento para que as professoras contassem seus percursos de formação estética, considerando suas histórias de vida; que apontassem lugares, tempos e pessoas que contribuíram para a formação de sua sensibilidade. Dos acontecimentos narrados, após a fala conclusiva das narradoras, fiz o convite para que contassem como as linguagens artísticas apareciam em sua história de formação e no contexto da educação infantil, o que podiam dizer sobre crianças, professores e arte.

Seguindo os pressupostos da entrevista narrativa, as participantes puderam tecer suas narrativas com a mínima interferência da entrevistadora. No entanto, o exercício de entrevistar se fez na experiência e com isso surgiram alguns desafios, relacionados a como

provocar a contação das histórias sem interferir, ou como lidar com as expectativas das entrevistadas. O ajuste veio na ressignificação das etapas da entrevista narrativa, já estruturada para além da pergunta-resposta, como indicam Jovchelovich e Bauer (2002): fazer do encontro um espaço de comunicação de experiências vividas dia a dia, um encontro de contar e escutar histórias, como uma conversa. Deste ponto de vista, considero mais apropriado dizer que o percurso metodológico foi inspirado na entrevista narrativa daqueles autores.

Se a pesquisa com narrativas caminha para investigar as experiências e ajuda a compreender a complexidade das histórias de formação de professores, nesta proporção se põe o desafio ao investigador: trabalhar com os dados construídos evitando uma análise de informações de pesquisa friamente. Sobre o sentido da narrativa e sua diferença com relação à mera informação, Benjamin já alertava que

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo, tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramento (BENJAMIN, 1993, 214).

Assim, caminhei para conhecer as histórias das participantes através da entrevista individual com características da entrevista narrativa, disparadas a partir de questionamentos dentro das próprias histórias narradas, como uma conversa sobre o tema da pesquisa. Desses encontros, transcrevi os materiais biográficos gravados para serem pensados e problematizados como acontecimentos da vida e formação das professoras. Neste movimento, deparei-me com algumas histórias que me pareceram inconclusas, davam indícios que poderiam ser aprofundadas, para revelarem mais ainda dos processos indiciados. Para que a qualidade das histórias e sua profundidade não se perdessem, devolvi às participantes as histórias transcritas para que pudessem completar, alterar ou recontar suas histórias. Somente a partir desta transcrição compartilhada, foi pensada a organização e análise dos dados, bem como sua apresentação neste trabalho.

As histórias transcritas e co-construídas provocaram-me com conteúdos de experiências vividas em diferentes tempos e lugares que formaram a sensibilidade daquelas pessoas. O objetivo traçado para a pesquisa, de dar visibilidade às histórias das professoras, veio fortemente, fazendo-me pensar sobre a formação estética, sobre este papel de pesquisadora, sobre a melhor forma de comunicar as histórias

tecidas sobre percursos formativos (e dentro deles, a dimensão estética), não apenas aos leitores desta pesquisa, mas também às próprias participantes.

Para apresentar estas histórias fizemos, minha orientadora e eu, a opção por uma forma textual utilizada por Benjamin (1994), caracterizada pela organização de pequenas histórias ou crônicas, encontrada sobretudo no texto *A infância em Berlim por volta de 1900*. Inspirado na "Monadologia", de Leibniz, Benjamin constitui sua narrativa por meio da estruturação de mônadas, que de acordo com Rosa et al (2015) são "centelhas de sentidos" que interrompem a linearidade do pensamento. As mônadas pretendem, mais do que constituir narrativas comunicáveis, constituir narrativas experienciáveis. Assim, "a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador" (ROSA et al, 2015; p. 205).

As mônadas podem também ser entendidas como miniaturas de sentido (GAGNEBIN, 2004) as quais, ainda que sejam fundadas em um fragmento particular, possuem uma potência de relações que dialogam com singularidades e particularidades que configuram a totalidade.

a ideia é mônada – isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo (BENJAMIN *apud*. ROSA et al, 2015; p. 205)

Guardar histórias e dar sentido a um contexto maior é possível através de extratos das entrevistas transformados em mônadas, que são como flashes fotográficos, em movimento, e que permitem ao leitor tornar-se um viajante junto aos narradores (PRADO et al, 2008). Assim, as entrevistas e histórias depois de transcritas foram transformadas nesses pequenos flashes, cheios de sentido sobre a história de vida das narradoras. Foram ainda intituladas a partir do conteúdo que carregavam, das palavras que traziam sentido à experiência narrada pelas professoras, que poderiam provocar a leitura chamando para outros, múltiplos, sentidos.

O potencial desse tipo de apresentação narrativa, está também na sua "[...] capacidade de transportar o leitor para um espectro de compreensão e de cenários. O próprio leitor se torna viajante junto com os narradores, sejam eles depoentes ou pesquisadores (as)"

(PRADO et al, 2008, p.64). Além do que, assinalam os referidos autores, há um caráter criativo das mônadas que contribui para a comunicação das narrativas de maneira articulada, dinâmica e contextualizada, cuidando para o não enquadramento ou classificação do seu conteúdo em categorias.

Rememorar, narrar, permitem trazer ao tempo de hoje as experiências vividas, constituídas por sons, imagens, personagens, lugares e tantas outras dimensões inscritas na vida de um sujeito, que constituem seus caminhos de formação. Após as transcrições e a organização do material biográfico advindos das entrevistas, olho as narrativas das professoras, transporto-me para os encontros e vejo a força reflexiva em cada fragmento; posso vê-las, cada uma, e ainda sentir seus estranhamentos, emoções e sentidos que marcam, formam e constituem a sua sensibilidade.

Na perspectiva metodológica assumida e discutida, sem pretender categorizar ou enquadrar as narrativas em análises de discursos, as vozes das professoras-narradoras seguem comigo e compartilho com o leitor, no próximo capítulo, especialmente constituído como espaço narrativo, encontro de histórias, cruzamento de fios – elas, eu, o vivido, a arte, a formação estética.

Formação estética nos itinerários de professoras da Educação Infantil

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. (FREIRE, 1993)

Narrar possibilita trazer da memória suas muitas tramas. Rememoramos e ficamos imersos em nossa história. E assim, embebidos em nossas raízes, saímos de corpo molhado, encharcados da vida vivida em tempos e espaços que se destacam na lembrança, como anuncia Paulo Freire. Através da rememoração, tentamos focalizar e contar experiências e sentidos do vivido, vamos desenhando itinerários de formação. Lembro de Walter Benjamin (1994, p.224) e seu capítulo "Sobre o conceito de história", no qual adverte: "Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo". No caminho da pesquisa, nos encontros com as professoras, minha proposta foi constituir espaços de rememoração, dar espaço para a memória relampejar em reminiscências no encontro e imersão em suas histórias, para então, no processo narrativo, trazerem à forma aquela lembrança distante – vivida com a família, na natureza, na escola, durante a infância, adolescência ou idade adulta, com pessoas, tempos e espaços marcantes –, que pudessem, também, falar de seus encontros com a arte e revelassem percursos de formação de suas sensibilidades.

Neste capítulo apresento histórias de formação estética das três professoras que se fizeram narradoras, colaborando com a pesquisa. Como discutido no capítulo anterior, as narrativas produzidas serão aqui dispostas em mônadas, serão organizadas (editadas) em pequenas histórias que portam "miniaturas de sentido" em si mesmas, mas que se articulam ao todo da grande história tecida no fluxo da rememoração de cada uma das professoras. Essas pequenas histórias, como pequenas crônicas da vida, estão anunciadas por um título que sintetiza, e de alguma forma entrelaça, o conteúdo daquele excerto de narrativa. O formato de apresentação das mônadas (com título centralizado, parágrafo formatado sem recuo, sem mudança de tamanho da fonte da letra ou espaçamento diferenciado) tem inspiração na

apresentação dos textos-mônadas de Walter Benjamin (1987), na versão brasileira do volume dois de suas obras escolhidas, "Rua de mão única", na qual cada pequena história, precedida de um título, segue o fluxo da narrativa do autor.

Como grandes sessões de histórias, organizei um conjunto de mônadas para cada professora-narradora, e atribui um nome a cada sessão: "Entre desejos e esperanças: linguagens e cultura", de Camila da Silva Perrota; "Romper a limitação... transformar-se", de Bianca Fernandes dos Santos; "Pés no chão: sentidos na natureza", de Thaysa Galeno do Vale. Na abertura de cada sessão, foto-ensaios constituídos por imagens e fotografias relacionadas às histórias das narrativas convidam a olhar, para vislumbrar, os percursos estéticos de cada professora-narradora. Também me utilizei de ferramentas digitais, como *Google Maps* e *Canva*, para mapear as instituições citadas no percurso de educação e arte de cada professora.

Após a apresentação dos percursos organizados nas três sessões, abro uma sessão de leitura das narrativas, quando então dialogo com seus conteúdos e entrelaço as minhas narrativas que foram constituídas e apresentadas no primeiro capítulo, na forma de memorial. Para tanto, elaborei chaves de leitura, a partir de elementos sugeridos por Josso (2014), Warschauer (2001) e Berkenbrock-Rosito (2007), considerando acontecimentos na vida familiar, escolar e profissional, bem como os deslocamentos geográficos, as pessoas apontadas como marcantes e as vivências culturais assumidas como experiências estéticas. Olhar para as narrativas com essas lentes, ajudam-me a identificar aspectos múltiplos que constituem importantes linhas de processos formativos, nos quais ganham visibilidade as histórias de formação da sensibilidade. "No transbordar das narrativas", reconheço a dimensão estética nos itinerários das professoras de educação infantil e, neste sentido, destaco narrativas que apontam dimensões privilegiadas da formação estética em suas histórias. Organizo essa reflexão-análise em cinco grandes tópicos: 1)Arte, cultura, tempos e espaços; 2)Na natureza, no chão, feito à mão: iniciação estética; 3)No aprendizado da profissão: caminhos sensíveis ampliados; 4)A formação que continua: rupturas e potências na formação estética; 5)Um lugar comum de sentidos: Casa Daros. Por fim, teço considerações sobre as questões que atravessaram a pesquisa e sinalizo caminhos para a formação estética de futuras professoras da Educação Infantil.

-5.1-Entre desejos e esperanças: linguagens e cultura



Fig. 13. *Desejos e Esperanças*. **Foto-ensaio** composto por dezesseis fotografias digitais retiradas do Google e do arquivo pessoal, com temas da história de Camila Perrotta.

Camila da Silva Perrotta tem 27 anos, é filha do Humberto e da Kelly. É irmã mais velha do Junior e do Gabriel. Toda a família mora em um apartamento na Tijuca, e Camila deseja morar em uma casa, um dia. É formada em Pedagogia (UERJ) e cursou Especialização em Docência da Educação Infantil (UNIRIO). Iniciou sua vida profissional no estágio na Oga Mitá, na Tijuca. É Professora de Educação Infantil, na rede pública municipal, desde 2012 e desde então trabalha na mesma creche no Alto da Boa Vista, na qual atualmente atua com uma turma de crianças de 2 anos. Teve alguns trabalhos paralelos em outras escolas, como a Casa Monte Alegre e a Ciranda do Recreio. Foi em um final de tarde típico do bairro da Tijuca, com a movimentação de final de dia para o comércio e para as pessoas, que encontrei com Camila para a entrevista. No metrô e na rua, pessoas com instrumentos caminhavam para o Centro de Referência da Música Artur da Távola, lugar escolhido por ela para nosso encontroentrevista. Em um lugar aconchegante, tendo ao fundo uma passagem de som, colocamo-nos a dialogar. Num clima descontraído, entre risos, ares reflexivos, emoções afloradas e esperanças compartilhadas, ela me contou sobre momentos de sua vida, compondo histórias que marcam a formação de sua sensibilidade.



Fig. 14. Centro de Música Carioca Artur da Távola. Foto-ensaio composto por duas fotografias digitais retiradas do arquivo pessoal.

Escolhi esse espaço do Centro de Música Carioca Artur da Távola porque ele pra mim é um espaço de esperança. Eu tenho uma conhecida que é cantora e que fez uma apresentação aqui. Ela acabou ficando doente, e uma outra amiga que veio assistir essa apresentação comigo, também ficou doente. Quando eu passava por aqui, ou vinha aqui, eu lembrava delas. Hoje elas estão boas e sinto aqui, agora, como um lugar de esperança. Então, que essa energia de esperança possa acompanhar o seu trabalho! Pra que a gente continue essa luta de uma educação infantil, no nosso país inteiro, de qualidade, de concepção da criança como sujeito de verdade, potência de verdade, respeito de verdade, união, amor.

Camila da Silva Perrotta Centro de Referência da Música Artur da Távola 05 de abril de 2016.

Animada para cursar Pedagogia.

Uma amiga me chamou para assistir uma aula da Bia Bedran lá na UERJ. Ela falou: "Ah, Camila, vai ter uma aula aberta da Bia Bedran, um curso de música, por que você não vai comigo? Acho que talvez tenha a ver com você". Aí eu falei: "Ah, é, eu ainda não sei direito o que eu vou marcar no vestibular na UERJ; acho que Pedagogia pode ser um caminho, não sei". Fiquei interessada. Quando cheguei lá, fiquei muito encantada, porque eu achei que eu ia ficar sentada numa cadeira escrevendo. E não. Eu brinquei, dancei, cantei, todo mundo interagindo. Aquilo me deixou muito encantada, porque eu tive uma tarde maravilhosa, eu tive uma tarde viva, fiquei animada.

No teatro, um lugar para as emoções.

Eu tinha muita vontade de fazer faculdade de teatro. Quando eu era pequena, eu sempre me senti uma criança muito sensível, sempre fui muito chorona. Minha mãe falava: "Nossa, mas quanta sensibilidade!", e às vezes achava que isso era ruim. Ao longo do tempo, nessa busca, nesse encontro com o teatro, fazendo vários cursos na adolescência, eu descobri que ele foi uma forma de canalizar essas emoções, de encontrar um lugar para essa sensibilidade, para que ela somasse no meu caminho.

Há outros caminhos para a educação.

Ao longo das aulas na UERJ, nos grupos que a gente acaba formando, eu tinha uma amiga que começou a fazer um estágio numa escola chamada Oga Mitá. Todas as vezes que tinha algum trabalho, ou quando fazia alguma colocação me chamava atenção seu discurso, porque eu sentia muita verdade, concordava, achava que talvez fosse o melhor caminho na educação. E aquilo me deixava intrigada, a experiência que ela contava dessa escola. Quando chegou no último período da faculdade, eu falei: "Ah eu preciso viver a escola, eu tenho vontade de viver a educação infantil, de conhecer melhor o trabalho com as crianças pequenas". Fui procurar, então, a escola da minha amiga, precisava conhecer esse lugar.

Aprendizagens com a turma dos pequenininhos.

Comecei o estágio de um ano inteiro na Casa da criança Oga Mitá, de segunda a sexta. O ano letivo todo eu tive a oportunidade de acompanhar o trabalho. E foi incrível, porque a escola tem toda uma filosofia, ela tem uma concepção de respeito à infância, à criança, uma preocupação com o relacionamento com os pais, de estar pensando, criando um grupo, proporcionando encontros, debates com a cultura, com a questão indígena e cultural, de uma maneira forte e bonita. E muito com as crianças também, através das relações, dos projetos. Acabei ficando na turma dos pequenininhos. A professora desse grupo tinha mais de trinta anos nessa escola, a Valéria. No começo, eu até fiquei meio assim, por conta dos pequenininhos, nunca tinha trabalhado com educação infantil e ainda mais na primeira turma da escola, com as crianças menores. Como será que eram os projetos com elas? Fiquei curiosa, mas foi incrível! Com certeza, essa experiência me marcou, ajudou a construir uma base de todo meu trabalho que é hoje. Lá com a Valéria, eu aprendi a criar um olhar que me acompanha muito.

Experiências estéticas.

Surgiu uma oportunidade de fazer uma pós-graduação na UNIRIO, em docência da Educação infantil, só para professores da rede pública. Chegou em boa hora e foi maravilhoso porque todas as professoras que estavam fazendo a pós, também estavam atuando no município do Rio. Tivemos oportunidades de trocar, oportunidades de refletir em conjunto, e um dos objetivos era fazer com que, mesmo diante de algumas dificuldades, não deixássemos de garantir os direitos das crianças. Isso também me ajudou muito a criar alternativas diante das dificuldades que surgiam. A pós-graduação foi, inclusive, por esse caminho: escrevemos, fizemos um projeto sobre as coisas que tínhamos mais dificuldades, pensando nessas alternativas. Foi incrível, tínhamos aula na praia. E o curso tinha uma preocupação que a gente vivesse a música, o teatro, a literatura, a natureza, nos conhecendo melhor, sentindo nosso corpo, nos proporcionando muitas experiências estéticas.

Reggio Emilia e as crianças.

Quase no finalzinho do curso da UNIRIO, tive a oportunidade de ir para Reggio Emília. Reggio é uma cidade lá na Itália, que tem todo um projeto em relação às crianças; é uma cidade que depois da destruição da Segunda Guerra Mundial, foi reerguida com uma preocupação muito grande em relação as suas crianças. Na farmácia, eu pude ver isso: o folder quem faz são as crianças; nos restaurantes tem poesias delas, passagens subterrâneas com seus trabalhos, cursos de contação de histórias para os adultos. Foi uma experiência pontual nesse caminhar, porque além de estar em um outro pais, vendo uma outra cultura, eu vi um trabalho muito bom.

Inspiração, formação do olhar.

A memória mais forte que eu tenho de Reggio Emília é da creche que eu fui visitar, creche Panda o nome. Eu entrei na creche e vi que todas as paredes eram de vidro e tinha um raio de sol que refletia naquele espaço, na gente que estava ali. E nessa hora que eu entrei nesse lugar, com aquele sol, com aquela luminosidade, com aquele vidro em volta, eu fiquei muito emocionada, muito! Percebi o quanto esse trabalho com as crianças é sensível, carregado de sentimentos, de história e o quanto isso é mágico. Senti que queria lutar para estar cada vez mais fazendo um trabalho de crescente qualidade para as crianças, pra educação em geral. E uma das coisas que eu mais ouvi por lá (porque tinha muita gente que perguntava, querendo uma receita de bolo), foi que a gente tivesse "boas ressignificações". e Isso significa que é para a gente transformar, ressignificar aquela experiência; que aquilo ali fosse uma inspiração, não um modelo, não uma cópia, por conta de um contexto completamente diferente. E isso também contribuiu muito para a minha formação, para esse olhar. Eles fazem um trabalho com frutas secas, com sementes, foi muito legal. Foi uma experiência com certeza inesquecível.

Experiência diferente, encontros fortes na Casa Daros.

Assim que eu voltei de lá da Itália, voltei no domingo, na quinta-feira teve o primeiro curso da Casa Daros. Na segunda-feira minha diretora falou comigo: "Oh Camila, vai ter um curso falando um pouco da experiência dessa escola que você foi, o que você acha de ir?". Aí eu falei: "Claro!". Voltei de lá muito encantada, com muita vontade de estudar, e ter um espaço de reflexão aqui no Brasil seria

ótimo. Ela fez minha inscrição, nem sabia se eu ia conseguir estar inscrita, mas falou para eu ir. Cheguei à Casa Daros e não estava na lista. Mas deixaram eu assistir e foi muito legal poder viver essa experiência aqui, de uma maneira diferente, mas muito enriquecedora. Fui a todos os cursos e cada encontro era um assunto diferente, com profissionais de várias áreas. Acho que é isso, a educação infantil não tem um campo especifico do saber, é matemática, física, química, culinária, horta, construção, ela é tudo. A educação infantil é a vida, e a cada encontro com uma experiência diferente, de um determinado lugar, contribuindo da sua forma, tornava os encontros amplos, ricos, fortes, instigantes, além do momento prático. Sempre tinha uma proposta prática para a gente viver.

Formação sensível feita ao caminhar.

Ao longo dessa caminhada, da experiência no teatro que acaba envolvendo outras coisas como a dança, o corpo, da experiência na Oga Mitá também, que tinha essa valorização das diferentes manifestações culturais, e depois na pós, com as reflexões sobre o espaço, vivendo as diferentes linguagens, na Casa Daros, com diversas vivências, tudo isso fez toda diferença para que eu construísse essa sensibilidade, essa formação sensível. Se eu quero que as crianças vivam as cem linguagens, como elas vão viver se eu também não vivi e não vivo? Como participar de fora? A gente precisa estar dentro.

Nome é identidade.

Por exemplo, a questão de chamar de tia. Eu acho que se a gente fala tanto do nome, fala tanto da linguagem através do nome, por que eu que estou ali nesse grupo, tenho que ser tia? Por que eu não posso ser Camila? Se eu digo, se eu quero mostrar, se eu quero falar sobre o nome das crianças, por que quando chega na minha vez eu sou tia, e não Camila?

Ética e estética.

Acho que na minha infância a minha avó, as conversas com a minha mãe sobre a minha sensibilidade, que eu gostava de fazer fuxico, o teatro na adolescência, foram muito importantes. Depois, ter feito o curso com a Bia Bedran, as faculdades, a Valéria, a Oga Mitá,

o município junto com a pós que foi fundamental, Reggio Emilia e a Casa Daros, acho que eles foram bem norteadores. A UNIRIO é um ambiente riquíssimo culturalmente, tudo é arte. Lá tem um banquinho que eu sou encantada, as pessoas colocam dois potinhos, um com a comida e o outro vazio, que serve de cofre; então, se você quer pegar um bolo que uma pessoa deixou ali, você coloca a moedinha no cofre e pega; caso alguém pegue e não deixe o dinheiro, eles fazem manifestações artísticas, performances, mostrando que isso não poderia acontecer. Quando a gente para pra pensar no que vivemos hoje e ver isso naquele espaço, tem um valor muito grande.

Contribuições e inspiração.

A Casa Daros foi importante porque eu voltei da Itália em ebulição, eu entendi a mensagem da ressignificação, mas eu também ficava pensando que eu não podia deixar isso tudo guardado para mim, que isso tinha que servir de inspiração para outras pessoas. E eu queria me aprofundar, continuar estudando. E lá foi um caminho, um caminho de contribuições por conta das coisas que vi, refleti, vivi.

Eu fui e levei as crianças.

Depois, com essa vontade de querer fazer alguma coisa, eu levei as crianças da minha turma lá na Casa Daros. Falei com a equipe de arte-educação e eles pagaram o ônibus. As crianças adoraram! Viram as exposições, uma das coleções nos proporcionou muitas brincadeiras, já que tentamos, do nosso jeito, com o corpo, reproduzir algumas das obras; outras olhamos com curiosidade, imaginando, interagindo, criando hipóteses. Viveram um pouco de Reggio, com os inúmeros materiais dispostos em uma sala, o ateliê. Depois fizemos um álbum de fotos, mostrando para as outras pessoas da escola.

Espaços e materiais.

Uma das aulas lá da Casa Daros que eu mais gostei, foi sobre espaços e materiais, por conta da diversidade dos materiais que eu vi ali: projetor, panos grandes, muitas tampas, muitos papéis variados. A proposta prática foi a construção de cantos de interesses, que ficaram

incríveis por conta da qualidade daqueles materiais disponíveis. Folhas, sementes, tampas, fios, cordas de diferentes tamanhos e espessuras, uma riqueza que mexeu muito comigo. Tem essa coisa também do visual, os sentidos, o cheiro.

Formação pessoal e profissional caminham juntas.

Teve uma aula na Daros que também me lembro, que falava sobre identidade. Isso tudo passa muito pela gente, por quem eu sou. Não dá para separar uma coisa da outra, tanto é que a formação pessoal e profissional é um pouco isso tudo, as duas acabam caminhando juntas. Porque enquanto eu vivo coisas como pessoa, eu profissionalmente também vou estar me enriquecendo.

As linguagens a gente vive!

Se meu trabalho é pautado nas linguagens eu não posso só falar delas. As linguagens a gente fala muito pouco, as linguagens a gente vive. E ter vivido tudo isso nesses espaços, nesses tempos, com essas pessoas, norteia muito minha prática. Não me lembro de quando criança ter vivido tanto esses lugares da arte. Foi mais depois de adulto que eu comecei a me interessar, a buscar e uma coisa foi puxando a outra e eu fui seguindo.

Receitas prontas ou construir um olhar.

Às vezes eu vejo as pessoas muito preocupadas em descobrir receitas prontas, como fazer, falando "me ensina isso, me ensina aquilo" e eu tive a oportunidade de construir um olhar. Acho que só essa construção já me basta para trabalhar com as crianças. Olhar para elas, perceber do que elas gostam, como se relacionam, me colocando como parte daquele grupo; pensar como eu posso potencializar, enriquecer, registrar, como eu posso fotografar todos esses momentos, tornando visível.

A arte é um ponto de encontro.

A relação que eu faço entre crianças, professor e arte? Eu vejo tudo isso como uma coisa só. Quando a gente é professor, a gente acaba sendo criança, a criança acaba sendo o professor, e a arte permeia tudo isso como um ponto de encontro. Quando a gente pensa que a

arte é o corpo, que a arte é a dança, que a arte é o movimento, que a arte é a relação, que a arte é o olhar, para eu potencializar eu olho para ela e quando eu olho para ela, olho para mim também. Então eu vejo muito como uma simbiose mesmo.

Pintar.

Lembro que eu gostava muito de pintar quando pequena, mas eu não lembro se tinha muita coisa disponível pra mim, de papel, de tinta, de giz de cera. Mas eu lembro que eu gostava muito da pintura e de costurar fuxicos.

O corpo, a dança.

A questão corporal veio muito com o teatro. A dança eu me lembro de muitos momentos na UNIRIO, com as saias de chita. Eu sempre gostei muito da cultura cigana, já fiz dança cigana, meu namorado é dançarino profissional de dança cigana. Então essa dança, que é linda, é bem forte pra mim.

Arte, educação, outros espaços de formação.

Fiz um curso de arte-educação também, com o Hélio Rodrigues, no Pró-Saber, onde a proposta era bem assim, muito prática. Tem o TEAR, na Tijuca, que já fiz alguns cursos. Gosto de estudar, me aprofundar.

Aventura com instrumentos musicais.

Com os instrumentos musicais, nunca me aventurei muito. Mas eu tenho uma reflexão sobre os instrumentos que tem nos espaços educativos, acho que os instrumentos de plástico empobrecem por vários motivos: o peso, tamanho, os sons são diferentes, eles quebram logo, isso sempre foi uma preocupação. Pedi umas dicas para uma professora de música de uma escola que trabalhei, Casa Monte Alegre, um lugar, uma experiência profissional que me alimentou muito nesse caminho de arte e criação, onde pude viver a arte com as crianças. Então comprei um triângulo, um pandeiro, um tambor e uns apitos lá na Feira de São Cristóvão, e comecei a me aventurar pelos

instrumentos, junto com as crianças. O triângulo eu ainda me arrisco um pouquinho, mas o pandeiro é só batuque. Até porque, quando a gente começa a cantar, as crianças cantam junto também, pegam os instrumentos, tocam.

Museu e teatro alimentam.

Museu e teatro eu gosto muito de ir. Inclusive, se tiver que ir sozinha eu vou. Isso me faz bem, me alimenta.

Desejos.

No teatro a gente falava uma coisa que é assim: quando a gente faz uma peça, se uma pessoa de todas aquelas que estão ali assistindo, se uma pessoa sair dali refletindo, sair dali melhor, sair dali diferente, todo o nosso trabalho já vai ter valido a pena. Então eu queria te dizer que se uma pessoa, de tantas que vão ler, se uma pessoa ler e pensar no quanto essas linguagens são importantes, no quanto a gente tem que investir nessa formação, na formação estética pessoal, se uma pessoa fizer essa reflexão eu acho que todo nosso trabalho já vai ter valido a pena; essa nossa entrevista, todo o seu caminhar. Se uma pessoa fizer uma reflexão, por mais que ela não escolha esse nosso caminho, mas se uma pessoa fizer essa reflexão, eu acho que todo esse esforço já vai ter valido a pena. Mas espero que muitas outras leiam! Ainda existem práticas que não são nem melhores, nem piores, mas que infelizmente não valorizam as linguagens, a plasticidade na Educação Infantil. Então eu desejo muita sorte pra você!



Fig. 15. Percursos de educação e arte de Camila.

-5.2-Romper com a limitação... transformar-se!



Fig. 16. *Transformar-se*. **Foto-ensaio** composto por dezessete fotografias digitais retiradas do Google e do arquivo pessoal, com temas da história de Bianca Fernandes.

Bianca Fernandes dos Santos tem 38 anos, é carioca, filha de Carlos Roberto e Lizete. É a irmã mais velha de Darlan e de Roberta. Casada com Fábio há 12 anos. É moradora de Vila Kosmos, mas nasceu e foi criada no Complexo do Alemão, em Inhaúma, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. É formada em Pedagogia (UNIESA) e cursou Especialização em docência da Educação Infantil (UFRJ). É professora de Educação Infantil, na Rede Pública Municipal de ensino, desde 2012, trabalho que concilia com a função de Professora do Ensino Fundamental, na rede municipal de Nova Iguaçu, desde 2014. Na rede do Rio de Janeiro, atua com crianças de 3 anos em uma creche no morro Buriti Congonhas, em Madureira. Ouvi suas histórias de vida e formação estética no Museu do Amanhã. Numa tarde nublada, com a Praça Mauá cheia de turistas, dirigimo-nos a um dos bancos com vistas para a Baia da Guanabara e lá iniciamos a entrevista. Emoldurada pela bela paisagem que se descortina naquele canto do museu, nossa conversa inicia, também em um clima descontraído. No desenrolar de histórias, puxando memórias, fomos dos risos às lágrimas.



Fig. 17. Museu do Amanhã. Foto-ensaio composto por três fotografias digitais retiradas do arquivo pessoal.

A ideia de vir no Museu do Amanhã não foi pra conhecer o museu em si, mas é pra falar que a minha formação tem a ver com esse lugar, com a metamorfose desse lugar. Eu acho que a minha formação ela tá passando por um processo de transformação em todos os momentos. Que foi o que aconteceu aqui, nesse bairro, nesse lugar.

Bianca Fernandes dos Santos Museu do Amanhã. Praça Mauá. 10 de maio de 2016.

No desenho eu estava loira.

Meu pai guardava todos os nossos trabalhinhos numa caixa. Naqueles trabalhinhos, de dia dos pais, tinha um desenho de um pai e uma filha. Aquilo me chocou agora, depois de trinta anos. Meu pai estava mostrando aqueles trabalhos, que está tudo amarelado, que ele guardou com o maior carinho. E estou eu loira, com olho azul, o meu pai com olho verde e eu fiquei assim... Poxa, não é nem uma representação empoderada! Sou negra, o meu pai é negro, mas ele estava representado de uma outra forma. Quando ele me deu o desenho, ele até falou assim pra mim: "Bianca, você lembra quando você me deu esse cartão?". Aí eu falei assim: "Pai, não lembro". E ele brincou e falou assim: "Poxa, eu um negão e você me pinta loiro de olho verde?"

Eletrônicos versus vivências.

Ele tentava dar uma educação que, como pobre, fosse diferenciada. Na verdade, ele mesmo fala até hoje, que era dar possibilidades pra gente. O que ele não poderia dar, de repente um jogo eletrônico, porque era caro e ele achava que aquilo também não ia ajudar na nossa formação ao longo da vida. Então ele sempre pensou muito nisso. Até hoje ele brinca, ele fala: "Ah eu, se eu tiver um neto, eu também não daria nada eletrônico, mas também daria a vivência de tá em outros lugares". Acho que vai ser um bom avô.

Do telemarketing à Pedagogia.

Eu não tinha uma perspectiva do que fazer como profissão. Eu sempre falava: vou fazer Direito. Mas, não era o que queria. Minha prima já fazia Pedagogia, e ela falou: "Bianca, faz Pedagogia, você já trabalha com treinamento" (no telemarketing eu já trabalhava no treinamento). Entrei pra fazer Pedagogia e acho que tudo que estava escondido, meio que guardadinho, foi voltando. O telemarketing já não me servia mais, aquele treinamento já não era nada pra mim e daí começa esse percurso de formação na área de educação. Esse percurso começou na faculdade de Pedagogia.

Com adultos.

Eu não trabalhava em escola, mas eu absorvia muito as coisas. A universidade e a escola que eu trabalhei foram o pontapé inicial pra eu poder continuar seguindo. Na faculdade, eu comecei, eu gostava das aulas e me interessei pela pedagogia empresarial. Fazia as matérias empresariais, até que entra no meu percurso Adrianne Ogêda Guedes, com aulas de educação. Na época, era uma matéria de educação infantil e uma matéria de EJA. Na matéria de EJA, ela levou alguns vídeos mostrando como que era o processo dentro da prisão. Eram aulas dentro de um presídio e aquilo me encantou. Fui conhecer outra realidade que era a escola do presídio. Eu tinha muito contato com adulto, eu dava o treinamento para adultos, depois eu fiz estágio dentro do presídio com adultos e não tinha interação com crianças.

Com crianças.

A criança entra a partir do momento que eu vou fazer o estágio na Criançartes. O meu mundo abre pra educação infantil e não consegui mais sair desse lugar. Sobre a Criançartes: de lá é a minha visão de arte na educação infantil.

Aprendendo educação infantil na Educação Infantil.

No estágio fui ver que eu não sabia nada, que a faculdade é só, sei lá, uma gotinha no oceano da educação infantil. E ali, na marra, no dia a dia, fui aprendendo com as crianças, aprendendo com uma equipe de formação continuada, que também saía da escola pra procurar outros lugares para a formação de professores. Eu, como estagiária, também me colocava nesse lugar de querer aprender, de estar com a equipe, de pedir pra ir. Muitas vezes não era convidada, mas eu ia e me convidava pra aprender. Fui fazendo meu caminho de formação.

Acordar.

A primeira pessoa que contribuiu pra minha formação, que me deu um chute na bunda, acorda, foi a Adrianne, ainda na faculdade. Lembro que estava muito triste, não gostava do meu trabalho e ela falou: "Ué, porque você tá nele? A gente quando não gosta, sai". Foi quando eu entrei no estágio na escola.

Ela tá perdida, mas quer aprender.

Depois, entra no meu caminho Maria Teresa Joran, na Escola Criançarte. Até hoje ela olha pra mim e fala: "Bianca, eu te olhei e falei assim, cara, essa menina não sabe nada. Essa menina tá perdida. Mas ela tem uma coisa de bom, ela quer aprender". Realmente eu não sabia nada, nunca tinha nem entrado numa escola sem ser aluna. Ela conseguiu ver o potencial que eu também não via em mim.

Buscava o certo e acabei me encontrando.

O espaço que me proporcionou essa questão da sensibilidade, de trabalhar com isso, de me conhecer, foi o curso de extensão da UNIRIO. Era o curso "Corpo, Arte e Natureza", ali que aflorou tudo. Tudo estava querendo sair, e foi ali que eu me achei no caminho certo. Eu fazia as coisas com as crianças, mas parecia que era maluca. Estava fazendo, mas eu não sabia se aquilo era certo. Sempre fui uma pessoa muito certinha (a minha mãe era muito rígida). Eu precisava de um caminho que me dissesse assim, "isso é o certo!". Na UNIRIO eu não tive esse caminho. Aprendi que certo é o que você acha, é o que você sente, é o que você está fazendo ali com as crianças. Eu sentia que tinham outras pessoas naquela mesma *vibe*, outros professores também foram provocando essa questão da sensibilidade na minha formação.

Papel, desenho pronto, limitação.

Eu sempre gostei muito de pintar. E pintar dentro da linha, pintar certinho aqueles desenhos todos prontos. Eu era limitada ao que eu aprendi na educação infantil, no ensino fundamental, que era a reprodução, pintar. Então a minha visão, de educação infantil, era essa. Eu vejo que a gente acaba sendo limitado ao longo da vida, por um papel com desenho. Que pra mim sempre foi isso. Um papel com desenho e eu tinha que pintar. Então acho que são as limitações, e isso vai influenciando ao longo da vida. Porque você acaba achando que não pode.

Estaria em outros caminhos?

Os lugares por onde passei foram me abrindo caminhos. Se eu não tivesse ido ao presídio, se não tivesse feito o treinamento com o pessoal do telemarketing, acho que eu não estaria hoje na educação, estaria em outros caminhos.

Museu era brincar com aquele chinelinho.

Lembro que meu pai levava muito a gente naquele museu de Petrópolis. Eu tinha um problema no pé, e eu usava uma bota ortopédica que era um saco pra tirar e botar aquilo. Então eu ficava com aquela bota o dia inteiro. Ali me sentia livre, porque eu tirava aquela bota. Minha primeira lembrança daquele museu era botar aquele chinelinho e ficar escorregando. O museu pra mim era aquilo, botar aquele chinelinho e ficar escorregando. Depois, ao longo do tempo, e ele sempre gostou muito de ir a Petrópolis, fui saber da história do museu. Mas a primeira sensação era essa do brincar com aquele chinelinho.

Escola do olhar abrindo possibilidades.

Um outro espaço que eu elenco foi o Museu de Arte do Rio, com a Escola do olhar. Ali era uma coisa voltada para os museus e a educação infantil. De qualquer forma, também foi abrindo possibilidades. Antes de ir ao MAR, porque aprendi muito com Célia e Bebel na "Escola do olhar", eu entrava num museu e pensava assim: "Ah, esse quadro, esse quadro não é legal não, porque eu poderia representar esse quadro". Então, pra mim não era arte. Arte era aquilo que eu não poderia representar. A partir desses processos de formação, eu fui começando a perceber que a arte pode ser tudo. A arte pode ser um papel que eu posso dobrar e ter minha imaginação ali, ter mil possibilidades.

. Repressão e ritmo.

Ao longo da minha vida, antes do teatro, eu acho que a arte não fez parte da minha formação. Eu passei minha infância inteira sendo chamada de desengonçada. Sempre fui muito alta e as pernas muito longas e realmente não tinha ritmo. Acho que até hoje não tenho. Minha mãe sempre falava: "A Bianca é muito desengonçada pra dançar". Acho que isso foi ao longo do tempo me reprimindo nessa

questão da dança. Mas eu consegui dançar no curso de extensão. As danças populares, o coco, maracatu. Eu acho que eu consegui imprimir minha marca, do meu jeito, acho que eu estou conseguindo vencer essas barreiras de estar ali e de vivenciar, de dançar.

Teatro.

A arte sempre esteve no meu dia a dia mesmo um tanto limitada. Eu fiz teatro durante algum tempo e eu acho que aí também entra um pouco dessa formação sensível, e que eu não falei. Me ajudou muito, de certa forma, até a me constituir como professora.

Com as pessoas no jongo, eu danço.

Quando eu fui para o teatro, eu evitava fazer qualquer coisa que tivesse que dançar realmente, de fato. Hoje eu já encontro outros caminhos. Eu consigo ir pro jongo. Não sei jongar, falo que não sei jongar. Mas eu consigo, hoje, levar com leveza e levar para o lado do humor. Eu não consigo, mas eu mesma rio, estou ali me divertindo. E as pessoas, mesmo vendo que eu não estou conseguindo, acabam entrando nesse ritmo do humor, rindo comigo.

A possibilidade é vivenciar.

Em relação à música, eu sempre tive uma relação com o samba. Desfilei em escola de samba, mesmo não sabendo dançar, do jeito que eu falo, mas eu sempre desfilei. Daí entra a minha relação com o tamborim. Sempre tive muita vontade de aprender a tocar tamborim e comprei um. Mesmo sem saber tocar, me inscrevi numa escola de bateria feminina. Foi um desastre! Quando tinha que virar o tamborim, eu não conseguia. Tentei outros instrumentos, porque os professores foram me incentivando a tentar primeiro outros instrumentos e depois voltar para o tamborim. Então, fui tentando outros instrumentos. Não toco nada bem, mas toco um pouquinho de cada coisa. Essa relação que eu também passo para minhas crianças. A gente precisa tentar, eu não tento reprimir, porque acho que essa repressão que eu tive na infância, ela continua. Foi difícil quebrar ao longo da vida. Então, levo o tamborim para as crianças, o pandeiro, e falo: "Oh, não sei tocar,

mas estou fazendo do meu jeito. Vamos dançar desse jeito aqui e tal", e eles tocam do jeito deles, do jeito que sentirem. Acho que a possibilidade é essa, da gente vivenciar.

Arte do Chico: por que não conhecer?

Eu sempre gostei de tudo, mas eu tenho uma paixão muito grande pelo Chico e por Maria Bethânia. Lembro de um projeto na creche, que era um projeto sobre Chico Buarque, os 70 anos dele, que ninguém comprou. A diretora na época, ela também é apaixonada por Chico, queria; e eu comprei aquele projeto pra mim, assim. Eu queria muito fazer o projeto. As pessoas falavam: "Ah, mas são crianças da favela, não conhecem Chico, eles só conhecem o funk, eles só conhecem outros tipos de música". Eu falei" "E por que não conhecer?" Essa relação de música e criança, eu acho que foi o meu melhor, porque as crianças saíram cantando, conhecendo um pouco da arte do Chico. Não só na música, mas no teatro, na dança. E eu continuo trabalhando Chico Buarque, mesmo não sendo projeto. Que eu acho que a musicalidade é universal, independente.

Lá em casa tinha MPB.

Tudo o que eu fazia, tudo que tinha que dançar, eu já cortava da minha vida. Agora música, música sempre esteve muito presente. Porque meu pai é uma pessoa que gosta muito de MPB. Lá em casa sempre tinha muito Chico Buarque. Eu acho que minha paixão pela Maria Bethânia vem da minha mãe. É, sempre gostei muito de ouvir, de cantar. Paulinho da Viola, sempre tinha. E nas festas de família sempre teve muito pagode e dança. Mas eu sempre fui a mais tímida.

Diante da obra o olhar começa a mudar.

Quando eu cheguei na Casa Daros e vi aquele painel imenso, com o percurso do Marcaccio, que eu já tinha visto com Moema, mas só que num folder, quando eu cheguei lá e vi o tamanho da obra, me encantou! Porque a gente vê no papel, ah tá, legal. Tamanho: tantos metros por tantos metros. Na minha cabeça, eu não tinha essa visão da dimensão. E ali, ver todo aquele percurso que de longe é uma coisa e de perto é outra, foi fantástico! Eu acho que dali é que deu um start, tipo: quantas possibilidades que a gente tem, que a gente pode

ter. Ali eu comecei: "Ah, eu acho que dá!". O olhar começa a mudar nesses caminhos. O CCBB, o MAR, eu já via com outro olhar. Já não era mais o mesmo olhar. Continuo leiga, mas eu acho que hoje eu tenho um olhar sensível pra arte, de uma outra forma.

Arte não é pintar, é criar e imaginar.

A questão da arte foi meio complicada pra mim, no começo. Foi um paradigma que eu tive que quebrar: arte não é pintar, a arte tem "n" possibilidades. Eu comecei a perceber isso nas crianças, nos professores que trabalhavam na Criançarte. Nós tínhamos uma consultoria de arte que era mais para os projetos, mas que ali a gente dava uma liberdade para a criança de criar, de imaginar, de produzir. Não é produzir, mas fazer aquilo que elas vivenciavam o tempo inteiro.

Não gostei, mas eu voltei.

Além da "Escola do olhar", tem a Casa Daros, onde eu pude vivenciar e fazer vários trabalhos. Na primeira vez que eu fui, não era um curso, era uma conversa sobre arte. Vou ser sincera: eu não conheço nada sobre arte. Naquele primeiro momento, não gostei muito não. Gostei do local, da acolhida das pessoas, da proposta interativa. O tema em si não tinha a ver comigo naquele momento. Mas eu voltei em um encontro de educação infantil. Aí, eu me encantei pela Casa Daros!

Liberdade de fazer se aprende.

Foi a partir do curso de extensão que cheguei a Casa Daros, e a Bia Jabor também faz parte da minha formação sensível. O encontro era muito interativo e também tinha uma parte teórica. Eu sempre fui uma pessoa de guardar os sentimentos, e ali eu podia viver um personagem. Digo, assim, fazer o que eu queria fazer, fazer o que estava com vontade de fazer. Eu tinha essa liberdade dentro da Casa Daros.

Casa Daros e a escuta das crianças.

Os encontros na Casa Daros aconteciam de uma forma muito sensível, passavam essas coisas da escuta da criança, do olhar para criança, de estar ali para a criança. A Casa Daros contribuiu nessa questão para a educação infantil que eu vou levar pra sempre. Como profissional, eu acho que melhorou muito. Digo que 90% do que eu aprendi, do que eu hoje trabalho em sala, foi o que eu vivenciei na Casa Daros, ou que eu vivenciei no curso de extensão. Ter essa escuta para as crianças, que a gente acaba, ao longo do percurso, pelo menos na prefeitura do Rio que é tão maçante, não dando essa abertura para as crianças. Nesses lugares eu parei pra ver que o meu trabalho é para elas, então eu preciso saber o que elas querem. Minha formação é muito recente. Eu acho que estou indo bem, porque eu sou uma professora que começou em 2010. Em seis anos acho que estou encontrando o meu caminho. Ainda falta muita coisa, mas eu estou me encontrando.

Formação sensível.

Eu tenho uma relação muito difícil com meu pai, hoje, no presente. Mas acho que ele foi a primeira pessoa que contribuiu muito pra minha formação sensível. Porque as brincadeiras ao longo da minha infância... Meu pai sempre foi uma pessoa que não gosta de shopping, não gosta de brinquedos eletrônicos. Então, toda vez (ele é separado da minha mãe), toda vez que ele pegava a gente, de quinze em quinze dias, ele levava a gente pra lugares que a gente pudesse brincar mesmo. Era na Lagoa Rodrigo de Freitas, lugares que a gente pudesse correr, brincar. E brincava muito com a gente. Essa infância de brincar, de estar em lugares diferentes, que não fossem lugares de consumismo, nada disso, eu posso dizer que eu tive com meu pai.



Fig. 18. Percursos de arte e educação de Bianca.

-5.3-Pés no chão: sentidos na natureza



Fig. 19. Sentidos da natureza. Foto-ensaio composto dezoito fotografias digitais retiradas do Google e do arquivo pessoal, com temas da história de Thaysa do Vale.

Thaysa Galeno do Vale tem 28 anos, é carioca, filha dos nordestinos: Francisco Amarildo do Vale e Maria Luzinete Galeno. É a irmã do meio, da Nayara, de 30 anos, e do Douglas, de 27 anos. Criados na Rocinha tiveram uma passagem de três anos durante a infância pelo Ceará e hoje todos moram na Zona Oeste da cidade. Thaysa, após estudar em várias escolas públicas, cursou Pré Vestibular social na Rocinha e estudou Pedagogia, na PUC. Em 2014, cursou Especialização em Docência da Educação Infantil, na UNIRIO. Como professora, trabalhou inicialmente por três anos como professora em escola privada, na Barra da Tijuca. E em 2012, foi convocada para o cargo de Professor de Educação Infantil, na rede municipal de ensino. Foi trabalhar em uma creche no alto da Rocinha e depois foi cedida a uma creche, no Alto da Boa Vista. Atualmente, atua numa escola de Educação Infantil na parte baixa da Rocinha, com uma turma de crianças de quatro anos. Em uma tarde nublada cercada pela natureza, escolhemos para a entrevista um lugar no meio do jardim do Instituto Moreira Sales. Lugar este que suscitou muitas memórias de diferentes tempos da vida da Thaysa. Próximo à Rocinha e à Gávea, num entrelugar com a natureza, cedi espaço para as narrativas de formação da sensibilidade desta professora.



Fig. 20. Instituto Moreira Salles. Foto-ensaio composto por duas fotografias digitais retiradas do arquivo pessoal

Esse foi um lugar que eu vim muito durante a minha infância e a minha adolescência. Foi um lugar que eu descobri perto da minha casa, um espaço cultural e isso me encantou muito porque é colado na favela. Na favela até pouco tempo não tinha espaço cultural, espaços de formação artística. Hoje a gente tem lá dentro, na Rocinha. Eu vinha pra cá, eu sabia que aqui eu ia encontrar a paz necessária pra eu fazer o que eu precisava fazer e é um lugar gostoso, é um lugar que a natureza tá aqui dentro viva. Eu adoro esse barulho da água descendo e é um lugar que me faz bem, que era o que eu não tinha. Era um lugar próximo, um lugar aconchegante, um lugar que tem memória, que tem história pra mim e que era por mim conhecido.

Thaysa Galeno do Vale Instituto Moreira Sales 27 de setembro de 2016.

Da Rocinha para Varjota, espaço e natureza.

Eu vou começar a falar da natureza porque a minha história sensível na vida começou nos espaços da natureza. Eu, quando pequena, morava aqui na Rocinha, que não tinha muito espaço e tal, e por conta de violência, tráfico, a gente teve que se mudar. A gente foi morar no Nordeste. No interior do Nordeste. Eu fui morar em Varjota, interior do Ceará, a casa da minha avó era lá. E ai começou a minha história! O que me marcou muito na infância foram as experiências com a natureza; eu tenho várias pra contar.

No quintal.

A gente morava no interior, tinha um quintal enorme, eu brinquei muito com areia, eu brinquei muito no chão, eu brinquei muito com árvore, com planta, água, perdi a conta dos banhos de chuva que eu já tomei na vida.

Pai e mãe me iniciaram.

A gente tinha um quintal. Minha mãe fez do quintal um parquinho, então a gente ficava o dia inteiro no quintal. Ela fez balanço... As pessoas que me iniciaram, na verdade, na experiência sensível pro mundo, pra natureza, pra vida, foram os meus pais. Meu pai, principalmente (vou começar a chorar). Principalmente meu pai, ele, eu falo isso pra ele até hoje, que eu acho que ele é uma pessoa que nasceu pra ser pai. Eu falo isso pra ele: você nasceu pra ser pai! Desde muito pequenininho ele sempre foi muito sensível, levava a gente pra brincar em espaços de natureza, levava pra praia. Ele podia não ter tempo durante o dia, ele trabalhava e tal, mas sempre que tinha um tempo livre, aproveitava e levava a gente pra algum lugar. Ele ensinou a gente a andar de bicicleta, tudo o que realmente um pai pode oferecer. Minha mãe, ela ficava com a gente o dia todo. Então, quando ele chegava, ela estava mais cansada. Mas também era uma pessoa que eu perdi as contas de quantas vezes tomou banho de chuva na rua com a gente, levava a gente pra fazer experiências com areia, comprava coisas pra gente experimentar.

Goiabeira.

Tinha uma árvore no quintal que eu nunca mais me esqueço! Todos nós três temos a memória da nossa goiabeira, que era o lugar de refúgio, que era o lugar de brincadeira. Eu lembro de subir na goiabeira em alguns momentos da tarde. Adorava subir na goiabeira e ficar olhando pro nada, eu ficava lá em cima na copa só olhando pro nada, olhando pros pássaros; tinha um galinheiro do lado, eu ficava observando as galinhas. Às vezes eu via o trem passando longe, aquilo me trazia uma paz fora de série, eu adorava ficar lá em cima na goiabeira! Minha mãe usava as goiabas pra fazer sacolé pra gente comer. uma diversão catar as goiabas, tudo virava farra. Eu acho que a minha experiência sensível começou com essa experiência...

Água, fogo, tudo era experiência.

Pé no chão sempre. A gente sempre andava descalço. A minha mãe sempre arrumava, propunha, ela sempre estava propondo alguma brincadeira pra gente fazer. Ah, eu lembrei disso aqui que eu fazia na infância: a gente fazia experiência, fogueira dentro do quintal. Na época de São João, minha mãe fez uma fogueira. Foi um evento! A gente queimando lá o milho, muitas experiências legais, com a natureza, água, fogo, tudo.

Banho de chuva.

Eu não posso sentir cheiro de chuva caindo, o barulho da chuva caindo, que eu lembro da infância, sabe aquele sentimento de conforto? Eu me sinto confortável. Se tem uma coisa que, como professora, eu ainda vou fazer com as crianças, que eu nunca consegui fazer, é tomar banho de chuva! É algo que me traz tão boas memórias, que eu tenho que passar isso pra eles, de alguma maneira, tenho que passar essa experiência. Eu sei que experiência cada um sente de um jeito, mas pra mim foi tão bom tomar banho de chuva na infância, que eu quero que. E eu vejo no olhar deles: eles também tem essa vontade. Quando eu falo assim — ah a gente não vai poder ir para o pátio porque tá chovendo hoje —, eles olham e ficam com a curiosidade de entrar embaixo da água e sentir. Só que é complicado, a gente tem que conversar com os pais e tal. Um dia comentei com algumas mães e elas toparam. Até falaram que não tem problema de um dia fazer, mas eu tô criando coragem pra falar com a direção, com a equipe.

A professora tocava violão.

Numa creche que eu frequentei, eu só me lembro disso: que a minha professora tocava violão. Um dia desses eu comentei com a minha mãe: "eu lembro que tinha uma professora que tocava violão". Minha mãe falou: "...é, ela tocava sim, lá na escola dos Flintstone. Você lembra disso?" Ela falou: "Você lembra disso? Você tinha uns 3 anos de idade!". Eu falei: "lembro porque era muito legal..." Eu lembro que tinha "cai, cai, balão", que era clássica. E eu só lembro do cai, cai, balão e a gente em roda. Eu lembro da gente em roda e ela com o super-violão que ela carregava pra cima e pra baixo. Eu nem lembro se ela era minha professora mesmo, porque como era uma escola de bairro, trabalhava ela, as irmãs e um monte de gente. Eu lembro de flashs dela tocando e a gente brincando, cantando em roda. Eu lembro disso, não lembro de mais nada.

A ligação com a arte pelas relações afetivas.

Minha turma na PUC era uma turma sensacional! Ao longo da minha vida, eu mesma nunca me vi uma pessoa muita ligada às artes. Por exemplo, na escola, eu não era muito ligada, mas eu tinha uma pessoa que estava ligada: meu irmão é uma pessoa que desenha muito, ele tem toda uma sensibilidade pra desenho que eu nunca tive. Minha irmã também tem uma sensibilidade pra desenho e eu acabei pegando um pouquinho de cada um. Na PUC eu conheci uma galera que tinha uma história com teatro, com a dança, com as artes manuais. Camila Reche que é uma pessoa toda sensível e ela já tinha uma história artística, com materiais produzidos a mão. Patrícia Sodré, que é uma pessoa teatral e tem uma história com a música e dança. E Phillipe, que também é da dança.

Desenho.

Eu não desenhava, eram poucas as coisas que eu desenhava. E os que eu desenhava, que eu achava que ficavam bacanas, eu tenho guardados até hoje. Desses trabalhos de artes que a gente fazia, eu tenho um jarro que eu achei lindo, guardei. A professora pediu pra fazer uma intervenção artística, com formas geométricas e aí eu fiz um jarro redondo, com algumas flores todas geometricamente pensadas. Eu guardei porque eu achei que ficou bem legal.

Pixinguinha.

Eu fiz um passeio no CIEP que marcou, ficou bem na minha memória. A gente recebeu um convite pra ir ao Jardim Botânico, só que não era um convite qualquer, a gente ia ao lançamento de um livro de uma autora, que falaria sobre o Pixinguinha. O livro falava sobre o Pixinguinha, sobre a história dele, sobre a infância e esse livro marcou muito pra mim, eu tinha ele até pouco tempo. O Pixinguinha me ajudou a pensar na música de uma outra maneira e na infância como ele pegou rubéola, ficou doente. No livro tinha escrito um pedaço de uma música dele, eu não lembro agora, é a clássica dele. É a clássica que todo mundo conhece. Eu tinha 9 anos, mas aquilo pra mim fez toda a diferença! A gente foi a um ateliê dentro do Jardim Botânico, que eu não conhecia. A gente não conheceu o Jardim Botânico, a gente foi diretamente pro ateliê e participou desse momento com a autora. Foi legal porque eu nunca tinha conhecido uma autora. Então ela, uma autora, autografando um livro e o livro tinha de alguma maneira uma referência pra mim, que era a música e a infância dele, que era uma infância na rua... aquilo me bateu! E a experiência que eu tenho maior, lá do CIEP, foi essa... de estética.

Maracatu

Minha amiga da PUC, a Patrícia, me levou para os espaços e foi a primeira vez que eu ouvi o maracatu e dancei. Ela que me ensinou a dançar e a gente foi na Fundição, Circo Voador. Dali em diante a gente passou a ir sempre aos carnavais juntas e a gente dançava no bloco do Rio Maracatu. A gente foi pra Olinda. Então, em Recife a gente foi pra um congresso, mas foi mágico porque era Recife, o berço do maracatu! Chegando lá, a gente viu na rua as pessoas dançando, ensaios de grupos de maracatu. Fomos em Olinda, a gente subiu e desceu aquelas ladeiras, foi muito bom. Fomos em Itamaracá. A gente tem uma foto linda lá, as referências de músicas, a Lia. A gente procurou a Lia, mas a Lia não estava em casa...

Amava a literatura, mas não sabia

A literatura infantil é algo que eu sempre amei, mas eu não sabia. Eu descobri na faculdade que eu sempre amei a literatura infantil, mas eu não sabia, porque livro nunca foi algo que me marcou ao longo da minha vida. Na PUC eu tive duas aulas com a Sônia Kramer que despertaram em mim um lado pra literatura que eu não conhecia. A Sônia, ela era uma pessoa muito sensível pra leitura, pra escrita e pra leitura literária, principalmente. Eu aprendi demais com ela! Ela levava muitos livros de literatura pra sala, pra gente, listas de livrarias que a gente poderia acessar. Foi numa época que um primo meu, que eu considero irmão, nasceu. Então, o que eu aprendia, eu levava para ele. A professora levava os livros pra emprestar pra gente, eu pegava emprestado e levava pra casa, lia com ele.

Caminho do respirar

Camila Perrota foi a pessoa que me levou para a Casa Daros. Ela é uma pessoa que até hoje me leva para novas experiências; ela tem umas referências muito bacanas! A questão da sensibilidade, nela é muito forte, e ai ela acabou me conquistando. Graças a Deus sempre tive gente que me ajudou e me levou pra esse caminho! Porque é aquele caminho do respirar. Na Casa Daros geralmente tinham cursos voltados para educação, mas era no geral. Aí fizeram um específico pra primeira infância. Foi incrível, porque tudo que a gente não tinha na nossa unidade, ali a gente tinha! E não era coisa mirabolante, eram coisas simples que você olhava e dizia: caraca, dá pra fazer!

Casa Daros: um espaço magnífico.

A Daros era localizada num museu. Pra mim era um lugar desconhecido. Eu cheguei a ir com a Camila em uma exposição que teve lá, mas eu não lembro qual era. gente entrou, conheceu o espaço do museu. Eu fui à biblioteca de lá também. Na biblioteca tinha uma parte infantil, tinha um tapetão que a gente ficava com muita vontade de deitar, e todo mundo ficava deitado. A gente deitou também. Eu achei o espaço magnífico!

No ateliê: materiais e propostas.

O ateliê... muito bacana a proposta do ateliê. Tinha algumas imagens, essa coisa da experiência com o material, que é um material simples. Um material que, às vezes até temos no nosso dia a dia, e não sabemos como usar, como fazer aquele material tomar vida, se corporificar de alguma maneira. E não necessariamente algo pronto que você pode propor para as crianças uma intervenção delas. Eu lembro que geralmente tinha uma proposta e a gente tinha que criar em cima da proposta, com aqueles materiais: montem uma sala, um espaço e depois a gente fala um pouco sobre isso. Eu lembro que eu fiquei no berçário, só que eu nunca tinha trabalhado com o berçário e aquilo pra mim foi muito desafiador, porque a minha experiência, com berçário era zero naquela época, não tinha, nunca tinha entrado numa sala de berçário. Nas trocas, as meninas iam falando sobre o material proposto: não, esse talvez não, porque é muito pequeno; ou: não, esse vai ser legal porque é grande, tem uma textura diferente. Acho que foi isso que me marcou muito lá, as trocas, as experiências com os materiais, e as propostas.

Reencontro com a infância, natureza, sensibilidade.

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

Para fazer com o outro, preciso fazer comigo.

Eu lembro da Nena que era uma pessoa também que levava a gente muito pra parte sensível de se olhar, fechar o olho, tentar se entender, se ouvir. Eu lembro muito delas falando que a gente trabalhava muito, a gente não tinha tempo pra gente. Eu lembro da Léa falando: Para com isso, larga um turno, você não precisa! Respondia: Léa, mas a gente ganha tão pouco, não? E ela rebatia: Vai fazer outra coisa, vai fazer alguma coisa pra você, pensa em você. Como é que você vai pensar no outro, se você não pensar em você? Como é que

você vai levar isso pra sua criança, se você não tem? Como é que você vai dizer que a natureza é importante, se você não experimenta, se você não tá em contato?

Um outro caminho

Uma vez, na creche onde trabalho, eu tive que fazer um livrão com a areia embaixo e o céu em cima. Eu meio que cerceava o espaço da areia para as crianças fazerem. Eu odiei fazer isso. Foi horrível a experiência. Eu não faço mais desse jeito. E as experiências na Daros, as experiências na especialização da UNIRIO foram me mostrando um outro caminho muito mais bacana, muito mais interessante, muito mais legal. E com muito mais sentido para as crianças, do que essas coisas padronizadas, que ainda acontecem muito e são pouco ricas.

Arte e crianças: o produto ainda é o objetivo

Eu acho que a arte na educação infantil é institucionalizada. Eu acho que é pouco explorado, no sentido de riqueza, de propiciar realmente experiência da criança, com o material. Nas experiências entre eles é muito visado o objetivo final, o produto e menos o processo. O processo é muito mais legal, o processo é muito rico.

Fazer junto é importante.

Eu vivo percebendo que as crianças estão cada vez mais egocêntricas e individualistas, então eu acho que até nesse sentido a arte pode contribuir positivamente, porque quando você propõe alguma coisa, quanto mais individualizado é, você vai levando. Eu venho percebendo que quanto mais trabalhos em grupo junto eles fazem, mais rica fica a experiência, porque um vê o outro fazendo e acrescenta, depois vê o quanto é gostoso fazer junto.

Entre os materiais, o papel predomina.

As experiências com materiais para expressão plástica, como cola, tinta, desenho, eu venho vendo pouco. O papel tem muito valor na escola. Ele não tinha que ter muito peso na educação infantil, tinha que ter uma proposta diferente. Mas o peso dele ainda é muito forte na educação infantil. Esse papel padronizado, não é um papel para a experiência; se fosse para experiências, que bacana, ele tá ali. Mas é um papel que ainda é muito padronizado, é muito cerceador, é muito direcionado.

A emoção de contar, rememorar.

Contando tudo isso, eu senti vontade de chorar. Eu senti muita vontade de chorar. E também alegria. Às vezes a gente não para pra pensar nas coisas e isso me fez lembrar de muitas situações, influências, pessoas marcantes, momentos; momentos de sensibilidade que me fizeram hoje ser essa pessoa que eu sou, pessoa e profissional.



Fig. 21. Percursos de educação e arte de Thaysa.

-5.4-No transbordar das narrativas

Imersa na narratividade das professoras, mergulhada nas histórias que contam acontecimentos importantes dos seus itinerários de formação, defronto-me com um grande desafio: compreender as narrativas produzidas, em diálogo com as minhas próprias narrativas. As abordagens (auto) biográficas não preveem, na pesquisa, a análise da história do outro, nem tampouco buscam encontrar uma verdade nas suas biografias. Nessa perspectiva teórico-metodológica, trata-se, sobretudo, de

[...] estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371)

As experiências vividas e a forma de contá-las, podem ser pensadas a partir da ordenação do percurso de formação, valendo-se de uma estrutura narrativa de periodização da vida do narrador (JOSSO, 2014). Os marcos da formação (e da formação estética, no caso específico dessa pesquisa) apresentam-se nas delimitações dos tempos e espaços da existência. Considerando essas questões, organizei um primeiro quadro colocando em relação as narrativas de todas as professoras, inclusive a minha, tomando por base alguns elementos, chaves de leitura, que ajudam a compor, e dar visibilidade, à linha da vida de um sujeito: Vida familiar; Vida escolar; Vida profissional; Deslocamentos geográficos; Relacionamentos afetivos, pessoas marcantes; Vivência cultural, obras com as quais interagiu, linguagens artísticas (JOSSO, 2014; WARSCHAUER, 2001; BERKENBROCK-ROSITO, 2007).

As narrativas, lidas e significadas por mim a partir dessas chaves de leitura, revelam múltiplos aspectos que, por estarem na ordem das palavras das entrevistadas, constituem importantes linhas de processos formativos que tecem/teceram a história de sua sensibilidade. 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, primário e ginásio, da faculdade, durante o curso de Pedagogia, da formação continuada em espaços oficiais, como a universidade; falam também de

professores marcantes, identificados inclusive como colaboradores da formação estética experimentada. Na 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 aí presentes também; a relação entre crianças, professores e arte; experiências com as linguagens artísticas na creche. No âmbito dos relacionamentos afetivos, amizades e pessoas marcantes são identificadas nas narrativas. Os deslocamentos geográficos apontam viagens internacionais e nacionais, bem como movimentações urbanas que contribuíram para a ampliação dos sentidos das narradoras. Das vivências culturais, obras e linguagens artísticas que fizeram parte de suas histórias, campo privilegiado nesta pesquisa, mostra-se o diálogo entre arte e educação, que aparece nas narrativas por meio de lembranças das experiências com diferentes linguagens – dança, teatro, música, literatura –, do contato com a arte e os museus, do conhecimento e das experiências na Casa Daros, na galeria de obras de arte e no ateliê, no reconhecimento, enfim, dos caminhos de formação da sensibilidade – educação estética.

Neste sentido, aponto os temas que serão abordados, os quais serão organizados tomando por base a dimensão estética bem como a presença da arte, nos tempos, espaços e com as pessoas reconhecidas como importantes para a formação sensível das professoras de Educação Infantil. Considero elementos demarcados nas narrativas: Arte, cultura, tempos e espaços; Na natureza, no chão, feito à mão: iniciação estética; No aprendizado da profissão: caminhos sensíveis ampliados; A formação que continua: rupturas e potências na formação estética; Um lugar comum de sentidos: Casa Daros. Após tramar esses aspectos, faço considerações gerais, em uma espécie de síntese integradora, sobre a formação e os itinerários de formação estética das professoras de Educação Infantil.

-5.4.1-Arte, cultura, tempos e espaços

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 1999)

Diante das narrativas das professoras, começo olhando para as histórias delineadas a fim de encontrar a presença da arte nos tempos e espaços da vida com a família e a escola. Jogo e trabalho, realidade e fantasia, razão e sonho, a arte tem o poder de unir tudo isto. A arte abarca a totalidade tão necessária à humanidade, assim apontada por Schiller (1795) e se presenta como possibilidade de transformação, visto que a unidade na vida do homem seria possível através da estética ligada à razão. Por sua vez, Gombrich (1999) diz que são os artistas, com suas obras, que nos convidam a querer ver o mundo de outra forma. Se as crianças dizem que unir ciência e imaginação é possível (MALAGUZZI, 1999), os artistas nos provam isto. Onde estaria a arte, e o encontro com artistas, nas histórias das professoras? Com o fio puxado dessa pergunta, busquei identificar nas narrativas a presença de experiências com a arte, na família, dentro e fora de casa. E também nas oportunidades com e através da escola, com professores e colegas, durante o jardim de infância, ensino fundamental e médio e no curso de Pedagogia. Interessa-me reconhecer momentos em que a estética se uniu à razão, em que o sujeito se forma ampliando seus sentidos, tendo aguçado o olhar e refinado o gosto.

No contexto da família, encontro o prazer na costura dos fuxicos de Camila com sua avó, na narrativa "Ética e estética". Nos passeios por espaços culturais e nas histórias da cultura do Nordeste, contados em "Dos lugares em mim", onde destaco que meus avós são figuras importantes para minha sensibilidade; danças e músicas nas festas de família e na escola, em "Dança e passo, corpo e história", são vivências que se relacionam com as histórias de Bianca sobre o gosto pelo samba e pelas escolas de samba. Em "Lá em casa tinha MPB", ela narra sobre a influência de seu gosto pela música brasileira, pelo ouvir nas festas de família as músicas de Maria Bethânia, Chico Buarque, Paulinho da Viola, dentre outros artistas. Se houve o acesso a recitais, shows, outros eventos musicais, isto não é lembrado ou reconhecido como formativo, mas artistas e a música popular brasileira são lembrados de forma significativa no convívio e pela influência da família dentro de casa. Estas experiências pessoais abrem canais de sentidos para a música, artistas, instrumentos, ritmos, que pelo interesse já despertado pode refinar o gosto. Transformadas em conhecimento configuram a formação, em um processo interior do sujeito. A formação de repertórios musicais na vida familiar reforça a ideia de que os espaços e tempos da vida são tempos de formação e de

transformação humana (BRAGANÇA, 2011). A subjetividade ajuda a pensar a formação estética do sujeito, que deve considerar as práticas culturais vividas em diferentes espaços e tempos.

Dos espaços artísticos culturais visitados na infância, o Museu Imperial aparece em "Museu era lugar de brincar com chinelinho", história de Bianca sobre os passeios com o pai e irmãos, e em "Dos lugares em mim", sobre uma visita com meus avós. Citado nas histórias e cenário da pesquisa, o museu é um espaço favorável às crianças para sua formação cultural e também para o desenvolvimento de outras aprendizagens: sensorial, espacial, estética, diferentes da aprendizagem escolar, como afirma Leite (2008). Sem coroas e banheiros de ouro, mas com roupas e objetos de nossa família, no Museu Imperial vendo os pertences da Família Real, entendi porque a casa da minha avó também era chamada de museu.

A família de origem tem influência significativa nos hábitos culturais dos adultos que visitaram o museu com suas famílias e participaram do programa educativo de um museu, segundo a pesquisadora Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella (2013). Contudo, ela ressalta que a formação de hábitos culturais tem a ver com a frequência e o contato. O passeio ao Museu Imperial foi oportunizado pelas famílias das narradoras e, mesmo sendo uma experiência única, foi marcante. A iniciativa da família promoveu o contato, proporcionou a experiência com os chinelos e despertou a relação com a casa-museu, gravadas na memória. Museu era um local agradável para Bianca, lugar de brincar, como dito por ela. Mais tarde retornamos ao museu, talvez pelo sentido atribuído à experiência com aquele lugar. E este interesse, gosto, vai se refinando, o museu transforma-se em lugar de lazer e também de estudos, de formação. Depois dos encontros educativos em diferentes museus, especialmente no MAR, Bianca percebe que a arte pode ser tudo, pode ter mil possibilidades.

Dos espaços citados nas histórias de formação das professoras, estão: Casa Daros, Museu de Arte do Rio, Centro Cultural do Banco do Brasil, Pró-Saber, Instituto TEAR, Teatro Municipal, Marquês de Sapucaí. Aparecem quando contam sobre visitas e estudos, citam exposições de artistas como Salvador Dalí, Kandinsky, Kusama, Marcaccio e de vários artistas reunidos, como em "Tarsila e Mulheres Modernas do Rio". E ainda, desenham um mapa das artes, na cidade do Rio de Janeiro, com o samba no Cacique de Ramos, as performances de artistas livres pelo Largo da Carioca, Praça Mauá, Lapa e estações do Metrô e as instituições de arte e cultura, como Museu Nacional de Belas Artes. O itinerário pelos lugares continua a se ampliar, lembrando que as entrevistas foram vividas no Museu do

Amanhã, no Centro da Música Carioca Artur da Távola e no Instituto Moreira Salles. O encontro com a arte nestes locais, por ocasião de nossa entrevista, certamente potencializou o repertório estético e cultural das professoras. Com relação a mim, visitei espaços que não conhecia.

Nos encontros com a arte, com artistas, obras e espaços, anunciados nas narrativas, pude perceber os sentidos provocados. Prazer, fruição, rejeição, de fato os sentidos da arte tocam a alma. Houve possibilidade de tecer o trabalho invisível de criar alma, treinar o olho e o ouvido, o nariz e as mãos para sentir verdadeiramente, fazer os movimentos, atos reflexivos e a habilidade corretos, que definem o encontro com a beleza (HILLMAN, 2010). Tudo isso ocorre no interior, devolve vida e refina a percepção para continuar enxergando beleza. Faz movermo-nos com o coração em direção ao mundo e continuar a traçar outros percursos que alimentam a poesia do ser. Contribui para ver e fazer o mundo com alma, reconhecendo vida em todas as coisas, como poderá o analista junguiano.

Conto, em "Caminhos de formação", do desejo de aprender na biblioteca da escola. A paixão por livros, personagens e histórias, influenciam minha formação como pesquisadora, e inclusive a escolha metodológica na pesquisa com histórias de vida, uma vez que acredito nas especificidades existentes nas relações humanas e concordo que há ciência no particular e na subjetividade (FERRAROTTI, 2014). Como aluna na escola fui ainda monitora, guardiã, representante de turma, secretária do grêmio escolar e baliza na banda. Estas experiências no primário, ginásio e ensino médio, revelam o acanhado, mas significativo, espaço das artes e da sensibilidade na minha vida escolar.

No jardim de infância, alguns instrumentos e materialidades contribuem para a experiência sensível: uma paleta de cores, tipo um leque da minha professora, que recordo em "A cartela de cores das tintas do meu pai", e o violão que a professora de Thaysa carregava para cima e para baixo, como conta em "Professora que tocava violão", por exemplo. As experiências no campo do sensível são também mediadas por objetos que fazem/fizeram parte da educação infantil. Thaysa não lembra de muita coisa, mas a lembrança do violão é decisiva, recordando que era muito bom; eu digo ter ficado impressionada com a forma que surgia daquele leque com todas as cores juntas. Estas experiências falam de linguagens e de elementos através dos quais as professoras deixaram marcas nas crianças que eu e Thaysa fomos e confirmam que para a caminhada com as crianças é essencial que professoras e professores lancem mão da "dimensão criadora,

inventiva, brincalhona, *cantante*, ousada, aventureira, corajosa" (OSTETTO, 2004; p.94). Levando-nos a pensar sobre a importância destas linguagens na formação de professores, pois o professor precisa estar alimentado, precisa ter elementos para sua prática na escola.

As crianças têm cem alegrias para cantar e compreender, cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar, diz ainda Loris Malaguzzi (1999), na poesia "As cem existem". Mas, fala também que a escola e a cultura roubam noventa e nove das cem linguagens, centram-se na razão, no pensar e secundarizam a emoção, o sentir. As professoras foram crianças, passaram pela escola e, nesta perspectiva, suas linguagens também foram subtraídas: onde estariam as noventa e nove linguagens roubadas das professoras, quando vieram a ser adultas? Reaparecem na infância, na vida trazidas para fora pelo contar de suas histórias. Como professoras na atualidade, Camila e Bianca valorizam o contato com os instrumentos musicais, compram e levam para a creche para viverem experiências musicais com as crianças; um leque de cores e um violão, bem como instrumentos musicais, despertaram sensibilidade e criatividade, e tudo isso que viveram na formação ao longo da vida, aparece hoje na sua prática pedagógica, no desejo de promover oportunidades em que a criança se expresse com vivacidade.

Por outro lado, o consumo das imagens para colorir, e a não produção de desenhos pelas crianças, denunciados por Cunha (2007) aparecem nas histórias da vida escolar das professoras. Em "Desenho", Thaysa conta como foi seu encontro com a arte na escola. Diz que não desenhava, mas quando ficava bacana ela até guardava. Já Bianca e Camila gostavam muito de pintar e narram, em "Papel, desenho pronto, limitação" e "Pintar", algumas limitações impostas pela escola. Nesta relação, Bianca fala também sobre a representação de si em "No desenho eu estava loira", que só agora, já adulta, pode perceber a distorção na imagem projetada no desenho guardado pelo seu pai. Ana Angélica Albano (2002) afirma que o desenho é um espaço de criação, do lúdico, da brincadeira, onde a criança tem a possibilidade de falar. Bianca estava dizendo que não se conhecia? Ou expressava um desejo de ser? Seu desenho mostrava outra criança, outro pai, talvez das imagens que tinha, ou do que os espaços escolares e sociais impunham. Através do desenho podemos nos projetar, ver e rever-se, em um movimento de dentro para fora (ALBANO, 2002), é a linguagem que as crianças mais utilizam para deixar suas marcas, entretanto o espaço do desenho era limitado, dizem as narradoras; em seu lugar prevalecia a técnica que podia "garantir" um desenho bacana, confirmando que o consumo de desenhos prontos tem passagem franqueada na escola da infância, como já mostrara a autora. E assim, mais

uma linguagem roubada. Arriscar-se num traço, deixar sua marca, envolve coragem. Para as crianças isso é fácil, lançam-se nesta aventura sem medo. Das lembranças narradas encontro a insegurança e vejo que algo que estava dentro, talvez sua poesia, potência, criação, permaneceu por um longo tempo adormecido.

Da escola, há lembranças de passeios para fora de seus limites: um passeio ao Jardim Botânico marcou Thaysa, um passeio para o Teatro de Arena de Campo Grande foi marcante para mim, pois o teatro não fazia parte da cultura de minha família, foi a escola quem desenvolveu esse gosto. Práticas da escola que levam as crianças para encontrarem a arte fora da escola são fundamentais. Provoca uma experiência e tanto! No passeio de Thaysa, a beleza e exuberância da natureza no Jardim Botânico, a escola aparece cumprindo seu papel social, levando os olhos e todos os sentidos das crianças para passear em outros lugares e paisagens; nesse caso, era um ponto turístico importante da cidade, mas que em família ainda não pudera visitar. Considera a dimensão estética implicada na relação com a ética (HERMANN, 2005). Mesmo não visitando o jardim propriamente dito, na sua "coleção" naturalística, o passeio torna-se significativo, pois pela primeira vez Thaysa ouve uma escritora de verdade e, por meio dela, conhece a obra e vida de Pixinguinha. Suprema experiência: leva para casa o livro autografado. Reconheço aqui o sujeito que se faz nas diferentes experiências estéticas que vive em diferentes tempos e lugares, na relação com diferentes pessoas. Do que ela ouviu, ainda se lembra de detalhes sobre a vida de Pixinguinha e sua música. Nesta escola, ela estudou apenas um ano, mas a experiência escolar que viveu quando tinha nove anos, fez toda a diferença para sua sensibilidade.

Das poucas experiências relacionadas à formação estética durante a faculdade, é também Thaysa que conta em "Amava literatura, mas não sabia", caminhos de sua formação crítica e estética. Na narrativa, conta sua experiência com os livros de literatura infantil, que não haviam marcado sua experiência até o encontro com uma professora, na graduação. Além de suscitar o gosto pela literatura, o episódio revela um canal para a ampliação do seu repertório cultural com livros. Na faculdade também, com os amigos, houve "A ligação com a arte pelas relações afetivas", com vivências de teatro, dança e artes manuais. Ela nomeia a amiga tinha uma história artística com materiais produzidos à mão; um amigo que tinha histórias com a dança; outra amiga, pessoa teatral, com uma história com a música e dança, ensinou Thaysa a dançar o Maracatu. Dançaram juntas em vários lugares, do Rio de Janeiro até Recife. Neste deslocamento geográfico, foram buscar suas referências da dança e da música, como Lia de Itamaracá.

-5.4.2-

Na natureza, no chão, feito à mão: iniciação estética

Se a própria vida é biologicamente estética e se o próprio cosmo é primariamente um evento estético, então a beleza não é apenas um acessório cultural, uma categoria filosófica, um domínio das artes, ou mesmo uma prerrogativa do espírito humano. Ela sempre permaneceu indefinível, porque é uma testemunha sensorial daquilo que está fundamentalmente para além da consciência humana. (HILLMAN, 1993; p. 133)

Se a vida é biologicamente estética, o mesmo posso dizer de todo conjunto da natureza. Céu, árvores, chuva, terra, gravetos, folhas, revelam sua essência estética. Como em um primeiro ateliê, os fazeres do corpo no meio ambiente narram os primeiros contatos e ativação dos sentidos. Das experiências no quintal de casa, há relatos sobre as sensações com os elementos naturais, onde a dimensão estética aparece claramente na formação dos sujeitos. Afetos são gerados nas experiências com a natureza, que afetam a alma nestes momentos de beleza (HILLMAN, 1993). Beleza que não interessa somente às artes ou à psicologia, mas ao mundo, pela condição de nossas almas, por não suportar a frieza e dureza da realidade. Momentos de beleza com a natureza fazem-nos sentir alma e reconhecer seu valor em cada coisa – trazem vida para as coisas do mundo. No contar das histórias que falam do contato com a natureza como lugar e forma de iniciação, percebi momentos em que as professoras reconhecem a necessidade de conhecer o mundo esteticamente, principalmente na relação com a natureza, onde a beleza testemunha os acontecimentos, mesmo sem propósito.

As experiências narradas em detalhes devolvem vida à infância experimentada com a natureza. Carla Rinaldi (2012) afirma que as crianças são as maiores ouvintes das realidades que as cercam, escutam a vida em todas as suas formas e cores. As narrativas da infância apontam caminhos para a formação da sensibilidade nas atividades com o mundo natural. No quintal aprendi práticas de respeito ao meio ambiente, queria brincar naquele quintal todo dia e desenvolvi uma consciência de preservação e cuidado. Conto sobre meu quintal, lugar simples, cheio de objetos que contribuíam para minhas brincadeiras de faz de conta, em "Dos lugares em mim", e que só na especialização em docência da educação infantil descobri que tinham um nome importante: brinquedos não-estruturados. As narrativas sobre o quintal de casa e as brincadeiras que ali tinham lugar, contam sobre a novidade de ser criança, demonstram outros modos de aprender, de sentir, fora

da escola. Na escola, não lembro de perguntarem alguma vez o que eu sabia. Sobre a natureza eu podia contar muitas histórias, que fui esquecendo ao longo do tempo, mas algumas voltaram com a escrita do memorial. A infância é mesmo o outro dos nossos saberes, como diz Larrosa (2013) e, entretanto, a escola com suas certezas pedagógicas e verdades sobre quem são as crianças, desconsideram frequentemente quem são, o que vivem e sabem.

A costura dos fuxicos, as artes manuais, é recordada por duas vezes na história de Camila como constitutiva de sua sensibilidade. Linha, agulha e tecido, ato de costurar, que pelo fazer à mão torna-se um convite à manipulação para engendrar fazeres criativos, segundo Luciana Ostetto (2015), num texto em que, contando de suas experiências de criação, aponta a importância do fazer à mão para falar de si, considerando a dimensão estética na formação. A autora me ajuda a compreender que na utilização de recursos diversificados, no caso dos fuxicos costurados com tecido, linha e agulha, saberes sensíveis e inteligíveis são mexidos e remexidos, transformando-se em espaços de experimentação e descoberta (OSTETTO, 2016). Na relação com o feito à mão, que é feito de corpo inteiro, tem as experiências do chão: eu tirava os chinelos para começar a brincar; sempre de pés no chão, Thaysa vivia a brincar na natureza. No engajamento do corpo, tocamos outras regiões do ser, rompemos com o aprisionamento e a anestesia. Pés e mãos aparecem nas histórias, formas primárias de sentir o mundo. Corpo que cria novos movimentos e se comunica, sente o mundo e devolve sentido. Acolhe linguagens e escuta, tem vontades. O corpo aparece decisivo nas experiências de iniciação estética no mundo e com o mundo: pelas mãos se cria e com os pés se sente, fecundando espaços de imaginação e invenção.

Thaysa conta muitas experiências com a natureza e, certamente não por acaso, escolhe como lugar para a entrevista no Instituto Moreira Salles, um banco perto das plantas, de onde ouvíamos barulho de água de um córrego. Inspirada, em "Água, fogo, tudo era experiência" conta que brincou muito no chão com areia, água e até fogo. Faz parte de sua formação estética o deslocamento geográfico, da Rocinha para Varjota, percorrendo espaços em meio à natureza. Ela guarda na memória a "Goiabeira", lugar de refúgio, de brincadeira, que trazia paz, em Varjota. Tomou "Banho de chuva", e hoje ainda ao ouvir o barulho da chuva, lembra-se da infância. Como professora, Thaysa diz que percebe o interesse das crianças em sentir a chuva, em se molhar. Parece que a sensibilidade aguçada pelo convívio com os fenômenos da natureza é tão forte que, por isso mesmo, consegue ver o desejo no olhar das crianças. Se a natureza é atrativa por si só e há

curiosidade da infância sobre ela, na educação infantil é necessária uma professora que perceba isso e possibilite esse contato. Conforme citado no terceiro capítulo desta pesquisa, aquela professora que escuta a voz e a inquietação das crianças, que percebe e captura oportunidades para potencializar a sensibilidade e a autoria, acolhendo os modos de ver e sentir o mundo de meninos e meninas: que repara, enfim, na euforia e encantamento das crianças ao verem chuva, água, terra, areia, céu e tantos elementos da natureza nos quintais, nas creches. Sim, precisamos de um professor que repara no olhar das crianças e ainda sente a alegria do banho de chuva de sua infância. A natureza é, sem dúvida, um lugar potente de criação de sentidos.

Thaysa encontra na natureza sua linguagem adormecida e reconecta-se com sua dimensão lúdica ao recordar-se que na formação, no curso de especialização na UNIRIO havia roda na Praia Vermelha e no parque. Em "Reencontro com a infância, natureza, sensibilidade", lugares da infância, da natureza, reaparecem na formação continuada e, na narrativa, considera que isto formou sua sensibilidade. Nesse momento parece que aquela experiência remota é responsável pela atitude que hoje assume com as crianças, na docência. Ela acolhe as crianças com as quais trabalha, porque de certa forma acolhe sua criança, seus desejos e aventuras com a natureza. "Como acolher o outro fora de si se não acolhe o outro interno?", pergunta-se Ostetto(2015; p. 127), para depois destacar que, na formação, é importante para o professor reencontrar-se com sua criança, que significa dar atenção à realidade psíquica, interior, do sujeito, para o conhecimento de si mesmo e cuidado com sua criança interna.

O quintal de casa e as formas de brincar neste lugar são reconhecidos espaços dos itinerários de formação estética das professoras: no tempo da infância, encontraram lugar de expressão e criação com a natureza em casa. Hoje, como adultas e professoras, desejam promover essas e outras experiências estéticas para as crianças na escola. Ressalto a importância de religá-las à natureza, pois as crianças são seres da natureza conforme defende a professora Léa Tiriba (2010). Ela destaca que desde a primeira infância é importante conceber um processo de educação ambiental que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida. As narrativas apontam que criatividade e imaginação foram desenvolvidas nas brincadeiras com elementos, paisagens e em lugares da natureza.

O Artigo 9°, no inciso X, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) prevê que a escola promova a interação, o cuidado, a preservação, o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra assim como o não desperdício

dos recursos naturais. Garantir estas experiências na escola pode ampliar as relações afetivas, criativas e criadoras para além das salas de aula, uma vez que

o sentimento de respeito à natureza está relacionado à convivência, aos laços afetivos em relação aos lugares, aos seres, às coisas, ao universo biótico e abiótico. Assim, onde quer que esteja situada uma IEI – numa favela, no centro da cidade, à beira-mar, no cerrado, na floresta – será preciso ultrapassar os muros, desemparedar. (...) Mas explorar o entorno, considerando-o objeto de investigação pedagógica... (TIRIBA, 2010, p. 13)

A crise ecológica se faz presente em nossos dias. Desejamos o mundo por sua beleza, seus cheiros, tons, por sua presença sensorial. Hillman (1993) vai dizer que estamos todos em desordem e precisamos de terapia porque esquecemos que a vida é essencialmente estética. Mas as experiências no quintal, com a natureza e de corpo inteiro, legitimadas como atividades de iniciação estética pelas professoras narradoras, poderiam tomar o lugar da ordem psíquica como caminhos de fruição e formação estética. *Aisthesis*, a percepção estética de que temos falado nesta pesquisa, revela o modo primário do conhecimento. E aprender sobre o mundo se deu de maneira estética para as professoras. Seja na infância no quintal ou na formação continuada na idade adulta, aprenderam sobre ser sensível através do corpo na natureza.

-5.4.3-

No aprendizado da profissão docente, caminhos sensíveis ampliados

Concordo que aprender a ser professor envolve um processo que é dinâmico e contínuo. O professor Antonio Nóvoa (1995) afirma que formar-se professor envolve três dimensões: a história de vida da pessoa-professor, os saberes e fundamentos da profissão docente e o contexto do trabalho-escola. As histórias que já dizem das narradoras como professoras, consideram o processo de produzir a vida na profissão. Contam-nos passagens de sensibilidade que são ampliadas nas experiências e dão sentido à profissão no percurso da vida. Nas

narrativas, encontro momentos em que saberes são ressignificados na relação com as crianças, produzindo outros conhecimentos e valores a partir do compromisso assumido como professoras. É na escola que elas irão rever hábitos, concepções e gostos. Neste ambiente, trabalho e formação vão integrar a mesma atividade. Surgem necessidades, perguntas e inquietações que mobilizam as professoras a buscarem outras referências e interlocutores, que permitem rever saberes e fazeres. Com isso, produzir a escola torna-se parte do processo formativo. A partir de questões trazidas pelos estágios realizados, pelas propostas das escolas com as quais tiveram contato, na relação com coordenadoras e outras pessoas, nos cursos de formação, encontram espaço para rediscutir a arte, na vida e com as crianças. Uma vez inseridas na profissão, é na reflexividade crítica sobre as práticas e na reconstrução permanente de uma identidade pessoal que a formação se constrói (NÒVOA, 1992)

Dos saberes necessários à prática na educação infantil, é importante considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) asseguram o direito da criança às múltiplas formas de expressão e ainda o acesso a bens e patrimônios para a ampliação de seus repertórios culturais. Como já destacado, o principio estético na educação infantil relaciona-se com a formação humana, a sensibilidade e a capacidade de expressão. Camila diz que "A arte é um ponto de encontro", apontando como arte o corpo, a dança, o movimento, a relação, onde professor e criança encontram-se e reencontram-se. De tal modo, contribuir para a formação da sensibilidade das crianças nas creches e pré-escolas e garantir as experiências asseguradas nas DCNEI, denota incentivar e criar oportunidades para expressão e o desenvolvimento infantil, de forma a ampliar e enriquecer suas experiências sensíveis e de significação do mundo (DIAS, 1999).

Em "Nome é identidade", Camila fala sobre linguagens e o nome das crianças e questiona por que ela deveria ser chamada de tia, e não pelo seu nome próprio? Quantos questionamentos a relação com as crianças nos trazem! Bianca relata, em "Aprendendo educação infantil na Educação Infantil", que aprendeu a profissão no dia a dia com as crianças. Afirmo, em "Sensibilidade, estranhamentos e sentidos", que planejar propostas para as crianças é possível ao educador que tem um olhar e uma escuta atentos. Em "Casa Daros e a escuta das crianças", Bianca conta que as experiências que viveu na Casa Daros e em outros espaços de formação ajudaram-na a perceber que o trabalho é para as crianças. Thaysa também foi mobilizada, a partir do que viveu na Casa Daros e na UNIRIO, como conta em "Um

outro caminho". Aprenderam possibilidades para a prática com mais sentido, proporcionadas pela alimentação de suas inquietações nos diferentes espaços em que circularam. Nas materialidades e suportes do ateliê da Casa Daros, com as possibilidades e reflexões nos cursos da UNIRIO e nas instalações e espaços de arte, puderam discutir sobre a arte e ressignificar saberes e fazeres com as crianças. O diálogo com estes lugares, com artistas e obras, mostrou a elas outras possibilidades de educação para as crianças.

Dessas reflexões, trazem questões para repensar a prática docente, passando a considerar a criança e seus saberes, cultura e história nas atividades planejadas para elas, a partir do que aprenderam. Conto, em "Para além do A4 margeado", ter percebido na relação com as crianças que a educação infantil era mais do que aqueles papéis A4 margeados. Camila também (re)construiu seu olhar com as crianças, que foi melhor do que aprender receitas para trabalhar com elas, como comenta em "Receitas prontas ou construir um olhar". Assim, encontro nas narrativas professoras que são como um "parceiro mais experiente que se dispõe a ouvir e ver as histórias" (OSTETTO, 2011b, p.161), que esforçam-se para aprender a "ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção" (RINALDI, 2012, p.124), para observar e acolher as manifestações das crianças no diálogo com elas. Camila aprendeu um bocado disso tudo na viagem à Reggio Emilia – nos passeios, estudos e na visita à creche Panda. As aprendizagens sobre a abordagem italiana para a educação da primeira infância ressaltam que o trabalho com as crianças é estético, carregado de sentimentos e sentidos, de histórias partilhadas, como comenta em "Inspiração, formação do olhar".

Na Escola Criançartes, Bianca configura sua visão de arte na educação infantil, que precisou ser rompida por conta dos valores que tinha; ela comenta sobre isso em "Arte não é pintar, é criar e imaginar". A constituição da linguagem visual e da visualidade infantil é um dos objetivos do ensino de arte na Educação Infantil, segundo Cunha (2009). A autora aponta para uma educação com arte que busca dar um sentido poético à vida, para além das "coisas padronizadas". Thaysa diz, em "Um caminho", que encontrou sentido para as produções com as crianças, no lugar de coisas padronizadas, que segundo ela ainda acontecem muito. A depender dos preceitos legais, não deveriam acontecer, uma vez que as propostas planejadas para as crianças de zero a seis anos precisam considerar os princípios estéticos: a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, que permitam o encontro com as linguagens artísticas, com imaginação, criação em diferentes suportes e materialidades (BRASIL, 2009).

Thaysa considera o trabalho com a arte na educação infantil pouco criativo, conforme comenta em "Arte e crianças: o produto ainda é o objetivo", "Fazer junto é importante" e "Entre os materiais, o papel predomina". Sua narrativa revela que as experiências proporcionadas à criança de maneira geral são empobrecidas. Os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, identificados no levantamento que realizei no início da pesquisa, sugerem que a arte é reconhecida como importante elemento para a educação da infância, apesar de ter encontrado um número pouco significativo de trabalhos apresentados na referida reunião científica: dois trabalhos relacionados à musica, um relacionado ao teatro e outros dois relacionados às artes visuais, relacionados à cenografia e à documentação educacional. Na oportunidade do levantamento, questionei as razões e ausência de produções relacionadas à arte e à infância. A narrativa de Thaysa reitera a urgência em conhecer o espaço da arte, e da cultura de um modo geral, nos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil pois, sim, as práticas ainda privilegiam os produtos e esquecem de seu produtor: a criança.

Sobre a relação entre educação infantil e arte, a professora Luciana Ostetto (2011a) discute sentidos e práticas possíveis, apontando a dificuldade da escola em lidar com a arte, que não deve se resumir a momentos e atividades isoladas. Propõe, no lugar de ensino de arte, um caminho de educação estética que mobilize todos os sentidos, para que a presença da arte na educação infantil possa "[...] contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais" (OSTETTO, 2011a; p.5).

Oportunidades para enriquecer as experiências e diversificar as propostas para as crianças foram encontradas na narrativa de Camila, em "Aventura com os instrumentos musicais", e de Bianca, em "Arte do Chico: por que não conhecer?", que contam sobre experiências realizadas com as crianças, na direção de mobilizar percepções e sentidos, de modo a enriquecer repertórios no encontro com diferentes linguagens. Destaco o papel diferenciado das professoras, ao promoverem a circulação de diferentes significados, de socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade (OSTETTO, 2011a) e que, pela realidade vivida e experimentada com os instrumentos musicais e a obra de Chico Buarque, confiaram que o gosto das crianças pudesse ser refinado. Camila vai dizer que: "Quando a gente é professor, a gente acaba sendo criança, a criança acaba sendo o professor, e a arte permeia tudo isso como um ponto de encontro."

-5.4.4-

A formação que continua: rupturas e potências na formação estética

[...] as formas de pensar que as artes estimulam e desenvolvem são muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos, do que as caixas limpas, correctamente anguladas, que nós utilizamos nas nossas escolas em nome do melhoramento da escola. (EISNER, 2008, p.15).

A formação continuada, compreendida como um processo de autoria que emerge da articulação entre teorias e práticas refletidas, pode encontrar nas artes ancoradouro fértil para se repensar a educação e suas práticas. O diálogo com a arte contribui para pensar a qualidade da ação educativa, considerando o imaginativo, o processo, dando mais valor ao tornar-se do que ao ser (EISNER, 2008).

No caso das professoras participantes da pesquisa, ao assumirem a docência, outros papéis e relações se estabelecem, e o que foi formativo na vida de cada uma responde às necessidades e motivações próprias: por que cada uma escolheu encontrar-se com arte e artistas, pessoas, lugares e instituições culturais na sua formação continuada? Ao elegerem outros espaços como formativos, essas professoras rompem com o formato que comumente a formação continuada se apresenta (geralmente por meio de cursos, encontros e palestras centrados em palavras e conceitos). Refazem a forma e alimentam com arte o conteúdo, sendo isto essencial no projeto de formação que acolha o ser por inteiro.

O deslocamento para o centro da cidade do Rio de Janeiro é feito diariamente por diversas pessoas. Para quem mora na zona oeste ou zona norte, no chamado subúrbio carioca, o centro da cidade é lugar de trabalho. Mas, há arte por toda parte. Esse lugar de trabalho e trabalhadores é o destino ou passagem das professoras que narram seus itinerários de formação estética. Recordo-me das viagens que fiz de trem e de ônibus para circular pelos espaços culturais da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente moro em Campo Grande, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, e de lá, para me deslocar para o Centro, lugar de teatros, cinemas, museus, como MnBA, Biblioteca Nacional, CCBB e outros pontos culturais, turísticos e artísticos da cidade, como conto no meu mapa das artes, perfaço longas distâncias. Na intenção de participar de algum curso ou momento de lazer nos pontos turísticos, preciso ir até a Zona Sul, que é também região de algumas

universidades, do Morro da Urca, Pão de açúcar e algumas praias. Como eu, Thaysa deslocava-se da Zona Oeste, de Jacarepaguá, para estes lugares. Ela conta que é sempre convidada por Camila para os chamados "caminhos de respirar". Bianca e Camila também habitam regiões distantes do centro cultural da cidade e para chegarem lá, deslocam-se da Zona Norte. Bianca foi incentivada desde criança a cruzar a cidade, já que seu pai a levava para passeios (cita a Lagoa Rodrigo de Freitas, na Zona Sul da cidade). Percebi que as professoras são acostumadas a circular pela cidade e hoje vão de uma ponta à outra para alimentar-se de arte e cultura. No mapa cultural do Rio de Janeiro, há uma maior concentração de grandes instituições de arte e cultura na zona sul e no centro da cidade.

No percurso da pesquisa, fiquei interessada em ouvir professoras que escolheram lugares além de escolas e universidades para a formação continuada, que escolheram o museu. Acompanhando seus percursos de educação e arte, percebi que mesmo morando distante, as professoras deixam seus bairros e vão até lugares como Botafogo, por exemplo na Casa Daros, para aprender com sentidos. Muitos espaços de arte e cultura aparecem nas narrativas como escolhas de formação continuada nestas regiões. Em "Arte, educação, outros espaços de formação", Camila comenta que gosta de estudar e assim fez um curso de arte-educação com o Hélio Rodrigues, no Pró-Saber e outros no TEAR, na Tijuca. Bianca conta, em "Escola do olhar, abrindo possibilidades", sobre o curso "Museu como lugar de criança pequena" que lhe abriu possibilidades.

Museu e teatro alimentam Camila. Alimentar-se e aprender com as artes provoca um modo de conhecer que integra sentimento e pensamento (EISNER, 2008). O teatro aparece nas lembranças do passado de Camila e Bianca, por ajudá-las com as emoções, como contam em "No teatro, um lugar para as emoções" e em "Teatro". A dança cigana faz parte da vida de Camila, conforme comenta em "O corpo, a dança". Sobre a dança, Bianca fala de "Repressão e ritmo", e revela que hoje, "Com as pessoas no jongo, eu danço.". De minha parte, descobri meu ser dançante nas danças da escola e na forte relação com o samba, conforme narro em "Dança, passo, corpo e história". Bianca também conta de sua relação com o samba, com escolas de samba, tamborim e pandeiro que fazem parte de suas experiências com a música, pois "A possibilidade é vivenciar". Toda esta diversidade estimula, com certeza, outras formas de pensar, apropriadas para o mundo em que vivemos. A cultura é necessária à formação dos profissionais que atuam com crianças como possibilidade de criação (KRAMER, 2003). Não são atividades sem significado, desconexas, estão na vida e inspiram a prática na profissão.

Experiências são as histórias que vivemos; ao contá-las, nos reafirmamos (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Dentre as experiências vividas pelas professoras, há algumas que se cruzam nos mesmos espaços e tempos, aparecendo em todas as narrativas: o espaço da UNIRIO é explicitamente reconhecido como lugar de formação de sensibilidade de todas nós, professoras-narradoras. De 2013 a 2016, a UNIRIO ofereceu, em convênio com o MEC, um curso de formação continuada para professoras que atuavam com a educação infantil na rede pública. No estado do Rio de Janeiro, quatro universidades federais ofereceram cursos de extensão e especialização, contemplando em sua organização curricular temas relacionados à educação da infância. A UNIRIO escolheu como tema a infância e suas relações com o corpo, a arte e a natureza. Todas as professoras participantes da pesquisa viveram experiências de formação continuada, seja no Curso de Pós-Graduação em Docência da educação Infantil ou no Curso de Extensão, oferecidos pela Faculdade de Educação, da UNIRIO, em 2013. Interessante que deste lugar surgem muitas experiências com as artes que nenhum outro tempo ou espaço ofereceu às professoras, sendo que a maioria das histórias de formação estética narradas, são da fase adulta e aconteceram na UNIRIO.

Falo do Curso de Extensão Educação Infantil: Arte, Corpo e Natureza como "Espaço de experiências estéticas"; Camila conta que viveu "Experiências estéticas" na Pós-Graduação em Docência da Educação Infantil, caracterizando a UNIRIO como um lugar de riqueza cultural, onde tudo é arte — música, teatro, literatura e outras linguagens aparecem nas salas e na natureza, com aulas na praia. Considera importante o conhecimento de si através dos sentidos e do corpo. As danças populares, com saias de chita e alegria no corpo, são destacadas por Camila e Bianca ao falarem do curso de extensão.

Sobre a formação continuada vivida nos cursos de extensão e especialização, ressalto como a dimensão estética foi privilegiada e como as artes, o corpo e a natureza foram escolhas tão potentes da coordenação dos cursos efetivados pela UNIRIO. Os conhecimentos e conceitos eram permeados pela sensibilidade. Também não se tratava de aulas e oficinas com danças ou pinturas para depois os professores fazerem o mesmo com as crianças. Foram oportunidades para que cada professora fizesse um caminho de retorno, para si, como testemunha Bianca: "Buscava o certo e acabei me encontrando". No processo, encontrou-se consigo mesma e com a questão da sensibilidade. Galleffi (2007) afirma que educar professores esteticamente é contribuir para o encontro de si mesmo, uma vez que o estético é o que cada um é e o sensível é o fundamento da prática pedagógica. A dimensão estética aparece na formação durante o curso de

extensão não só pelo contato com as linguagens artísticas, mas justamente pelo que possibilitou de reencontro, pela provocação no sujeito sobre sua potência e o conhecimento de si como fundamental para a relação e a educação do outro.

Entre a arte e a formação, entre a sensibilidade e novas atitudes para a vida, neste caminho estão pessoas que mediaram caminhos e processos, se colocaram como interlocutoras, permitindo deslocamentos, como aparecem em "Com adultos", narrativa de Bianca, em "Pelo respeito às vontades do corpo", conteúdo do meu memorial.

Este programa de formação continuada, que trouxe a oportunidade de tão ricas e decisivas experiências estéticas às professoras de Educação Infantil, encerra-se em 2016. De lá para cá, como anunciado no primeiro capítulo, os projetos de formação destinados à docentes da educação infantil com o financiamento do MEC foram suspensos. A nova configuração política do governo federal e, por conseguinte, do ministério da educação, pôs um freio nos avanços que vinham sendo experimentados. Lamentável é pouco! Educação às crianças que vão para as creches e ao professor, esperança. Sem esquecer que minha esperança só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja (FREIRE, 1993). Novamente a saída é desvelar possibilidades. Para manter a esperança acordada trago o sonho. "O sonho se faz uma necessidade, uma precisão", já dizia Paulo Freire. Sonhar, imaginar, criar, só é possível quando estamos conectados com o coração, para recriar caminhos de formação, na inteireza de ser.

-5.4.5-Um lugar comum de sentidos e experiências: na Casa Daros

A Casa Daros é cenário da pesquisa e ponto de cruzamento das histórias narradas. Chegamos a este lugar por diferentes caminhos: algumas interessadas pelo espaço de arte, incentivadas pelo lugar de formação, e outras pelo espaço de formação que reunia arte e crianças. De certa forma, a arte nos atraiu, sim. Havia certa curiosidade deste outro lugar que reunia arte e educação. No meu caso, de Bianca e Thaysa, houve uma visita anterior aos encontros de formação do programa desenvolvido pela Casa Daros: depois dessa participação em um encontro sobre arte e aprendizagem na primeira infância, passamos a integrar as programações e visitas ao lugar, por dois anos.

Em "Arte é Educação: Casa Daros" conto que nas atividades da UNIRIO era comum falarem deste lugar. Eu passava e olhava aquela fachada antiga de prédio imponente, sentia-me atraída, até que um dia fui participar de um curso para educadores. Em "Diante da obra o olhar começa a mudar" Bianca relata a lembrança de uma de suas visitas, quando logo na chegada viu um painel imenso do artista Fabian Marcaccio. Encantada, diz que seu olhar começou a mudar nesses caminhos. Thaysa considera a "Casa Daros: um espaço magnífico"! Na narrativa "Experiência diferente, encontros fortes na Casa Daros", Camila conta suas primeiras impressões no contato com aquele espaço de arte, e em "Formação pessoal e profissional caminham juntas" tece reflexões sobre os percursos pessoais e profissionais ao encontro com a arte. Liberdade foi o que Bianca encontrou neste espaço. Quando observo minhas experiências e as narrativas de experiências das professoras que comigo seguiram na pesquisa, lembro de Eisner (2008) ao dizer que as artes permitem uma forma especial de experiência, possibilitam o sentido de vitalidade e explosão de emoções. Concordo com ele.

Em "Caminho do respirar" Thaysa diz sobre a Casa Daros, inclusive conta que foi Camila Perrotta quem a levou. O ateliê da Casa Daros é reconhecido como espaço das experiências, local em que aconteciam os encontros, lembranças de suas possibilidades e materialidades são mencionadas nas narrativas "No ateliê: materiais e propostas", de Thaysa, e em "Espaços e materiais", de Camila. Havia a experiência com o material simples, do dia a dia, que se transforma de alguma maneira; coisas simples e possíveis de fazer, destacam as professoras. Na proposta de organização de espaços, havia o contato com diferentes suportes e materiais, com projetor, panos grandes, papéis variados. Folhas, sementes, tampas, fios, cordas de diferentes tamanhos e espessuras. A riqueza dos materiais, as qualidades visuais, táteis, aromáticas, a potencialidade das criações possibilitada pelo contato e manipulação desses objetos e materialidades, isso tudo mexeu com os sentidos das professoras. Aqueles fazeres e olhares e sentidos provocados moveram as professoras para outras iniciativas: Camila, desejando continuar a experiência, articulou com suas atividades docentes, como conta em "Eu fui e levei as crianças".

Falar sobre as experiências vividas no ateliê da Casa Daros, acabou por se tornar história da história de um programa de formação, visto que infelizmente a Casa Daros fechou suas portas em 2015. Certamente, ainda que em sua breve existência, esse programa educativo oferece muitas pistas para se pensar e fazer formação continuada de professoras, contemplando a dimensão estética.

Da escuta das professoras, do olhar para dentro e para fora, desenhar outros projetos de formação

Sobre as histórias dos itinerários de formação apresentadas e discutidas, é preciso considerar que não se findam. A formação estética das professoras continua, está a traçar novas rotas em percursos cada vez mais amplificados. Tempos e espaços da formação de sua sensibilidade foram anunciados, em experiências de sentir e expressar o mundo, considerando a realidade sensível, nas relações entre estética e ética (HERMANN, 2005). As narrativas tecidas reafirmam que é imprescindível considerar a dimensão estética para a formação integral do sujeito, o que requer valorizar *aisthesis* tanto quanto *logos*, abandonando oposições como sensibilidade e razão, corpo e mente (HILLMAN, 2010). Reafirmam, também, a necessidade de ter poesia no coração, em um processo de conhecimento de si, de busca pelo que está perdido, adormecido com aquele "olhar que olha para dentro e para fora" (ALBANO, 2013, p.79), para relacionar-se com as crianças em sua inteireza e alimentar sentidos.

As histórias indicam a natureza como lugar potente para a educação da sensibilidade. A relação com o corpo na vida e na natureza, em diferentes tempos, envolve criatividade, sensibilidade, imaginação e sentimentos. São momentos em que as professoras reconhecem que aprender sobre o mundo se dá de maneira estética, desde o prazer do contato com o meio ambiente às possibilidades de imaginação e criação. Destaco ainda, a forte conexão com seu interior, que acende a ligação com a criança interna, pelas lembranças de brincadeiras na água, terra e fogo. Vemos o lugar da poesia de ser nutrido na interação com o mundo natural, revelando a vitalidade de continuarmos enquanto adultos ligados à natureza.

Na cidade do Rio de Janeiro, eu e as professoras tivemos caminhos cruzados em alguns espaços e partilhamos sentidos em lugares de educação, cultura e arte. Mas, de maneira geral não é a família quem leva o olhar para passear em alguns lugares de cultura pela cidade. Há sempre um mediador. Em alguns momentos foi a escola, a universidade, a professora ou uma amiga, que leva para conhecer um destes lugares. Talvez isso aconteça pelo fato da família morar distante ou, ainda, por compreender a região central como lugar do trabalho e não

como lugar da arte. Do contato na infância proporcionado pela família até a frequência na idade adulta, espaços de arte e museus foram reconhecidos como lugar privilegiado de estudo e formação continuada para as professoras.

Na escola, aparecem poucas experiências significativas com a arte. As relações afetivas com as pessoas, professores e os deslocamentos reconhecidos como importantes que acontecem fora da escola, dão o tom da dimensão estética nestas experiências no tempo da escola. 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 nos repertórios de adultos-professores (ALBANO, 2013; OSTETTO, 2004).

Nas histórias contadas acompanhei a continuidade do ciclo de uma formação incipiente com poucas oportunidades na família, alguns momentos viabilizados pela escola básica e praticamente nenhuma menção ao curso de Pedagogia. O diálogo entre arte e educação, indicado por Ana Mae Barbosa (2016) como necessário ao homem para entender e expressar o mundo, precisa ser assumido pelas instituições formais de educação, para além das determinações legais. Arte é um componente do currículo da Educação Básica ao Ensino Superior, tem espaço garantido pela legislação; na Educação Infantil a estética é um dos princípios norteadores das propostas para as crianças; na formação do pedagogo, as dimensões estética, cultural e artística e o ensino de Arte aparecem claramente delineadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (2006), porém, é preciso um esforço coletivo para realizar práticas que viabilizem a educação estética na formação, abrindo canais que devolvam *estesia* às experiências formadoras. A educação pode aprender especialmente das artes, formas de educar com sentidos o homem para a inteireza, como as narrativas das professoras, entrelaçadas aos autores estudados, revelam.

Possíveis rupturas deste ciclo vicioso de uma formação artístico-cultural precária, foram também anunciadas nos itinerários de formação estética das professoras: a proposta que valoriza arte, corpo e natureza na formação continuada de professores da educação infantil, fruto de escolhas pedagógicas e políticas das professoras da UNIRIO. A esperança está pelas frestas, nos entrelugares, com certeza. Propor um espaço de formação imerso na cultura, onde a arte perpassa os caminhos do conhecimento em sua totalidade, sensível e inteligível, é uma alternativa fecunda para viabilizar a educação estética. Música, teatro, literatura e suas linguagens junto à natureza,

envolvem a formação que, no dizer das professoras participantes da pesquisa, potencializa os sentidos, ampliam olhares e também instrumentalizam os fazeres com as crianças – que começa com a educação de si mesmo e de suas relações com os outros e o mundo. Conhecer e sentir, sentir e conhecer.

É através dos espaços de formação com arte que as professoras aprendem a planejar propostas considerando as crianças e suas cem linguagens. Mais uma vez: se o princípio estético está na legislação da Educação Infantil (DCNEI, 2009), é o deslocamento para espaços de cultura e arte que permitem às professoras aprenderem a olhar e a escutar atentamente para as novidades de ser criança – o que envolveu sair em busca, ampliar sentidos e considerar a sensibilidade como necessária à profissão de professora de crianças. As professoras-narradoras apontam caminhos significativos para aguçar a sensibilidade, refinar o olhar e o gosto, para melhor educar. São percursos pessoais, singulares, mas deles pode-se identificar formas e conteúdos como indicações de fios que ajudam a tecer outras histórias de formação docente, na Pedagogia. Articular arte e infância é uma possibilidade, que se mostrou plausível na formação construída, na vida e na profissão das professoras. As inquietações e reflexões fizeram-nas buscar em outros lugares as possibilidades de seguir formando-se e transformando-se. E vão buscá-las nos espaços de arte. Como dissera Dewey (*apud* EISNER, 2008; p.16): "A arte tem sido o meio usado para manter vivo o sentido de objetivos que ultrapassou a evidência, e dos significados que transcendem o hábito enrijecido.".

Na Casa Daros, vivem experiências com arte por toda parte, do pátio ao ateliê, da galeria de exposição à livraria. Experiências que provocam outros canais do ser e tocam sua potência criativa e inventiva, trazendo sentidos para reconstruir a identidade pessoal na profissão. O significado atribuído à Casa Daros revela a constituição de repertórios para si mesmo, um desenvolvimento e envolvimento das pessoas com o lugar e com os encontros. Embora fosse uma formação sobre a prática com as crianças, o sentido da experiência revela um caráter formativo do sujeito. Contemplando a formação com diversidade, que arte e estética permitem: um tema para cada encontro, com profissionais de várias áreas, uma parte teórica e também uma experiência diferente, de um determinado lugar, contribuindo da sua forma, com uma proposta prática para viver. Encontros reconhecidamente amplos, ricos, fortes, instigantes, que aconteciam em um espaço bonito, atrativo, aconchegante e provocador. Outro lugar, diferente da escola, um lugar de arte que ensina sobre o trabalho com crianças, que proporciona momentos de criação para crianças e professores, é mesmo incrível. E torna-se marcante por reafirmar que arte é

educação. A Casa Daros, um dos cenários comum às quatro histórias, traz em suas propostas educativas significativos princípios e práticas para se pensar a formação estética de professoras e professores da Educação Infantil: é preciso ampliar experiências, explorando espaços de cultura e arte; é preciso sair da escola, ir lá onde a arte está e acontece, alimentar olhares, possibilitar diálogos com arte e artistas, refinar sentidos, enfim.

As narrativas retratam momentos em que o coração foi tocado, seja pela alegria, emoção ou frustração. Arte e estética surgem como belezas que abraçam a razão. Museus, galerias, universidades, obras, músicas, cores, danças, pessoas, estão no caminho dessas professoras da educação infantil, que buscaram com a arte algo que devolvesse o prazer, pois não bastava só saber. Buscaram por algo que está em falta na escola, seja a escola do tempo delas como crianças, ou a escola de hoje no tempo das crianças com as quais trabalham: falta a vida, falta espaço para o coração, falta espaço para acolher o sentimento (HILLMAN, 2007).

A feiura está espalhada no mundo. É fácil perceber e sofrer seu impacto. Prazer, sentimento, sensibilidade e beleza só são possíveis se tocarmos o órgão dos sentidos, que capta a beleza: o coração. Por isso é preciso despertá-lo, acordar o coração novamente (HILLMAN, 2010). Na infância temos o coração vibrante, que aos poucos adormece, anestesia-se. Precisamos então acordar o coração: dar a cor, colorir com o coração o que fazemos na vida e na educação. Como professoras da Educação Infantil, é preciso reconhecer as cores com que marcamos nossa vida, os sentidos e os gostos que educam nossa sensibilidade. De dentro pra fora, de fora pra dentro.

BIBLIOGRAFIA

ALBANO, Ana angélica. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 26-39, jan.-abr. 2010

ALBANO, Ana Angélica. O espaço do desenho: a educação do educador. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2013

BARBOSA, Ana Mae. **Abecedário de Ensino das Artes: produção de conhecimento de 0 a 99 anos.** Aula inaugural do Programa de Pós Graduação em Educação na UFRJ, em março de 2016 (anotações pessoais).

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas. A Infância. São Paulo: Planeta, 2003.

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

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERKENBROCK ROSITO, Margarète May. Ser professor: entre a ética e a estética. In: BERKENBROCK ROSITO, Margarète May; MORENO, Leda Virgínia Alves. **O sujeito na educação e saúde**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo: Edições Loyola, 2007.

BIELLA, Andrea Alexandra A.S. Famílias no museu de arte e formação de hábitos culturais de crianças e adolescentes. In: ARANHA, C.S.G.; CANTON, K.. (Org.). Espaços da mediação: a arte e seus públicos. 1ed.. São Paulo: Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte/Universidade de São Paulo, 2013.

BLANC, Adir. Heranças do Samba. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.

BRAGANÇA, I. F. S.. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. Vol. 3, p. 157-164, 2011

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB N°. 20/2009 e Resolução CNE/CEB N°. 05/2009, Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Resolução de 10 de maio de 2006. Brasília/DF, 2006.

CARVALHO. Marcus V. C., O surgimento da estética: algumas considerações sobre seu primeiro entrincheiramento dinâmico. **Paidéia revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciencias Humanas, Sociais e da Saúde,** Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 7 n. 9 p. 71-83 jul./dez. 2010

CHARLOT, B. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

CUNHA, J. Luis. da. Pesquisas com (auto) biográficas: interfaces em tempos de individualização. In: BARRETO ABRAHÃO, M. H. M.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.** Porto Alegre, RS: EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012. p. 95-113.

CUNHA, Susana R. Vieira da. Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: pedagogias em artes na educação infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd, 30., 2007, Caxambu. Caxambu, 2007. GT. 2 - GE - Educação e Arte. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3033--Int.pdf Acesso em: 14 de abril de 2016.

CUNHA, VIEIRA da. Susana R.. As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual. Zero-a-Seis (Florianópolis), v. 1, p. 26-42, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012

DEMARTINI, Z. B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, E. C., & MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de Vida e formação de professores** (pp. 39-63). Rio de Janeiro: QUARTET: FAPERJ, 2008.

DIAS, Karina Sperle. **Formação Estética: em busca do olhar sensível**. In KRAMER, S.; LEITE, M. I; GUIMARAES, D.; NUNES, M. F. Infância e educação infantil. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

DOMINICÈ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método** (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN;. São Paulo: Paulus. 2ed. 2014.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2000

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez 2008.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014. 2ed. 2014

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GAGNEBIN, J. M. História e Narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

GALVANI, Vanessa Marques. Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. **Dissertação** (mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

GATTI, Bernardete A.. Formação De Professores No Brasil: Características E Problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GOMBRICH, E.H. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999

GUEDES, Adrianne O.; VIEIRA, Nuelna G.; SILVA, Greice D. B. Uma experiência de pesquisa-formação de professores da educação infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd, 37. Florianópolis, 2015. GT. 24 - Educação e Arte. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-4500.pdf Acesso em: 14 de abril de 2016.2015

GUIMARAES, D.; NUNES, M. F.; LEITE, M. I. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. In KRAMER, S.; LEITE, M. I; GUIMARAES, D.; NUNES, M. F. Infância e educação infantil. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

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

HILLMAN, J. A Tipologia de Jung – A função sentimento. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

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

HILLMAN, James. O pensamento do coração e a alma do mundo. Campinas, SP: Verus, 2010

HOLM, Ana Marie. Baby - Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007

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

JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, M-C. Caminhar para si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

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

KRAMER, S. et al. Infância e educação infantil. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autentica Editora, 2013.

LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta. Caderno Cedes, vol.26, n.68. 2006.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só nas aulas de Arte? Educação, vol. 34, n°3, set./dez. 2011.

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. In: Pillotto, Silvia Sell Duarte; Bohn, Letícia Ribas Diefenthaeler (Orgs). **Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville, SC: Editora da univille, 2014.

NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; 2 ed. São Paulo: Paulus, 2014.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. Das águas onde nada um tubarão às esculturas de gelo produzidas por crianças no contexto da educação infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd, 32., 2009, Caxambu. GT. 24 - Educação e Arte. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5419--Int.pdf . Acesso em: 14 de abril de 2016.

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).

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

OSTETTO, L. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação dos professores. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n.80, p. 40-55, jan-abr. 2010.

OSTETTO, Luciana E. **Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2014

OSTETTO, Luciana E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Caderno de Formação:* formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320> Acesso em: 19 abr. 2016. 2011b

OSTETTO, Luciana E. Fazer à mão para falar de si. IN: **Narrativas docentes, memórias e formação**. MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da. (org.) Curitiba: CRV, 2016

OSTETTO, Luciana 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, 2011a (155-167).

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI. Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; VICENTINI, Paula Perin Vicentini. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.27, n.01. 2011 PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. As histórias de vida. Natal: EDUFRN 2012.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. (Orgs.). Campinas, SP: Graf. FE, 2005

PRADO, Guilherme V.T.; MORAIS, Jacqueline F. S.; ARAUJO, Mairce da S.; **Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades.** RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.11, n. 24, p. 53-67, jul/dez. 2011

PRADO, Guilherme; et al. GEPEC: Da educação continuada ao desenvolvimento pessoal e profissional em uma perspectiva narrativa. In.: SOUZA, Eliseu; PASSEGGI, Maria da C.; ABRAHÃO, Maria H. M. B. **Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação**. Natal, RN: EDUFRH; São Paulo: Paulus, 2008

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação** (Santa Maria), Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

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

ROSA, Maria. I. P.; RAMOS, T. A. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76) 141-160, jan./abr, 2015.

ROSA, Maria; et al. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011

SANTOS, Bianca F; SILVA, Greice D. B. Pelo respeito às vontades do corpo no cotidiano da Educação Infantil: as contribuições do Curso de Extensão Educação Infantil: corpo, arte e natureza . **VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014 Disponível em: http://www.filoeduc.org/trabalhos_2014/TR417.pdf

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHILLER, Friedrich. Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade [1795]. Trad. port. Roberto Schwarz. São Paulo: EPU, 1991.

SILVA, Greice D. B; GUEDES, Adrianne O; VIEIRA, Nuelna; FERREIRA, Michelle D. Um curso em formação: Corpo, Arte e Natureza – UNIRIO. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. V.1, n.3, 2015

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme V. T. Quem forma quem? In: **Professor formador: histórias contadas e cotidianos vividos.** São Paulo: Mercado de Letras; Edição: 1ª. 2008

SOUZA, E. C. de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias** de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008. p. 65-88.

SOUZA, E.C; PASSEGGI, M.C. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biografica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008c. p. 18-53.

SOUZA, Elizeu C. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. In: **Revista da FACED**, n. 08, p. 208-226. 2004

SOUZA, Elizeu C. O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte. 2010

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. As contrapalavras que movem a formação artístico-cultural dos professores da infância. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd, 32., 2009, Caxambu. GT. 24 - Educação e Arte. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5253--Int.pdf Acesso em: 20 de abril de 2016. WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

ANEXOS: Quadros 1 e 2

Quadro 1:	Resultados da pesquisa no banco da ANPEd GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos
28ª Reunião NOGUEIRA, Monique Andries. 2005, UFG MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA".	Ao considerar a música uma linguagem expressiva da criança pequena, presente em seu cotidiano, o trabalho pretende contribuir com bibliografia sobre o tema para possíveis avanços, uma vez que a pesquisadora constatou que havia quase um silenciamento sobre o tema, no levantamento prévio realizado (NOGUEIRA, 2005).
29ª Reunião CUNHA, Susana R. Vieira da. UFRGS, 2006 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Em seus modos de capturar o mundo através das imagens, a autora problematiza o contexto das instituições de Educação Infantil com seus cenários e decorações. O texto revela as impressões da autora sobre as ambiências escolares, que funcionam como uma espécie de cenografia natural da infância escolarizada. Sobre os artefatos visuais que compõem este cenário, ela afirma que "são capturados pelas instituições de educação infantil e passam a exercer funções pedagógicas nas salas de aula, sem que as professoras percebam as narrativas destes", indicando muitas vezes repertórios infantilizados e empobrecidos que farão parte da cultura visual das crianças.
29ª Reunião SOUZA, Luiz Fernando de. CRECHE FIOCRUZ, 2006 UM PALCO PARA O CONTO DE FADAS: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	O trabalho "Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na educação infantil" (SOUZA, 2006) aponta o teatro como linguagem importante para a criança lidar com a alteridade e com as diferenças, através do jogo dramático. Defende um trabalho que caminhe para a sensibilidade das crianças, dando-lhes os subsídios que o conto e o teatro possuem para que os organizem como quiserem e puderem, enriquecendo seu potencial sensível.
37ª Reunião MARQUES, Amanda c. T. Lopes. IFSP, 2015 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM PRÉ- ESCOLAS PÚBLICAS	Trata-se de uma pesquisa que teve por objetivo responder à questão: De que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto políticopedagógico em ação? Como procedimento metodológico, foi realizado estudo de caso coletivo (STAKE, 1994), ou estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), sendo investigadas quatro pré-escolas municipais (três em São Paulo e uma em Bolonha). Como resultados, apontamos para a historicidade das práticas de registro e documentação construídas pelos diferentes coletivos em sua interação com os desafios concretamente vivenciados pelos sujeitos.

37ª Reunião
FREITAS, Luisa Andries Nogueira
de. UNIRIO, 2015
O ESPAÇO DA LINGUAGEM
MUSICAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL SEGUNDO A
ABORDAGEM DE REGGIO
EMILIA

O trabalho "O espaço da linguagem musical na educação infantil segundo a abordagem de Reggio Emilia" (FREITAS, 2015) investiga as práticas musicais nas creches e escolas para a infância na cidade de Reggio Emilia (norte da Itália), buscando verificar os princípios que balizam aquela prática. Neste sentido, a autora afirma que naquela experiência os projetos desenvolvidos dentro da linguagem da música, assim como nas outras linguagens, nascem do interesse das crianças, e seguem com coerência a filosofia geral da abordagem, na qual a criança é concebida em sua positividade e competência.

	Quadro 2: Resultados da pesquisa no banco da ANPEd GT 24 - Educação e Arte
30ª Reunião CUNHA, Susana R. Vieira da. 2007 UFRGS ENTRE VAN GOGHS, MONETS E DESENHOS MIMEOGRAFADOS: PEDAGOGIAS EM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Em seu texto a autora denuncia que o ensino de arte na Educação Infantil, e também em outros níveis de ensino, não está contribuindo para que as crianças possam elaborar sua linguagem expressiva, sua forma de ler e representar suas relações singulares com o mundo.
30ª Reunião ALVES, Suzy de Castro. UNIVALI, 2007 ARTE: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM MUSEU	No trabalho intitulado "Arte: uma experiência estética em museu", Alves (2007) busca identificar as contribuições que a Disciplina de Arte em Educação, disponível aos alunos do curso de Pedagogia da Universidade do Vale de Itajaí, através de visita ao museu, pode provocar nas estudantes do Curso de Pedagogia; pretendeu verificar quais elementos apareciam na prática cotidiana daquelas estudantes que atuarão nas Séries Iniciais e Educação Infantil.
30ª Reunião SOARES, Maria Luiza Passos. UNIVALI, 2007 ESTÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS	Soares (2007) apresenta alguns resultados de uma pesquisa realizada entre 2004 e 2006, no campo da Formação de Professores, cujo objeto era a formação estética de um grupo de doze professoras do ensino básico. A intenção era oferecer, através de ateliês das diversas linguagens artísticas, a possibilidade de desenvolver a capacidade de apreciação e sensibilização por meio do contato com expressões das diversas linguagens da arte e, a partir destas vivências, investigar como a educação estética se forma no ser humano e se estas experiências proporcionam mudanças em aspectos pessoais e profissionais das professoras.
30ª Reunião REDDIG, Amalhene Baesso. UNESC, 2007 A INFÂNCIA NAS OBRAS DO	No trabalho "A infância nas obras do museu de arte de Santa Catarina", Reddig (2007) investiga de que maneira os museus podem favorecer a constituição das diferentes infâncias. A autora evidencia que o cenário cultural pesquisado, com mais de meio século de existência, representa a infância de diferentes tempos e espaços com vasta iconografia.

MUSEU DE ARTE DE SANTA CATARINA	
30ª Reunião HONORATO, Aurélia. UNESC, 2007 A LINGUAGEM DA LITERATURA COMO ENCANTAMENTO NA ESCOLA	Sobre a Literatura, Honorato (2007) apresenta o trabalho "A linguagem da literatura como encantamento na escola", onde defende a dimensão estética e poética da Literatura, que é uma linguagem da arte, e que, na escola, está sendo reduzida a sua dimensão pedagógica.
30ª Reunião FRESQUET, Adriana. UFRJ,2007 CINEMA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	O trabalho pretende explorar os conceitos de cinema, infância e educação e algumas das suas possíveis relações. Ele consiste numa busca teórica em diálogo com diversos teóricos e cineastas em função de ler as idéias de cinema, infância e educação tomando como eixo a experiência.
30ª Reunião RICTHER, Sandra. UNISC, 2007 EXPERIENCIA POÉTICA E LINGUAGEM PLÁSTICA NA INFÂNCIA	Com uma abordagem sobre a experiência artística que acontece desde a infância, Richter (2007) apresenta "Experiência poética e linguagem plástica na infância". O trabalho discorre sobre a experiência poética com e nas diferentes linguagens plásticas que estão relacionadas ao ato lúdico de investigar e decifrar o mundo, como ato elaborado pelas crianças através de ritmos, gestos e procedimentos.
31ª Reunião SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. UNESC, 2008 NARRATIVAS DE HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	"Narrativas de histórias: uma experiência com crianças em processo de alfabetização e letramento", produzido por Silveira (2008) durante a pesquisa no mestrado, pretendeu refletir sobre a importância da literatura no processo de alfabetização e letramento, trazendo uma discussão das possibilidades desencadeadas pela literatura, enquanto canal de experiência estética e poética, na formação do leitor/autor a partir do diálogo estabelecido com crianças de seis anos.
31ª Reunião FARINA, Cynthia CEFET-RS, 2008 ARTE E FORMAÇÃO: UMA CARTOGRAFIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	"Arte e formação: uma cartografía da experiência estética" revelou as experimentações e investigações da pesquisadora sobre as relações entre arte atual, processos de formação e experiência estética, devido ao crescimento de artistas, pesquisadores, professores e críticos. Buscava responder as questões: Como as alterações na percepção da subjetividade atual (ordem sensível) afetam e intervêm em sua produção de conhecimento (ordem cognitiva) do real? Como essas alterações interferem em seu processo de formação, transformando seus modos de vida?

ATUAL	
31ª Reunião NOGUEIRA, Monique Andries UNIRIO, 2008 EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES	A produção de Nogueira (2008) também traz questões sobre a formação, desta vez a formação artístico-cultural dos professores, através de experiências estéticas vivenciadas em sala de aula, no âmbito da formação pedagógica de licenciandos, desenvolvida por uma universidade pública brasileira.
31ª Reunião OSTETTO, Luciana Esmeralda UFSC, 2008 DANÇAS CIRCULARES NA EDUCAÇÃO: TOCAR O SER DA POESIA	Ostetto (2008) contribui com o trabalho "Danças circulares na educação: tocar o ser da poesia". Inspirada pelo mito que envolve a magia da dança, a autora nos traz a reflexão sobre a formação de educadores e a prática educativa, apontando para a necessidade de se pensar e oferecer oportunidades para que o "ser da poesia", adormecido no professor, seja desperto, tocado.
32ª Reunião REIS, Magali dos PUC-Minas, 2009 OCULTAÇÕES E REVELAÇÕES: QUESTÕES METODOLÓGICAS NO USO DA IMAGEM DA CRIANÇA EM PESQUISAS SOBRE A INFÂNCIA	Em "Ocultações e revelações: questões metodológicas no uso da imagem da criança em pesquisas sobre a infância", Reis (2009) apresenta uma pesquisa de caráter iconológico e um minucioso estudo que envolve a exegese da obra, a biografia do artista, suas filiações junto a instituições artísticas, a reconstituição de movimentos artísticos. Enfim, o próprio contexto sócio cultural no interior do qual se desenvolve esta ou aquela arte.
32ª Reunião TRIERWEILLER, Pricilla Cristine UFSC,2009 AS CONTRAPALAVRAS QUE MOVEM A FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DOS PROFESSORES DA INFÂNCIA	"As contrapalavras que movem a formação artístico-cultural dos professores da infância" (TRIERWEILLER, 2009) apresenta uma pesquisa sobre a formação artístico-cultural dos professores da Educação Infantil na qual a autora começa por considerar seus próprios caminhos estéticos. Neste trabalho encontra-se também um levantamento de pesquisas desenvolvidas em universidades brasileiras, oferecendo um significativo panorama sobre a temática da formação artístico-cultural dos professores da infância e do espaço da arte na educação.
32ª Reunião OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de UFSC, 2009	"Das águas onde nada um tubarão às esculturas de gelo produzidas por crianças no contexto da educação infantil", apresentado por Oliveira (2009). O trabalho chama a atenção para o desenvolvimento da expressividade das crianças na linguagem da escultura e a dimensão imaginativa de sua produção cultural. Traz ainda questões importantes sobre como educar para sentir, para a percepção de si e do outro, para o sensível, para os processos de percepção e criação em diferentes linguagens.

DAS ÁGUAS ONDE NADA UM TUBARÃO ÀS ESCULTURAS DE GELO PRODUZIDAS POR CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
32ª Reunião NEVES, Cynthia Agra de Brito UNICAMP, 2009 LEITURA POÉTICA EM SALA DE AULA: UM EXERCÍCIO INDISPENSÁVEL À HUMANIZAÇÃO	Em "Leitura poética em sala de aula: um exercício indispensável à humanização", Neves (2009) defende o livro, apropriando-se de Borges (1987), que o define como, sem dúvida, o mais espetacular dos instrumentos criados pelo homem. Para ele, o livro é a extensão da memória e da imaginação; o livro é lido para eternizar a memória, por isso é preciso cultuálo. O livro contém algo de sagrado, de divino, nele é possível encontrar felicidade e sabedoria.
34ª Reunião EISENBERG, Zena Winona; CARVALHO, Maria Cristina M. P. de PUC RIO, 2011 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS MÚSICAS INFANTIS	No artigo "A educação das crianças e as músicas infantis", produzido por Eisenberg e Carvalho (2011), as autoras analisam as músicas que são cantadas para as crianças pequenas, buscando explorar seus conteúdos no sentido de apontar tanto para conceitos de infância e de criança como para valores sociais nelas presentes.
34ª Reunião Glacy Queiros de Roure UCG, 2011 TARTARUGAS PODEM VOAR: CINEMA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	O trabalho apresentado por Roure (2011), intitulado "Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância", revela-se como a tentativa de narrar uma experiência obtida com o filme "Tartarugas podem voar", escrito e realizado pelo curdo-iraniano Bahman Ghobadi (2004), e cujos efeitos de transmissão permitiram à autora pensar uma formalização estética a partir dos pares ausência/ presença, visível/ invisível, opacidade/ transparência, imaginário/ simbólico.
35ª Reunião HERNÁNDEZ, Márcia Maria Strazzacappa UNICAMP, 2012 INVERTENDO O JOGO: A ARTE COMO EIXO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	A contribuição de Hernandéz (2012) com o ensaio "Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores", onde como docente responsável por disciplinas obrigatórias em cursos de formação de professores de uma universidade pública estadual paulista, considerou a Arte como eixo de suas aulas. Nestas, experiências com leituras poéticas, apreciação de filmes, performances, contação de histórias, vivências com danças circulares, dentre outros, foram possibilitadas.
35ª Reunião SILVA, João Marcelo Lanzillotti da . UERJ e CPII, 2012	Com a intenção de apresentar fundamentos teórico-metodológicos no sentido de apoiar a construção de uma metodologia para pesquisa de crianças no processo de criação musical em sala de aula, com especial atenção à dimensão das relações sociais, SILVA (2012) apresenta o ensaio "Construção de uma metodologia para pesquisa de crianças em criação musical: contribuições".

CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARA PESQUISA DE CRIANÇAS EM CRIAÇÃO MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES	
36ª Reunião MORAES, Ana Cristina de . UNICAMP, 2013 O CORPO- EDUCADOR DO ARTISTA-PEDAGOGO E POLÍTICO NA INTENÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA	O trabalho "O corpo-educador do artista-pedagogo e político na intenção de uma educação estética", Moraes (2012) traz a noção de corpo imbricado numa teia de relações socioculturais onde este se constrói continuamente, e é pleno de subjetividade, de historicidade. Nessa situação, esse corpo condiciona as decisões teóricas e práticas da vida e dos saberes por ele produzido.
36ª Reunião ZANELLA, Andrisa Kemel PERES, Lúcia Maria Vaz UFPel, 2013 NO ENTRECRUZAMENTO DE LINGUAGENS A ARTE E O CORPO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO HUMANO	Zanella & Peres (2013) apresentam, "No entrecruzamento de linguagens a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano", onde pretende introduzir uma discussão sobre o "corpo biográfico" (Danis Bois) e o "imaginário" (Gilbert Durand) na área da Educação. O tema resulta de uma pesquisa de doutoramento em Educação, cujo intuito foi trazer outros aportes para pensar a formação humana. Apresenta-se no trabalho um recorte para refletir os entrecruzamentos da Arte e do Corpo como linguagens que podem fomentar a educação e a formação humana.
36ª Reunião FARINA, Cynthia IFSUL, 2013 AS SENSIBILIDADES DOS SABERES. OU, AS CONDIÇÕES DO SENSÍVEL NA FORMULAÇÃO E EXPRESSÃO DE NOSSOS SABERES	Em continuidade à pesquisa e questões já apontadas, Farina (2015) apresenta "As sensibilidades dos saberes. Ou, as condições do sensível na formulação e expressão de nossos saberes", revelando neste trabalho a sensibilidade dos saberes através dos quais nos formamos professores. Em seu trabalho a autora considera o estudo do sensível com a Estética, como denso, extenso e complexo. Ao indicar que "todos somos sensíveis, exercemos e somos formados por uma sensibilidade", afirma que há uma estética atuante no educador em suas formas de ser, sentir e saber.

37ª Reunião MORAES, Ana Cristina de . UNICAMP, 2015 PEDAGOGIA ANTROPOFÁGICA NA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE SABERES ARTÍSTICO-CULTURAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	"Pedagogia antropofágica na ampliação do repertório de saberes artístico-culturais de estudantes de pedagogia", Moraes (2015) defende a Pedagogia Antropofágica na formação inicial de pedagogos, ensejando a complexificação do repertório artístico-cultural dos estudantes. A autora evidencia que um projeto de educação estética e de ampliação do repertório de saberes artístico-culturais no âmbito da formação universitária requer professores que desencadeiem processos instigantes e mobilizadores da sensibilidade de seus educandos.
37ª Reunião ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. UFG, 2015 A FORMAÇÃO EM ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÁS	A pesquisa "A formação em arte nos cursos de pedagogia em Goiás", de Araújo (2015), traz um olhar sobre a presença da arte nos cursos de Pedagogia em Goiás, visto a inclusão como disciplina curricular, a partir das DCNCP de 2006, que institui a obrigatoriedade da preparação dos futuros pedagogos para o exercício da docência em artes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho revela a precariedade desta formação.
37ª Reunião GUEDES, Adrianne Ogêda VIEIRA, Nuelna SILVA, Gama Greice Duarte de Brito. UNIRIO/ UFF, 2015 UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTES DE VER, EXPERIMENTAR E RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS	O trabalho "Uma experiência de pesquisa-formação de professores da educação infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas", apresentado por Guedes, Vieira e Silva (2015), investiga perspectivas teórico-metodológicas para a formação estética de professores, a partir da análise das experiências desenvolvidas nos cursos de extensão oferecidos nos anos de 2013 e 2014, em convênio firmado entre MEC e as universidades públicas, para a formação continuada de professores da rede pública que atuam com crianças da Educação Infantil.