



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRE SANTIAGO DA COSTA

**LUDICIDADE, ESTÉTICA E FORMAÇÃO EM CONTEXTO: AS IMPLICAÇÕES
DE UMA PROPOSTA FORMATIVA LUDO-ESTÉTICA CONTEXTUALIZADA NA
PRÁTICA DE EDUCADORAS INFANTIS**

FORTALEZA

2017

ALEXANDRE SANTIAGO DA COSTA

LUDICIDADE, ESTÉTICA E FORMAÇÃO EM CONTEXTO: AS IMPLICAÇÕES
DE UMA PROPOSTA FORMATIVA LUDO-ESTÉTICA CONTEXTUALIZADA NA
PRÁTICA DE EDUCADORAS INFANTIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Linguagem e desenvolvimento da criança.

Orientadora: Dra. Fátima Vasconcelos da Costa.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C871 Costa, Alexandre Santiago da.
Ludicidade, estética e formação em contexto : as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis / Alexandre Santiago da Costa. – 2017.
241 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Fátima Vasconcelos da Costa.
1. estética . 2. práticas lúdicas . 3. formação do educador infantil . I. Título.

CDD 370

ALEXANDRE SANTIAGO DA COSTA

LUDICIDADE, ESTÉTICA E FORMAÇÃO EM CONTEXTO: AS IMPLICAÇÕES
DE UMA PROPOSTA FORMATIVA LUDO-ESTÉTICA CONTEXTUALIZADA NA
PRÁTICA DE EDUCADORAS INFANTIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Brasileira pela Universidade
Federal do Ceará para obtenção do título de
Doutor em Educação. Área de concentração:
Linguagem e desenvolvimento da criança.

Aprovada em 05 de Maio de 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Fátima Vasconcelos da Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Nelson Barros da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Albio Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Andrea de Abreu Astigarraga
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA)

AGRADECIMENTOS

A construção da tese foi algo prazeroso e leve, transformador e cheio de gratidão...

Gratidão a Deus pela fé inabalável e força de todos os dias.

Gratidão à escola pública, desde a creche da pesquisa às escolas e universidades que me formaram.

À orientação precisa e afetiva da professora Fátima Vasconcelos e também aos membros da banca pelas contribuições valiosas; Albio Sales, Andréa Astigarraga, Luiz Botelho e Nelson Barros.

Às grandes amigas Bernadete Porto, Selene Penaforte e Elba Soares por sempre acreditarem em mim, quando às vezes, eu desacreditei que esse sonho seria possível.

À minha família, especialmente minha mãe, que não dimensiona o quanto importante é uma tese e sua importância nesse processo.

Aos meus professores do AEC que tanto torceram por mim, mesmo tendo que me ausentar do convívio deles para poder concretizar esse sonho.

Às crianças do CEI pesquisado e suas maravilhosas educadoras, principalmente Edith, Rafa, Inês e a coordenadora Kilvia que sem elas essa tese não seria tão especial.

RESUMO

A presente tese tem por objetivo geral investigar os impactos e as transformações de uma formação ludoestética em contexto na prática pedagógica do educador infantil no trabalho com as artes visuais. Considerando as novas demandas apontadas pelo currículo da Educação Infantil (DCNEI) de 2009, em que apontam o trabalho pedagógico a partir de princípios éticos, políticos e estéticos que estejam atrelados a experiências no brincar e nas interações sociais, questionamos *Qual o impacto de uma formação ludoestética nas práticas pedagógicas em educadores infantis ?* Os pilares teóricos de sustentação desta tese repousam sobre os trabalhos de: Formosinho (2013), Imbernon (2010), Pimenta (2010) e Tardiff (2002), no que se refere à formação docente; Vygotsky (1989), Benjamim (1984), Brougère (2000), no que concerne às práticas lúdicas e temos como referência; Barbosa (2009), Duarte Jr (1999); Hernández (2000), Read (2010) e Shiller (1979) quanto à perspectiva da educação estética. Como abordagem metodológica, será utilizada a pesquisa qualitativa na modalidade de pesquisa-ação a partir de André (2001), Barbier (2002), Thiollent (1998) e Bogdan e Bickey (1994). A pesquisa colaborativa sugere que as práticas de formação de professores da educação infantil são significativas se tomamos como eixo vertebrador a formação em contexto atrelada à sua dimensão situada e que apontam concretamente suas necessidades e potencialidades pessoais e institucionais. A dimensão lúdica atrelada à formação estética tem um ganho formativo quando alinhadas, fomentando uma nova tessitura de saberes culturais que transformam, fortalecem e ampliam a consciência estética dos educadores, transfigurando, assim, impactos e transformações na sua práxis pedagógica, no que tange às linguagens visuais na educação infantil.

Palavras-chave: Estética. Práticas lúdicas. Formação do educador infantil

ABSTRACT

The main goal of this thesis is to investigate the impacts and transformations of ludic and esthetic training in context on pedagogical practice of child educator at work with visual arts. Considering the demands pointed by the early childhood (DCNEI) of 2009, at which point the pedagogical work from political and esthetic, ethical principles that are tied to experiences in play and in social interactions. We want to know what impacts of ludic and esthetic training in pedagogical practices in children educators? The theoretical pillars of support of this project lie on the work of: Formosinho (20013), Imbernón (2010) and Tardiff (2002) with regard to teacher training; Vygotsky (1989), Benjamin (1984), Brougeré (2000), in playful practices and have as references: Barbosa(2009), Duarte Jr (1999), Hernandez(2000), Read (2010), and Schiller (1979) as for the perspective of esthetic education. As a methodological approach will be used the qualitative research in action, research from André (2001), Barbier (2002), Thiollent (1998), Bogdan and BICLEY (1994). Collaborative research suggests that teacher training practices of early childhood education are significant if we take as the main column training in context linked to its dimension situated and in particular aiming their personal and institutional needs and potential. The playful dimension coupled with esthetic formation has a formative gain when aligned, fostering a new tessitura of cultural knowledge that transform, strengthen and broaden the esthetic consciousness of educators transfiguring in this way impacts and transformations in its pedagogical praxis in visual languages in early childhood educators.

Keywords: Esthetic. Playful practices. Children educators training.

RESUMÉ

L'objectif générale de cette thèse est de faire une recherche sur les effets des transformations d'une formation ludique et esthétique en contexte sur des pratiques pédagogiques de l'éducateur de l'enfant au travail avec les arts visuels. Compte tenu des nouvelles exigences pointées par le programme de la petite enfance (DCNEI) de 2009, à qui pointent le travail pédagogique politique et esthétique, principes qui sont liés à des expériences en jeu dans les interactions sociales. Nous interrogeons quel est l'impact de la formation ludique et esthétique dans les pratiques pédagogiques chez les éducateurs infantiles? Les vecteurs théoriques qui supportent ce projet se trouvent sur les travaux de: Formosinho (2013), Imbérnom (2010) et Tardiff (2010), en ce qui concerne la formation des enseignants, Vygotsky (1989), Benjamim (1984), Brougère (2002), dans les pratiques ludiques et comme références; Barbosa (2009), Duarte Jr (1999), Hernández (2000) et Schiller (1979) en ce qui concerne la perspective de l'éducation esthétique la recherche. Comme une approche méthodologique sera utilisée la recherche qualitative dans la recherche-action de André (2001), Barbier (2002), Thiollent (1998), Bogdam et Bicley (1994). La recherche coopérative suggère que les pratiques de formation des enseignants de l'éducation de la petite enfance sont importantes si nous prenons compte comme principale colonne une formation dans le contexte lié à sa dimension située et visant en particulier leurs besoins et potentialités personnels et institutionnels. La dimension ludique, couplée avec la formation esthétique a un gain formatif grand aligné, favorisant une nouvelle formation de connaissances culturelles qui transforment, renforcent et élargissent la conscience esthétique des éducateurs en transformant impacts et des transformations dans la pratique pédagogique en langues visuelles dans l'éducation de la petite enfance.

Mots Clés: Esthétique. Pratiques ludiques. Formation de l'éducateur infantile

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Perfil dos Colaboradores da pesquisa | 74 |
| Quadro 2 – Síntese do planejamento dos encontros | 77 |
| Quadro 3 – A arte e a ludicidade na formação inicial | 109 |
| Quadro 4 – Conceito de estética das educadoras da pesquisa | 127 |

LISTA DE FOTOS

| | | |
|---------|---|-----|
| Foto 1 | – Foto da atividade confecção do anjo natalino | 24 |
| Foto 2 | – Foto da árvore de natal parede da sala de aula | 85 |
| Foto 3 | – Foto das crianças do Infantil 1 pintando | 85 |
| Foto 4 | – Foto da pintura no muro Infantil 1 | 86 |
| Foto 5 | – Foto da atividade do carimbo das mãos | 88 |
| Foto 6 | – Foto da atividade do carimbo com as mãos | 90 |
| Foto 7 | – Foto de atividade de desenho Infantil 5 | 91 |
| Foto 8 | – Foto da acolhida às professoras no 1º encontro | 93 |
| Foto 9 | – Foto da dinâmica corporal | 96 |
| Foto 10 | – Foto do jogo da teia | 97 |
| Foto 11 | – Foto do jogo da andoleta de sentimentos | 98 |
| Foto 12 | – Foto da oficina de máscaras | 99 |
| Foto 13 | – Foto da construção dos cartazes diagnósticos | 100 |
| Foto 14 | – Foto das apresentações do diagnóstico inicial | 100 |
| Foto 15 | – Foto capa dos documentários: sementes do nosso quintal e território do brincar | 100 |
| Foto 16 | – Foto da visita à exposição da artista Adriana Varejão | 103 |
| Foto 17 | – Foto da interação das professoras com as obras | 104 |
| Foto 18 | – Foto interação das professoras com as obras da exposição | 106 |
| Foto 19 | – Foto da vista do pátio interno da escola | 137 |
| Foto 20 | – Foto do espaço externo do banheiro das crianças | 137 |
| Foto 21 | – Foto da brinquedoteca da escola | 138 |
| Foto 22 | – Foto das professoras brincando com o barangandão brinquedo popular | 44 |
| Foto 23 | – Foto jogos corporais | 147 |
| Foto 24 | – Foto da exposição Hélio Oiticica | 148 |
| Foto 25 | – Foto da exposição do acervo Airton Queiroz | 150 |
| Foto 26 | – Foto da XVIII UNIFOR Plástica | 150 |
| Foto 27 | – Foto de apreciação de vídeo instalação | 152 |
| Foto 28 | – Foto de vídeo performance | 152 |
| Foto 29 | – Foto apreciação da exposição Adriana Varejão | 157 |

| | | |
|---------|--|-----|
| Foto 30 | – Foto apreciação da exposição Adriana Varejão | 157 |
| Foto 31 | – Foto de performance com parangolés | 158 |
| Foto 32 | – Foto da apreciação da obra de Hélio Oiticica | 159 |
| Foto 33 | – Foto da entrada principal da escola | 160 |
| Foto 34 | – Foto da vista lateral da escola | 160 |
| Foto 35 | – Foto das crianças pintando o muro interno da escola | 163 |
| Foto 36 | – Foto da releitura no muro ninfeias de Monet | 63 |
| Foto 37 | – Foto do ateliê no 1º andar | 165 |
| Foto 38 | – Foto do ateliê garagem | 165 |
| Foto 39 | – Foto da pintura do muro parte externa da escola | 66 |
| Foto 40 | – Foto desenhos das crianças ampliados | 167 |
| Foto 41 | – Foto da artista Dinha grafite | 167 |
| Foto 42 | – Foto do grafite Frida Negra | 171 |
| Foto 43 | – Foto do grafite das crianças do Infantil 5 | 171 |
| Foto 44 | – Foto do grafite das crianças do Infantil 5 | 175 |
| Foto 45 | – Foto do grafite do Infantil 5 queremos parque | 176 |
| Foto 46 | – Foto das crianças do Infantil 2 aula de artes | 176 |
| Foto 47 | – Foto das crianças do Infantil 2 trabalho com movimento e artes visuais | 78 |
| Foto 48 | – Foto da peça teatral Chapeuzinho Vermelho | 178 |
| Foto 49 | – Foto do recital de poesias | 180 |
| Foto 50 | – Foto do muro externo da escola | 186 |
| Foto 51 | – Foto das crianças Infantil 5 apreciando livros de artes e de poesia | 186 |
| Foto 52 | – Foto de aula no ateliê representando pontes | 189 |
| Foto 53 | – Foto da pintura ao ar livre Infantil 5 | 190 |
| Foto 54 | – Foto Releitura de Monet | 191 |
| Foto 55 | – Foto da obra “CAJÚ” de Dim brinquedinho | 194 |
| Foto 56 | – Foto da obra “ liberdade” Dim brinquedinho | 196 |
| Foto 57 | – Foto da produção artística do Infantil 3 | 197 |
| Foto 58 | – Foto de roda de conversa com o artista | 197 |
| Foto 59 | – Foto das crianças apreciando as obras | 203 |
| Foto 60 | – Foto de criança brincando no parque do museu | 204 |
| Foto 61 | – Foto da visita ao sitio de Dona Raimunda | 205 |

| | | |
|---------|---|-----|
| Foto 62 | – Foto do campo de Milho criança do Infantil 5 | 208 |
| Foto 63 | – Foto da obra “Campo de trigo e silvestre Van Gogh | 208 |
| Foto 64 | – Foto do milharal, Infantil 5 | 209 |
| Foto 65 | – Foto “Auto retrato” de Van Gogh” | 218 |
| Foto 66 | – Foto crianças no milharal | 218 |
| Foto 67 | – Foto campo de trigo de Van Gogh..... | 219 |
| Foto 68 | – Foto do milharal de D. Raimunda | 220 |
| Foto 69 | – Auto retrato de Van Gogh..... | 220 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | |
| | | 17 |
| 2 | QUADRO TEÓRICO | 25 |
| 2.1 | Formação continuada em contexto | 25 |
| 2.2 | A formação docente para a educação infantil | 37 |
| 2.3 | O lúdico e seus aspectos culturais e psicológicos | 42 |
| 2.4 | A estética e a arte | 47 |
| 2.5 | A formação ludoestética do educador | 53 |
| 2.6 | Hipótese, questões e objetivos da pesquisa | 59 |
| 2.6.1 | Hipótese | 59 |
| 2.6.2 | Questão de Pesquisa | 60 |
| 2.6.3 | Objetivos | 60 |
| 3 | DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 61 |
| 3.1 | Pesquisa-ação: desenhando a metodologia da investigação | 65 |
| 3.2 | A produção dos dados e seus instrumentos | 69 |
| 3.3 | Lócus de pesquisa: CEI São Francisco | 71 |
| 3.4 | Os sujeitos da pesquisa | 74 |
| 3.5 | O caminho que se faz caminhando: fases da pesquisa | 76 |
| 3.6 | Quadro síntese dos encontros | 77 |
| 3.7 | Metodologia dos encontros formativos: a prática colaborativa na formação em contexto | 79 |
| 4 | A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A BUSCA DAS LÓGICAS FORMATIVAS A PARTIR DA AÇÃO LÚDICA, ESTÉTICA E COLABORATIVA | 100 |
| 4.1 | As práticas lúdicas na formação do educador infantil | 122 |
| 5 | A EDUCAÇÃO DO OLHAR: A APRECIÇÃO E A CONTEXTUALIZAÇÃO NAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS EDUCADORES INFANTIS NOS ESPAÇOS CULTURAIS | 133 |
| 5.1 | A estética do espaço: a beleza das/nas práticas da educação infantil | 153 |
| 6 | IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR NAS EXPERIÊNCIAS COM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 169 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 6.1 | Monet no “ jardim de infância” ou Frida no jardim de Monet: flores e frutos de uma experiência estética | 192 |
| 6.2 | Brincando de fazer arte: Anita Malfati encontra Dim-brinquedim | 199 |
| 6.3 | O campo de trigo de Van Gogh ou o milho de Dona Raimunda? | 209 |
| 7 | CONCLUSÃO..... | 226 |
| | REFERÊNCIAS | 234 |

1 INTRODUÇÃO

A prática docente exige dos profissionais uma permanente atitude de investigação científica, de ação e reflexão. A aproximação com o objeto de pesquisa em questão vem sendo tecida ao longo de 15 anos trabalhando com Arte-Educação na Educação Infantil e no ensino superior como docente, ministrando disciplinas na área da arte e da ludicidade. Trabalho na formação de professores para um exercício do magistério sempre com implicações lúdicas e expressivas do ser humano; percebo sempre a necessidade desse aprofundamento teórico e vivencial dos saberes relacionados à arte e à ludicidade.

O trabalho desenvolvido nesta trajetória traz elementos que sempre considerei importantes no meu percurso pessoal e profissional: a sensibilidade e a criatividade. Contudo, fui percebendo uma desvalorização dessas áreas de conhecimento alocadas nas instituições educativas que formavam o pedagogo. Os ranços de uma educação extremamente conteudista e tradicional impossibilitavam que a arte e a ludicidade tivessem um papel importante no currículo formal de ensino, ficando apenas como atividade extra e de ornamento e de lazer, existindo paralelas ao currículo formal. Estas questões me inquietavam como formador e educador de crianças e de docentes. Frente a esse contexto, surgem também novas demandas do currículo oficial da educação brasileira, em que a estética e a brincadeira são eixos centrais das práticas nesse nível de ensino, presentes nas DCNEIS (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) publicadas pelo MEC no ano de 2009 e que devem nortear as práticas pedagógicas.

Em virtude dessas inquietações, senti necessidade de um maior aprofundamento teórico-científico, que se consolidou por meio do meu ingresso, em 2002, no curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal da Bahia. Nesse curso, realizei um trabalho de pesquisa que possibilitou uma visão mais clara, segura e necessária à respeito da Ludicidade no GEPEL (Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade), coordenado pelos professores Cipriano Luckesi e Bernadete Porto. Além disso, essa formação possibilitou a redefinição do meu trabalho acadêmico e impulsionou o engajamento na luta pela valorização da educação lúdica, na medida em que se constituía, continuamente, em um fórum de reflexão sobre uma educação humanizante e sensibilizadora, entendendo a sua teoria, o processo e as práticas educativas. Por meio dos seminários, de disciplinas e de outras formas de estudo, fui, aos poucos, elucidando minhas inquietações e também abrindo caminhos para novas construções conceituais, principalmente, na área dos estudos da Estética.

Neste sentido, o curso de mestrado ampliou, consideravelmente, a compreensão dos elementos teóricos que constituem a problemática da educação como um todo. A linha de pesquisa na qual estava engajado era currículo e arte-educação e o grupo de pesquisa era em Educação e Ludicidade, dois elementos que até hoje fazem parte das minhas inquietações e do meu desejo relacionado ao meu aprofundamento profissional.

Após a conclusão do mestrado, que tinha como foco a Arte-Educação, Currículo e a Ludicidade no trabalho com adolescentes da periferia de Salvador, outras questões foram suscitadas, como a relação dessas três áreas na formação das crianças e que, conseqüentemente, sugere o estudo das práticas dos professores e de sua formação profissional.

Nesse sentido, é meu papel buscar os meios necessários e imprescindíveis, bem como o rigor teórico-metodológico, para debruçar-me sobre essas questões e sobre questões mais amplas da educação na tentativa de encontrar pistas ou caminhos que me possibilitem contribuir para a construção de um sistema educacional mais sensível, justo e de melhor qualidade para nossas crianças e, como pressupõe Sarmiento (2002) fruto de uma utopia realizável.

A possibilidade de investigar o tema exposto no Curso de Doutorado em Educação se apresenta como uma oportunidade de aprofundar, de reforçar e de contribuir na discussão das questões educacionais. Algumas já tão conhecidas e outras mais recentes no âmbito da prática educativa de uma sociedade que precisa ser reconstruída e uma educação que necessita de um processo mais sensível, ético e estético. Tal processo está relacionado com a formação docente que é um dos pilares básicos para uma significativa transformação das estruturas curriculares e das posturas pedagógicas frente à educação da primeira infância.

Estamos vivenciando um momento histórico de intensas mudanças para o cenário educacional brasileiro no que tange às perdas de direitos assegurados e assistimos uma conjuntura da possibilidade da perda desses direitos, como a promulgação da PEC 55 que congela e minimiza gastos com setores cruciais para a sociedade brasileira, como saúde e educação.

No bojo dessa reestruturação política, há medidas que se relacionam com a temática desta tese, pois a reforma curricular proposta para o Ensino Médio do Brasil tentou destituir o ensino de Arte como obrigatório, na de avanços e de lutas no campo da arte-educação conseguindo implantar uma reforma para o Ensino Médio de teor neo-tecnista,

com preparação para o mercado de trabalho e excluindo disciplinas básicas para a inserção e entendimento do contexto social como Filosofia, História e Geografia.

Uma tese tem uma dimensão científica, mas que se relaciona com a ética e com a transformação da sociedade na produção de saberes que venham a ajudar a elucidar e descortinar situações demasiadamente ilusórias e acríicas. A arte é um dos caminhos dessa libertação, pode-nos mostrar caminhos e a formação docente multiplica essa possibilidade, formando pessoas para promover uma sociedade politicamente estável mais humana e emancipada. Desde a educação infantil, a arte e a brincadeira devem e precisam ser asseguradas como forma de conhecimento prioritário na formação do indivíduo, indo além de suas dimensões recreativas ou ornamentais, mas como área de conhecimento no currículo.

Esse tema de pesquisa evidenciou-se durante as disciplinas ministradas por mim nos cursos de formação de professores: A Ludicidade na Formação do Educador Infantil (Pós-graduação em Educação Infantil pela Faculdade 7 de Setembro) Arte e Educação Infantil, O Brinquedo e o Desenvolvimento Infantil, ministrada no curso de Pedagogia da referida instituição e ainda a disciplina Jogos e brincadeiras na Educação Infantil na Pós-graduação em Educação Infantil (Universidade Estadual do Ceará). O grande obstáculo inicial nessas disciplinas era a dificuldade em desenvolver processos lúdicos e estéticos em que os estudantes ficassem à vontade e plenos na vivência desses processos além de um conhecimento prévio acerca da dimensão estética e lúdica da educação adquiridas nos cursos de formação inicial do professor, que tem um lugar ainda ínfimo no currículo.

Como docente, minhas dificuldades em promover uma prática pedagógica também era refletida nas ações, como pouco aprofundamento teórico na relação entre ludicidade e estética e na sensibilização desses alunos. Como formador de educadores infantis de uma grande escola privada da cidade, percebia algumas lacunas que dificultavam uma transformação qualitativa nas práticas desses educadores. A primeira lacuna era a baixa carga horária oferecida para a formação estética dos educadores, sendo solicitado comumente como objetivo das formações um processo que atendesse ao pragmatismo do projeto de artes da instituição. Nesse ínterim, havia uma formação que não priorizava a ampliação cultural e, sim, um pragmatismo pedagógico, que consiste em uma dimensão instrumental e técnica para o exercício do fazer pedagógico, escapando às dimensões subjetivas, biográficas e experiências culturais.

Já nas universidades percebia uma dificuldade na plenitude e no envolvimento dos alunos nas atividades que possuíam metodologias mais alternativas do ponto de vista da

corporeidade e da expressão. Os alunos dessas disciplinas que já eram professores da educação infantil tinham outra postura perante as atividades, de implicação e de envolvimento; ponto central dessa tese, que considera os saberes lúdicos e estéticos como facilitadores do exercício docente na educação infantil. Outras inquietações diziam respeito às críticas acerca do lugar da brincadeira e da arte no currículo e nos planos desse nível de ensino. A incompreensão acerca da teoria do brinquedo, da arte e da ludicidade nos cursos de formação inicial do educador de crianças geram tais preocupações pois comumente os currículos dos cursos de Pedagogia outorgam a arte e a ludicidade um lugar de área periférica, onde geralmente tais disciplinas são optativas e com carga horária reduzida.

A escola pública sempre foi meu berço formativo, desde a mais tenra idade até o doutorado, e desenvolver um projeto de pesquisa na educação pública a partir das minhas inquietações pessoais e profissionais é uma dimensão que perpassa a gratidão e a estética, tendo também um sentido ético e político atrelado ao fazer científico, que, a meu ver está implicado em um contexto sócio-histórico. Ciência com consciência, como diz o filósofo Edgar Morin. Em tempos de ruídos e ameaças a um Estado de direitos sociais (incluso à cultura) e, principalmente, das vitórias epistemológicas e políticas da Arte-educação brasileira, é preciso redobrar e fortalecer projetos científicos que analisem e viabilizem esses ganhos que foram se consolidando nos últimos 20 anos. Considero a arte-educação, a ludicidade e a formação de professores elementos centrais nesse projeto político e científico.

Onde estão os entraves e os obstáculos que trazem ruídos na relação formação em contexto e prática docente? Para qual escola e para qual professor e aluno estamos focando nossas práticas formativas? Estamos focando demasiadamente na formação teórica e intelectual e esquecendo preceitos básicos de uma educação integral do ser humano, do que forma e do que é formado?

Segundo Porto (2002,p.18):

[...] a escola (que educa o professor e a escola que educa o aluno) só tem abordado esses elementos (cognição, afetividade e corporeidade) de forma isolada, sendo o principal papel da pedagogia crítica, a compreensão do ser humano total, omnilateral [...] compreende-se que os sujeitos envolvidos, especialmente professores e alunos, são seres omnilaterais, e que, além do pensamento e da cognição, são possuidores de um corpo e de sentimentos, de emoções, capazes de desenvolver diferentes atitudes e tomar diferentes direções na sua vida.

A aula é um evento estético, na medida em que os docentes lançam mão de escolhas estéticas para compor sua didática e metodologia. A estética é o diálogo expressivo entre forma e conteúdo, e não podemos negar que a prática lúdica preconizada pelo docente

está impregnada de escolhas estéticas que segundo os saberes teóricos e experienciais do educador se faz presente através de uma racionalidade subjacente, ou seja, de uma prática não intencional e sem reflexão, que pretendo também desvendar e trazer à tona em um processo racional e consciente por esse educador da primeira infância que precisa ter essas questões mais trabalhadas em processos de formação em contexto, vislumbrando sua dimensão práxica.

Por que buscamos compreender a dimensão estética nas práticas lúdicas dos docentes da Educação Infantil? Ou compreender a dimensão lúdica nas práticas de formação estética?

Entendemos que uma *formação ludo-estética* é um conceito que se configura como processos internos, subjetivos e pessoais carregados de expressão, afetividade e significados, além de um processo que preconiza o ser como um todo, nos seus aspectos, motores, afetivos, sociais, estéticos e cognitivos. De acordo com Costa (2007), a brincadeira é em essência um instrumento lúdico na educação por fazer parte como dinamizador e integrador da cultura lúdica, além de um elemento formativo, na perspectiva de uma potencialidade transformadora de mudanças, um devir Góes (2000,p.2) considera que:

Esse destaque parece-nos muito apropriado porque um aspecto fundamental do funcionamento lúdico-imaginário está, justamente, nas instâncias em que a criança (sujeito) *grifo nosso*, ao recriar suas vivências, matizadas pelo afeto, pode ultrapassar a “lógica do real” e, com a complexificação das brincadeiras, imaginar um plano de ocorrências virtuais com crescente independência das condições situacionais imediatas.

As práticas lúdicas instauram processos de plena motivação, consciência pessoal e social, bem como processos de intenso prazer estético. A educação lúdica constitui um dos processos centrais na formação humana, com linguagens diversas, sistêmicas ou não, atreladas a intencionalidades sociais ou de reprodução técnico-científicas, constituindo sempre um importante instrumento na formação cultural da humanidade. Esses três elementos (arte, educação e ludicidade) correlacionam-se em um processo dialógico e multirreferencial.

Para conglomerar com tal prática ludoestética, alinhamo-nos com a formação em contexto, que é um contínuo da formação docente profissional e inicial, tendo o diferencial de ter no seu processo algo mais concreto e contextualizado a partir de demandas pessoais e das demandas do seu lócus de trabalho, aproximando-se desse lúdico e dessa ludicidade que preconiza um processo de autonomia, simbolismo e criatividade. Minha experiência como formador de professores me faz perceber a pouca relação entre os contextos de trabalho dos docentes e seus processos de formação continuada e em contexto, tornando tais processos sem significado ou apartado de seus anseios pessoais, profissionais e institucionais.

O lócus da pesquisa onde desenvolvi tal formação foi um CEI, Centro de Educação Infantil, da rede municipal de Fortaleza, situada em um dos bairros mais violentos da cidade e com uma comunidade desassistida em direitos primários, como habitação e saneamento básico, bem como na oferta de vagas na creche para atender a toda clientela da comunidade. A comunidade não possui um posto de saúde e suas ruas não são asfaltadas e contém córregos e esgotos a céu aberto. A primeira vez que visitei a escola senti vontade de nunca mais voltar àquele lugar: suas paredes sujas e com buracos, o chão com o piso irregular e faltando azulejos, a tradicional cor das escolas públicas com sua homogeneização estética. Como pesquisador, tive grandes dificuldades de locomoção e de deslocamento dentro da comunidade, pois era uma tensão constante, ouvia sempre “quando entrar na comunidade baixe os vidros do seu carro, para os traficantes se acostumarem com você” em toda ida à escola eu pensava nisso.

Nenhuma das professoras da escola mora na comunidade, não tendo nenhuma relação com a mesma diretamente; a maioria vem de bairros distantes do CEI. As professoras não têm uma relação direta com o consumo intencional da produção de arte como concertos, exposições, cinema, teatro, dança, entre outras linguagens. A partir do conhecimento do perfil das professoras em relação a experiências culturais, pelos questionamentos e pelas conversas informais a formação foi se desenhando, tentando de forma colaborativa construir um processo de ampliação estética. As professoras recebem formação da prefeitura de forma pontual, descontextualizada e homogênea, inserida em um distrito de educação (escolas pertencentes a uma região da cidade). A pesquisa levou em consideração esses aspectos e esse contexto formativo; nas suas dimensões pessoais e profissionais. Como podemos analisar a formação da pesquisa dessas educadoras que se articulou com um processo lúdico e estético, mobilizando suas subjetividades e transformando suas práticas com seus educandos?

Portanto, a realização dessa pesquisa pretendeu contribuir socialmente a partir do estudo de uma *práxis* pedagógica mais significativa e humanizada para as crianças da primeira infância através da formação de seus professores. Tal investigação aporta como tentativa de construir um arcabouço teórico articulando os saberes e as experiências dos educadores infantis e o confronto com as teorias acerca da formação docente, do lúdico e da estética.

A tese está dividida em 10 capítulos. O **capítulo 1** consiste na introdução.

No **capítulo 2**, apresentaremos o delineamento do objeto de pesquisa, com a descrição do quadro teórico e as categorias teóricas. Desenvolveremos um apanhado geral

sobre as principais referências assentadas no materialismo histórico vigotskiano que traz para o diálogo as ideias de Daniel Elkonim, Walter Benjamim; Gilles Brougeré na perspectiva do lúdico. Traremos também o debate acerca da formação de professores que dialoga com os trabalhos de Francisco Imbernom, Júlia Formosinho, Maurice Tardiff e Antonio Nóvoa. No campo da estética e educação será discutida a base teórica fundamentada em Ana Mae Barbosa, Friedrich Schiller, Fernando Hernadéz, entre outros. O capítulo é finalizado com a hipótese de pesquisa que suscitará o desenho posterior do trabalho e as questões da pesquisa, bem como os objetivos.

No **terceiro capítulo** é a metodologia da pesquisa, com seu arcabouço teórico e com as fases e o detalhamento das ações. Apresentamos o referencial teórico que fundamentará a escolha metodológica e seus passos e fases, explicando conceitualmente os procedimentos da pesquisa-ação que formatará todo o percurso, delineando os procedimentos das oficinas, do grupo focal e dos instrumentos e procedimentos da produção de dados da pesquisa.

No **capítulo quatro**, iniciamos as primeiras aproximações com a produção de dados da pesquisa e apresentamos as categorias de análise e as categorias empíricas, discutimos o desenvolvimento profissional docente analisando a formação e a relação com a formação inicial e continuada além da discussão e a análise da formação estética do educador infantil.

No **capítulo cinco**, a educação do olhar preconizada pela formação estética é o objetivo desse debate. Discutiremos como o processo de formação em contexto, principalmente em aulas de campo e interações com espaços culturais, tem impactos na formação estética do educador. As histórias de vida e de prática pedagógicas são enunciadas e analisadas nesse capítulo.

Já no **capítulo seis**, descrevemos e analisamos os impactos e transformações na prática das professoras colaboradoras e da instituição e suas ações coletivas. A partir da análise das implicações da formação em contexto no âmbito das práticas pedagógicas com as artes visuais na escola, podemos observar suas lógicas de ação, sua relação com os espaços da escola e a implicação desse novo olhar para o belo e para os significados da estética na sua identidade como profissional da educação infantil.

O **capítulo sete** é a conclusão, com a retomada dos objetivos e a análise do processo da pesquisa. Neste capítulo tentaremos sintetizar as principais conquistas da

pesquisa no que tange as inquietações e problematizações iniciais, trazendo reflexões importantes para o debate da educação infantil e da formação de professores nessa área.

2 QUADRO TEÓRICO

Apresentaremos, a seguir, um breve quadro a partir de uma revisão bibliográfica das categorias teóricas elencadas com base na problemática e nos objetivos da pesquisa. Para dar conta da discussão e posteriormente da análise de dados, precisamos ter a elucidação outorgada pelas teorias que embasaram nossas reflexões iniciais. As categorias ou escolhas teóricas elencadas sofreram alterações de acordo com o desenrolar da pesquisa e de suas demandas.

As categorias são as seguintes:

- *Formação continuada em contexto;*
- *O lúdico e a imaginação criadora na criança;*
- *Estética e arte;*
- *Formação ludoestética.*

2.1 Formação continuada em contexto

Essa categoria teórica pretende discutir e aprofundar as ideias acerca da formação docente e de sua formação (inicial/profissional e continuada/em contexto), bem como os saberes que engendram a prática pedagógica dos educadores da educação infantil, e entender os estudos recentes nessa área, relacionado ao nosso objeto de pesquisa.

Inicialmente, podemos elucidar os conceitos acerca dos elementos constituintes do desenvolvimento profissional docente como inicial, permanente e contínuo. Segundo Gomes (2009), a formação inicial é a modalidade formativa com saberes e conhecimentos básicos para o exercício da profissão a nível escolarizante e formal. Já a formação permanente e continuada é o elo constitutivo entre a formação inicial e a contínua. Segundo Alarcão (1996), a formação permanente é um processo dinâmico por meio do qual a formação vai se adequando às exigências de sua atividade profissional. Portanto, segundo Gomes (2009), formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela *práxis*.

A busca por processos de desenvolvimento da educação perpassa processos prioritariamente no campo da constituição dos sujeitos que estão implicados nesse formação.

Então, pensar na evolução docente é condição necessária para a busca pela melhoria na prática educativa. Nossa educação atual exige um esforço redobrado de motivação, confiança e compromisso social por parte dos docentes, que buscam no desenvolvimento profissional respostas e melhorias para sua prática pedagógica frente à velocidade das transformações do alunado.

Segundo Zabalza (2000), o professor vive um constante aprofundamento e uma ampliação da competência profissional, que consiste em uma agradável experiência de aprender algo novo de forma incontornável. Não se consegue uma eficácia permanente ao longo dos anos de magistério frente às exigências do ensino em constante mutação.

O desenvolvimento profissional dos professores é um processo individual e coletivo que deve se concretizar no local de trabalho do docente: a escola, que contribui para o aprimoramento das suas competências, através de experiências de formação, tanto formais como informais.

O desenvolvimento profissional docente é uma rede que está intimamente ligada às transformações políticas e que se modifica perante a reorganização dos processos de ensino e aprendizagem e do currículo. Devemos entender que a rede de elementos que influenciam a formação docente e o desenvolvimento profissional dos professores é complexa e composta por um emaranhado de rituais, histórias e conhecimentos de si, do outro e da sociedade.

A construção da identidade docente vai além da formação profissional e inicial, passa pela instituição Escola, por reformas e diferentes contextos políticos; adota e constrói uma ética pessoal e profissional e os conhecimentos disciplinares e curriculares.

Há que se discutir o profissionalismo e a profissionalidade na identidade do professor. A formação de docente é uma articulação entre os discursos oficiais da legislação, da Universidade e das associações de classes. O conceito de profissionalismo aparece, muitas vezes, segundo Kramer (2005), ligado à manipulação ideológica do trabalho docente. A profissionalidade docente já é uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio da escola.

Já Nóvoa (2001) entende que a profissionalidade é capaz de resgatar a autonomia dos professores, uma vez que requer o conhecimento que estes constroem em seus espaços de atuação. Repensar a construção e o desenvolvimento profissional docente com vistas a incorporar as suas dimensões pessoais e profissionais. A formação não se constrói por acúmulo de informação, mas pela reflexão crítica sobre as práticas e a reconstrução permanente da identidade.

Como podemos verificar, tanto as definições mais recentes quanto as mais antigas entendem a evolução profissional como um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve se contextualizar no local de trabalho do docente — a escola e contribuindo para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais. O desenvolvimento profissional docente é um processo que pressupõe em essência a formação de professores, a partir da reflexão e da constante busca pela sua identidade profissional. Segundo Marcelo (2000), *o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.* (p.9).

Nessa perspectiva, a formação de professores é o principal processo que articula os saberes da formação inicial com a formação permanente e contínua desses profissionais. Portanto, é a evolução da justaposição tradicional e histórica entre formação inicial e contínua, atuando em várias frentes, principalmente no que se configura como formação docente permanente, contínua ou em serviço.

Nessa profissionalização, o professor, ao longo de sua jornada formativa, adquire saberes diversos que, segundo Tardiff (2013), perpassam vários espaços, tempos e significados de sua vida. Tais saberes são alicerçados pela cultura, pelo contexto social e pelo diálogo entre as práticas formativas e as práticas profissionais cotidianas. Pensar na formação do educador é, primeiramente, entender os vários fóruns e contextos nos quais esse educador dialoga na construção da sua subjetividade, da sua profissionalidade e de seus saberes.

A profissionalidade e a relação de saberes conjugados para a qualidade da prática docente perpassa processos que estão ligados a diversos contextos da vida dos professores. Entender tais processos é condição necessária para pensar a formação docente. No caso específico desta tese, que se relaciona com a formação lúdica e estética dos professores de educação infantil, há uma forte dimensão subjetiva que dialoga com os saberes culturais oriundos das experiências de vida e de formação profissionalizante. Segundo Tardiff (2013,p.11):

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho; o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço; o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Saberes como o conhecimento científico são produzidos com muita velocidade e estão em constante transformação; sendo o professor o principal agente deste conhecimento, mediante sua prática de ensino. Faz-se necessário, portanto, que ele esteja em constante formação. Essa formação pode ser realizada de maneiras diferentes, considerando diversos contextos, seja de formação inicial, continuada, permanente, auto formativa e/ou inconclusa, conforme discutem Imbernón (2004, 2009, 2010), Libâneo (1994, 2004), Nóvoa (1995), Pimenta e Lima (2008), Pimenta (2009), Pimenta e Ghedin (2010) e Veiga e d'Ávila (2008). O processo formativo docente ocorre mediante a utilização de mecanismos cumulativos e sucessivos de aprendizagem, via realização de fundamentação teórica e de práticas de ensino, objetivando assimilar, constituir e reconstituir uma série de saberes relevantes para a sua profissão.

Se pensar na formação docente é um trabalho complexo, pensar na formação do educador infantil é complexo e ainda mais específico para alguns processos que estão relacionados a esse nível de ensino. A formação inicial profissional não basta e não dá conta da complexidade do trabalho educativo, que tem na *práxis* pedagógica seu processo central, dialogando teorias e práticas. Faz-se necessário que o professor esteja em constante formação, em decorrência de sua função social. Destaca-se, porém, o fato de que existem diferentes “[...] limitações na formação inicial dos professores, que historicamente acumulam índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 50). Em relação a tal fato, de acordo com Imbernón (2004), Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Veiga e d'Ávila (2008), somente a formação institucional não dá conta de todos os processos formativos necessários à conquista de sua identidade e de sua *práxis* educacional. Sendo assim, “o saber dos professores é plural e também temporal, [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. (TARDIF, 2013, p. 19-20).

Nessa relação, tanto os alunos quanto os professores aprendem coletivamente, mediante troca de conhecimentos e compartilhamento de saberes diferentes. Quanto a esse assunto, Morales (2006) destaca que os alunos também influenciam na formação do professor, criando um círculo relevante para o aprendizado deste. É preciso que os docentes percebam e deem destaque ao papel dessas interações em sua formação, refletindo e valorizando as percepções dos alunos, os seus conhecimentos e as suas experiências sociais. De acordo com Tardiff (2013, p.12):

(...) esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes- os professores- que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da sua estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas , matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimentos, etc.

A sala de aula é palco de frequentes e instigantes diálogos. Em muitas situações, revela diferentes conflitos, produzidos, por exemplo, situações de indisciplina e de autoritarismo, que podem comprometer o sucesso do processo educativo, mas, por sua vez, se apresentam também como situações de aprendizagem para esses sujeitos. Desse modo, é preciso identificar a sala de aula como um lugar de relação, de experiências didáticas, onde são estabelecidas diferentes formas de comunicação, considerando aspectos afetivos e emocionais, que permitem a veiculação e o intercâmbio de valores e princípios de vida, por meio de um trabalho interativo. Ainda de acordo com Tardiff (2013, p.13):

Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Nesse sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente.

Atualmente, o foco na formação de professores está no seu processo de contínua aprendizagem. Tal caráter se dá pelo viés da formação continuada, que tem uma trajetória histórica cheia de contradições e evoluções que culminam e se apresentam com conquistas que atualmente colocamos em prática.

De acordo com Moraes (2003, p.110):

Para um bom desempenho das suas funções, o professor tem de possuir uma sólida formação de base e estar disponível para uma formação contínua e continuada, desligada de uma lógica de oferta e procura individual (...) é preciso conceber a escola com um espaço educativo onde os docentes possam trabalhar e, ao mesmo tempo, formar-se.

Sem dúvida, houve um avanço no conhecimento teórico acerca da formação continuada. Desde a antiguidade, há uma prática de formação de professores, onde se resolve que um grupo de pessoas irá se responsabilizar pela educação da sociedade, um grupo específico, é bem verdade. Mas, a busca por uma sistematização mais crítica e reflexiva perante a formação desse grupo educador, bem como dos modelos formativos, conhecimentos e metodologias, é recente.

Segundo Formosinho (2002), foi, sobretudo a partir do final dos anos 60, com a emergência da crise dos sistemas educativos, que o tema começou a ganhar maior visibilidade social e política. Paradoxalmente, tal crise passa a apontar a formação de professores como uma das causas da ineficiência do ensino, assim como um dos principais remédios. Neste sentido, a formação contínua de professores começou a ser encarada como uma forma de colmatar as supostas “carências” dos professores e as resistências às reformas educativas.

A formação continuada nasce das transformações vertiginosas dos últimos anos perante indagações acerca do por que formar e para que formar. Dentro desta trajetória histórica, que iremos elencar e discutir, recortaremos a partir da década de 70 até a atualidade, de acordo com as circunstâncias epistemológicas e sociais da formação de professores.

Nos países latinos, segundo Imbernom (2010), a análise da formação de professores como campo de estudo e de conhecimento não começa a se desenvolver até a década de 1970, quando foi realizada uma série de estudos para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada. O autor chamou tal década de *o início da era da formação continuada*, que culminaria na década de 1980.

A década de 1970 foi marcada por um modelo de formação continuada denominada de *modelo individual de formação*, em que cada um por si próprio buscava a sua trajetória formativa, primando pela formação inicial. Na formação continuada, predominava a ideia “*forme-se onde puder e como puder*”, ou seja, quase um processo de busca auto formativa, no qual os professores planejavam a sua formação na busca de conhecimentos que julgavam necessários para seu ofício.

As contribuições de Dewey, Freinet e Montessori e seus seguidores da escola nova, formaram um capítulo importante dessa época, pois sua influência a partir da inovação pedagógica e seus cursos, oficinas e seminários sobre o tema eram frequentes, mesmo que muitas vezes de forma clandestina e longe do âmbito acadêmico. Mas temos que considerar como uma transgressão a formação acadêmica inicial. De acordo com Imbernom (2010), “A necessidade de formação em aspectos diferentes daquelas que eram propostas pelas administrações ou universidades era premente, o que ajudou no questionamento de muitos aspectos educacionais” (p.16).

Na **década de 1980**, há uma crescente escolarização da população, mas também a preocupação com o analfabetismo de muitas camadas sociais, o que pressupunha novas configurações na escola e, conseqüentemente, na formação dos professores. O trabalho docente nas escolas de formação obriga o currículo a se reconfigurar de forma a atender um

conhecimento técnico e instrumental, como a realização de planejamento, programação, objetivos educacionais, avaliação etc.

A formação continuada tem, na década de 1980, uma tentativa de adequação ao contexto acima citado. As universidades começam a gerar programas de formação continuada de professores, situadas na modalidade de treinamentos, minicursos televisionados, análise de competências técnicas e aperfeiçoamentos. Mas o que é mais evidente é a ideia de que a reflexão e a análise não são importantes na formação e o que se destaca é o paradigma da racionalidade técnica na busca da formação do bom professor. Vale ressaltar que tal racionalidade técnica perdura até hoje, marcando uma geração de professores que consideram as soluções educacionais serem exclusivamente a prática pedagógica isolada.

Na década de 1990, segundo os discursos políticos e acadêmicos em relação à formação de professores, o objetivo era adequar os docentes às demandas do processo de mundialização e de transformações do conhecimento e das práticas pedagógicas. Algo que marca essa década e que atualmente ainda tem implicações é o modelo institucional da formação: a assessoria técnica como um modelo de treinamento que se configura como formação continuada e que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades através de uma fonte diretiva e unilateral, com objetivos propostos por especialistas externos e não pelos próprios professores.

Segundo Imbernóm (2010, p.20):

O modelo de treinamento que anteriormente comentávamos, a dependência dos professores de pessoas ou de algo que lhes era alheio (universidades, especialistas, consultorias ou administração) e que lhes ensinassem a ensinar- o que em parte ainda perdura. A não participação dos professores no planejamento da formação, as palavras de um especialista que ilumina as mentes, embora não os espíritos, ou a interrupção de uma inércia institucional. Por outro lado, tal campo de conhecimento da formação potencializou o aparecimento de elementos novos que atuariam como forças ocultas e propulsoras de um novo pensamento e processo formativo.

Mesmo a partir dessas premissas formativas que preconizam uma formação mais focada na dimensão técnica e sem reflexividade e articulação com os *lócus* de trabalho docente, algo se move nesse contexto com novas ideias e conceitos: os estudos curriculares pós-críticos, a pesquisa-ação, os projetos, a triangulação e a reflexão na e sobre a prática docente situada - essa última a partir das obras de Donald Schon (2000).

A pesquisa-ação, que é a abordagem metodológica desta tese, relaciona-se também com o modelo de *professor pesquisador*. A pesquisa-ação torna-se uma grande

possibilidade de inserção do professor no centro da sua formação, mas ainda é pouco praticada pela exigência de condições de desenvolvimento, que serão ampliadas e fortalecidas na década seguinte.

Nos anos 2000, a crescente mudança na gestão e na produção do conhecimento, atrelada às invenções e à propagação das tecnologias, que interferiram diretamente na cultura e modificaram a forma de produzir e armazenar informações, principalmente pelo alcance e velocidade propagadas, a educação fica a reboque dessas transformações e a formação de professores tenta buscar novas alternativas formativas. Nesse contexto, entende-se que o sistema educacional do século passado se tornou obsoleto e é necessária e urgente uma nova forma de ver alunos e professores.

Imbernóm (2010, p.23) coloca que:

[...] a ação do formador se dá em direção da solução dos problemas dos professores, em vez de se aprofundar em um modelo mais regulador e reflexivo, como, por exemplo, com pesquisa-ação, heterodoxia, modelos variados, respeito à capacidade do docente, didática criativa. Nesse caso, o formador ou assessor é mais um diagnosticador de obstáculos à formação, em que a vertente contextual, diversa e pessoal dos professores, tem muito a dizer e a contribuir.

Portanto, a partir da breve trajetória histórica da formação continuada de professores, percebemos uma crescente evolução, de um modelo racionalizado e técnico, para modelos alternativos do professor como agente de sua formação e pesquisador de sua prática.

Evoluímos no que tange à formação continuada, que comumente vem sendo tratada, segundo Imbernón (2010), como um processo composto de lições modelo, de noções oferecidas em cursos de pouca duração, de uma tradicionalidade de ver e realizar formações docentes, de cursos padronizados por especialistas, nos quais o professor é um sujeito passivo que assiste a uma formação que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente, que o autor chama de “estupidez formadora”.

Perante este quadro tradicional de formação continuada, como os autores supracitados elencam novas possibilidades formativas? A partir de quais pressupostos? De acordo com Imbernón (2010, p.9):

Deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo para : processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática etc.

O autor nos chama atenção ainda para que não façamos uma análise ingênua de que não se pode propor alternativas metodológicas e didáticas para a formação continuada

sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado.

De acordo com Therrien (2011, p. 1):

A formação do professor, fundada numa sólida formação disciplinar e pedagógica inicial, se desenvolve efetivamente na formação continuada centrada na sua práxis, no cotidiano do “chão da escola”. Essa afirmação encontra suporte num conjunto de pressupostos, do ato de educar e do aprender a ser professor, ao mesmo tempo em que é condicionada a fatores imprescindíveis a sua efetivação.

Segundo Jacques Therrien (2011), tais pressupostos merecem atenção para a efetivação de práticas formativas significativas e inclusivas. Para tanto, alguns princípios nos conduzem a reconhecer o professor como Sujeito epistêmico – ele produz saberes; Sujeito hermenêutico – ele produz sentidos e significados; Sujeito que tem a epistemologia da prática como referência de ensino situado; Sujeito de *práxis* transformadora de si mesmo e do outro – de Formação Continuada; Sujeito pesquisador – movido por uma racionalidade pedagógica: a reflexividade crítica.

Therrien (2011) concorda com Perrenoud (2000) que a formação continuada é uma das principais competências do professor, o *aprender a aprender*, pois tal competência é responsável pelo desenvolvimento das outras adquiridas ao longo da sua vida profissional e pessoal.

Outro princípio importante é o *domínio dos saberes disciplinares* e curriculares, bem como *os saberes pedagógicos* para o ato de ensinar. O professor deverá dominar o legado cultural e científico e os princípios pedagógicos para a construção dos saberes pelos educandos, atendendo às demandas formativas e emergências sociais do currículo escolar. Para tanto, uma formação inicial é crucial para dar continuidade à formação continuada, nos aspectos disciplinares e pedagógicos. Tal pressuposto está articulado com as ciências da educação e o campo cultural que fornecem os elementos para o significado do ensinar e do aprender. O professor deve fazer a transformação da matéria a partir de um domínio teórico que articule a mediação prática entre os conteúdos, os saberes e a vida social, pautada em uma *práxis* ética.

Nóvoa (2002, p.32) afirma que:

O professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, destruturando-os e reorganizando-os: como é que os conhecimentos foram historicamente construídos? Em que condições se

reproduziram? Qual o sentido de certos fenômenos? Por que é que certos conhecimentos se desenvolveram? que relações existem entre diferentes fontes de conhecimento? Segundo Lee Shulman “ o teste decisivo para confirmar a compreensão de um assunto é a capacidade para o ensinar, transformando o conhecimento em ensino”.

A *práxis* docente deve estar também em um *contexto de saberes situados* em que alunos e educadores são partícipes de uma determinada cultura, de valores éticos e de implicações sociais com o conhecimento, em um movimento de produção de sentidos e de significados para ambos aprendentes. O domínio da teoria não pode estar desvinculado das práticas sociais concretas.

O professor, segundo Therrien (2011, p.2), deve ter sua formação continuada a partir de uma *epistemologia da prática docente*, em que:

A epistemologia da prática docente é a constituinte do referencial do trabalho pedagógico. É no chão da sala de aula que se aprende a ensinar pelo desenvolvimento de uma reflexão crítica, criativa e transformadora da ação cotidiana junto a sujeitos aprendizes culturalmente situados (...) o desenvolvimento de uma racionalidade/reflexividade crítica e transformadora fundante de sua *práxis*- tem início na formação inicial e se consolida na formação continuada. Assim se constitui o alicerce da cultura docente focada na leitura e escrita da vida no mundo.

A reflexividade/racionalidade emerge de processos situados no fazer docente e na sua relação crítica com o mundo da escola e fora dela. A criticidade é mola propulsora de práticas significativas no campo da formação continuada. Outro princípio é o da aprendizagem colaborativa, problematizadora e comunitária. O contexto institucional situado dentro da realidade social oferece o eixo vertebrador para a constituição de uma prática de formação do professor mais significativa. Portanto, a formação continuada e em contexto é uma possibilidade marcante, a partir dos princípios supracitados.

A formação em contexto é um viés importante da formação continuada, pois é centrada nas realidades de atuação e baseada no envolvimento dos profissionais nos processos de melhoria e de mudanças das suas práticas individuais e institucionais.

Como afirmam Nogueira e Rodrigues (1990) *apud* Moraes (2003, p.111);

O sistema de formação contínua de professores deve ser concebido a partir da escola. Esta é o núcleo privilegiado de formação, porque é nela que se gera a profissão, se desenvolvem novos processos, técnicas e métodos, se realiza o ajustamento entre a teoria e a prática, se reforçam os valores da responsabilidade e da necessidade de inovação.

Segundo Imbernón (2010), não podemos separar a formação do contexto de trabalho porque seria um engano epistemológico. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todas as realidades. A situação pedagógica institucional desenhará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, na inovação e na mudança que eles realizarão em suas práticas.

A profissionalidade e a relação de saberes conjugados para a qualidade da prática docente perpassa processos que estão ligados a contextos diversos da vida dos professores e das instituições em que trabalham. Entender tais processos é condição necessária para pensar na formação docente.

No caso específico desta tese, que se relaciona com a formação lúdica e estética dos professores de educação infantil, há uma forte dimensão subjetiva que dialoga com os saberes culturais oriundos das experiências de vida e de formação profissionalizante. Segundo Tardiff (2013, p.11):

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho; o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço; o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

A dimensão lúdica pode estar relacionada à ideia de Tardiff quando ressalta que as emoções, a cultura e as vivências da infância, enfim, as experiências pessoais são importantes no resgate do educador e no seu processo de constituição profissional. Segundo Ostetto (2004), a formação docente é um processo de construção e de reconstrução das subjetividades humanas, tão caras ao educador de crianças.

Imbernón (2010, p.25) concorda com essa ideia ao colocar que:

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação continuada na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação.

Como coloca o autor, os contextos formativos devem atender a outras esferas formativas do ser humano que estão intimamente ligadas ao ser professor. Quando nos referimos à formação do educador da primeira infância, estamos coerentes e alinhados com os processos citados, que corroboram com suas especificidades, como a auto formação, os processos colaborativos e comunitários, a atenção às emoções do docente e uma escuta

sensível que será o mecanismo de produzir e dar significados para a formação continuada e em contexto de trabalho.

Nóvoa (2002, p.38) ressalta que:

A formação continua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação continua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. A escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das “formações informais”, desde os processos de autoformação até ao investimento educativo das situações profissionais, e a articulação com os projetos educativos de escola, no quadro de uma autonomia do estabelecimento de ensino.

Há de se investir em uma *práxis* formativa com um lugar de produção de saberes e de conceder uma atenção especial às vivências dos professores. Uma formação contínua alicerçada na experiência profissional deve estar atrelada à atenção globalizada do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico, ou seja, em contexto pessoal, social e institucional.

Nesse ínterim, a formação em contexto apresenta-se como um aporte à constante reflexividade inerente à prática de qualquer educador, com processos de reflexão e redimensionamento dessas práticas. A formação em contexto de trabalho é um processo formativo que é situado e contextualizado a partir de processos reflexivos de demandas pessoais e institucionais. Pensar sobre a formação em contexto é ter o foco e um *lócus* de pesquisa-ação para a qualidade das práticas educativas.

Segundo Formosinho (2013, p.56), a formação em contexto se configura como:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

2..2 A formação docente para a educação infantil

A formação docente e seus saberes profissionais não se configuram como um conjunto de conteúdos cognitivos definidos *a priori* na formação inicial de uma vez por todas, mas um constante processo de construção identitária profissional ao longo da carreira do educador, na qual ele aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua *práxis* docente. A formação em contexto, segundo Pinazza IN kishimoto & Formosinho (2013, p.55):

Trata-se de converter os elementos trazidos pelas histórias de vida e profissão e, por conseguinte, pelas experiências educativas pessoais vivenciadas, como aluno e como docente, em fontes de reflexão dentro dos programas de formação. A relação teoria-prática sustentada por processos reflexivos assegura aos saberes científicos e aos saberes práticos os estatutos que lhes são próprios no âmbito dos processos formadores..

Já a formação docente para a educação infantil tem uma trajetória que comumente pode vir atrelada à história geral da formação de professores ou às suas especificidades, dada a articulação com esse nível de ensino através das relações políticas, sociais, epistemológicas e culturais. Kramer (2005) analisa que pensar a formação de educadores para a primeira infância é compreender primeiramente os entraves históricos que permeiam tal formação e valores, crenças e identidades forjadas acerca desses profissionais, pois, historicamente, temos o “mito da maternidade” da mulher como rainha do lar, da educadora nata; sendo este o principal critério para ser educadora: basta gostar de criança. As qualidades pessoais se sobrepõem às profissionais, mulher é ideal feminino de obediência e afetividade.

Nas últimas décadas, a educação infantil foi palco de grandes conquistas em vários campos, como nas reconfigurações acerca da infância e do desenvolvimento infantil, das políticas públicas e da legislação educacional. Vários campos de pesquisa como a Sociologia da Infância, a Epistemologia Genética, Psico e Sociolinguística e a Antropologia trouxeram importantes contribuições para o entendimento da criança, do seu desenvolvimento e da sua formação educativa. Segundo Rosemberg (1994), o processo de construção da identidade profissional do educador infantil é um processo histórico atrelado às concepções de infância e da função social da educação infantil para entender o lugar da infância como categoria social na produção dos saberes. A formação para se trabalhar com a primeira infância, período que vai da gestação aos seis anos de idade, tem, na atualidade, importantes estudos, que iremos apresentar e discutir a seguir.

Um ponto importante a se considerar na formação do educador infantil é sua formação inicial. Segundo Kramer (2005), há um hiato nos cursos de formação inicial entre a teoria e a prática, não havendo um reconhecimento da formação pela prática e pelos saberes experienciais. O acesso à teoria e à informação não garante uma formação significativa do professor. Segundo a autora, as fontes sociais das quais emanam esses saberes são muito mais amplas do que o ambiente acadêmico dos estabelecimentos de formação inicial.

Como escreve Kramer (2005, p.224):

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação gerar ou desencadear mudanças? Sim. Se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar.

O curso de Pedagogia, segundo a autora, não contempla as especificidades da educação infantil. Na pesquisa realizada com professoras, entre os anos de 1999 e 2004, na cidade do Rio de Janeiro, as docentes reconhecem que os conhecimentos aos quais tiveram acesso não são suficientes para enfrentar os desafios da vida profissional. O problema é a relação desigual entre teoria e prática.

Kramer (2005) chama atenção para a indissociabilidade da teoria e da prática na formação inicial do educador infantil, a *práxis* pedagógica, pois a prática precisa da teoria para fundamentá-la e justificá-la e vice-versa. A autora questiona os espaços e os tempos da teoria e da prática na formação inicial profissionalizante. Na formação inicial, a prática acontece nos momentos dos estágios. O estágio seria, segundo a autora, uma prática artificializada, pois, como vem sendo conduzido, não permite uma verdadeira imersão na realidade escolar e nos problemas.

É na reflexão sobre os problemas da prática que o profissional reconstrói a teoria e apropria-se de seu fazer, agindo consciente e na *práxis*. Uma das principais críticas à formação do educador infantil é a desconsideração em nível da formação inicial da sala de aula como *locus* privilegiado da formação.

Um dos principais elementos para pensarmos a docência para a educação infantil é entender o processo de intenso debate acerca de qualidade. Zabalza (1998) e Formosinho (2001) apontam que tais pressupostos de qualidade perpassam prioritariamente pelo viés da formação dos agentes dessa transformação pedagógica nas instituições da educação infantil. Segundo os autores, os atores sociais são o centro dessa busca por melhorias desse nível de ensino e devemos pensar que qualidade significa dar acesso às crianças historicamente deixadas à margem das políticas públicas, constituir processos e elementos que assegurem essa qualidade, e, para que isso possa se realizar, a formação desses atores sociais é não só importante, como crucial. Esses processos que visam a qualidade das *práxis* da educação infantil são históricos, evolutivos e dinâmicos.

A partir de Formosinho (2001, p. 171):

A qualidade na educação infantil varia com ideologias e afiliações políticas, valores e crenças, tradições e histórias de geração, experiências profissionais e histórias de

vida, interesses e papel na produção, recepção ou administração dos serviços, varia ainda com o tempo e o espaço - a quantidade é, portanto, valorativa, pessoal, contextual. A qualidade não é uma característica fixa, antes uma realidade evolutiva e dinâmica.

De acordo com Rosemberg (1994), historicamente, houve pouca atenção, qualificação e desvalorização do Profissional da educação infantil. O papel e função do educador infantil estão ligados ao seu caráter histórico, social e político. Nas décadas de 1980 e 1990, há uma persistência do baixo nível de formação de professores da educação infantil, com a grande maioria possuidora de habilitação em magistério de 2º grau ou até mesmo professores leigos, principalmente no Norte e Nordeste do Brasil, atendendo as crianças em creches comunitárias. Havia um grande preconceito e desvalorização social em que “quanto menor a faixa etária, menor o prestígio e basta gostar de criança”.

Após a LDBEN (9394/96), que insere a educação infantil como primeira etapa da educação básica no Brasil, alguns documentos foram importantes para a formação de professores da educação infantil. Segundo Rosemberg (1994), a maioria dos documentos da década de 1990 não condiz efetivamente com os discursos e dão pouca atenção à histórica dicotomia entre o cuidar e o educar, mostra-se conteudistas e adaptada ao modelo do ensino fundamental.

No ano de 1997, segundo Cruz e Holanda (2004, p.65):

O próprio Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Educação Fundamental, publicou, em 1997, o manual “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que aborda tanto os critérios relacionados à organização e funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com crianças.

Já em 1998, o Ministério da Educação lança os Referenciais para a formação de professores, e, em 2000, a Proposta de Diretrizes para a formação inicial do professor, perante a crítica da falta de profissionalidade dos docentes. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU) publicam o parecer que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para a formação docente

Tanto os Referenciais Para a Formação de Professores quanto a Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial do Professor apontam algumas funções para a docência na educação infantil e o seu processo de formação:

a) *garantir o direito da criança a aprendizagem e ao desenvolvimento* no processo de formação do professor há de se levar em consideração que a principal função do professor é garantir aprendizado e desenvolvimento, além de colaborar com os documentos e propostas curriculares. O educador deverá aprender a elaborar estratégias para as experiências de aprendizagens através de uma gestão democrática, organizando situações didáticas, considerando o desenvolvimento global da criança e as múltiplas linguagens.

b) *Trabalhar com a diversidade*: a formação do professor para a educação infantil deve formá-lo para competências que atendam às questões suscitadas no cotidiano e manejar diferentes estratégias inclusivas e de comunicação dos conteúdos. A formação deve ser muito mais que conceitual, mais emocional e de sensibilização para o respeito às crianças de diversos contextos sociais e culturais e capacidades intelectuais, criativas e emocionais.

c) *Articular creche e pré-escola, família e comunidade*; uma das características importantes na formação docente infantil é atentar para a gestão democrática em todos os segmentos da instituição. O relacionamento com as famílias é importante no contexto da educação infantil, pois o incentivo à participação e a comunicação com as famílias é habilidade importante na educação e parceira com as crianças.

d) *Produzir conhecimentos e gerir os processos pedagógicos*: a formação inicial e continuada deve levar o professor a entender a complexidade da sua profissão, com constante reflexão e produção de conhecimento pedagógico, transformação da matéria/transposição didática e eleição de conteúdos prioritários para o desenvolvimento das crianças, bem como sua didática.

e) *Articular o cuidar e o educar como processos indissociáveis na educação infantil*: um dos mais importantes elementos a constar na formação do educador infantil é romper com a dicotomia entre o cuidar e o educar. Todo cuidar tem uma dimensão pedagógica e todo educar tem uma dimensão de cuidado na educação infantil.

Desta forma, as discussões em torno do que consiste a qualidade na educação infantil estão sempre atreladas à formação do professor e sua qualificação. A esse respeito, Rosemberg (1994, 52) afirma que:

Esta preocupação, cada vez mais intensa com a elevação do nível educacional e profissional do trabalhador de Educação Infantil, decorre tanto de resultados de pesquisas – que evidenciam a intensa associação entre formação educacional e a qualidade do atendimento oferecido à criança pequena – quanto do impacto a longo prazo na vida das crianças de uma experiência educacional de boa qualidade.

Então, percebemos a necessidade da articulação entre o que se entende por qualidade na educação infantil e as práticas formativas do professor, perpassando o viés da contextualização comunitária e institucional. Formosinho (2001) afirma que o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da educação infantil deve estar atrelado ao desenvolvimento profissional e organizacional para o qual sugere um modelo de formação em contexto como modelo ecológico de desenvolvimento.

2.3 O lúdico e seus aspectos culturais e psicológicos

Nessa categoria teórica, vamos apontar os estudos relacionados ao jogo e ao desenvolvimento infantil. Abordaremos alguns teóricos como Gilles Brougeré, Elkonin e Lev Vigotsky como suporte central da importante discussão acerca do jogo e sua importância na prática pedagógica do educador e no desenvolvimento das crianças e da cultura lúdica que está relacionada com as diretrizes formativas para a infância. Pelo jogo, ideia convergente entre os autores, a criança aprende sua cultura e constrói sua identidade. Como nossa tese refere-se à formação de professores e crianças na perspectiva estética através da ludicidade, precisamos entender o lugar do jogo na formação do sujeito nas dimensões psicológicas e culturais.

O autor francês Gilles Brougeré, importante pesquisador do jogo e da cultura lúdica infantil, fornece-nos importantes estudos para entendermos tal elemento como função social e objeto cultural, permitindo compreendê-lo na cultura e os seus significados sociais. O jogo é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real. Jogar não é somente uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem sociocultural.

Há um enraizamento social do jogo, em que as crianças são introduzidas em uma cultura e interpenetram essa cultura, não apenas como sujeito passivo, mas interação de significados e autorias, protagonizando o brincar e o jogar. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica desse grupo e as regras que um indivíduo conhece compõem a sua cultura lúdica. A cultura lúdica é

um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos e das condições climáticas ou espaciais que vivenciaram historicamente. A escola também atua nessa construção com espaços, tempos e didáticas próprias para o brincar, muitas vezes canalizando o lúdico como artefato didático para o processo de ensino e aprendizagem, limitando o ato criador espontâneo da criança.

Costa (2007, p.29), analisando o conceito de cultura lúdica na obra de Brougère:

O conceito de cultura lúdica é definido por Brougère (1995,1998) como o conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras- individuais, coletivas e geracionais, conhecidas e disponíveis- que se integra à vida social em que se realiza. A cultura lúdica não se encontra fechada em si mesma, ao contrário, abre-se para o mundo social e cultural que lhe fornece suportes simbólicos e significados que renovam sua existência. Longe de ser um bloco monolítico, a cultura lúdica é composta por práticas sociais e significados vivos, em constante processo de diversificação e mudança.

A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura geral da criança para aclimatá-la ao jogo. A principal hipótese de Brougère (1995) é a existência de uma cultura lúdica com um conjunto de regras e significações próprias que o jogador adquire e domina no seu contexto.

O brinquedo é objeto extremo, marcado pelo valor simbólico sobre o real. Para ilustrar, o autor descreve o que chama de teoria do espelho, ilustrando como exemplo das bonecas industrializadas que espelham a estética e as novas tecnologias nos objetos de consumo para o público infantil, enfatizando a boneca como um espelho da sociedade em uma infância idealizada.

Brougère (1995) analisa o brinquedo como um objeto que tem a função de impregnação cultural da criança, com forte dimensão simbólica, contribuindo para o acesso aos códigos culturais e sociais. O brinquedo atua na construção das subjetividades, onde a cultura é transmitida à criança, não atuando de forma passiva; a brincadeira pode se tornar subversiva, pois a aprendizagem cultural dessa criança é ativa, manipulando vários significados, podendo transformar e negar o simbolismo que o brinquedo propõe como objeto representacional. Segundo Brougère (1998), a cultura lúdica é diversificada, estratificada e compartimentada e pode atuar com diferenças de gênero, relações sociais, regiões que são experimentadas na vida sociocultural, ganhando um viés de intensa alimentação intercultural.

Os aspectos culturais do jogo e da brincadeira assumem papel importante na interpretação desse elemento na vida e no desenvolvimento da infância. Entender o brincar e o

jogo como cultura lúdica é perceber a função que se dá na dinâmica social nas várias sociedades e culturas, aprofundando o entendimento das culturas infantis e geracionais.

O jogo infantil é alvo de muitas pesquisas e estudos no campo da Psicologia, da Pedagogia, da Sociologia e da Antropologia. Muitos estudiosos têm no jogo um elemento central de investigação da cultura infantil e do desenvolvimento das crianças. A Pedagogia lança mão de várias teorias e áreas de saberes afins para entender os processos pedagógicos e estruturá-los de maneira a desenvolver uma prática mais significativa e coerente para a formação do indivíduo. Os estudos para entender o jogo infantil e a sua relação com o desenvolvimento do ser humano acentuou-se nas últimas décadas como um importante instrumento para se pensar a didática e o currículo escolar para a primeira infância.

Lev Vygotsky reconhece a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, bem como o seu lugar na escola. Para Vygotsky (1998), a brincadeira é uma necessidade da criança, pois ela se desenvolve no contexto das práticas histórico-culturais e a brincadeira surge do interesse de dominar o mundo. Por isso, a criança age sobre os objetos como fazem os adultos. Durante o desenvolvimento das brincadeiras, são estabelecidas relações humanas e sociais.

Definir brincadeira como atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões: primeiro porque existem outras atividades que proporcionam prazer para crianças, como mamar, chupar chupeta, entre outras; segundo porque em alguns momentos de brincadeira a criança experimenta sentimentos desagradáveis de perda, medo etc. Dessa forma, Vygotsky (1998) critica as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança.

Para o autor, a criança satisfaz suas necessidades (não realizáveis) no brinquedo, indicando a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação de uma situação imaginária que possibilita a apropriação do mundo real, sendo a imaginação um processo novo para a criança, que surge da ação.

De acordo com as ideias de Vygotsky (1998, p.125), existe uma distinção entre o brincar da criança e outras formas de atividade – no brinquedo a criança cria uma situação imaginária, que é uma característica definidora do brinquedo. Nesse sentido, o brinquedo envolve uma situação imaginária e é baseado em regras, mesmo que implícitas. Para ratificar a ideia, o pesquisador nos esclarece:

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras que tem origem na própria situação imaginária. Portanto todo jogo com regras possui uma situação

imaginária. [...] O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.

Segundo esse teórico, no jogo, a criança age de maneira contrária a que gostaria de agir. Sendo assim, o maior autocontrole da criança ocorre na situação do brinquedo.

Nesse contexto, percebemos que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, pois ele cria nela uma nova forma de desejo. As maiores aquisições da criança são conseguidas no brinquedo. É no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ou seja, a brincadeira tem um papel fundamental no seu desenvolvimento porque permite que, ao substituir um objeto por outro, ela opere com o significado das coisas, dando um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados e não nos objetos (VYGOTSKY, 1998).

Nessa perspectiva, quando o autor discute a ação das crianças sobre os objetos, afirma que, para a criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado dos objetos, mas, no decorrer do seu desenvolvimento, o significado se torna predominante. E é graças ao campo do significado que uma criança se desloca de um objeto para outro, de uma ação para outra. No brinquedo, predomina o movimento no campo do significado.

Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: ela pode se tornar um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo; ela pode mudar o seu comportamento e agir e se comportar como se ela fosse mais velha do que realmente é, pois, ao representar o papel de “mãe”, ela irá seguir as regras de comportamento maternal porque agora ela pode ser a “mãe” e ela procura agir como uma mãe age. É no brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando em um nível superior ao que ela realmente se encontra. Assim, ratifica Vygotsky (1998, p.134):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.

Conforme o autor, o brinquedo fornece uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. O brinquedo constitui-se no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança se desenvolve essencialmente através da atividade do brinquedo.

Através das brincadeiras, as crianças vivem situações do mundo real e aprendem a elaborar o seu imaginário, a buscar a realização de seus desejos e, portanto, a estruturar o pensamento. (VYGOTSKY, 1998).

Diante das observações ora explicitadas, percebemos que o brinquedo é um fator muito importante para o desenvolvimento infantil, mesmo não sendo o aspecto predominante da infância. É o brinquedo que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança. É por meio do brinquedo que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente.

Entender as brincadeiras das crianças é fundamental para possibilitar-lhes que representem os papéis que escolheram para brincar: brincar de casinha, sendo mãe, pai e filhos, brincando de panelinhas ou de boneca; jogar futebol, saltar, correr, pular; brincar de herói ou bandido, recriando os heróis que fazem parte do seu cotidiano, de sua sociedade. Assim, estamos possibilitando a descoberta e o conhecimento de forma prazerosa do mundo que rodeia as crianças, fazendo com que aprendam a lidar com o respeito mútuo, a divisão de tarefas, a divisão de brinquedos e a se expressarem, ampliando as suas experiências.

Também merece destaque a atitude do professor, atuando como observador e participante ativo, interagindo com as crianças, conversando sobre as brincadeiras que vivenciaram, o material que utilizaram, os personagens que assumiram, sendo mediador das relações que se estabeleceram e das situações surgidas entre as crianças e o conhecimento, objetivando um ensinar/aprender significativo, saudável e prazeroso. Nesse sentido, entendemos que a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a troca de experiências, a interação com o outro, possibilitando-lhe pensar nas suas ações através de diferentes experimentações no jogo e no faz de conta, permitindo a aprendizagem de regras, valores, atitudes, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

Outro importante autor que analisa o brincar e o jogo sob o viés sociocultural é Daniel Elkonim. Em seu livro *Psicologia do jogo*, Elkonim (1998) descreve e analisa sob o viés psicológico e antropológico o jogo infantil. A obra traz o jogo epistemologicamente atrelado às formas iniciais da arte, comparando-a com a ação pretensamente lúdica. O jogo e a arte têm origens comuns, quando se analisa do ponto de vista biológico o excesso e a descarga de energia através do ócio. Nas várias etimologias acerca da palavra jogo, encontramos os sentidos de prazer, de alegria infantil e até mesmo de trabalho. Elkonim (1998) analisa que o jogo na concepção materialista vem depois do trabalho, como algo supérfluo ligado ao prazer

e ao ócio, em contraposição ao utilitarismo e pragmatismo do trabalho humano. Mas o autor afirma também que o método marxista serve para entender o jogo conhecendo sua totalidade (produto final) através da sua evolução na cultura. A natureza dos jogos infantis só pode ser compreendida pela correlação existente entre eles e a vida da criança para a sociedade.

Na perspectiva da etnografia, Elkonim (1998) descreve os jogos em elementos sociais de alta dramaticidade, ornamentação e também ligado ao esporte e ao lazer. Segundo o autor, “o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”.

Pensar no jogo sob esse viés é pensar que o jogo insere a criança na cultura adulta e a transporta de forma lúdica para a compreensão de um mundo a ser assimilado. Ainda segundo o autor, na sociedade moderna dos adultos, em contraposição a cultura infantil, o jogo não existe como é para a criança, ele evolui para a arte ou para o esporte.

O jogo tem uma potencialidade em relação à representação social, ao diálogo com as culturas e à subjetividade dos sujeitos. O jogo tem um alto nível de imaginação e fantasia pela transformação dos objetos e da realidade, que Elkonim (1998), chama de “alquimia da fantasia”.

Podemos pensar, então, no jogo, uma forte relação com a arte, já que os dois tem interfaces na simbolização e na representação da realidade e das subjetividades do sujeito, como afirma o autor: *“A base do jogo protagonizado, não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos”* (ELKONIM, 1998, p.67)

Ainda de acordo com o autor, o conteúdo do jogo é proveniente da realidade circundante e os adultos não devem influir, mas fornecer materiais. Tal afirmação une os elementos que constituem o objeto deste trabalho de pesquisa, no qual o ensino de arte para crianças apoia-se no lúdico e na mediação para o ato criador. As atividades humanas, o trabalho, as relações pessoais e a subjetividade exercem uma influência determinante na atividade lúdica da criança.

Podemos novamente relacionar o trabalho artístico com o jogo protagonizado de papéis ou de representação, pois a arte é nutrida das relações humanas e do humano com o mundo. De acordo com Elkonim (1998, p. 23) “A atividade humana e as relações sociais produzem no jogo uma evidência que os temas dos jogos não são extraídos unicamente da vida das crianças, possuem um fundo social e não podem ser um fenômeno biológico”.

2.4 A estética e a arte

A Estética, como fenômeno que remete a expressão do ser, traz a possibilidade de trabalho com linguagens diversas: a linguagem plástica, a linguagem musical, a linguagem corporal e o jogo dramático (gênese da linguagem teatral). Essas linguagens artísticas desenvolvem, com base nas expressões individuais e coletivas das crianças, um processo motivador, simbólico e lúdico.

A linguagem como elemento central na educação estética e lúdica da criança e do educador inspiram a investigação dessa tese como elemento elucidante para novos paradigmas para a educação de crianças. Jobim e Sousa (2003:150) parafraseando Walter Benjamim, indagam sobre a linguagem simbólica, fruto de experiência significativa e libertadora, perguntando ainda “como recuperar a experiência original pura, não contaminada por uma forma instrumental de ver e se relacionar com o real? Como encontrar algo parecido com uma “infância da experiência”? E como relacionar essa “infância da experiência” com a linguagem?”

Podemos trazer o conceito de Estética e, posteriormente, sua dimensão formativa para esclarecer melhor e elucidar tal problemática. O conceito de Estética é histórico e situado socialmente. Etimologicamente, o termo estética vem do termo grego *aisthetiké*, que significa “aquele que nota, que percebe”. Estética ainda é conceituada como a **filosofia da arte**, ou **estudo** do que é **belo** nas manifestações artísticas e tal **filosofia do belo** indica a teoria do conhecimento sensível (estesiologia). Como ressaltamos acima, o conceito de Estética é histórico e foi agregando novas perspectivas e se modificando atendendo às mudanças que a arte e a cultura também sofreram em relação à sua função, conteúdos e técnicas.

Na estética contemporânea, é importante destacar duas tendências: a ontológica-metafísica, que muda radicalmente a categoria do belo e a substitui pela vertente do verdadeiro ou do verídico; e a tendência histórico-sociológica, que contempla a obra de arte como um documento e como uma manifestação do trabalho do homem, analisada no seu próprio âmbito sócio-histórico.

Conceituar estética não é tarefa fácil, pois esse campo de conhecimento se situa dentro de uma complexidade e de redes de significados atrelados às mudanças sócio-culturais. Entender esse conceito é entender a efemeridade do pensamento da criação artística e, para tal fim, o que podemos fazer é trazer elementos que agreguem a discussão da estética e sua dimensão formativa na educação formal.

A estética está ligada a preceitos sociais, à construção do “gosto”, algo extremamente subjetivo e cultural. Mas como entender uma estética cultural e socialmente

situada em um diálogo do particular ao universal e vice-versa? Podemos trazer uma simplificação como estratégia para situar-nos no contexto da formação estética das educadoras infantis e das crianças. Podemos conceber a estética como o entendimento e o sentimento. No caráter da *aisthété*, podemos trazer o sentimento e a relação estabelecida entre produção cultural e os sujeitos, em uma dimensão de diálogo de subjetividades, encontros de ideias e sentimentos que são partilhados ou negados. A estética levanta questões sobre a natureza das “coisas”, as causas de seu êxito, seus objetivos, seus meios de expressão, sua relação com a esfera emocional de quem a produz, seus mecanismos de atuação, ela deriva de intenções instigantes, racionais, simbólicas ou catárticas.

Segundo Vásquez apud Furtado (2011) usualmente Estética está relacionada com beleza e arte, o que restringe o conceito e a experimentação de modo geral, pois a estética está muito mais relacionada às relações e significados entre conteúdos e formas, que se fundamentam na sensibilidade, na criatividade, na imaginação, no intelecto e nas emoções.

Estudar estética é buscar as singularidades e caracterizações do sujeito em diálogo constante com seu “eu” individual e com seu “eu” coletivo. O homem é aquilo que consome culturalmente. O que gosta de consumir representa seu caráter, lhe conferindo qualidade e distinção, representando um capital cultural valorizado ou desvalorizado socialmente, segundo Pierre Bourdieu. As relações estéticas são singulares e subjetivas, implicam sujeitos e suas histórias particulares, imaginários plurais e modos próprios de sentir e conviver com o que entendemos e sentimos no mundo.

A estética tem grande influência na educação. Os educadores críticos elegem linguagens que comunguem com determinado conteúdo que querem transmitir. Um novo processo crítico e sensível de educação não pode acentuar-se em linguagens tradicionais e conservadoras. Há de se preconizar linguagens de resistência na educação, cuja arte e ludicidade, de conteúdo estético, aportam como contribuição. As demandas por transformações requerem novas formas de linguagens para trabalhar os conteúdos e os saberes que são considerados fundantes para o exercício de uma educação infantil com qualidade.

A arte é em si um dos principais aportes e expressões estéticas na sociedade, e pensar sobre arte/estética é pensar em duas faces da mesma moeda. Segundo Marcuse (1970), a arte é uma linguagem por si só revolucionária, do ponto de vista da percepção e da compreensão da realidade estabelecida, mostrando ao espectador, muitas vezes, a imagem da “libertação”.

Percebemos o quão é importante o processo artístico para os educadores infantis enquanto processo de formação e como essa produção é influenciada pelas conquistas e pelos conflitos dessa sociedade e de sua cultura lúdica. Segundo Fischer (1987), “A arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e esperanças de uma situação histórica particular” (p. 17).

Segundo Geertz (2008) A cultura, então, é encarada como uma teia subjetiva de significados, permeados pela política, ética, poder, arte, entre outros aspectos que fundam os alicerces da subjetividade coletiva de determinado grupo social, e insere-se como importante fenômeno reflexivo da sociedade, em um processo simbiótico e de interpenetração nas vias dos indivíduos. Segundo Marcuse (1970), é na subjetividade que encontramos o motor e a potência para desvelar processos sociais.

De acordo com Marcuse (1970), a formação estética deve basear-se na subjetividade dos próprios indivíduos, na sua inteligência e nas suas paixões, nos seus impulsos e nos seus objetivos.

Para Furtado (2011), é necessário considerar a experiência estética como uma experiência vital e sensível em que se perde a distância entre imaginação e realidade e se aceita um mundo do sentido por via lúdica (p.2)

Mas não podemos limitar a arte. É verdade que uma de suas funções essenciais, tomada não apenas como um elemento estético, é transformar o mundo, mesmo que simbolicamente, como uma “lupa social”, esclarecendo e incitando a ação. Mas é igualmente verdade que não podemos descartar o resíduo mágico e lúdico que a arte proporciona, uma vez que sem esse resíduo a arte deixa de ser arte, pois, segundo Fischer, “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”. (p. 20).

A arte tem uma função mágica de transformação da subjetividade do ser, em um processo mágico, com uma profunda plenitude racional atrelada a essa magia (FISCHER, 1987). Contudo, não podemos esquecer que a Arte é por si só também elemento de intensa educação estética e assumir uma limitada função de instrumento social reduz suas possibilidades de atuação perante o ser humano.

Percebemos então, em uma perspectiva sociocultural, o quão importante é a arte nesse processo de constituição de uma formação estética, expressando não apenas de forma mágica a realidade, como também contribuindo para construir essa realidade.

As qualidades formativas da arte baseiam-se nas dimensões em que a arte transcende a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento. Assim, a arte cria um mundo em que a subversão da experiência da própria arte se torna possível.

A arte consegue levar determinadas situações a uma atitude generalista, ou seja, as pessoas conseguem, a partir de uma situação artística determinada, fazer relações com processos sociais amplos. Os homens, ao se perceberem diante de um dado processo, seja ela de injustiça ou de conformação, conseguem se espelhar e ver particularidades entre a situação artística e sua realidade (MARCUSE, 1970). É aí que reside a vontade de potência de um produto artístico, levar seu público a se perceber como ator social, sem anestesiantes amordaçadores, criando falsas realidades, verdadeiros simulacros da felicidade (BAUDRILLARD, 1996). Juntar parágrafos Mesmo quando não percebemos sinais das lutas sociais que são travadas na sociedade através de uma obra de arte ou uma peça teatral, seus personagens, embora alheios ao contexto social, fornecem uma condição social específica, onde podemos aferir através da “individualização” a representação dessa sociedade.

O que isso tem a ver com o processo de formação estética pela ludicidade? A arte e o lúdico são processos simbólicos que representam linguagens, que pressupõem cultura, que pressupõem expressões humanas, construção de identidades e reflexões acerca do seu trabalho humano, na melhor expressão vigotskiana.

Herbert Marcuse, em seu livro *A dimensão estética* (1970), pontua, baseado na teoria marxista, ideias para o confronto da arte nessa sociedade capitalista e cada vez mais complexa do ponto de vista da produção e da comercialização de bens simbólicos e materiais. Segundo ele, há de se preconizar uma estética que esteja atrelada à luta de classes instalada na sociedade. Os conteúdos ou temas, ditos de transformação ou revolucionários, precisam de uma estética específica, uma “roupa” que lhes sirva aos propósitos.

O conhecimento artístico leva a uma não privatização do social, a negação da sublimação da realidade posta, contrapõe-se à idealização do amor e da morte, pois, são, muitas vezes, segundo a estética marxista, uma ideologia conformista e repressiva. A estética marxista condena a transformação dos conflitos social em destino pessoal, a abstração da situação de classe, o caráter “elitista” dos problemas, a autonomia ilusória dos protagonistas (MARCUSE, 1970).

A arte, no atual estágio dessa civilização desigual e propulsora de injustiças, com a cultura lúdica infantil alvejada pelo consumismo e pela cultura de massa, precisa desse artista educador ou educador artista com este nível de consciência social. Em uma sociedade em decadência ou ascensão, a arte e a educação, para serem verdadeiras, precisam refletir também sobre esses aspectos, a menos queiram ser infiéis à sua função social. Contudo, precisam mostrar o mundo como possível de ser transformado e ajudar na transformação das relações sociais. A arte é uma realidade social, e a sociedade precisa desse artista, este supremo feiticeiro, e tem o direito de pedir-lhe que ele seja consciente de sua função (Fischer, 1987).

Um educador consciente de sua função social é um ser implicado socialmente. A ludicidade pressupõe também esse processo do ser, que tem um movimento do intrapessoal para o interpessoal. A arte é lúdica quando trabalha com processos conscientes e que possibilita estágios de implicação em determinada ação. A ludicidade nos traz importantes elementos para pensar sobre nossa realidade, nossa sociedade, a relação do “eu-social” com o “eu-individual” (Luckesi, 2002). Se a ludicidade nos faz perceber e atentar para nosso contexto, o que fazer quando nós nos percebemos inseridos dentro de uma realidade injusta socialmente?

Segundo Marcuse (1970, p.43):

Mas, o que na arte parece distante da práxis da mudança deve ser reconhecido como um elemento necessário numa práxis futura de libertação como a “ciência do belo”, a “ciência da redenção” e da realidade. A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo.

A ludicidade e a arte não são fundamentos dessa transformação social, mas são esclarecedores e conscientizadores dessa *práxis* revolucionária. A consciência social é o primeiro elemento da busca da conquista por melhores condições de vida. Lembro-me de uma fala do educador Paulo Freire, arguido sobre o Movimento dos Sem-Terra, que dizia ter esperança que chegaria a hora do movimento dos “Sem...”: sem terra, sem amor, sem educação, sem arte, sem lazer... É chegada a hora de unirmos nossas ferramentas, o artista com sua arte, o educador com sua educação, o escritor com suas palavras, o agricultor com sua enxada, na busca dessa conscientização e dessa transformação, pois, segundo Bertolt Brecht, só existe um aliado contra as injustiças crescentes, são as pessoas que sob ela sofrem, uma vez que só dessas pessoas podemos esperar alguma coisa. É o povo que faz a história,

que transforma o mundo e transforma a si mesmo, e é mais necessário do que nunca falar a sua linguagem, a linguagem do povo, a linguagem da transformação.

Segundo Chauí (2000, p.67):

A arte não pode ser jamais ser conceitualização abstrata do mundo. Ela é percepção da realidade na medida em que cria formas sensíveis que interpretam o mundo, proporcionando o conhecimento por familiaridade com a experiência afetiva. Esse modo de apreensão do real alcança seus aspectos mais profundos, que pela sua própria imediaticidade não podem ser apresentados de outra forma.

Ressalto. pelos meus estudos, alguns avanços nas práticas curriculares dos cursos que formam o educador infantil, mas que ainda são insuficientes para a inclusão significativa dessas teorias nas práticas curriculares e na profissionalidade docente que, de acordo com Josso apud Kishimoto e Formosinho (2013, p.56):

A profissionalidade docente, que se confunde com o processo identitário dos professores, tece-se na apropriação do sentido de suas histórias pessoal e profissional em uma complexa dinâmica que envolve a subjetividade e a relação com outras subjetividades (...) não sendo possível prescindir dessa compreensão no momento de conceber programas de formação, sobretudo de formação contínua em serviço.

Nesse contexto a linguagem, o brinquedo e a estética relacionados às práticas curriculares de formação do educador têm intrínseca relação com a *práxis* pedagógica, pois é necessária a não dicotomização dos saberes teóricos e práticos. As práticas lúdicas preconizadas pela teoria do brinquedo e do conhecimento estético envolvem o modo de funcionamento da cultura dos docentes e suas experiências que trazem um discurso indicador dos seus desejos e multiplicidades de identidade.

2.5 A formação ludoestética do educador

Apresentar a formação humana como uma obra de arte é preconizar a estética como uma formação de vida, os valores estéticos constituindo-se como a forma como se configura a transformação da vida. Pagni (2014) enfatiza que há nesse processo um trabalho sobre si mesmo que leva o sujeito a inventar-se, a partir de um conjunto de práticas culturais e significativas através das quais se delineiam as suas regras de comportamento, a possibilidade de modificar-se e de transformar seu ser, isto é, de fazer da sua vida uma obra de arte.

Observa-se um empobrecimento da experiência estética, da capacidade de pensá-la e de narrá-la em nossos dias. Os filósofos Walter Benjamin e Theodor Adorno

foram os primeiros a diagnosticar tal questão e as suas consequências para a formação humana. As experiências estéticas que fundam a emancipação de um espírito livre e crítico da cultura de massa e seus estereótipos devem ser a tônica dos processos de formação de professores, com vistas a inserir no campo experiencial de suas vidas um simbolismo transformador e lúdico. Pensar a estética e sua importância na experiência formativa do educador de crianças é ampliar a cultura e a gramática social desse educador em detrimento de uma arte pedagógica e racionalmente técnica para a sua formação conceitual.

A prática de experiências estéticas baseadas na racionalidade instrumental ou na técnica, na qual a formação dos professores comumente se apoia, contribui para minimizar as qualidades artísticas da práxis educativa, afastando os saberes e as práticas escolares das possíveis relações com a sua dimensão estética e da sua implicação com a vida.

A formação estética do educador deve escapar da regularidade, da estabilidade e da determinação preconizadas pelo planejamento racional com lógica discursiva e da regulamentação prévia dos saberes e das práticas escolares. O aprender pela experiência estética deve levar o futuro educador a algo externo a essa racionalidade, que em termos pedagógicos, se materializa em um conjunto de práticas de ensino e se legitima na articulação de uma série de saberes, colocando em xeque as propagandas da objetividade e eficiência da performance da arte-técnica em que se converteu a *práxis* educativa na atualidade.

Quando falamos de arte e de brinquedo, falamos da inteireza de ser educador e acrescentamos a fala de Ostetto (2004,p.12):

Pólos de competência e compromisso, o pólo da sensibilidade- que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a forma, ousando outros desenhos para o dia-a-dia. Novas paisagens subjetivas.

A arte e a ludicidade vêm sendo preteridas em favor de conhecimentos e de fatores pragmáticos na evolução da humanidade. Um dos males da nossa sociedade, imersa na condição pós-moderna, é a angústia da própria condição humana. Os escapes dessa angústia só são sentidos e saboreados por poucos, consistindo em um privilégio dos que dispõem de ócio. O ócio, que segundo o Filósofo Domenico de Masi é extremamente necessário e criativo e precisa ser estendido a todos, como uma tentativa de devolver ao homem sua natureza lúdica e não apenas racional e pragmática. O ócio possibilita significativos processos criativos em arte. Isso me remete ao tempo na prática dos professores da educação infantil, um tempo

racional, robotizado e inflexível, sem espaço para a criatividade e para o desejo que foge às “GRADES” curriculares.

A arte nutre a humanidade de uma gama de saberes que muitas vezes o intelecto não consegue expressar. Segundo Barbosa (1991, p.12):

A arte é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas.

A arte possibilita a transcendência da realidade imediata, destruindo a objetividade das relações sociais pré-estabelecidas e abre uma nova dimensão da experiência, o renascimento da subjetividade rebelde. Parafraseando Nietzsche (2002), há que se planar sobre as cabeças humanas o “belo” e o cruel, para vislumbrarmos as mais altas esperanças de um futuro feliz, para podermos finalmente respirar liberdade e ter a possibilidade para a expressão de nossa cultura e subjetividade.

Então, a arte como processo lúdico é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e modificar o mundo, em um processo dialético e de aprendizagem. Mas a arte também é necessária pela subjetividade e simbolismo que outorga às experiências humanas, em um movimento de uma “possível utopia”, tencionando o que se tem de felicidade e o que se poderia ter, como escreve Linhares (1999, p.38):

O trabalho com a utopia é, necessariamente, um campo tenso, onde se trabalha o que se vê do real do modo como ele se apresenta hoje e seus possíveis. Isso quer dizer que quando se mira a fantasia, o desejo, o sonho, também se está criando um campo de tensão entre o não-ser-ainda dessa “realidade” e o que temos hoje. Está se lidando com o progressivo e o regressivo. Como pares mínimos, indissolúvelmente ligados e que se mostram a tessitura do que é cultural e do que é estrutura.

Tal reflexão de Linhares é muito similar ao que apontam as ideias do dramaturgo Bertolt Brecht (1990), que versa sobre uma arte em que seus espectadores entendam que sua situação social é um estado provisório e não uma realidade instituída e intrínseca à sua vida, mas com possibilidades de mobilidade. Esse pensamento está relacionado à formação ludoestética das educadoras infantis que têm na mobilidade de suas práticas uma possibilidade de reflexão e de mudança. A ludicidade, entendida também como processo desvelador do ser humano, se relaciona com a arte nessa mobilidade das subjetividades docentes.

Nietzsche (2002) também colabora nessa perspectiva com a ideia de vontade de potência, um dever, almejando a uma cultura que estraçalhe subjetividades em uma experiência estética “cruel” e marcadamente simbólica, onde “eterna é esta vida como ela é:

um devir, vir-a-ser. Uma vida além deturpa a eternidade da existência enquanto transformação contínua nesta realidade, sem subterfúgios transcendentais” (Nietzsche, 2002:16). Segundo o autor, mais um século de extrema racionalidade e livros e a humanidade cheirá mal. Ele coloca ainda que precisamos sair da condição de miseráveis culturais e usar a arte em seu sentido mais lúdico e transformador, plantando as mais altas esperanças no ser humano.

Dentro da perspectiva crítica, que estamos tentando elucidar com estas reflexões, a arte e a ludicidade são encaradas como importantes elementos culturais na busca dessa clarificação histórica e apreensão das relações sociais além de, especificamente, sua atual inserção na educação através de processos culturais.

O educador que joga e faz arte é aquele que abre a janela para o mundo, pinta, canta ou representa a beleza ou a crueldade, mas não está fora deste mundo, está inserido, por isso, transborda seu sentimento de luta, de apatia, de felicidade, de tristeza... Certa vez, um general, ao visitar uma exposição do pintor Pablo Picasso, ficou horrorizado com como um artista tão renomado pintara um quadro tão horroroso e de inspiração tão mórbida. O quadro a que o general se referia era GUERNICA, e o pintor responde: “eu não fiz tal monstruosidade, você fez”.

Percebo, então, que a ludicidade preconizada pelo brinquedo e pela Estética trazem percepções do mundo para esse educador que são os alicerces da sua prática docente. Como relatou Marilena Chauí, a arte, e estendemos tal ideia para o brinquedo, são formas de saberes sensíveis e expressivos de intrínseca relação afetiva. É também pelo brinquedo e pela arte que professores e crianças apreendem e resignificam o mundo percebido ao seu redor. Entendemos, então, que ambas teorias trazem o conteúdo expressivo e subjetivo que a prática libertadora e lúdica propõe, contrapondo-se a práticas excludentes e sem significado. Costa (2007, p.57) ressalta:

A brincadeira talvez seja o paradigma mais expressivo da problemática relação criança/escola posto que se realiza sob o signo do precário, efêmero, mutante e como tal escapa a toda tentativa de normatização pedagógica que vise estabilizá-la(...) As crianças porém deliberam sobre seu uso a partir das perguntas que fazem a este mundo e não a partir das respostas que ele lhes dá.

Em alguns estudos, pesquisas e artigos de Pires dos Santos(1997), Vygotsky (1989 a,b), Brougère (1998), Kishimoto(1993), Costa(2007/2002) Elkonin (1998) e Benjamim (1984), Luckesi (2002), há discussões sobre a educação lúdica e o desenvolvimento humano, apontando para uma prática pedagógica que atenda o desenvolvimento omnilateral

do ser. Tais estudos têm indicado avanços no que se refere ao acesso à teoria do brinquedo e da ludicidade na educação e nas práticas pedagógicas. Contudo, o brinquedo ainda é visto como algo supérfluo de perspectiva ornamental e recreativa nas instituições educativas e nos cursos de formação de professores. Os autores citados outorgam ao brinquedo uma função primordial no desenvolvimento infantil, entre eles Vigotsky (1989, p.117):

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (p.117)

A dimensão estética dessas práticas lúdicas que indicam uma relação entre brinquedo e arte tem em alguns autores como Duarte Júnior (2000), Fisher (1987), Read (2001), Barbosa (2002), Benjamim (1984), Huizinga (1990) e Shiller (1979), grandes contribuições para uma construção teórica acerca das relações entre arte e brinquedo. Contudo, ainda é muito superficial o estudo entre estética e brinquedo.

Elkonin (1998, p.14) cita o filósofo Shiller, importante pensador do século XIX, como um teórico que traz importantes ideias acerca da estética e sua relação com o homem e a sociedade e vê na arte e no brinquedo convergências, entre elas a sua gênese.

O começo do estudo da teoria do jogo/brinquedo costuma estar associado aos nomes de Schiller, Spencer e Wundt. Na exposição de suas concepções filosóficas, psicológicas e principalmente estéticas, esses pensadores do Século XIX trataram da passagem do jogo como um dos fenômenos mais difundidos da vida, ligando sua origem à da arte.

Para entender a relação e a importância da estética e da ludicidade na formação do educador infantil e sua prática é necessária a compreensão do currículo da Educação Infantil e suas diretrizes, que contemplam o brincar e a arte em seus saberes de experiências e de formação profissional inicial. A evolução do pensamento pedagógico e da valorização da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica suscitou uma reestruturação curricular da educação como um todo. Estes segmentos de ensino vêm sofrendo, ao longo das últimas décadas, mudanças significativas, nas quais destaco a legitimação das suas características e necessidades singulares. Portanto, trata-se de segmento que tem características próprias, concepções, conteúdos, metodologias e saberes específicos, passando a ser um período de escolarização que não apenas traz conteúdos científicos, mas conteúdos expressivos e subjetivos. Entretanto, os conteúdos/saberes desse nível de ensino são

fragmentados e descontextualizados, cabendo às crianças apenas reproduzir o que os professores esperam delas.

Nesse contexto, surgem inquietações diversas sobre os caminhos que a escola deverá percorrer de modo a permitir o desenvolvimento de novas formas de aprendizagens que valorizem linguagens e discursos próprios da cultura infantil, como é em essência o brincar e o fazer artístico.

É preciso um profundo conhecimento sobre os fundamentos da teoria da ludicidade e as condições suficientes e necessárias para subsidiar e interferir nos currículos da educação e nas propostas pedagógicas, bem como, na prática do educador da primeira infância. Para isso, faz-se necessário também um processo formativo que leve o educador a vivenciar esse brincar, como indica Santos (1997, p.14):

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

Entende-se que não havendo uma predisposição para a inserção das práticas lúdicas no contexto curricular formativo do educador, a ludicidade e a arte, provavelmente, serão trabalhadas como mero apoio pragmático atividade docente, instalando uma relação da arte com o brincar mecânica e artificial, desatrelada de um contexto sócio-histórico da infância e da cultura lúdica infantil.

A formação de professores para o trabalho curricular com a arte e a ludicidade deve priorizar as limitações e potencialidades do professor que antes de mais nada é detentor de uma cultura estética e lúdica gerada na infância. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser vivenciado e não apenas estudado teoricamente. As práticas e as vivências lúdicas relacionam identidade, potencialidade e desejo, elementos formativos importantes para qualquer sujeito.

A estética também é um elemento essencial na formação dos educadores em geral, não apenas dos educadores da primeira infância. O brincar também é um elemento estético, na medida em que a criança se utiliza da linguagem do brinquedo como instrumento de comunicação de ideias e de sentimentos, além dos jogos e brinquedos serem impregnados de uma formatação que chama a atenção das crianças pelo *design* e pela aproximação com sua cultura infantil.

Partimos de uma compreensão de que a atitude do professor diante do conhecimento e das crianças é uma construção social. O pedagogo deve encarar as práticas lúdicas na sua formação necessariamente como um processo de qualidade afetiva e social. Deve encarar a relação que os educandos estabelecem com os objetos do mundo externo como uma interseção entre o mundo subjetivo e a realidade externa ao indivíduo, que possibilitará uma experiência criativa com o conhecimento.

Quando proponho uma tese que investigue a prática docente diante da estética e do brinquedo temos em mente que esses elementos agregam conhecimentos que trabalham com as polaridades que a atividade lúdica pressupõe, como o prazer e o desprazer, o belo e o feio, a satisfação e a frustração, o desejo e a repulsa, em um processo formativo lúdico. No brinquedo, na arte e suas linguagens, não emerge apenas a fada, mas a bruxa, os fundos dos baús da vida de nossos aspirantes a educadores infantis.

Esses aspectos indicam pistas para que possamos trilhar um referencial teórico mais aprofundado nas teorias que fundamentaram e elucidaram a investigação de minhas questões de pesquisa.

Uma formação ludoestética poderá ser uma possibilidade que arrisque uma transgressão e uma subversão interdisciplinar, abarcando a complexidade da realidade através de projetos com o objetivo de melhorar a democracia racial, econômica, política e cultural? Seremos capazes de perceber na ludicidade e na arte, importantes contribuições nesse sentido transformador?

2.6 Hipótese, questões da pesquisa e objetivos

Por que buscamos compreender a dimensão estética nas práticas lúdicas dos docentes da Educação Infantil? Entendemos que a Ludicidade e a Estética configuram-se como processos internos, subjetivos e pessoais carregados de expressão, de afetividade e de significados, além de levarem em consideração o ser como um todo, nos seus aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos. O brincar é, em essência, um instrumento lúdico na educação por fazer parte como elemento dinamizador e integrador da cultura lúdica infantil (COSTA, 2007).

A arte e a ludicidade na educação emergem como processos motivadores e complexos de mobilização da ação humana, com manifestações culturais e instigantes, pois se

tratam de linguagens dentro de um sistema simbólico de representações humanas, de natureza histórico-social milenar.

A arte e o brincar possuem esse encantamento da transgressão e da significância da ação. Tal encantamento não anestesia o indivíduo, pelo contrário, traz a força da magia para um plano utópico e real, pois, segundo Freire *apud* Ibernón (2000, p.77),

[...] quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes têm medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu .

A ludicidade instaura processos de plena motivação, consciência pessoal e social, bem como processos de intenso prazer estético. Já a educação constitui um dos processos centrais na formação humana, com linguagens diversas, sistêmicas ou não, atreladas a intencionalidades sociais ou de reprodução técnico-científicas. Esses três elementos – arte, educação e ludicidade – correlacionam-se em um processo dialógico e multirreferencial.

Quem se beneficia, então, com as possíveis relações entre arte, ludicidade e educação? O ser humano. Esse ser que toma para si a beleza e a crueldade de seu mundo e o transforma em arte. Esse ser que é desvelado e almeja respeito na condução de sua formação cultural.

Essa relação entre ludicidade e a formação de professores leva ao crescimento dos sujeitos envolvidos, através de um processo formativo sensibilizador e significativo do ponto de vista da identidade docente no qual eles agem reelaborando suas experiências, abrindo um canal de autonomia diante de sua *práxis*. Benjamim (1984) aponta nesse sentido de que a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito.

2.6.1. Hipótese

A partir do estudo do quadro teórico e das minhas experiências profissionais e pessoais, tenho como hipótese que *a prática de formação de professores em contexto na educação infantil para o ensino da arte assume caráter transformador quando tal formação é uma experiência que relaciona ludicidade e estética.*

Partindo do que foi apresentado, destaco algumas questões que nortearão a pesquisa.

Segundo Gatti (2002), saber enunciar problemas exige experiência e maturação diante de uma temática. É problema uma questão que não tem uma resposta plausível imediata ou evidente. São aquelas questões que necessitam de esforços específicos e metódicos para se tentar obter respostas.

2.6.2 Questão de Pesquisa

A questão central desta investigação é *Quais os impactos de uma formação em contexto ludoestético nas práticas pedagógicas de educadores infantis?* Desta questão central advêm outras como: qual a relação entre o lúdico e o estético na formação do educador infantil, haja vista que os documentos curriculares oficiais preconizam a ética, a estética e o brincar como eixos centrais do trabalho pedagógico? Qual a importância de uma formação ludoestética em contexto na transformação da prática pedagógica do educador infantil?

2.6.3 Objetivos

Diante dessas questões, apresento como objetivo geral deste estudo *analisar as práticas em artes visuais dos educadores infantis após formação em contexto, que tem como foco a dimensão ludoestética, em uma instituição pública de educação infantil da cidade de Fortaleza.*

Como objetivos específicos delineamos:

- Investigar a formação de educadores infantis no contexto da escola de educação infantil no que tange suas dimensões lúdicas e estéticas
- Identificar as dimensões lúdicas e estéticas na formação pessoal e profissional de educadoras infantis
- Vivenciar uma prática formativa em contexto para o trabalho com as múltiplas linguagens artísticas que advêm das novas demandas curriculares;
- Analisar os impactos e as transformações sobre as experiências com artes visuais dos educadores infantis após a formação em contexto .
- Comparar uma prática pedagógica em artes visuais baseada no *laisse-faire* com uma prática formativa interventiva

3 .DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A ciência é um elemento muito importante na evolução da humanidade e nas tessituras do campo social. O ato de fazer ciência é preconizado como algo de extrema importância para o conhecimento humano, que advém das paixões e desejos pelo saber e pelo evoluir. Lançar mão da ciência é fomentar um espírito desbravador, curioso, crítico e criativo que possibilita os mais altos voos humanos em direção ao próprio conhecimento da existência humana e da natureza que nos cerca e suas possibilidades de controle.

O conhecimento leva o ser humano a se superar e sistematizar suas experiências e saberes. Assim seus desejos pessoais e profissionais encontram na pesquisa científica um caminho para o aprofundamento e sistematização de saberes oriundos das mais diversas áreas. Pinto (1969, p.86) *apud* Sanfelice (2004) nos aponta uma definição para pesquisa científica:

Definimos a pesquisa científica fundamentalmente como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva. Sendo um ato de trabalho, cabe indagar em que consiste. A resposta anuncia-se assim; consiste em conhecer o mundo no qual o homem atua. O segundo aspecto da definição resume-se em que, sendo ato de trabalho, a pesquisa científica é sempre produtiva, inscreve-se entre as modalidades da produção social.

Uma tese de doutorado busca através de uma pesquisa científica aprofundar conhecimentos e descobrir outros saberes importantes para a sociedade. Segundo Gatti (2002, p.9);

[...] num sentido mais estrito, visando à criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.

Perante a dúvida e o desejo de aprofundamento que vai além das teorias, vislumbramos um método científico que nos guie para a produção de dados com vistas a descobrir e a desvendar outros saberes a partir de uma dada realidade situada e concreta.

A base epistemológica da qual lançamos mão para desenhar o modelo metodológico da pesquisa é materialista histórico-dialética, a partir dos estudos de Marx, Hengel e Vygotsky ao assumir uma lógica da contradição e não uma lógica positivista. Segundo Sanfelice (2004), há de se perguntar nas pesquisas em educação que assumem essa perspectiva epistêmica, quais são os comunicantes entre as partes em que tais investigações vêm sendo retalhadas? Qual é a materialidade sócio-histórica substantiva na qual a educação

vem sendo produzida? Como cada uma das partes do amplo processo histórico da educação, nas suas múltiplas manifestações particulares, relacionam-se entre si e com o todo?

Se um pesquisador da educação se propõe a realizar uma pesquisa dialética da educação de base materialista-histórica (marxiana e/ou marxista), isso implica mais do que escolher um método de pesquisa, pois esse método traduz uma postura ontológica, epistemológica e uma práxis..

E é somente desse modo que se torna possível uma coerência científica que traz desde a escolha do objeto de pesquisa até a produção de novos conhecimentos no campo da educação, assumindo, assim, uma posição de base político-ideológica, que tem no materialismo uma visão de mundo em contínuo movimento, cujas contradições e tensões servem para compreender e aprofundar a prática social.

A escolha epistemológica aqui defendida para o desenho metodológico é coerente pela sua pretensão em trabalhar com a categoria do trabalho docente, que tem íntima relação com a dialética da produção científica em uma sociedade de classes, uma vez que o sujeito-pesquisador também está condicionado às condições materiais e objetivas em que realizará sua pesquisa. Segundo Sanfelice (2004), quando optamos pela base epistemológica dialética materialista e histórica, estamos com uma poderosa ontologia que nos permite compreender mais e mais nossas relações sociais e interpessoais, sendo, portanto, a dialética materialista-histórica uma postura, um método e uma *práxis*.

As pesquisas em Ciências Humanas e, em específico, as do campo educacional, têm no materialismo histórico-dialético posições que se alinham com o desejo do pesquisador de buscar o movimento dialético e as contradições das práticas sociais. Tencionar e questionar em um processo investigativo é tão valioso quanto as próprias respostas, no sentido vygotskyano. Segundo Smolka (2009), o materialismo histórico-dialético está relacionado às bases materiais da existência e refere-se à atividade conscientemente orientada e pautada nas relações sociais, mediada por signos e instrumentos, o que, segundo Vygotsky, distancia-se de uma visão ingênua e naturalista. O autor destaca o materialismo aos objetivos da nossa metodologia colaborativa quando pressupõe o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que possibilita ao homem planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência.

Apresentaremos nesta seção nossas escolhas metodológicas em relação à pesquisa de campo da tese, um momento de grande importância para a construção do trabalho, no qual nossa problematização requer procedimentos científicos para elucidar a questão de pesquisa. Segundo Gil (2010, p.1):

Pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então, quando a informação disponível se encontra em tal estado da arte ou desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

A pesquisa em educação, segundo Jonh Dewey **apud** Kishimoto e Formosinho (2013), está dentro de um campo de análise e de cunho político, devendo ter um *lócus* de aproximação com as realidades educativas para não apenas entendê-las, mas movê-las. Para o autor, a pesquisa não pode ser uma “ciência de gabinete” (arm-chair science) descolada do mundo do trabalho das pessoas e de suas práticas educativas. Por isso, a escolha metodológica deve refletir os anseios e a identidade do pesquisador no que se espera da busca pelo aprofundamento das análises e da produção de saberes. Romanelli (1998, p.159) aponta que:

É necessário que o pesquisador, muito mais do que saber defender sua posição metodológica em oposição a outras, saiba que existem diferentes lógicas de ação em pesquisa e que o importante é manter-se coerente dentro de cada uma delas. Além disso, é necessário que o pesquisador saiba explicitar em seu relato de pesquisa a sua opção metodológica e todo procedimento desenvolvido na construção de sua investigação e os quadros de referência que o informam.

Para o objeto de estudo deste trabalho, é mister uma abordagem científica que esteja atrelada às posturas e à epistemologia da ciência, onde a imaginação e a criatividade do pesquisador e dos pesquisados não são menosprezadas diante da pretensa neutralidade científica e da racionalidade exacerbada da ciência moderna. Nosso objeto tem uma dimensão subjetiva e cultural muito específica. Segundo Furtado (2011), o modo de produzir ciência e pensar o mundo e suas relações reflete e constrói os modos como vivemos o mundo.

Maffesoli (1998), na sua obra *Elogio da razão sensível*, acredita que estamos traçando novos caminhos na perspectiva da ciência, vivendo novas possibilidades na sociedade da informação e sua produção e difusão. Estamos em um momento de reencantamento com o mundo, despertando para uma razão mais sensível. Eisner *apud* Irwin e Dias (2013, p.40) discute tais possibilidades de sensibilidade e de diversas linguagens que têm mais relação com determinados objetos de pesquisa, acentuando novas formas de apropriação dos dados empíricos:

[...] abrir novas vias de pensamento sobre como chegamos a saber e exploramos as formas, através das quais o que sabemos se faz público. Tais formas como a literatura, o cinema, a poesia e o vídeo se utilizaram durante anos na nossa cultura para ajudar as pessoas a ver e compreender questões e acontecimentos importantes. Em raras ocasiões se utilizaram na realização de pesquisa educativa.

Para que haja uma prática pedagógica para a educação *lúdica e estética*, faz-se necessário mudanças tanto nas concepções dos profissionais quanto na estrutura curricular das instituições e sua política institucional formativa. Tudo isso demanda uma atuação junto aos profissionais da escola, envolvendo um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no diagnóstico e na avaliação das ações desencadeadas.

Marli André (2001) ressalta o papel do pesquisador, tradicionalmente o sujeito de “fora”, e que, nas últimas décadas, tem havido uma grande valorização do olhar de “dentro”, o que dá origem a muitos trabalhos nos quais se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que a pesquisa é desenvolvida com a colaboração dos participantes. Segundo a autora, essas novas modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e das possibilidades de qualidade e credibilidade do trabalho científico.

A pesquisa qualitativa, abordagem metodológica escolhida para essa investigação, centra-se na descrição e compreensão de processos, de situações e de acontecimentos com o intuito de captar a visão de mundo dos atores sociais, em busca dos repertórios de significados da consciência prática, como assinala Bogdan e Biklen (1994, p.49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Os dados são essencialmente descritivos, embora não se descarte a possibilidade da quantificação, mas a preocupação está focada nos processos, no desenrolar da ação e da constituição de um imaginário, mais do que na definição de valores e atitudes. A análise de dados segue um curso indutivo, evitando generalizações teóricas antecipadas, cujo objetivo final consiste na reconstituição do mundo vivido e das experiências subjetivas dos atores em um todo integrado, no viés de um imaginário coletivo que é concebido como a instância que imanta as interações sociais e o funcionamento efetivo das instituições sociais.

Segundo Minayo (1994, p.22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.22).

3.1 pesquisa-ação: desenhando a metodologia da investigação

Somada ao objeto e às questões da pesquisa – a saber: quais os impactos na prática docente do educador infantil de uma formação ludoestética em contexto? - há a demanda de uma inserção ativa e interativa no *locus* através de uma aproximação com uma metodologia colaborativa, portanto, a alternativa metodológica que nos possibilita atingir tais objetivos é *a pesquisa-ação*, que se caracteriza por uma abordagem qualitativa de pesquisa participativa.

Esse tipo de pesquisa, segundo Barbier (2002), representa pesquisas com intencionalidades de favorecer mudanças objetivadas pelo pesquisador, que intervêm de forma militante no processo, contudo, tais mudanças não são impostas pelos pesquisadores, mas resultam de uma atividade em que os atores primeiramente se debruçam sobre si mesmos. , As consequências dessa ação permitem aos pesquisadores explorá-la com fins acadêmicos. É minha escolha ético-estética como pesquisador que demanda tal metodologia, pois tal linha metodológica, segundo Paulon e Romagnoli (2010, p.92):

concebe a subjetividade humana à luz de um paradigma ético-estético, que se proponha a observar os efeitos dos processos de subjetivação de forma a singularizar as experiências humanas e não a generalizar as experiências humanas, que tenha compromisso social e político com o que a realidade com a qual trabalha e demanda de seu trabalho científico.

Esse tipo de pesquisa está categorizado na linha interpretativista, sendo, pois, possuidora de uma natureza argumentativa em que as interpretações da realidade observada e as ações transformadas são objetos de deliberação. Entendemos que as questões ligadas a esse estudo poderão ser melhor elucidadas com esse tipo de pesquisa.

Segundo Thiollent, (1998, p.14):

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para esse autor, essa abordagem de pesquisa é uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Assim como nas outras pesquisas da linha interpretativista, o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é

independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio “mergulho” na situação investigada.

Há mais de 40 anos, a pesquisa-ação surgiu na Europa com o objetivo de entender os processos sociais e promover a colaboração entre professores e especialistas, considerando que a elaboração teórica e prática curricular se desenvolve interativamente no contexto escolar.

Segundo Barbier (2002, p.96):

Na reflexão em ação, os conhecimentos são produzidos durante os processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa-ação sintoniza na pesquisa dos saberes conquistados(...) a qual significa considerá-los (**os sujeitos**) como parceiros ativos na formulação de conhecimentos em diversas práticas curriculares , inserindo-os nos projetos de formação contínua.

A pesquisa-ação pressupõe a inserção do pesquisador em um determinado ambiente que se pretende investigar. Nesse sentido, ela tem um cunho participativo e há, como o próprio nome aponta, uma ação por parte do pesquisador, ação esta, problemática, que mereça investigação para ser elaborada e conduzida. Além disso, a pesquisa-ação pode ser considerada uma ferramenta de ensino, geradora de ambientes significativos de aprendizagem, possibilitando, no nosso caso, a construção de novas possibilidades para a escola se organizar e entender a estética nas práticas lúdicas, atendendo, assim, aos objetivos dessa pesquisa.

A pesquisa-ação é de cunho colaborativo, o que significa que a produção de conhecimento na pesquisa é aqui encarada como um processo formativo e de construção coletiva, que ultrapassa a dimensão tradicional cognitiva e extremamente teórica. A pesquisa-ação busca parcerias, compreende os desafios da instituição que foram assumidos pelos participantes no aceite da pesquisa.

A pesquisa-ação no âmbito da educação é um processo coletivo de participação e reflexão de pesquisador e educadores envolvidos, em corresponsabilidade de papéis e funções na investigação e no processo formativo. As principais características dessa colaboração devem ser a atividade de produção de conhecimento e a formação profissional, além da aproximação da pesquisa científica com as práticas sociais, em processos que busquem soluções coletivas para a transformação da prática docente em uma pesquisa com os educadores e não sobre eles.

Há uma intensa discussão acerca do objeto da pesquisa-ação ser construído coletivamente. Alguns teóricos consideram que não se deve pressionar docentes a assumir

atividades de pesquisa para as quais não foram capacitados e que a escolha do objeto cabe ao pesquisador.

Todavia, foi um intenso processo e demorado para que o grupo de professores se configurasse como colaborativo e entendesse que eram também pesquisadores de sua própria prática e que, nesse ínterim, estavam dentro de uma sistematicidade de caráter investigativo.

A produção de saberes em pesquisa-ação concebe os sujeitos-colaboradores como dotadas de saberes, visões de mundo e histórias de vida para que o pesquisador não caia na armadilha de dominar e subjugar o outro, em uma hierarquização de saberes e colonização cultural, subjugando as experiências que constituem suas identidades profissionais.

Assumi um grande risco com essa escolha metodológica, pois em alguns fóruns de discussão que realizei sobre o projeto de pesquisa, a metodologia era o elemento mais criticado, a qual tive que aprofundar teoricamente a pesquisa-ação ou pesquisa de intervenção para argumentar e defender o processo. Percebi, pelas críticas ao meu projeto, desde o processo de seleção do doutorado, passando pelas disciplinas de pesquisa educacional que participei como aluno, bem como nos grupos de pesquisa onde apresentei o trabalho, que é preciso distinguir o projeto de pesquisa de um projeto de intervenção e formação de professores. Nas palavras de Marli André (2001, p.57), pesquisadora experiente, percebo ainda mais esse risco:

Com experiência nesse tipo de pesquisa, percebo o quão difícil é conciliar os papéis de ator e de pesquisador, buscando o equilíbrio entre ação e a investigação, pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer (...) a esses problemas eu acrescentaria outros que venho detectando numa revisão de estudos que abordam o tema da formação docente e usam a pesquisa-ação; uma certa confusão entre o que seja ação formadora e pesquisa-ação, entre o papel do pesquisador e o papel dos participantes, entre ensino e pesquisa ou entre investigação e ação.

Vale ressaltar também que a escolha metodológica é uma escolha ética e estética, e a pesquisa-ação se vincula e se imbrica com o objeto da pesquisa que é a formação contínua e os seus desdobramentos, haja vista que, segundo Formosinho (2013, p.57):

Nessa perspectiva, a formação contínua em serviço (em contexto) deve se centrar na instituição educacional, posto que se vincula diretamente ao seu projeto e não se faz descolada do desenvolvimento institucional [...] uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos.

Percebemos ainda a relação de tal metodologia científica com o objeto da pesquisa em questão. A autora acima ainda complementa que *é necessário que a instituição se revele em seu potencial para a aprendizagem e que esteja aberta aos olhares críticos externos de parceiros de formação, pesquisa e intervenção.*(p. 5).

Como procedimentos de produção do *corpus* e dos dados, realizei entrevistas e um conjunto de atividades de caráter exploratório, formativo e avaliativo com os sujeitos. Todas as etapas da pesquisa, da descrição dos participantes aos diálogos, ocorrências durante as propostas da investigação, descrição das atividades a serem desenvolvidas e o comportamento de todos os envolvidos, foram cuidadosamente registradas sob diversos instrumentos e recursos. A partir daí, foi construída uma base de dados com registro das entrevistas, documentos da escola, vídeos das formações, e diário de campo.

Segundo Romanelli (1998, p.166):

Além de conhecermos a variedade de paradigmas e perspectivas teóricas disponíveis que embasam as investigações qualitativas é necessário também saber as estratégias metodológicas e os delineamentos informados pelos mesmos. Trata-se, portanto, do lado prático das direções teóricas contidas nos paradigmas e suas perspectivas. Ainda assim, chama-se a atenção para o fato de que procedimentos práticos alienados de suas fundamentações podem se constituir apenas em encadeamento de técnicas.

3.2 A produção dos dados e seus instrumentos

Para a produção dos dados da pesquisa, a escolha dos instrumentos e das técnicas de pesquisa tinha que se alinhar com os objetivos específicos e o objeto de pesquisa, já que se tratava de uma proposição investigativa a partir de práticas lúdicas. De acordo com Gatti (2002, p.53):

As questões de método estão imbricadas com as questões de conteúdos próprios do objeto de pesquisa e das formas valorativas e atitudinais com que se abordam essas preocupações, embora não se possa descuidar das boas características dos instrumentos de coleta de dados a serem empregados (questionários, fechados ou abertos, escalas, entrevistas, desta ou daquela natureza, jogos, simulações, memórias,etc) estes são como o martelo para o marceneiro, ou a pá para o pedreiro (...) que podem utilizá-los de diferentes maneiras..

Para tanto, lançamos mão de técnicas tradicionais e não tradicionais de pesquisa:

a) *Observação/ diário de campo*: registros, dados e relatórios. As observações foram registradas em diários de campo de forma narrativa e subsequente, transformadas em quadros

interpretativos que ajudaram na definição das categorias de análise e, principalmente, no diagnóstico inicial. Segundo Vianna (2003), o observador, ao realizar uma observação precisa, inicialmente indaga a si mesmo sobre quando e como deve registrar os seus dados para evitar possíveis vieses seletivos e deformações decorrentes de lapsos de memória. Durante os encontros, gravei as rodas de conversas com o auxílio de uma câmera de vídeo. Os dados narrativos são uma espécie de dado bruto que adquire sentido somente depois de categorias ou relações. O diário de campo foi um dos principais elementos de análise da pesquisa.

a) *Entrevista*: segundo Minayo (1996), a entrevista contempla uma coleta de dados não apenas passiva do entrevistado, considerando-o como um mero informante. Como o tipo de pesquisa aplicado nesta tese é de cunho colaborativo, a entrevista deveria ser uma “ arena de conflitos e contradições” com a questão da interação social que está em jogo. A entrevista, nas Ciências Humanas, trata o sujeito como interativo, motivado e intencional. Então, os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo. Realizei entrevistas com a coordenadora da escola e com as professoras do grupo focal. Utilizei um gravador de voz para realizar as entrevistas, que posteriormente foram transcritas.

b) *Rodas de conversa*: os encontros formativos deveriam ter um caráter lúdico e de acolhimento dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, minimizei os aspectos formais de interações, como questionários, e optei por rodas de conversa em que, a partir de um elemento disparador/sensibilizador, eu apresentaria um tema e todos ficariam à vontade para falarem sobre ele. Tal instrumento me proporcionou uma proximidade maior com o grupo e suas ideias pela descontração e envolvimento dos participantes.

c) *Grupo focal*: A partir do coletivo total de professores, três se propuseram a participar mais intensamente da investigação através de um convite para compor um grupo focal, onde teríamos maior intervenção e acompanhamento dos planejamentos e das observações.

d) *Visitas a espaços culturais*: a pesquisa contou com visitas a espaços culturais onde, a partir do desenrolar dos encontros, tínhamos necessidade da apreciação de obras de arte de variadas estéticas. Visitamos quatro exposições:

1) Adriana Varejão: pele do tempo;

- 2) XVIII Unifor plástica;
- 3) Hélio Oiticica(estrutura, cor e forma);
- 4) Museu Dim-Brinquedim.

e) *Oficinas ludoestéticas*: as múltiplas linguagens e suas técnicas expressivas serviram de elemento central na produção de saberes da pesquisa, com o objetivo de tornar a construção desses dados algo lúdico para o grupo, com acolhimento, criatividade, expressividade e autonomia. Segundo Hernández (2013, p.40):

A partir de uma instância epistemológica-metodológica, da qual se questiona as formas hegemônicas de investigação centradas na aplicação de procedimentos que “fazem falar ” à realidade; e por conseguinte por meio do uso de procedimentos artísticos (literários, performativos, musicais) para dar conta dos fenômenos e experiências dos sujeitos.

As oficinas ludoestéticas surgiram da necessidade de explorar, entre posições metodológicas alternativas, formas de representação e de expressão da realidade que permitam mostrar, a partir de sua complexidade, experiências e relações que normalmente passam despercebidas pelas tradicionais formas de captura das evidências da realidade. Nos encontros formativos, utilizei documentários, filmes, dança, pintura, jogos e brincadeiras populares, música e teatro.

A pesquisa contou com todos esses instrumentos para a produção dos dados e do *corpus*. Some-se a isso uma intensa imersão durante um ano, observando o cotidiano da escola, as suas relações interpessoais, as suas práticas pedagógicas, os momentos comemorativos e de lazer do grupo docente e as suas reuniões pedagógicas e com a comunidade, os seus fóruns de atuação política (encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) como o lançamento da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Fortaleza), entre outros momentos que julguei importantes para compreender mais profundamente aquele *locus* de pesquisa. Segundo André (1992, p.28):

Vários estudos referem-se ao cotidiano escolar como mero local de coleta de dados, sem muita preocupação com seu significado mais profundo (...) sem focalizar situações da realidade escolar cotidiana, limitando-se à descrição de seus aspectos mais superficiais e aparentes sem chegar a uma análise dos múltiplos fatores não visíveis que as determinam.

3.3 Locus de pesquisa: Centro de Educação Infantil São Francisco

Realizei a pesquisa em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública de ensino da cidade de Fortaleza. Para definição da escola, utilizei os seguintes critérios de escolha:

- Ser uma instituição que tenha uma política institucional de formação continuada para os seus professores que contemple nos seus objetivos formativos as dimensões estética e lúdica. Pois o trabalho de pesquisa requer a disponibilidade de tempo dos professores para além das atividades de sala de aula e o interesse na atividade de formação oferecida no trabalho da pesquisa;
- Ser uma instituição de educação infantil de médio porte, com no mínimo 100 alunos matriculados, por conter uma quantidade suficiente de professores para a participação na pesquisa sem comprometer o trabalho escolar e garantir um número razoável para a reposição, em caso de desistência dos participantes;
- Ser uma instituição pública de ensino.

Nossa opção pela escola pública vem da defesa do aprimoramento das práticas do ensino público atrelada a uma opção política do pesquisador em atender e melhorar as práticas educativas desse sistema que amarga baixos índices de rendimento escolar, principalmente na educação infantil.

A escolha da escola aconteceu a partir de contatos com duas escolas da Regional VI administradas pela Prefeitura de Fortaleza que tinham o perfil e atendessem aos critérios mencionados. Eu conhecia as gestoras das instituições de forma superficial, o que ajudou muito. Fui visitar as escolas e levei uma síntese do meu projeto de doutorado, especificando os objetivos da pesquisa e as condições que a escola deveria oferecer para a realização da investigação. Expliquei detalhadamente o processo por demandar um investimento em relação à gestão e o corpo docente, principalmente em relação ao tempo para as formações.

As visitas foram realizadas em junho de 2015. Esperei as gestoras se reunirem com seu corpo docente e explicarem a proposição da pesquisa. Apenas uma me deu retorno, depois de uma semana, garantindo as condições para a realização da pesquisa, após conversar com o grupo docente, que concordou em participar de encontros formativos em horários extras e sugeriu (os sábados). Depois de um mês, a segunda gestora pediu para conversar novamente e ofereceu poucas condições para a viabilização da pesquisa, pois os professores não concordaram em participar de encontros em horários extras.

Foi então que comecei as primeiras aproximações com o CEI escolhido para a realização da pesquisa. Começou então um processo deliberativo no âmbito da instituição, com o apoio da gestão, em reuniões rápidas no horário do recreio, para definirmos as datas dos primeiros encontros para a explanação do projeto de pesquisa.

O *locus* da pesquisa é o CEI São Francisco (nome fictício), que é uma instituição de educação infantil que se localiza em uma comunidade extremamente carente, com um dos IDH mais baixos do município e faz parte da região da grande Messejana, um dos maiores bairros da região e também é conhecido como uma das maiores favelas dessa região. Não possui posto de saúde, praça pública ou rede de saneamento básico. Possui uma escola com 4 salas (Ensino Fundamental 1) e um CEI anexo, o CEI São Francisco. As ruas são intransitáveis e de difícil acesso. Recentemente foi palco de uma das maiores chacinas do estado, com a morte de 11 adolescentes assassinados em uma mesma noite. Tal acontecimento foi de grande repercussão, principalmente para a autoestima da comunidade.

O CEI é de difícil acesso e a comunidade possui alto índice de criminalidade e de violência. Nas primeiras visitas fui informado que baixasse todos os vidros do carro para que pudesse ser prontamente identificado. Confesso que fiquei um pouco assustado com essas condições de acesso, pois precisava passar por várias valas de esgoto a céu aberto até chegar ao espaço da escola, que na primeira impressão era um lugar descuidado e com “cara de escola pública”, muro amarelo e verde mal pintado e paredes e muros desgastados.

O CEI São Francisco possui creche e pré-escola. A creche atende crianças de 1 a 3 anos e possui uma sala de infantil 1, três salas de infantil 2 e quatro salas de infantil 3. As salas de infantil 1 e 2 têm jornada integral de 7h às 17h e as salas de infantil 3 apenas meio período, resultado da nova reformulação da Secretaria de Educação do município em 2014. A pré-escola possui seis turmas de infantil 4 e quatro turmas de infantil 5, totalizando 18 turmas e 280 crianças atendidas. A escola não possui autonomia administrativa, pois é ligada a uma escola de ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano) localizada na mesma comunidade. Então, ela é gerida pela diretora dessa outra escola. No CEI, há uma coordenadora que cuida da parte administrativa e pedagógica.

A escola possui cerca de 20 professoras contando com PRAs (Professoras Regentes), PRBs (Professoras Regentes que assumem as salas para as outras professoras planejarem) e professoras auxiliares nas turmas da creche (contratos temporários).

O espaço físico é herança de uma Ordem religiosa que está em trâmite de compra pela prefeitura e que, anteriormente, acolhia uma Organização Não Governamental que

atendia as crianças da comunidade. Portanto, o espaço é arquitetonicamente todo voltado para o Ensino Fundamental. Possui três blocos de edifício: um deles tem dois andares, onde ficavam os aposentos dos padres e que agora foi transformado em salas de aula.

O espaço tem cozinha, refeitório, sala de armazenamento de alimentos e material de limpeza, uma sala de coordenação, um pátio acimentado, parque de areia com brinquedos para as crianças (balançadores, escorregadores e casas de plástico). Possui ainda uma sala de apoio pedagógico, duas salas de professores, sala de leitura, banheiros com chuveiros para as crianças da creche tomarem banho, um pátio coberto e um ateliê de artes. A escola tem muito espaço, porém é mal cuidado, precisando de intensa reforma, pois os azulejos das paredes estão quebrados e as deixam com o reboco à mostra.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Segundo Gil (2010), os sujeitos da pesquisa são os elementos essenciais no processo, visto que a mesma tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os pesquisados constituem uma amostra. Na pesquisa-ação, tais elementos se configuram como atores sociais ativos, parceiros e colaboradores na produção do *corpus* da investigação.

A metodologia empregada na produção dos dados da pesquisa aconteceu com a mediação do pesquisador e com a participação dos sujeitos. As professoras não eram escolhidas, como tradicionalmente acontece, embora houvesse critérios, elas precisavam desejar ser parte desse processo investigativo. Os sujeitos assumem papel e função de pesquisadores também. Muitas vezes, eles delineiam os caminhos da pesquisa. Além das professoras participantes das formações, outros sujeitos também participaram dessa produção, como os alunos, os funcionários da escola, os pais e a direção .

Para a escolha dos **sujeitos** foram levados em consideração alguns critérios:

- Ser professora de sala de infantil;
- Interesse em participar de um processo de formação ludoestética após apresentação do projeto de pesquisa para o corpo docente da pré-escola em questão, uma vez que o trabalho exigiria o engajamento do docente;
- Ter graduação em Pedagogia, pois o trabalho de formação em contexto supõe a formação inicial;
- Ter vínculo formal de trabalho com a instituição para possibilitar a permanência dos sujeitos ao longo do trabalho de pesquisa;

- ser PRA (PROFESSORA REGENTE A), porque é a professora que assume integralmente a regência da turma.

Das 22 professoras da instituição, apenas cinco não concordaram em participar da formação, já que era voluntária. As duas auxiliares (contrato temporário) e três PRAs. As 17 professoras foram para a maioria dos encontros. Houve a proposição de três voluntárias para participar de um grupo focal, onde elas teriam uma participação maior na pesquisa e uma carga horária maior de observações para uma melhor e mais aprofundada análise dos dados . As três educadoras que se propuseram foram uma da creche, da turma do Infantil 3, e duas da pré-escola, do Infantil 5.

Quadro1- Colaboradores da pesquisa

| Nome (fictício) | Idade | Formação | Tempo de atuação na Educação Infantil | Sala |
|--------------------|---------|---|---------------------------------------|------------------|
| Allyne | 33 anos | Pedagogia | 6 anos | PRB- INF.4 E 5 |
| Socorro | 60 anos | Pedagogia | 16 anos | PRB- INF. 1 E 2 |
| Fátima | 62 anos | Pedagogia | 20 anos | PRB- INF.3 |
| Daniela | 34 anos | Pedagogia | 3 anos | PRA- Inf. 1 |
| Claudete | 40 anos | Pedagogia | 10 anos | PRA- inf.3 |
| Ângela | 40 anos | Pedagogia –pós-graduação em matemática e Educação inclusiva | 4 anos | PRA- inf.2 |
| Ana Júlia | 37 anos | Pedagogia – pós-graduação em Educação inclusiva | 6 anos | Auxiliar – INF.3 |
| Odília | 50 anos | Pedagogia – pós-graduação em Psicopedagogia | 9 anos | PRA- inf. 3 |
| Keiline | 40 anos | Pedagogia | 7 anos | PRA –inf.2 |
| Beatriz | 37 anos | Pedagogia – Pós-graduação em educação inclusiva | 8 anos | PRA- inf.1 |
| Ana | 32 anos | Pós-graduação em educação infantil | 7 anos | PRB- INF.4 E 5 |
| Florência | 40 anos | Pedagogia e pós-graduada psicopedagogia | 5 anos | PRA-INF.4 |
| Tarsila | 56 anos | Pedagogia | 20 anos | PRA- inf. 5 |
| Frida | 37 anos | Pedagogia | 6 anos | PRA- inf.5 |
| Anita | 35 | Pedagogia | 10 anos | PRA- inf.3 |
| Lygia Clark | 30 anos | Pedagogia, pós-graduação em educação infantil | 6 anos | Coordenadora |

Fonte: Questionários

Há uma grande diversidade no quadro docente da instituição, com disparidades entre os níveis de experiência, a professora mais jovem tem 30 anos e a de maior idade é uma professora de 62 anos, com 20 anos de experiência. Um dado interessante é que as professoras com maior idade não são concursadas, seus contratos são temporários e trabalham com o grupo de crianças de menor faixa etária (2 e 3 anos).

Em relação à formação, uma das características desse grupo é que 50% das professoras tem pós-graduação e realizaram sua formação inicial no regime especial da Universidade Vale do Acaraú (UVA) e apenas uma é formada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Não há uma nítida percepção de contraste entre as formações, principalmente em relação às que possuem pós-graduação e as que não possuem, mas podemos afirmar que o grupo com idade menor tem mais qualificação, pois, historicamente, a possibilidade de uma formação continuada a nível de pós-graduação é recente, onde na História do atendimento à primeira infância em creches e pré-escolas não se exigia tal incentivo à formação. Nenhuma das professoras tem pós-graduação na área da Educação Infantil.

Um diferencial que observei nas professoras foi que as que já tinham experiência em escolas privadas possuíam um conhecimento mais sistematizado do currículo da educação infantil. A maioria tem mais de 5 anos de atuação na área ou, no mínimo, 3 anos. Outra característica, em relação à idade, é que as PRBs que não são concursadas são as professoras com elevada faixa etária (entre 50 e 60 anos), trabalhando com crianças de 1 a 3 anos em um processo que exigia grande dinâmica e esforço físico.

70% da equipe era composta por novatas na instituição e advinham do último concurso municipal para professor. Há, no CEI São Francisco, uma grande quantidade de professoras substitutas com contratos temporários, havendo uma rotatividade grande no corpo docente. Em uma análise inicial, percebi que a formação inicial era decisiva na qualidade e na inovação das práticas pedagógicas.

Os últimos sujeitos da pesquisa no Quadro 1 são as professoras do grupo focal, que foram nomeadas a partir de nomes de pintoras, além da coordenadora da creche.

Em relação aos participantes da pesquisa, foi um processo sem conflitos que pudessem prejudicar o seu andamento. Nenhuma professora desistiu, mas as que no início preferiram não participar, juntaram-se posteriormente ao grupo pela motivação suscitada pelos resultados da formação desenvolvida pelo processo de pesquisa na prática da instituição.

3.5 O Caminho que se faz caminhando: fases da pesquisa

O desenvolvimento dessa investigação foi dividido em quatro fases, atendendo aos objetivos da pesquisa:

Fase 1- inserção no contexto – dos critérios de escolha da escola e dos sujeitos da pesquisa; primeiras visitas e apresentação do projeto ao grupo gestor e às professoras; observações participantes; aplicação dos instrumentos iniciais; elaboração do perfil das professoras e da escola, bem como da concepção de arte e estética das docentes. Diagnóstico do campo empírico da investigação com o objetivo de identificar o campo da pesquisa, os interessados e as expectativas, bem como os problemas prioritários das formações e eventuais ações formativas;

Fase 2- Realização das atividades formativas ludo-estéticas e observação e registro das práticas docentes dos educadores da instituição pesquisada; definição coletiva dos problemas a serem investigados no que tange às práticas lúdicas, bem como do grupo focal (sujeitos participantes). Visita aos equipamentos culturais de Fortaleza. Oficinas ludo-estéticas e redefinição de categorias analíticas.

Fase 3- Pesquisa intervenção (colaborativa) com o grupo focal (três professoras), relacionada às práticas estéticas e lúdicas em sessões reflexivas. Acompanhamento do planejamento das docentes para o projeto de artes. Observação da ressignificação das práticas pelas professoras com seus alunos em experiências artísticas;

Fase 4- Definição das categorias de análise juntamente com os sujeitos e análise da produção do corpus da pesquisa, a organização e escrita da tese.

Tal desenho metodológico proporcionou um processo realmente participativo, no qual, por meio dos estudos, debates e interações, todos os educadores discutiram, decidiram e assumiram a possibilidade de mudança, ultrapassando as barreiras atitudinais e estruturais que poderiam impedir uma prática pedagógica e social comprometida com os anseios coletivos.

3.6 Quadro síntese dos encontros formativos

Os encontros formativos não tiveram um planejamento fechado, mas um desenho flexível, em que cada evento promovia o planejamento do próximo. Algumas vezes, as observações e as demandas do grupo é que desenhavam o encontro e o objetivo da sessão. As professoras e a coordenação também sugeriram muitos temas. Alguns encontros não foram descritos no quadro a seguir, como os planos individuais e por duplas com as professoras e com a gestão, que também eram formativos, com intensas reflexões e proposições para a prática pedagógica. A seguir, o Quadro 2 apresenta uma síntese do processo para que o leitor possa ter um panorama do desenho metodológico da formação em contexto, transversalidade por práticas lúdicas que englobaram escuta, autoria, jogo, expressão artística e colaboração.

Quadro 2 - Síntese do Planejamento dos encontros

| Data do encontro / carga horária | Objetivo do encontro | Estratégias didáticas |
|---|---|--|
| 03/10/15 (manhã)- 4h | Explicar a pesquisa e realizar dinâmicas de acolhida ao grupo, bem como trabalhar com jogos teatrais para promover a autonomia e a criatividade do grupo. | <ul style="list-style-type: none"> - jogos teatrais. - dinâmica teia do elogio. - dinâmica corporal com a música desengonçada de Bia Bedran. - dinâmica da “ andoleta” de sentimentos. - roda de conversa. - explanação em slides da pesquisa. |
| 03/10/15 (tarde)- 4h | Construir um grupo operativo e colaborativo para o desenvolvimento da pesquisa e conhecer as concepções do grupo de arte, estética e prática pedagógica em artes visuais. | <ul style="list-style-type: none"> - acolhida com músicas dançantes. - oficina de máscara. - roda de conversa sobre as potencialidades e as dificuldades de ser educador infantil. - confecção de cartazes em equipes (onde estamos? Quais são as nossas dificuldades e Onde queremos chegar? |
| 31/10/15 (manhã)-4h | Discutir cultura lúdica e práticas pedagógicas a partir do lúdico e da arte e problematizar as práticas pedagógicas das professoras a partir das minhas primeiras observações do cotidiano da escola. | <ul style="list-style-type: none"> - resgate das memórias da infância e cultura lúdica a partir do vídeo de estreia do projeto “ Território do brincar” com posterior roda de conversa. - Apreciação e roda de conversa a partir do documentário “Sementes do nosso quintal”. |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| | | - |
| 31/ 10 / 15 (tarde) - 4h | Contrastar e problematizar o conceito de arte e estética. | - visita guiada a duas exposições “XVIII Unifor Plástica” e “Adriana Varejão; pele do tempo”. |
| 28/ 11/ 15 (manhã) - 4h | Construir coletivamente um panorama das práticas de artes da escola a partir das observações da pesquisa. | - roda de conversa sobre ensino de arte na educação infantil e feedback sobre as observações na escola. - Documentário “ isto é arte?” da coleção “ Arte na escola” para conversarmos sobre as impressões das exposições. |
| 28/ 11 / 15 (tarde) - 4h | Repensar os espaços da escola, a partir de uma perspectiva da beleza, do brincar e da estética com a questão “ o que me incomoda nos espaços e na estética da escola?” | - roda de conversa sobre “ beleza, estética e espaços da escola”. - oficina de isogravura sobre as memórias da infância. - releituras com tinta guache no muro interno da escola. |
| 25/ 01/ 16(manhã) – 4h | Compreender a relação entre o lúdico e a estética nas práticas pedagógicas da educação infantil. | - oficina de brinquedos populares. - oficina de brinquedos cantados. - roda de conversa sobre as múltiplas linguagens e o projeto de artes da escola. |
| 11 /03/ 16 (manhã) - 4h | Ampliar o repertório cultural das professoras com mais uma exposição de arte contemporânea. | - Exposição “Hélio Oiticica; cor, forma e estrutura” no Espaço Cultural da Unifor. |
| 12/ 04/ 16 (tarde)-4h | Conhecer um pintor estudado pelas crianças no projeto de artes da escola e entrevistá-lo para entender sua história e sua estética. | - visita ao Museu e ao artista “ Dim Brinquedim” em Pindoretama. |
| 14/ 05/ 16 (manhã)- 4h | Socializar o projeto de artes e refletir sobre metodologias e estéticas e linguagens diversas a partir dos artistas estudados no projeto. | - roda de conversa sobre o projeto. - estudo teórico sobre o desenho infantil. - Encerramento dos encontros da formação da pesquisa. |

Fonte: quadro produzido pelo pesquisador.

3.7 Produção do *corpus* da pesquisa: diagnóstico inicial

O objetivo geral da pesquisa é compreender como as práticas lúdicas formativas em contexto refletem e transformam a prática pedagógica do educador infantil para as experiências estéticas com as crianças. Para tanto, descreveremos as primeiras aproximações

com o campo de pesquisa e o diagnóstico inicial a partir dos encontros formativos que foram, pouco a pouco, desenhando a pesquisa e os rumos da formação e da intervenção.

Diante do desejo e do compromisso da gestão e das professoras da escola em participar da pesquisa, eu pretendia, **a priori**, entender as características do grupo e de sua prática pedagógica. Os desafios da formação seriam desenhados pela e na formação, com a oferta inicial de vivências teóricas e práticas pretensamente lúdicas. A partir das primeiras aproximações, houve um comprometimento da coordenadora Lygia Clark, que pareceu bastante empolgada com a possibilidade de uma pesquisa-formativa no CEI São Francisco. Após o aceite da instituição, a coordenadora pediu que eu fosse à SME pedir autorização à célula responsável pela educação infantil para iniciar a pesquisa e as observações. Fui prontamente atendido e obtive um documento de autorização para a minha inserção na instituição. A equipe da escola me questionou sobre o motivo da escolha da instituição, pois conheciam as dificuldades estruturais e pedagógicas daquela creche. Percebi que eles gostariam de oferecer uma creche mais estruturada para minha pesquisa. Tal descrédito também chegou à administração do CEI São Francisco, pois a coordenadora ouvira na Regional (o sistema de administração do município é dividido em regionais e distritos, sendo 6 espalhadas pela cidade, que são responsáveis pela gerência e execução das políticas públicas) o mesmo questionamento. Neste momento, tive a certeza que fiz a escolha certa, pelo desafio ético e político que a pesquisa teria em um espaço desacreditado pela sociedade e pelas próprias equipes responsáveis pela formação das instituições de educação infantil do município.

Com a autorização em mãos, fiz entrevistas com a coordenação para entender um pouco mais sobre a dinâmica do CEI. A coordenadora mostrou-se uma grande entusiasta da pesquisa e tornou-se uma grande parceira, ajudando na logística dos encontros e na mediação junto às professoras para que a pesquisa realmente acontecesse de forma a que tinha sido planejada. A inserção da gestão no grupo de pesquisa, como um dos sujeitos do grupo focal, não estava no desenho inicial da pesquisa, mas percebi que a gestão teria um grande papel nas tomadas de decisão e para dar continuidade ao processo depois de encerrada a pesquisa, pois a principal função do coordenador pedagógico é a formação dos professores.

A primeira entrevista com a coordenadora Lygia Clark já reiterou o que eu tinha percebido nas minhas primeiras observações no *locus* de pesquisa. O CEI é escola de médio porte, com um quantitativo grande de salas e turmas, mas não possui uma estrutura de pessoal para atender essa dimensão. A coordenadora precisava sozinha dar conta de 20 salas,

atentar para a formação de 25 professoras e da aprendizagem de 280 crianças. Além de coordenar um quadro de funcionários responsáveis pela limpeza da creche e da alimentação das crianças, sem falar do processo burocrático. O espaço e o tempo para formação era quase inexistente. Então, é nesse cenário formativo que encontro a instituição. As poucas formações que existiam eram dadas esporadicamente pelas equipes da Secretaria de Educação uma vez por mês.

A partir da fala da coordenadora, podemos perceber tal cenário formativo:

Falar em ser coordenadora pedagógica hoje na prefeitura é falar de um sistema falido, como eu estava falando com a Secretaria de Educação. Eu tive uma reunião com a responsável pela educação infantil do município e eu pontuei que não se sustenta mais um CEI onde o coordenador pedagógico faz tudo, onde ele é o secretário. Por exemplo, eu estou conversando contigo sobre planejamento, que é um assunto que me interessa demais, mas estou com quinze ofícios que eu tenho que entregar daqui a pouco, que eu redijo e tenho que entregar. Esse processo em que eu tenho que me ausentar do Centro para ir entregar e ter o mínimo de estrutura e materiais. Elas me pediram para fazer um plano de ação e eu fui nos indicadores de qualidade da educação infantil e sentar com o grupo de professoras e o grupo de pais e funcionários, onde eles pontuaram essa qualidade, e o que foi mais pontuado foram as questões estruturais, e é o que eu me reunia com a Secretaria. Como é que eu posso fazer um plano de ação imaginário dentro de ações formativas se eu não tenho estrutura e se eu não posso nem dar suporte a elas? Eu disse para ela: estamos agora em fim de março e eu não sentei nenhum dia para planejar com minhas professoras. Ela se assustou, “meu deus como pode uma coordenadora pedagógica não sentar com as professoras?”. A gente vive uma realidade em que os CEIS de Fortaleza tem no máximo 6 turmas e eu tenho 18, então eu trabalho por três coordenadoras pedagógicas. Sem falar nas questões burocráticas e financeiras, por vezes. E as professoras me cobram muito em todas as esferas, elas não cobram só o pedagógico. Aí eu pedi esse apoio e a Secretaria ficou de mandar.

(coordenadora Lygia Clarck/ Entrevista- 14-10-15)

Mas afinal, qual a verdadeira função do Coordenador Pedagógico? Podemos iniciar dizendo que o coordenador é um articulador do Projeto Político-Pedagógico da escola, onde ele organiza a reflexão, a participação e os meios para sua concretização. O núcleo de definição e articulação da Coordenação deve ser, portanto, o pedagógico (que é o núcleo da escola) e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem, cabendo a ela, a sistematização e a integração do trabalho no grupo. Vasconcellos (2002, p.105) coloca que:

Quanto às formas de atuação da supervisão, encontramos as mais diversas: atendimento individual ao professor (sistemático ou de acordo com solicitação); orientação individual ou coletiva para o planejamento de sala de aula; sessão de orientação semanal por série, ciclo ou área; acompanhamento de aulas; coordenação das reuniões pedagógicas; reunião sistemática com equipe diretiva; busca de

subsídios para os docentes; análise de material didático; participação em projetos específicos; assessoramento para a produção de material didático; estímulo à pesquisa; incremento da formação permanente através da organização de cursos ou palestras para professores; etc.

Um importante papel que o coordenador deve exercer é o de formador continuado dos seus professores. São tantas as mudanças e os desafios colocados para os professores que é necessário que eles estejam constantemente se qualificando e refletindo sobre sua prática; se qualificando antes (reflexão para a ação), durante (reflexão na ação) e após a prática (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação). Portanto, a dinâmica acerca da formação continuada dos professores no CEI São Francisco se resumia a reuniões esporádicas fora da escola, não havendo uma formação em contexto a partir das demandas, problemáticas e potencialidades da instituição.

Com a realização da pesquisa, um novo cenário se abriu para a formação continuada dos educadores e a parceria com a gestão se mostrou frutífera, pois houve uma intensa articulação entre eles. Embora a minha relação com a gestão fosse tranquila e frutífera, por conta de problemas de relacionamento entre a gestão e uma parte do grupo de professores, isso ficou aparente nas observações cotidianas e nas conversas informais que eu presenciei na creche, além de nem todas as professoras participarem do projeto, alegando que não eram obrigadas a trabalharem em horário extra. As relações entre parte do grupo e a gestão dificultou alguns processos, havia uma liderança da coordenadora no processo de busca de melhorias na instituição, mas a dimensão relacional entre os sujeitos tornava o trabalho mais complicado e desafiador. Das 22 professoras, 4 não participaram dos encontros formativos aos sábados, mas participaram de 2 encontros que aconteceram na escola, na semana pedagógica e no dia designado pela SME para uma formação pedagógica dentro do calendário letivo.

Elaborei então planos de ação para os encontros formativos. Nos primeiros encontros, eu tinha como objetivo central acolher o grupo e torná-lo operativo dentro dos objetivos da pesquisa.

A partir do nosso primeiro encontro formativo, em que eu expliquei todo o projeto de pesquisa e fizemos algumas dinâmicas de acolhida do grupo, acordei com as professoras que no mês seguinte eu iria observar o cotidiano delas e de suas práticas pedagógicas para, posteriormente, debatermos sobre as referidas práticas, o que também serviria para a mediação de nosso próximo encontro. Fizemos um calendário de observações, o que inicialmente lhes causou um pouco de tensão pela possibilidade de serem observadas.

Pedi que planejassem ações didáticas que tivessem relação com as artes visuais, já que era o objetivo central de nossa investigação e o foco principal de nossos olhares, como pesquisadores de nossas práticas. Como o trabalho com as artes visuais não estava presente no seu planejamento original, decidi pedir essa medida pontual para poder produzir alguns dados.

3.8 Metodologia dos encontros formativos: a prática colaborativa na formação em contexto

Para justificar os procedimentos de pesquisa, apresento a base metodológica desses encontros, que foi desenhada inicialmente a partir da prática lúdica e simbólica para trabalhar em uma dimensão de autoria, expressão de significados e subjetividades, tão caros à pesquisa-ação aqui contextualizada, em que houve a intensa participação e a colaboração das professoras. Eu planejei atividades iniciais, no processo da investigação, que eu julgava importantes do ponto de vista da afetividade, da expressão corporal e dos ritmos individuais e coletivos. As práticas lúdicas pressupõem a instauração de um discurso corporal em que tentamos compreender as marcas do discurso de quem joga, mesclado às intersubjetividades dos sujeitos envolvidos. Concordamos com Rocha (2007) quando defende que a discursividade nas práticas lúdicas circula entre o praticado e o ritualizado no corpo pessoal e social, sendo repleto de sentidos e de nexos que são compartilhados e aos quais são atribuídos sentidos, valores e simbolismos.

Tal simbolismo traz consigo nas práticas lúdicas uma dimensão ético-estética que leva o ser humano a criar e a operar com as mais diversas sensações e significados, seja ela no discurso corporal ou verbal. De acordo com Certeau (2004), é possível falar do lúdico como um discurso que está impregnado de gestos passados e contemporâneos e nas histórias de vida dos sujeitos.

Descreveremos e analisaremos, a seguir, os encontros formativos por ordem cronológica de acordo com as principais demandas suscitadas ao longo do processo. No planejamento da formação da pesquisa-ação, eu traçava estratégias, a partir de minhas experiências como formador da área de ensino de Artes ao longo de 15 anos de experiência profissional, mas, a cada encontro, eu percebia que o contexto que eu estava vivenciando com as professoras suscitava outras metodologias, saberes contextualizados a partir das práticas e das problematizações trazidas por elas. O planejamento ao qual eu estava acostumado nas formações em outras instituições não tinha muita ressonância naquele projeto formativo e essa

foi a primeira premissa metodológica que descobri a partir do contato empírico com a realidade da formação em contexto. Eu, como pesquisador, estava vestido com um saber que pretendia colonizar outras pessoas, havendo um esvaziamento de poder de ação coletiva, democrática e pessoal, em contrapartida aos meus saberes advindos de minhas experiências e que eu julgava essencial para a formação daquele grupo.

Em um movimento de descolonizar os cânones de uma formação já alicerçada em práticas anteriores, eu mudei a estratégia e fui adaptando e construindo coletivamente as formações com as próprias professoras, a partir de suas inquietações, suas expectativas e seus desejos, suas condições para uma formação lúdica e em contexto, com uma mudança de postura de pesquisador, mas atento a uma escuta sensível dos colaboradores da pesquisa. Barbier (2004,p.95) assim escreve:

É preciso sem dúvida saber apreciar o “lugar” diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade “criadora”. Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica, fixando cada um em seu lugar e negando-lhe uma abertura para outros modos de existência, a não ser os impostos pelo papel e pelo status. Mas ainda, a escuta sensível supõe uma inversão da atenção.

Foram planejados coletivamente 10 encontros de 4 horas cada e a maioria aconteceu aos sábados, de setembro de 2015 a setembro de 2016. Alguns aconteceram no espaço de uma faculdade particular, e outros no espaço da própria escola. Houve também encontros em alguns espaços culturais da cidade, como o espaço cultural da UNIFOR e o Museu Dim BRINQUEDIM, situado na cidade de Pindoretama. Entre as formações, eu frequentava a escola duas vezes por semana e, algumas vezes, todos os dias, para dar conta de participar dos planejamentos e realizar as observações das práticas.

No nosso primeiro encontro houve um planejamento para explicitar os objetivos da pesquisa e da formação, bem como responder as dúvidas acerca do processo formativo que elas participariam. Eu acordei com as professoras e com a coordenadora que nossos primeiros encontros seriam fora da escola pela possibilidade de termos mais comodidade e um espaço maior para as dinâmicas e atividades, pois a creche tinha um espaço limitado. Foi então que consegui o espaço da faculdade particular onde trabalho. Tudo foi planejado para que as professoras pudessem ter os primeiros encontros com o pesquisador e pudéssemos estreitar laços para construir uma relação de confiança.

1º encontro

A dor e a delícia de sermos pesquisadores: quem somos e o que podemos nós na pesquisa? O primeiro encontro já havia sido planejado quando eu soube de um acontecimento importante que não poderia ser ignorado. Na semana que antecedeu, algo aconteceu e mexeu com o grupo de professoras e toda a comunidade escolar. A escola estava no epicentro de uma das maiores chacinas de jovens já realizadas, segundo os noticiários, na cidade de Fortaleza. Tal episódio marcou aqueles dias na escola, que até mesmo a escola a ser fechada, pelo medo das famílias e das professoras. Não houve cancelamento do encontro, seguimos com nossa programação, porém, o planejamento teve que atender e acolher o grupo de outra forma, estabilizar as emoções, acolher as falas, já que não podiam falar na escola por medo, segundo depoimentos das professoras. O encontro começou então com uma acolhida, com brincadeiras de roda e cirandas para que elas pudessem partilhar energias positivas, gritassem palavras de ordem de alegria e de entusiasmo, de forma espontânea.

Foto 1 - Acolhida das professoras- 1º encontro



Fonte: Fotografia do autor.

Depois desse primeiro momento, trabalhamos com jogos teatrais que priorizavam a expressão corporal e a criatividade, em um movimento lúdico e alegria.

Foto 2- Dinâmica corporal

Fonte: Fotografia do autor.

Trabalhamos o jogo do “João teimoso” a confiança no outro: em um trio, um fica no centro fazendo movimento de pêndulo, enquanto os outros dois o empurram para frente e para trás, cada vez mais rápido, instalando, ou não, uma relação de confiança. A partir das minhas primeiras observações, tinha percebido um grupo fragmentado, pelas conversas ouvidas nos momentos de recreio.. Em seguida, fizemos a dinâmica da teia, em que cada participante jogava um novelo de lã para outro do círculo, dizendo uma qualidade dele, formando assim uma teia, uma rede cheia de sentimentos e de elogios partilhados, tentando fortalecer os laços daquele grupo de formação. A ludicidade instaura processos de plena motivação, consciência pessoal e social, bem como processos de intenso prazer estético.

Foto 3 - Jogo da teia

Fonte: Fotografia do autor.

A partir daí fizemos uma roda de conversa. Perguntei se elas queriam expressar algo que tinham vivenciado naquela semana e que consideravam importante partilhar. Como esperado, as vozes, trêmulas, conseguiram descrever os sentimentos de insegurança, de medo e de angústia vividos naquela semana. Eu só ouvi. Deixei-as falar, expressarem-se. Era necessário naquele momento. Fizemos novamente um círculo em pé e, em posição da brincadeira .e “andoleta”, tínhamos que passar através da batida da mão, de uma palavra e do olhar, uma bela palavra, um bom sentimento a ser partilhado naquela roda.

Foto 4 - Jogo da andoleta de sentimentos



Fonte: Fotografia do autor.

A partir de Bakhtin (1990), Certeau (2004), Rocha (2007) e Costa (2001), as práticas lúdicas permitem um discurso em que o sujeito participa da sua linguagem, esclarecendo os modos de subjetivação entre o sujeito e a cultura. Quando o sujeito brinca, pode revelar os “ajustamentos criativos” que o brincante faz trazendo sua cultura e suas necessidades expressivas.

No segundo momento do primeiro encontro, eu apresentei a pesquisa, relatando todos os elementos, a participação delas, a metodologia da pesquisa e os critérios de escolha da escola, as responsabilidades do pesquisador e delas como participantes da pesquisa.

2º encontro

Quem sou eu? Quem és tu? Quem somos nós? No segundo encontro, continuamos nossa busca pelo fortalecimento dos laços afetivos do grupo a partir de algumas práticas lúdicas de teatro. Fizemos alguns jogos teatrais com máscaras, identificando

personagens de cenas conhecidas do cinema, para iniciarmos os trabalhos de forma divertida e expressiva, tanto do ponto de vista das emoções quanto da corporeidade, condições fundamentais para a segunda parte da dinâmica, que consistia em perceber seu próprio corpo, sua respiração, sua forma de andar, de dançar, sozinho e em pares. Pensar no seu corpo poético e chegar no corpo do educador. Que educador sou eu? Quais minhas potencialidades, meus desejos e minhas angústias? É na dimensão lúdica e estética que se encontram ferramentas simbólicas capazes de nutrir o indivíduo de uma gama de saberes que ultrapassa os “muros” da imposição da sociedade castradora.

Como pesquisador-formador, meu objetivo era entender as potencialidades daquele grupo e os possíveis entraves na sua prática educativa. Construimos máscaras que foram ilustradas, marcadas e tatuadas com símbolos que marcassem essas potencialidades e a identificação de melhorias, o devir. Fizemos uma roda de conversa sobre as máscaras, onde as professoras expuseram seus sentimentos não existe sentimento impessoal em relação à profissão e seus entraves. Foi um momento rico de reflexão, a partir da expressão plástica das máscaras identitárias, que me serviu, como formador, para colher sentimentos e saberes que seriam decisivos no planejamento das próximas sessões.

Foto 5 - Oficina de máscaras



Fonte: Fotografia do autor.

No segundo momento do encontro, fizemos uma dinâmica de equipes em que misturei o grupo por perceber que misturando os níveis (Infantil 1 a 5) elas teriam uma maior possibilidade de entrosamento, não apenas com os grupos costumeiramente íntimos no convívio diário. As quatro equipes deveriam debater e apresentar um cartaz baseado nas seguintes questões em relação ao ensino das Artes na escola: **onde estamos?** (diagnóstico inicial), **quais dificuldades?** (entraves) e **onde queremos chegar?** (perspectivas e

desejos). De acordo com Smith e Craft (2010), Alarcão (1996), Nóvoa (2002) e Kramer (2005), a reflexão na e sobre a ação das práticas pedagógicas é parte de uma formação continuada que busca melhorias profissionais e institucionais.

A partir daí, dialogo com Barbier (2004, p.119) quando escreve que na pesquisa-ação:

O primeiro aspecto consiste em voltar ao que os membros do grupo chamam “o problema” ou a “situação”, trata-se de contextualizá-lo, fazendo-se as perguntas habituais; o que, quem, com quem, onde, quando, como, porque? (...) toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível.

A reflexão das professoras acerca do processo vivenciado no CEI é uma ação colaborativa e reflexiva para, coletivamente, entendermos os problemas e o diagnóstico inicial da pesquisa. A seguir exponho as falas das equipes sobre as perguntas norteadoras.

ONDE ESTAMOS? (Dificuldades, processos com arte na escola e na minha prática pedagógica)

Estamos em um processo de tentar inserir as múltiplas linguagens na nossa prática, principalmente a música, que é mais difícil. Inserir a música e o lúdico nas crianças, mas temos falta de alguns recursos.

Nós temos muita falta de recursos para pesquisas. Temos pouca variedade de materiais, o material que chega da prefeitura é muito pouco e não tem diversidade. E falta formação para trabalhar na área de artes, as formações de artes da prefeitura, por exemplo, não contemplam muito as séries menores, como o Infantil 1. É difícil trabalhar com os pequenos só com a voz, sem uma diversidade de materiais e saber como fazermos.

Falta muito conhecimento na gente, por mais que não queira, ainda estamos no processo tradicional que faz parte das nossas práticas cotidianas. Em relação as atitudes espontâneas das crianças, por não termos muito conhecimento, impedimos elas de se expressarem livremente e acabamos ficando nas cópias, mas se tiramos isso, tiram nosso chão, ainda não sabemos o que fazer diferente disso.

Na nossa opinião falta um norte, algo para a gente seguir, projetos que norteiem nossa prática. Outra dificuldade é espaço adequado e materiais necessários. Mas também acho que falta um pouco de disponibilidade para trabalhar com artes que está ligada ao não saber fazer, aí desestimula. Que também tem a ver com orientação. Não há repasse de materiais e acho que falta uma comunicação sobre a real importância da arte. Porque fala-se muito sobre a importância da arte na educação infantil, mas não sabemos ao certo né.

A problemática que o grupo trouxe girou, principalmente, em relação aos recursos materiais e à falta de conhecimento sobre como trabalhar a linguagem artística com as crianças, favorecendo uma prática lúdica e prazerosa. As professoras expuseram a ideia de reprodução como algo recorrente nas suas práticas e que, segundo elas, constituem ações

ainda muito tradicionais. Outra questão levantada pelas professoras foi o entendimento de que precisam trabalhar com as múltiplas linguagens na educação infantil, mas não sabem como proceder, principalmente com linguagens como a música e o teatro.

ONDE QUEREMOS CHEGAR? (Expectativas, desejos, sentimentos, sugestões)

Acho que um ponto interessante seria um espaço adequado para gente poder pintar o sete com as crianças e com materiais disponíveis e diversos. Outra coisa importante era uma capacitação que realmente nos alcançasse com seus conhecimentos. Queremos realizar exposições e no planejamento dispor de um momento todas as semanas para atividade de artes.

Queremos chegar na busca de mais conhecimentos e nos libertar totalmente do tradicional e dos velhos conhecimentos. Gostaríamos de focar mais o lúdico e entender e ouvir nossas crianças.

Acho que queremos chegar e despertar o interesse e o prazer pelas artes em nossas crianças. Possibilitar às crianças o contato e a vivência com as diversas vertentes da arte. Possibilitar oportunidades para descobertas de talentos que possam acompanhá-los pela vida.

Nossa expectativa é chegar em um ambiente sensível e de desenvolvimento das crianças com a arte, para se tornarem seres felizes no futuro.

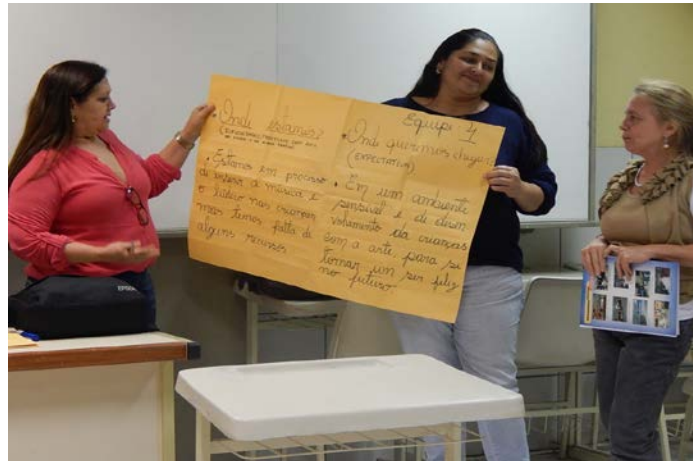
Na perspectiva da mudança, as docentes entendem que há um caminho e um processo a percorrer que as levem para um trabalho com artes mais significativo para as crianças. Colocam a arte como um elemento central nas práticas da educação infantil, com as diversas linguagens e estéticas e que ampliará culturalmente o universo formativo das crianças. Demandam também a possibilidade do uso da ludicidade para o trabalho com as artes e uma diversidade maior de materiais e suportes. Esses dados, juntamente com minhas observações das práticas, foram decisivos para o planejamento dos próximos encontros formativos.

Foto 6 - Construção dos cartazes-diagnóstico



Fonte: Fotografia do autor

Foto 7 - Apresentação do diagnóstico



Fonte: Fotografia do autor.

3º encontro

Arte e brincar é só começar? Quais as relações entre o lúdico e a estética?

Um dos objetivos específicos da pesquisa é entender as relações entre o brincar e a arte no movimento das práticas pedagógicas e nas concepções das professoras. No terceiro encontro, assistimos ao documentário “Sementes do nosso quintal” de Fernanda Figueiredo¹, que mostra o cotidiano de uma escola de educação infantil da cidade de São Paulo e traz um panorama de uma prática curricular bem diferente e inovadora do ponto de vista da

¹ Documentário “ Sementes do nosso Quintal” dirigido por Fernanda Figueiredo e narra o cotidiano da escola Te-arte, localizada em São Paulo e que tem uma proposta de educação infantil transdisciplinar e baseada na arte e no lúdico.

ludicidade, da arte e das relações. E apreciamos também o vídeo de estreia do projeto “Território do Brincar”² que captou a cultura lúdica em diversas regiões brasileiras.

Foto 7- Imagens dos cartazes dos Documentários



Fonte: Wikipédia.

O objetivo era problematizar as práticas tradicionais e promover um debate acerca da ludicidade e da arte no cotidiano delas, a partir de outra realidade diferente. Com o vídeo, pudemos discutir o que é arte e o que é brincar na educação infantil e suas possíveis relações.

Os vídeos pareceram despertar muitas lembranças da infância das professoras e trouxe à tona muitos saberes e muitas concepções sobre o brincar na educação infantil e sua dimensão estética. Fizemos uma roda de conversa acerca de suas histórias de vida, no período da infância. Como elas percebem o lúdico como uma possibilidade do entendimento da cultura infantil e o desvelamento que traz nas práticas do discurso lúdico, a professora Tarsila do Amaral coloca que:

O brincar é inerente da criança e precisa ser fortalecido dentro do ambiente escolar, mas não é importante como deveria, os pais acham que as crianças já brincam muito em casa. Não entendem esse processo que a ludicidade traz para trabalhar outros conteúdos. O brincar traz a leveza no mundo da educação infantil. Eles brincam até com um copo de iogurte. Eles pegaram ontem umas tampas e construíram um castelo, quem tá de fora acha perda de tempo, e quem vê diz que a professora tá matando aula. Precisamos entender melhor esse brincar. Por exemplo, ontem eles estavam discutindo o papel da polícia através das brincadeiras de polícia e ladrão no recreio, e quando a gente voltou para a sala, eu só ouvindo a discussão, porque a gente entende tanta coisa deles quando a gente para a escutar. Ai um disse:

-Tia tu lembra que tu perguntou o que a gente queria ser quando crescer e eu disse ladrão?

Aí ele disse que a mãe dele tinha uma tatuagem que só saia se matasse.

- Né tia, a polícia só mata se fizer ruindade?

Eu tentando mediar e dizendo que a polícia só matava quem tivesse fazendo coisas proibidas, com armas, drogas. Aí um disse;

-mas a policia entrou lá em casa e a gente nem fez ruindade.

² Vídeo de estreia do projeto “Território do Brincar” de Renata Meireles.

Isso foi numa conversa enquanto eles estavam brincando de montar um castelo de tampas. Então na brincadeira as crianças trouxeram coisas que a comunidade tá vivendo, resgatando coisas da vida delas.

(**Roda de conversa- transcrição/ 28/11/15**)

Há, na fala da professora Tarsila, uma ação importante no que diz respeito à escuta das crianças a partir do jogo simbólico: um conflito é instaurado e mediado pela professora. O conflito é uma possibilidade da abertura para as vozes e para as falas das crianças, em um discurso que revela suas percepções da vida e do mundo.

Há um entendimento por parte da professora que o brincar deve assumir um caráter pedagógico na escola, para se contrapor à opinião dos pais, que querem perceber processos tradicionais na rotina educativa. Tal concepção traz também um pragmatismo do brincar que limita seu caráter lúdico. Segundo Vasconcelos (2000) o lúdico se faz presente quando *há uma certa abertura daqueles que trabalham com as crianças para acolher suas iniciativas e serem partícipes de uma atividade que não tem nenhuma finalidade utilitária, a não ser o gozo gratuito e compartilhado* (p.8). A professora Tarsila também traz uma concepção acerca do brincar como algo que traduz os discursos das crianças, tornando aparentes suas teorias e representações do mundo. A comunidade na qual está inserida a escola vivenciou um processo muito conturbado, a chacina de 11 jovens amplamente divulgada na mídia, repercutiu no cotidiano das crianças. De acordo com Costa e Costa (2007), *a criança que brinca está operando com a realidade de um modo privilegiado, ou seja, fazendo ao mesmo tempo uma leitura e uma reescritura do real* (p.102) . Já Vygotsky (1998) aponta que a brincadeira é uma situação imaginária que carrega o binômio paradoxal: fantasia (liberdade) e regras (realidade). De acordo com Winnicott (1971), a brincadeira é um lugar de experiência cultural e sua potencialidade de criação está na relação da criança com o meio cultural mediado pelas experiências marcantes da vida. Segundo Winnicott, as crianças também conseguem “liquidar” suas experiências traumáticas através da brincadeira e da manipulação simbólica dos fatos.

A professora Ana Júlia (PRB- inf.3) também relembra sua infância a partir da sensibilização causada pelos vídeos mostrados, exacerbando o poder criativo da brincadeira, que, segundo Vygotsky (1998), leva o indivíduo a operar criativamente e simbolicamente sobre os objetos reais e modificar seu significado.

Ana Júlia; eu viajei nesse vídeo, eu me lembrei da minha infância pobre, eu morava com a minha avó e não tinha dinheiro para comprar brinquedo. Minhas amigas tinham aquelas casinhas, tipo cabaninha que você entra dentro. Eu não podia ter, mas eu criava as minhas, pegava uns colchonetes, lençol. Eu pegava caixa de sapato fazia furos e criava fogão. Então a arte é muito parecida com o brincar, porque leva

a criança a criar. Hoje, com a tecnologia, a gente não vê mais crianças querendo criar, elas querem tudo pronto. (**transcrição/ roda de conversa/ 28/11/15**)

A relação com a arte é vista pelo viés da criatividade e do simbolismo expressivo. As professoras percebiam o brincar e a arte como elementos que operavam com a expressão criativa das crianças. Segundo a professora Frida Kahlo (PRA- Inf.5):

A relação do brinquedo com a arte que percebo é que o brincar ele é muito vivencial, cheio de expressão das crianças e hoje nós estamos perdendo essa criatividade, as nossas crianças tem brinquedos industrializados, não criam mais brincadeiras, todos nós pudemos nos ver nos vídeos, construindo coisas para brincar. E agora eu percebo que arte também é isso, criação. Antes eu achava que arte era aquilo belo, tudo bonitinho. Quer ver algo mais angustiante para mim? Decorar a sala. Eu pagava para alguém fazer para mim, porque meus coordenadores queriam uma sala linda e eu não sabia cortar nem uma flor. Hoje percebo que a arte está em muitas coisas mais e não só nesses trabalhos manuais bonitos. Eu sempre tive dificuldade de fazer arte com as crianças, se eu não gostava e achava que não sabia, como era que eu podia passar isso pra eles? Hoje eu já vejo diferente, não precisa ser perfeita, e não é só pintura, é música e dança. Eu continuo sem saber fazer decoração, mas acho que aprendi um pouco a fazer arte com eles. Um exemplo é a pintura das crianças do Infantil 1 no muro, só manchas, ai eu pensei: como é que fizeram um negócio desses no muro da escola? Tá vendo a coisa do belo que eu era bitolada? Depois eu fui entender que ali as crianças pintaram do jeito delas, como elas conseguiam. (**Roda de Conversa- Transcrição/ 28/11/15**)

É uma concepção muito presente nos discursos das professoras a arte como algo bonito e atrelado a artefatos de técnicas manuais. E, no contexto escolar, a arte como algo decorativo está muito forte. Essa ideia é uma forte herança na História do ensino de arte no Brasil, principalmente na formação do pedagogo.

Um dos elementos que foi considerado na formação é o entendimento da arte como algo além do ornamento e da beleza. O que se configurou como objetivo de nossas visitas à exposição de arte contemporânea, que discutiremos no encontro seguinte.

Outra perspectiva importante na construção de uma relação entre o lúdico e a estética, o brincar e a arte, foi apresentado pela professora Anita Malfati (PRA-INF.3), quando reflete que se o processo de educação artística não se configurar para as crianças como uma atividade que se aproxima da experimentação, da autonomia e da liberdade, não será lúdico:

Anita Malfati: eu percebi a relação da arte com o brincar, porque eu trabalho com crianças de 3 anos de idade, onde o brincar é muito forte. Aí eu organizei uma atividade de pintura livre no jornal, afixado no muro, passei uma hora colando esses jornais e disse: vocês vão pintar aqui o que vocês quiserem. Quando eu vi, uma criança estava pintando o rosto da outra, ai depois outro, e pronto, não quiseram nem saber do jornal, foram brincar de se pintar, era uma alegria só. Foi então que eu percebi que se não for lúdica e pelo brincar, essa arte não tem sentido para eles. (**roda de Conversa- transcrição/ 25/01/16**).

De acordo com as DCNEI (2009), a prática pedagógica nas instituições de educação infantil deve atender aos conhecimentos culturais permeados e alicerçados por dois eixos de trabalho: as interações e as brincadeiras. Portanto, a fala da professora traz a aparente problematização e reflexão pela observação de como as crianças desmontam práticas conservadoras, buscando sempre o prazer da experimentação e da brincadeira.

Outra questão suscitada na roda de conversa foi a relação entre a identidade de gênero, o brincar e a arte. A arte, segundo as professoras, descortina relações e expõe também muito preconceito. A arte sempre é vista como algo inerente à sensibilidade e tem muita ligação ao universo feminino, principalmente quando se trata da expressão corporal. As professoras expuseram alguns fatos que chamaram atenção delas sobre as relações de gênero e a expressão das identidades trazidas pelo brincar e pelas manifestações artísticas.

Tarsila do Amaral; outra coisa interessante, gente, não é só a arte e a ludicidade, mas a arte e a sexualidade das crianças e o preconceito. Outro dia, um menino queria por que queria se pintar e se maquiari, quando as meninas estavam se maquiando. Eu não entendia aquilo, mas me incomodava aquela proibição daquele desejo daquela criança. Eu toda vida dizia que não podia, não podia. Até que um dia eu deixei, os olhos desse menino brilhavam tanto. Quando eu vi, já ia tocar, e os pais entrando para pegar as crianças e o menino todo maquiado. Fui logo levar pro banheiro pra lavar antes que a mãe visse (risos). Foi uma experimentação maravilhosa para ele, nunca mais ele pediu, ele só queria experimentar. Isso num é arte, meu povo? Mas também tem muito preconceito com algumas expressões artísticas, por exemplo, estávamos ensaiando uma música para a mostra cultural, um carimbó, que é uma dança que rebola. Um menino adorava essa dança. Um dia ele chegou na sala dizendo que a mãe dele proibiu ele dançar daquele jeito que era coisa de “ baitola”. E a vó ainda veio com desaforo para mim. “Olha, Tarsila, quando tu tiver essas tuas danças aí de rebolado não mete meu neto no meio não, porque se ele chegar em casa se rebolando eu meto a surra”. (Roda de Conversa- transcrição)

Alyne (PRB- inf.5) complementa com outro fato:

Eline (PRB); certa vez tinha uma regra em um sala que eu substituo que tem o lado dos brinquedos dos meninos e o lado das meninas, e não podem misturar e menino não pode brincar com brinquedo de meninas e vice-versa. Aí um dia os meninos quiseram vestir as fantasias de meninas, aí eu deixei, escondido da outra professora, aí foi uma festa só. (Roda de Conversa- transcrição).

Não se pode negar que o brincar e a arte são carregados de elementos da subjetividade e das identidades dos sujeitos. Pensar que a arte e a brincadeira são carregados de expressão cultural e pessoal vai tornar aparente muitos comportamentos socioculturais e papéis sociais.

Na educação infantil, o trabalho com a construção de identidades e o fortalecimento da personalidade, através de processos que contemplem e respeitem a

diversidade da expressão humana, deve reconhecer o papel ativo da criança no brincar como meio de transmissão e ressignificação da cultura na qual ela está inserida. Segundo Lira e Pedrosa (2007), os papéis de gênero são organizados a partir das expectativas em relação a comportamentos e atividades que são considerados apropriados e esperados por outros, gerando contradições e subversões à cultura estabelecida e normatizadora. A criança está experimentando, a partir do seu corpo, com os seus significados atribuídos e criando possibilidades de interpretação da realidade. Portanto, as falas das professoras trazem o entendimento de que a arte e a brincadeira são reveladoras da cultura da criança e dos papéis que querem experimentar. A brincadeira e a arte transgridem papéis sociais e a criança sabe disso, resta aos educadores fomentarem práticas que respeitem a diversidade, seja ela de gênero ou étnico-racial, preconizadas, segundas as DCNEI (2009), pelas dimensões éticas, políticas e estéticas.

4 ° encontro

Quem tem medo de arte contemporânea? Arte é para pegar, cheirar, tocar e brincar? No quarto encontro, as discussões suscitadas pelo debate sobre a definição - de arte e estética e o brincar no encontro anterior, nos levou a uma visita a duas exposições de artes visuais. Percebi, pelas primeiras aproximações com as práticas artísticas das professoras, que a arte tinha um caráter reprodutivo e muito ligado às datas comemorativas, sem a intencionalidade de buscar significados e expressões para as crianças.

O debate trouxe um discurso que estava atrelado ao belo e ao artesanato ou a trabalhos manuais. Então, vislumbrei na arte contemporânea um bom manancial de elementos para refletirmos o que é e para que serve a arte na sociedade. Lancei a proposta para as professoras, que adoraram a ideia da visita, pois a maioria nunca tinham ido a uma exposição de arte. Coli (1990), explica que historicamente a sociedade percebia os artistas como mestres da técnica e suas obras como perfeitas, do ponto de vista da perfeição realista. Por isso, as exposições escolhidas foram “ XVIII UNIFOR PLÁSTICA” e “ Adriana Varejão: pele do tempo”, ambas de arte contemporânea, e trouxeram intensas reflexões sobre o que é arte, o objeto de arte, a beleza na arte e muitas outras inquietações.

Quando me deparei com as obras da Adriana Varejão, fiquei receoso de que elas não gostariam da exposição, pelo conceito que tinham expressado sobre o que significava arte para elas. No dia da visita, guiada por um monitor bastante experiente e que trouxe muitas reflexões e indagações para o grupo, percebi o envolvimento delas e como aquele encontro foi significativo para as professoras. A estética e a poética de Adriana Varejão são tão intensa e cheia de significados e simbolismo feminista que atingiu as subjetividades daquelas mulheres educadoras. De acordo com Coli (1990, p.109):

a arte tem, assim, uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de aprendizagem. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade : domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso encontro com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habitualmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia.

O objetivo do encontro foi alcançado: desequilibrar um conceito e tentar reestruturá-lo.

Foto 9 - Visita à exposição *Pele do tempo*- Adriana varejão



Fonte: Fotografia do autor.

Na exposição da XVII UNIFOR PLÁSTICA, o que mais chamou atenção foi a diversidade de linguagens a que as professoras tiveram acesso, como fotografia, instalação, esculturas, videoinstalações, performances, grafite, pintura, desenho, entre tantas outras, que trouxeram questões sobre objetos de arte e as linguagens visuais, além das interações com as obras. Também se pode pegar e mexer em uma obra de arte? A arte contemporânea deverá prestar-se a uma eventual explicação textual (fez isso no passado), mas as primeiras relações serão especulativas, tentativas, muitas vezes, incorretas e não convincentes. Aquilo que não pode ser transmitido em palavras, entretanto, pode ser aprendido em um diálogo vivo, e a

maneira mais produtiva para identificar a arte contemporânea é exercitar o julgamento, a desconstrução e a resposta criativa.

A arte contemporânea, suas diversas linguagens e seus discursos fomentadores de estéticas variadas trouxe à tona uma importante reflexão para as educadoras e o seu trabalho com as artes visuais, pois traz estabelece uma íntima relação com a pesquisa de linguagens e discursos poéticos que devem estar presentes no cotidiano da educação infantil.

Luciana E. Ostetto (2004) coloca que a relação entre a produção artístico-cultural e as instituições de ensino, seja ela de educação infantil ou universitária, é, por princípio, conflituosa conceitualmente. *Se, por um lado, a área artística tem na transgressão a mola propulsora de suas construções, as instituições pautam-se na normatização. (p.11).*

Já Oliveira (2014) aponta que o cotidiano da creche e pré-escola deve ser permeado por brincadeiras e arte e o educador deve criar condições para a experimentação e potencializar a interação e o contato com os elementos da cultura, dentro de um contexto que ofereça um cardápio de opções estéticas. Gandini (2012) pressupõe que o espaço da educação infantil deve ser um lugar para pesquisar as motivações e as teorias infantis, sendo elemento que favoreça os itinerários lógicos e criativos para as crianças, para se familiarizarem com as semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não-verbais.

Foto 10- Interação com as obras da exposição



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 11 - Experimentação da arte contemporânea



Fonte: Fotografia do autor.

5º encontro

Narciso acha feio o que não é espelho? O que dizem nossas práticas em artes visuais? O quinto encontro foi de socialização e feedback acerca das primeiras observações sobre a visita às exposições do encontro passado. Começamos assistindo o vídeo “Isto é arte?”, da coleção Arte na Escola, e depois, em uma roda de conversa, debatemos novamente sobre o que é arte, onde encontramos arte e quem diz o que é arte ou não. Houve uma ressignificação do conceito de arte por parte das professoras, não uma ideia oferecida de forma a não valorizar seus saberes culturais construídos historicamente, mas um conceito que foi vivenciado, experienciado, desconstruído, reconstruído e agora as professoras tinham mais elementos conceituais para discutirmos práticas estéticas na educação infantil.

No segundo momento do encontro, eu mostrei algumas atividades de artes que eu observei as professoras fazerem com as crianças e pedi que elas falassem sobre essas atividades (*imagens ; Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7*) para que todos tentassem entender o processo de intencionalidade da professora, a construção da criança, a metodologia, os suportes e as técnicas utilizados.

Nem todas quiseram falar e se expor, eu tinha deixado claro que elas ficassem à vontade para falar ou não. Foi um debate rico, em que comparar práticas e elas perceberam que podiam avançar em muitos aspectos. Apresentei em forma de slides a proposta triangular no ensino de artes como uma possibilidade teórico-metodológica relacionada às práticas das múltiplas linguagens na educação infantil. Por último, apresentei um desafio para elas, onde elas novamente seriam observadas. Coloquei várias reproduções de obras conhecidas de

grandes artistas plásticos e pedi que pegassem as que mais se identificavam, levassem para casa e planejassem uma aula a partir daquelas imagens.

6º encontro

Como se educa o olhar? O sexto encontro aconteceu na escola. A prefeitura, uma vez por semestre, disponibiliza um dia para formação das professoras, um encontro formativo na própria escola. Nesse dia não há aula. A coordenadora me perguntou se eu gostaria de usar esse dia para a formação de artes e eu aceitei. Como o encontro iria acontecer no espaço da escola e eu ainda não tinha terminado todas as observações, vislumbrei trabalhar com um tema que estava em debate na escola, a estética dos locais e as múltiplas linguagens que tinham relação com a pesquisa. A coordenadora havia organizado um local para as aulas de artes, um atelier. O objetivo do encontro era refletir sobre os espaços e a estética. Desde as primeiras visitas, o que mais me chamou atenção na escola foi o descuido, os ambientes eram sujos, tinha azulejos quebrados nas paredes, nenhuma exposição de trabalhos das crianças e, aparentemente, isso não incomodava às professoras. As mesmas cores (verde e amarelo) e a estética dos espaços educativos públicos, o amarelo que é muito peculiar nessa estética que caracteriza comumente as escolas públicas, não percebemos as cores singulares da instituição e suas marcas, mas a forte ligação monocromática que caracteriza as escolas públicas.

Foto 12- Vista do pátio interno da escola



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 13- Pias no espaço externo do banheiro das crianças



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 14 - Brinquedoteca da escola



Fonte: Fotografia do autor.

Planejei como acolhida a leitura de livros de arte e apreciação de reproduções de obras de artes plásticas, como biografias de grandes artistas, catálogos de exposições e livros de História da Arte. Fizemos uma roda de conversa sobre beleza na creche: onde elas enxergavam beleza na creche? Debatedmos como a arte e a educação do olhar ajudam nessa percepção da estética dos espaços e o trabalho com as crianças. Segundo Nelson Goodman *apud* Pillar (2009, p.13):

O olho seleciona, organiza, discrimina, associa, classifica, analisa, constrói. Não atua como um espelho que, tal como capta, reflete: o que capta já não o vê com tal e qual, como dados sem atributo algum, senão como coisas, alimentos, gentes, inimigos, estrelas, armas. Nada se vê despido ou despidamente. Os mitos do olho inocente e do dado absoluto são cúmplices terríveis.

Portanto, o olhar deve ser educado. O foco e o olho direcionam minha subjetividade e dialogam com minhas experiências, ampliando-as ou restringindo-as. O olhar

torna-se também viciado, acomodado pela prática maçante e cotidiana, precisando ser contrastado, assombrado, estranhado, para tornar-se um olhar esteticamente em construção.

Partindo dessa discussão, refletimos sobre o papel do atelier e a sua organização na rotina e no planejamento delas. Trabalhamos com um texto de Gandini (2012) sobre o papel do atelier nas práticas da educação infantil.

Como estávamos começando o ano letivo, a coordenadora organizou um projeto de artes visuais, e quando as professoras chegaram, no primeiro dia, cada sala tinha um cartaz com o nome de um pintor. Considerei que a iniciativa não condizia com nossa formação colaborativa, pois a coordenadora escolheu *ela mesma os* artistas de todas as salas. Em entrevista, questionei essa ação e a coordenadora Lygia Clarck explicou.

Inicialmente eu trouxe os pintores, realmente foi uma iniciativa minha porque desde o começo do ano, mas por conhecer a equipe né? E saber que a minha intenção pedagógica, como eu estava conversando com algumas professoras hoje de manhã, elas têm a intenção pedagógica com as crianças e eu, como coordenadora, temos com elas, como educadoras, com as crianças e com as famílias. Aí eu trouxe esses artistas que eu achava interessante, não foi algo que veio delas, foi com a intenção de desestabilizar mesmo. “Não sei”, “não conheço”, ou “eu quero descobrir”, “quero esse”, “quero outro”, mais para entender como elas iam se comportar diante disso. (Transcrição- Entrevista)

A coordenadora tentou desestabilizar o grupo para que pesquisassem, buscassem conhecimentos sobre outros artistas que não aqueles corriqueiros nos projetos da educação infantil. Foi um ato isolado, mas tive que me adequar para garantir o andamento da pesquisa. A partir daí, trabalhei com o projeto de arte da escola e falamos um pouco acerca da proposta triangular para o trabalho com artes visuais, já que as professoras teriam que trabalhar com tais pintores uma vez por semana e usar o atelier. Essa situação gerou polêmica, pois nem todas as professoras gostavam de explorar outros ambientes da escola, e o atelier surgiu como algo que precisava de maior sensibilidade, sem ser fruto de uma imposição. Os problemas não tardaram a surgir:

Lygia Clark (coordenadora) Eu pontuaria o atelier como uma das etapas que nós temos que construir juntos. O ateliê nasceu de um desejo nosso quando a gente estudou e eu, especificamente pelas práticas da Reggio Emilia, entender que lá seria um espaço de exploração, que é outra preocupação minha é que a criança possa ter, sujar, sabe? Aquela coisa na sala de aula, que a professora e a auxiliar ficam a todo instante segurando e pegam uma criança de cada vez para não sujar a sala? Porque daí há pouco eles vão tomar banho. Então as salas inibem muito essa ação da criança. Na minha primeira perspectiva, o ateliê seria esse espaço de liberdade para a criança e a criança não estaria mais presa à sala de aula. Eu estaria fornecendo outro espaço para elas para que saíssem da rotina de sala de aula. No início foi muito difícil conquistar a brincadeira, por incrível que pareça, para as crianças de Infantil 1 e 2. As professoras insistiam em não sair da sala de aula. A brincadeira tinha a ver com cacarecos. E eu queria que as crianças aproveitassem outros espaços abertos da

escola, espaços com outros objetivos. E aí surgiu o atelier, lá em cima, aí o acesso não ficou tão bom, pelas escadas, aí decidimos trazer lá para a antiga garagem. Aí foi o primeiro desafio tirar as crianças de dentro da sala de aula. O segundo desafio é a perspectiva da coletividade, o atelier não é só meu, e aí, quando a gente diz isso, é pra entender que todo mundo precisa zelar e cuidar daquele espaço, já que não é só meu e outras pessoas vão utilizar também. Acabou que foi o contrário, deve ser a cultura do brasileiro, que a gente tem que mudar em nós, que queremos tanto mudar o mundo e as crianças e a gente não consegue. Aí os materiais do atelier começaram a sumir, desaparecer. A gente investia num material diferenciado para que todos pudessem utilizar e acabava que esses materiais não eram bem utilizados ou sumiam, ou permaneciam sujos, ou as produções das crianças ficavam esquecidas no atelier. **(Transcrição- Entrevista)**

Já na perspectiva da professora Tarsila:

Eu não vou mais pros cantinhos, cantinho da leitura, da brinquedoteca, porque os professores deixam tudo uma bagunça, um dia até a coordenadora tirou fotos. Eu fui lá no ateliê, tive vergonha, uns sacos de lixo podre, tudo muito sujo, esponjas sujas, trabalhos pelo chão. Não tinha folha. Tem uns trabalhos lindos, mas jogados, aí qual o sentido disso? O aluno vir pra cá porque é obrigado pela professora? As coisas sujas, jogadas. Não queremos que fique como uma escola pública que todo mundo já espera de uma escola pública. **(Transcrição- Entrevista)**

As falas mostram que um movimento de transformação precisa ser coletivo, colaborativo, e se for algo que não surja de forma sensibilizadora e consciente, não há indícios de mudanças significativas. Nos últimos meses de observação da escola, percebi uma maior utilização do atelier, mas, no início, como ressaltado acima, houve conflito, pelo conformismo às práticas já engessadas. O trabalho do atelier significava um processo mais complexo, de valorização das linguagens e de vários materiais expressivos que, segundo as professoras, a escola não dispõe. A desvalorização das obras das crianças, pois as atividades eram feitas no atelier e deixadas lá, esquecidas, mostra uma ação para cumprir uma obrigação imposta, sem reflexão. Mas foi uma questão de tempo, pouco a pouco, o atelier estava tomando forma; cada vez mais eu percebia uso de forma significativa daquele espaço de exploração.

Na segunda parte do encontro, alguém sugeriu na roda de conversa fazermos algo prático, como pintar os muros da escola. Como tínhamos pouco tempo e já conversado sobre o que é uma releitura de uma obra, então sugeri que escolhessem obras para se inspirar ou fazerem algo mais livre, sem o apoio das obras. Escolheriam um lugar no muro e usariam as tintas e pincéis do atelier. Foi um processo bem interessante, cada uma com sua inspiração, com risos, com criatividade e com vontade de deixar aquele espaço mais agradável.

7º encontro

Memórias da infância: o que pode a arte e o brincar na formação dos educadores infantis? No sétimo encontro, fizemos uma oficina de brinquedos populares para

discutir a relação da arte com a prática do brincar na escola. A relação do brincar e do lúdico com a arte era o tema do nosso encontro. Falamos dos brinquedos que mais marcaram a infância delas e fizemos uma isogravura (gravura com isopor) a partir dessas memórias e gravamos nas paredes do atelier. A arte, segundo Ostetto (2004), *permite trazer à tona a luz da existência, também mexe com as sombras do ser humano; o sublime e o horrível, o belo e o feio, está tudo aí (...) o fundo do baú da nossa vida.* (p.12).

Foto 15 - Professoras brincando com o brinquedo “Barangandão”



Fonte: Fotografia do autor.

Construímos depois três brinquedos tradicionais: uma milonga, um barangandão e uma peteca. Fizemos uma roda de conversa sobre as seguintes questões: O brinquedo é um objeto estético? Quais estéticas estavam presentes naqueles brinquedos coloridos, cheios de movimento, e que precisam do corpo do brincante para ser brinquedo em movimento? Quais aspectos culturais esses objetos carregam? O que falam da cultura infantil? Por que se relacionam com a cultura lúdica infantil? Após a confecção dos brinquedos, fomos brincar ao som de músicas infantis dos anos 1980, para que elas realmente vivenciassem essa época de infância. Percebi muita alegria no brincar das professoras, momentos de plenitude e entrega e que elas puderam vivenciar o poder do brincar e da arte como elemento lúdico nas suas práticas. Hernández in Dias e Irwin (2013, p.56) salienta, acerca da importância da dimensão corporal na pesquisa com arte com educadores, que:

Se educadores reconhecem a importância do corpo para facilitar a aprendizagem, resulta relevante reconhecer que o próprio estudo, como qualquer outro tipo de investigação, é uma empresa corporalizada. Não somos ideias, mas seres de carne e osso que aprendemos através de nossos sentidos (...) e a tentar elaborar análises e

teorizações mais complexas que considerem a aprendizagem e o ensino como experiências corporalizadas.

O corpo criativo, que joga, cria e se relaciona, encontra pares para estabelecer relações, mas precisa estar presente também; a dança e os movimentos corporais permitem que se entenda a profusão que une as múltiplas linguagens expressivas.

Foto 16 - Jogos de expressão corporal



Fonte: Fotografia do autor.

Tal corporeidade é assumida na nossa pesquisa como um conceito que carrega um corpo social, cultural, normalizado, funcional e estruturado com órgãos em sistemas, mas também cognoscível. A corporeidade vai além do objeto psicomotor, fisiológico, assume caráter polifônico, ético e estético. Segundo Magalhães Júnior e Vasconcelos (2004), *Entre tantos modos de dizer o corpo antes de retalhá-lo nessa grande polifonia discursiva, há que se compartilhar outro grande percurso de um corpo subterrâneo que se esconde pelas vielas da cultura.* (p.9)

8º encontro

Sobre parangolés e Monet; arte para vê e para vestir? No nosso oitavo encontro, fizemos outra visita a uma exposição sugerida por uma professora, que tinha visto uma propaganda e achou legal que fôssemos visitar. A exposição em questão foi “Hélio Oiticica; estrutura, cor e forma”. Mais um momento de intenso contato com arte contemporânea e um dos maiores nomes da arte brasileira, com sua obra inquietante e que suscitou grandes reflexões nas professoras.

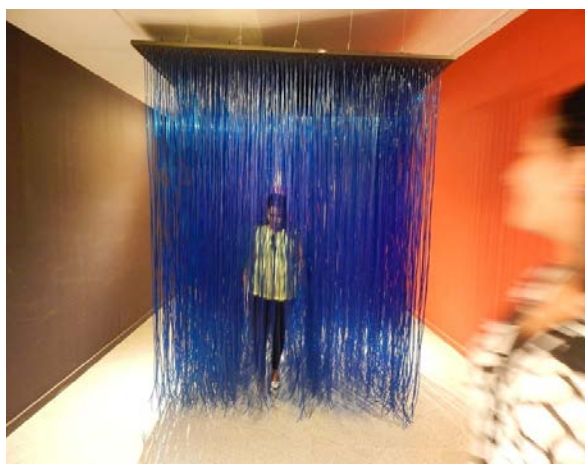
Agendamos uma visita guiada e aproveitamos a ocasião para conhecer o acervo do chanceler Airton Queiroz, que tem importantes obras da história da Arte e que encantou as professoras. De acordo com Rosa e Scaléa (2006), ensinar não é a função de um museu ou galeria de arte, e sim a formação de público apto a usufruir desse segmento do conhecimento. Tais espaços são formadores de público e tal hábito contribui consideravelmente para o crescimento cultural da população. Segundo Barbosa (2001), uma sociedade só é desenvolvida artisticamente se ao lado de uma produção artística de qualidade houver uma população que consuma e entenda tal produção.

Após as duas visitas, sentamos lá mesmo na galeria e fomos conversar sobre as impressões da exposição. Elas fizeram comparações com as outras exposições e, para minha surpresa, relataram que gostaram mais de Hélio Oiticica, pois podiam brincar com as obras, vesti-las e até jogar sinuca era arte, ou melhor, representava arte, segundo elas.

Anita Malfati: Eu adorei as obras da Adriana, mas gostei mais do Oiticica, ela era mais bidimensional e aqui você podia tocar nas obras, você interagia. Em relação à estética dele, você percebe que ele vai se diferenciando, como, por exemplo, nos “bóides”. Eu via no Hélio um artista das formas, ia se construindo e se desconstruindo, nesse movimento o tempo todo. O mais interessante é quando a gente descobre mais informações do artista e vai podendo entender mais sobre a obra dele. Onde é que a gente ia imaginar que um artista tão renomado foi do povo, mas era de família rica e da elite, foi pra favela, foi usuário de drogas e até vendeu, sendo traficante e mesmo assim ele unia isso a arte dele, a arte não se desvinculou dele. Diferente da Adriana Varejão, que ficou distante de mim, seria uma arte que eu não compraria, já a dele eu gostaria de ter, por eu ter mexido e me aproximado da obra dele. Fantástico e que traz muita imaginação pra gente, por exemplo, ele perguntou pro Alexandre o que ele estava vendo naquela obra com os quadrados e o Alexandre disse que estava vendo um cubo desintegrado, que tinha explodido e ele disse que nunca ninguém tinha dito isso, que pro Alexandre foi simples, foi a primeira coisa que ele veio a cabeça dele. Então é muito o poder da criatividade, da imaginação que a arte dele proporciona. **(Transcrição-entrevista)**

A arte contemporânea e as suas possibilidades de interatividade chamou a atenção das professoras e já se percebeu uma análise da estética do artista, com um vocabulário nas falas das professoras que aos poucos se insere na leitura das obras, nos seus sentidos e significados.

Foto 17 - Exposição Hélio Oiticica



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 18 - Exposição Acervo Unifor



Fonte: Fotografia do autor

9º Encontro

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo; como desenhar o currículo da educação infantil? O nono encontro surgiu de uma questão das professoras e da gestora. Elas estavam bastante angustiadas, pois chegou até a creche um comentário acerca das práticas das educadoras do CEI, onde foi dito que as crianças do CEI São Francisco chegavam despreparadas para a Alfabetização e com pouco dos conhecimentos que deveriam ser trabalhados na Educação Infantil, como a escrita do nome e outros conteúdos em relação ao processo de alfabetização. Tal informação ficou reverberando nas professoras e as inquietou muito. A partir de uma reunião com a coordenadora, acordamos que em nosso próximo encontro discutiríamos o currículo da educação infantil, a partir das DCNEI / MEC (2009).

Segundo as Diretrizes, a educação infantil deve se articular com o ensino fundamental, mas não é uma preparação para ele. Na História da educação infantil no Brasil, houve um período em que o atendimento à primeira infância ficou à reboque do ensino fundamental, daí a nomenclatura que perdura até hoje, pré-escola, educação infantil como preparação para outro nível de ensino. Refletimos sobre o que propõem as Diretrizes Curriculares e como estabelecer os conhecimentos acerca do brincar e da arte como linguagens fomentadoras no processo de letramento.

Outro debate importante foi entender como o desenho infantil poderia ser uma linguagem privilegiada e associada a outras linguagens artísticas para fomentar os diversos elementos do letramento.

O desenho infantil é uma linguagem. Precisa ser entendida como tal e valorizada como forma de expressão da criança. O desenho é uma das primeiras manifestações gráficas do ser humano e que antecede a escrita convencional e arbitrária. Segundo Iavelberg (2013, p.13):

Os desenhos das crianças são formas de expressão e construção simbólicas. As crianças se colocam por inteiro em seus desenhos e é preciso evitar interpretações psicológicas. Observamos o desenho como linguagem, evitamos invasões ao mundo interno que pertence à criança. Olhar o desenho da perspectiva dela é procurar a atribuição de significado que cada criança dá ao seus desenhos e os significados que recebe na leitura pelos pares

Fiz então uma oficina sobre desenho infantil em que elas, de forma vivencial, percorreriam as fases do desenho, desde as garatujas até o realismo e pensariam em como proporcionar essa expressão aliada à formação estética dos alunos. Discutimos as fases do desenho infantil e as mediações e intervenções para fazer a criança avançar. Assistimos, para finalizar nosso encontro, ao curta-metragem “LILA”, uma obra acerca da expressão gráfica do desenho.

10º encontro

No nosso último encontro de formação coletiva, fizemos uma socialização das atividades trabalhadas no projeto de artes e as professoras falaram sobre seus pintores, as pesquisas, as dificuldades e as conquistas, levando, assim, o conhecimento de vários pintores para o grupo, algumas levaram as obras das crianças. E as professoras PRBs socializaram as artes feitas com as crianças a partir do projeto literário. Foi um momento de troca e de socialização de saberes acerca das práticas artísticas do CEI.

No segundo momento, fizemos o encerramento da penúltima fase da pesquisa, que consistia em expor algumas considerações a respeito das formações e avaliar a pesquisa até o momento. Expus alguns slides falando e expondo o processo para que elas pudessem acompanhar todo o desenho metodológico. Elencamos algumas questões respondidas, mostrei a evolução das práticas em artes visuais no cotidiano da creche e aponte algumas lacunas que ainda precisavam ser refletidas e solucionadas. Elas se colocaram sobre os avanços que perceberam no projeto, nas suas vidas pessoal e profissional, bem como na educação estética que, segundo elas, impactou suas práticas pedagógicas, mas afirmaram que ainda havia muito a ser conquistado, mas a semente havia sido plantada. Ficou acordado que haveria uma devolutiva após a segunda qualificação da pesquisa e que a próxima fase seria a escrita da tese e o foco nas análises da formação.

Nos capítulos seguintes, iniciaremos a análise da produção dos dados, tentando responder à questão de pesquisa a partir dos seus objetivos e identificar as principais categorias de análise para posterior aprofundamento e discussão da hipótese da tese.

A formação tornou aparente e fez emergir temáticas que foram sendo desenhadas no desenrolar da pesquisa, dialogando categorias teóricas e categorias empíricas. A partir desses momentos formativos e das observações e análise inicial das práticas cotidianas na instituição sobre o trabalho pedagógico com as artes visuais, elegemos três categorias empíricas que suscitaram 3 eixos de análise para aprofundar e fazer a triangulação de dados, visando um aprofundamento teórico na tentativa de defender a tese de que uma formação *de professores em contexto na educação infantil para o ensino das artes visuais assume caráter transformador, quando tal formação é uma experiência que relaciona ludicidade e estética*. As três categorias empíricas e seus respectivos eixos de análise serão os seguintes:

1) A primeira categoria empírica é a de *formação do educador e as lógicas de ação na perspectiva ludoestética*. A formação de professores em contexto é uma categoria que nos remete à centralidade desse trabalho, onde as lógicas de ação formativas seguem uma linha ligada ao lúdico e ao estético de forma contextualizada, que suscitou os eixos de análises e o capítulo **A formação em contexto o professor da educação infantil e a busca das lógicas formativas a partir da ação lúdica, estética e colaborativa;**

2) A segunda categoria empírica é a *experiência estética* com seus processos de construção e reconstrução das subjetividades atreladas à dimensão de sua práxis pedagógica.

Essa categoria nos permite analisar e compreender a formação estética do educador a partir de experiências e ampliação cultural. A partir daí analisamos **A educação do olhar e a estética dos espaços;**

3) A terceira categoria empírica está relacionada a *auto tematização e os impactos das experiências formativas na prática do educador*, constituindo a lógica dos impactos, sensibilização e transformações das educadoras a partir das experiências formativas, como percebemos e analisamos a transposição de tudo isso para o seu planejamento e suas ações cotidianas com as artes visuais. Analisaremos no terceiro eixo de análise **as Implicações da formação estética na prática pedagógica do educador no ensino de artes visuais na educação infantil.**

4 A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A BUSCA DAS LÓGICAS FORMATIVAS A PARTIR DA AÇÃO LÚDICA, ESTÉTICA E COLABORATIVA

Esse eixo de análise tem como objetivo desvendar as lógicas formativas no desenvolvimento profissional do educador infantil a partir da formação em contexto, contemplando as suas dimensões lúdicas, estéticas e colaborativas. É o cerne da questão central da tese e se relaciona com a produção dos dados empíricos e do referencial teórico construído para entender tais processos formativos. Para tanto, discorreremos os principais pressupostos atuais acerca da formação de professores e os analisamos à luz dos conhecimentos produzidos na pesquisa-ação na instituição.

Com o intuito de perceber os processos da formação inicial que contemplaram dimensões lúdicas e estéticas, as professoras expressaram suas impressões e lembranças, organizadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - A arte e a ludicidade nos cursos de formação inicial das professoras

| Sujeito | Formação inicial e a arte |
|-----------------------|---|
| Ana (PRB) | Só lembro de disciplinas de artes na pós-graduação, não lembro o nome, em que abordaram o assunto de artes, explorando a espontaneidade da criança, a importância do desenho livre, do uso de materiais diversos, da música e do teatro. |
| Florência (PRA-INF.2) | Não lembro por sequência, mas de situações que ficaram em mim como peças de teatro, música, pinturas, exposições e confeccionar um portfólio de artes realizado em um determinado estágio. |
| Socorro (PRB) | As artes mesmo eu aprendi mesmo e me ajudou foi no 2º grau, pois tinha a disciplina artes, então eu aprendi bastante coisas. Já na pedagogia, deixou muito a desejar, por isso não lembro. |
| Allyne (PRB) | Lembro que na faculdade a questão das artes foram trabalhadas em forma de oficinas de teatro, contação de histórias, trabalhos manuais, música etc, porém sempre foram mostradas muito vaga e rapidamente, sem profundidade. |
| Beatriz (PRB) | No meu curso de pedagogia tive apenas uma disciplina de arte, porém muito teórica e pouca prática. |
| Ana Júlia (Auxiliar) | No curso de pedagogia, recordo as peças teatrais como o da cinderela, que até hoje me lembro que foi emocionante, as músicas das festas folclóricas, as manifestações culturais das regiões brasileiras. |
| Daniele (inf.1) | Sem resposta |
| Maria (INF. 3) | Sem resposta |
| Anita (inf.4) | Foram poucas disciplinas se não me engano duas ou três, seguidas de arte-educação. E na pós-graduação a disciplina arte e ludicidade, ambas com trabalhos práticos e teóricos sobre o que é arte-educação. Como inserir esses conhecimentos em nossa prática e muitos trabalhos com sucata na pedagogia e na pós a professora se utilizava desses trabalhos para desenvolver e melhorar o desenvolvimento dos alunos. |
| Tarsila (inf. 5) | A arte na minha graduação foi trabalhada como apreciação da arte contemporânea, autores e pintores famosos e a arte como pintura, recorte, colagens, digamos que o básico. |
| Frida (inf. 2) | Vimos a história da arte, seus significados, principais artistas, estilos formas...na sociologia, tive a felicidade de escrever uma peça teatral; a praça da sociologia. Do qual abordamos vários temas como política, saúde, segurança, educação, literatura infantil com a contação Rapunzel, foi maravilhoso. Assistimos alguns filmes de artistas ou exposições de artes plásticas. As mais frequentes metodologias foram expositivas de grupo, oficinas, filmes, seminários, o que adorei em fazer foi um pequeno livreto escrito por mim. |
| Adriana (INF. 1) | Lembro vagamente, mas foi riquíssimo onde, a professora usou como metodologia apresentações de teatro, na qual me dediquei ao máximo, lembro até do fogo que causou no momento da apresentação. Apresentamos, apareceu a margarida, tudo lindo, cheio de margaridas por toda parte, foi quando saiu faíscas do chuveiro, da vela que acendemos, cai sobre as rosas. Foi engraçado mas tudo acabou bem. |

Fonte: questionários.

Analisando as respostas das professoras, o processo em que a prática unida à teoria é muito valorizada, em uma dimensão de *práxis* pedagógica e de abordagem ativa na

construção do conhecimento, com metodologias baseadas em oficinas e performances artísticas, além da exploração de manifestações culturais diversas e a História da Arte.

Dialogando com as falas citadas, percebe-se que o desenvolvimento profissional docente e a formação de professores assumem na contemporaneidade algumas características como a adoção do paradigma construtivista, pressupondo uma abordagem de aprendizagem ativa, um processo a longo prazo que relaciona os conhecimentos prévios e os saberes experienciais dos docentes.

Reafirmamos a necessidade de um processo que ligue tal formação inicial com lugares concretos e situados, e não abstratos; a formação continuada é ligada ao desenvolvimento das instituições como um processo de evolução também organizacional; é um processo colaborativo em que há uma rede formativa de interações e cooperação epistemológica; não é um processo fechado e, sim, flexível para atender os contextos e as demandas escolares específicos.

A formação de professores constitui um processo que implica em uma reflexão permanente acerca da concepção, da organização e da operacionalização das demandas formativas na sociedade, encarando o ensino e as suas questões contemporâneas, num debate constante sobre o que é ser professor em um determinado contexto social.

A partir desse viés da ampliação cultural na formação do educador, que dimensiona não apenas o caráter instrumental ou político, mas também multidimensional. A coordenadora da escola expõe sua análise acerca da importância dessa ampliação cultural e artística e que gera a valorização de saberes múltiplos:

Lygia Clarck (coordenadora). Na minha opinião, os pontos altos da formação foram as visitas aos museus, as exposições. É interessante que, nas falas de corredor, do lanche, de recreio, elas tocam no assunto, “ah, lá na UNIFOR”, “ah, lá no museu”, então é interessante. E aí vem até mesmo nas falas delas os termos que eu não via nas falas delas antes, o que antes ainda era muito dentro daquela perspectiva tradicional da educação infantil. E aí, como uma forma de ajudar nessa construção, eu pedi que elas colocassem nos relatórios das crianças como elas trabalharam com o projeto de artes, os objetivos do projeto. Você via coisas muito interessantes que elas colocavam que as crianças iam apreciar, a criança vai vivenciar, vai apreciar e que a criança vai produzir. Quando elas falam que a criança vai produzir arte você já traz aí uma outra perspectiva diferente do que era trabalhado aqui. Porque antes, a arte trabalhada aqui era aquela obra perfeita, tudo igualzinho, onde não tinha a ação da criança. Houve realmente essa mudança da água pro vinho. E o bacana é a gente ver fora da escola, a repercussão que deu né? Porque acabou que as nossas professoras levaram para as formações da rede o que estavam vivenciando aqui e as formadoras da rede passaram a se interessar e perguntar sobre o nosso trabalho com artes. (Transcrição-entrevista-03/11/15)

Percebe-se na análise da coordenadora uma formação em rede ampliada, socializada e transformadora dos saberes culturais a partir da formação que contempla dimensões historicamente relegadas.

A formação do profissional da educação perpassa por vários âmbitos: a formação profissional e inicial, que constitui o pré-requisito legal e sistemático para o exercício da profissão e também o substrato sobre o qual é construída toda a sua carreira docente.

A formação inicial segue uma profissionalização baseada em saberes preconizados por um currículo que, segundo Demo (2002), está caindo cada vez mais drasticamente na qualidade pela redução de carga horária, pela integralização dos cursos e pelo anacronismo das grades curriculares. Independente da baixa qualidade na formação inicial, a formação continuada, que constitui um contínuo na formação docente, não deve ser uma reparação da formação inicial e, sim, uma continuação e complementação dos conhecimentos profissionais iniciais em constante renovação e reflexão.

Faz-se mister, então, discutir novas configurações que sustentem a crítica aos processos de formação inicial profissional que perdem o elo entre o objeto central da formação docente e uma docência concreta e contextualizada. Então, o foco na formação ampliada e permanente em contextos formativos concretos é uma possibilidade para o desenvolvimento profissional docente de forma continuada, contínua e\ou em contexto.

Atualmente, o foco da formação de professores está no processo de contínua aprendizagem. Tal caráter se dá pelo viés da formação continuada, que tem uma trajetória histórica cheia de contradições e evoluções que culminaram com as conquistas que colocamos em prática.

O projeto formativo da pesquisa atentou para tal ideia, construindo coletivamente e colaborativamente, contrário a um modelo mais regulador, na partilha e busca de soluções para os problemas pedagógicos. No caso da pesquisa, atentamos para as potencialidades do grupo na identificação dos problemas.

(Ana – PRB) Nós temos muita falta de recursos para pesquisas. Temos pouca variedade de materiais, o material que chega da prefeitura é muito pouco e não tem diversidade. E falta formação para trabalhar na área de artes, as formações de artes da prefeitura por exemplo, não contempla muito as séries menores, como o Infantil 1. É difícil trabalhar com os pequenos só com a voz, sem uma diversidade de materiais e saber como fazermos. (transcrição- Roda de conversa)

Uma das maiores problemáticas apontadas pelo grupo sobre a formação da prefeitura é a falta de formações sobre as linguagens artísticas, que não contemplam a creche (0 a 3 anos). A questão do material, que sabemos tratar-se de uma dificuldade do ensino

público no Brasil, também foi apontada pela maioria das professoras. Esse foi um dos problemas relatados que deveriam ser considerados no processo formativo. Como solucionar tal problema? A formação em contexto realizada durante a pesquisa conseguiu trazer processos de reflexões e saberes em artes que contemplaram as professoras da creche. A questão dos materiais estava além da nossa competência, mas a coordenadora se comprometeu de exigir junto à secretaria de educação.

Evoluímos no que tange à formação continuada que comumente vem sendo tratada, segundo Imbernón (2010), como um processo composto de lições modelo, oferecidas em cursos de pouca duração, de uma tradicionalidade de ver e realizar formações docentes, de cursos padronizados por especialistas nos quais o professor é um sujeito passivo que assiste a conteúdos que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente, o que o autor chama de “estupidez formadora”.

A partir dessa reflexão, a professora **Anita Malfati (PRA-Inf.3)** coloca que:

As diferenças que eu percebo nas formações é que a da pesquisa trouxe o que a gente estava necessitando, um novo olhar, uma nova direção, eu acho que a pesquisa oportunizou a todas as pessoas do CEI ter um olhar diferente e colocar em prática. A partir do momento que começamos a participar das formações da pesquisa, você trouxe não apenas mudar a professora, mas a pessoa. Eu mudei, depois disso tudo, um novo olhar, novas visões, novas expectativas. As formações, elas foram muito importantes. As formações da prefeitura são muito importantes, não querendo desmerecer, mas infelizmente, às vezes, a gente tem formadores que trazem um tema, mas aquele tema não é trabalhado como deveria ser, olhando para nossa realidade (transcrição- entrevista)

Seguindo essa ideia, a pesquisa desenhou uma metodologia em que as formações eram seguidas de aplicações dos saberes construídos e de observações que viriam a se constituir como eixos vertebradores das reflexões.

Apresentei em forma de slides a proposta triangular no ensino das artes visuais, tal proposta também como uma possibilidade teórico-metodológica atrelada às práticas das múltiplas linguagens na educação infantil. Por último, apresentei um desafio para elas, onde elas novamente seriam observadas. Coloquei várias reproduções de obras conhecidas de grandes artistas plásticos e pedi que pegassem as que mais se identificavam, levassem para casa e planejassem uma aula a partir daquela imagem, para novas observações. (**Diário de Campo/ 28-11-2015**).

A *práxis* docente deve estar também em um *contexto de saberes situados*, onde alunos e educadores são partícipes de uma determinada cultura, de valores éticos e de implicações sociais com o conhecimento, em um movimento de produção de sentidos e de significados para ambos aprendentes. O domínio da teoria não pode estar desvinculada das práticas sociais concretas. A epistemologia da prática docente é a constituinte do referencial

do trabalho pedagógico do educador que tem um contexto e um saber situado. É no chão da sala de aula que se aprende a ensinar, pelo desenvolvimento de uma reflexão crítica, criativa e transformadora da ação cotidiana, junto aos sujeitos aprendizes culturalmente situados. O desenvolvimento de uma racionalidade/reflexividade crítica e transformadora fundante de uma *práxis*- tem início na formação inicial e se consolida na formação continuada. Assim se constitui o alicerce da cultura docente focada na leitura e na escrita da vida no mundo. Um mundo tão simbólico e não priorizado nas práticas formativas. Há de se encantar, vivenciar, trazer à tona os baús das memórias.

E assim, uma das idas a exposições que mais mexeu comigo foi a do museu do Dim. Eu fiquei encantada com as obras, mas assim, eu acho que a obra maior do museu dele é ele mesmo. O que ele me fez sentir desde o dia em que eu o conheci vai ficar para sempre dentro de mim. Que a arte está em tudo o que a gente faz, isso mudou também minhas concepções, as formações, mas depois que a gente foi à casa dele, ao museu, viu ao vivo as obras, acho que foi o ponto alto de tudo. Das formações, das exposições, das nossas rodas de conversas, de algumas coisas que a gente viu lá, de coisas que eu achei feio, achei bonito, mas nada me passou despercebido agora. O fato também das crianças estarem lá foi maravilhoso. Viverem o que eu vivi na minha infância, pular nos cajueiros, se esconder no mato, acho que foi uma soma de tudo. Naquele dia, a ficha caiu, a arte é isso. É assim que eu devo seguir, é assim que eu devo trabalhar. E a partir do momento em que eu tenho esse tipo de concepção, sua vida muda. Eu me sinto diferente. Porque às vezes está tudo tão perto, e a gente não vai lá, não conhece. E a gente tem essa oportunidade, mas a gente não se oportuniza. **(Transcrição- entrevista. 12/03/16).**

A fala da professora ressalta a dimensão lúdica das práticas formativas, na qual a relação de afeto tem imbricação com as histórias de vida devendo atentar para os significados que o educador dar para seu processo formativo, o que seleciona, excluí, foca. Tudo isso está impregnado dessa prática lúdica. Talvez devamos introduzir na teoria e na prática da formação novas perspectivas, em que as relações entre os professores, suas emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder, a autoformação e a comunicação.

Há de se investir em uma *práxis* formativa com um lugar de produção de saberes e de conceder uma atenção especial às vivências dos professores. Parece-nos que a formação contínua alicerçada na experiência profissional, atrelada a atenção globalizada do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico, ou seja, em contexto, pessoal, social e institucional.

Kramer (2005), criticando as políticas públicas de formação continuada para professores, coloca que essas formações são aligeiradas com a finalidade de conduzir esporadicamente para habilidades para colocar em prática modelos e propostas que os professores não ajudaram a conceber. Segundo a autora, há de se fomentar um

desenvolvimento de uma cultura profissional autônoma e que a autonomia seja reconhecida como requisito da formação.

A formação em contexto observa um apelo claro à consideração da esfera organizacional, assim como à articulação entre as práticas de formação e os projetos de mudanças na escola. Segundo Nóvoa (2002), esse debate deve ser visto à luz de uma redefinição da profissionalidade docente, em especial do papel docente. As políticas neoliberais tentaram descentralizar o ensino e o papel do professor, redefinindo a condição docente, o ethos profissional e retirando as interações, a valorização da categoria e sua autonomia frente aos processos emancipadores da profissão.

Cruz e Holanda (2005, p.50) entendem que:

A prática docente é influenciada e influencia o contexto institucional onde ocorre. Essa perspectiva também inova ao inserir a formação continuada dos professores num processo mais amplo que inclui a investigação e a intervenção no seu contexto profissional.

É preciso que os docentes percebam e deem destaque ao papel de tais interações em sua formação, refletindo e valorizando as percepções dos alunos, seus conhecimentos e suas experiências sociais. Daí, portanto, a necessidade da formação continuada em contexto, pois a formação docente não é solitária, é social, integrativa e dialoga constantemente com os seus conhecimentos profissionais, curriculares e institucionais.

A formação docente e seus saberes profissionais não se configuram como um conjunto de conteúdos cognitivos definidos definitivamente na formação inicial, mas um constante processo de construção identitária do profissional ao longo de sua carreira, na qual ele aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua práxis.

Nesse sentido, a formação em contexto apresenta-se como um aporte à constante reflexividade inerente à prática de qualquer educador, com processos constantes de reflexão e redimensionamento dessas práticas. A formação em contexto de trabalho é um processo formativo que é situado e contextualizado a partir de processos reflexivos de demandas pessoais e institucionais.

Pensar sobre a formação em contexto é ter o foco e um lócus de pesquisa-ação constante para a qualidade das práticas educativas que não sejam “pacotes de formação”, de forma apartada das realidades profissionais, pessoais e institucionais.

Portanto, pensar na formação continuada em contexto é pensar na articulação com o lócus da atuação do professor, pensando nos aspectos contextuais e situacionais de uma dada perspectiva formativa com vistas a evoluir, em termos identitários, a profissionalidade docente, mas também comunitariamente e institucionalmente.

A pesquisa trouxe inúmeras problemáticas do contexto institucional que a mim, enquanto pesquisador nessa teia colaborativa me inquietavam. A pesquisa tinha como foco o ensino das artes visuais, mas a complexidade do ato educativo emergiu a partir de condicionamentos políticos, relacionais e econômicos, além dos aspectos já esperados, como culturais, pedagógicos e estéticos. Comumente eu era o ouvinte de inquietações que extrapolavam os objetivos da pesquisa. Mas a escuta sensível faz parte. Pensar na formação em contexto é pensar na concretude das realidades e não em práticas formativas abstratas, descontextualizadas e hipotéticas. André (1992) coloca que deve ser dada atenção especial ao contexto particular em que se desenvolvem as práticas educacionais, devem ser levadas em conta as dimensões sociais, culturais, institucionais que cercam as situações investigadas. Um dos depoimentos que mais me chamou atenção como pesquisador foi de **Tarsila** (PRA-inf.5), pois minha inserção no campo de pesquisa não tinha conseguido captar todas as relações e os entraves daquela instituição, tinha deixado escapar muita coisa que era crucial na pesquisa-ação.

A coisa está feia, não temos nem papel esses dias, temos umas folhas que se chegar alguém pra imprimir o documento a gente tem que ter. É bom trabalhar com o lúdico, mas chega uma hora que a gente precisa de material, nós não temos nem material de limpeza, um descaso, tudo sujo. Às vezes, trazemos de casa desinfetante e detergente. Porque não temos dinheiro pra comprar. Segunda-feira eu cheguei e fui limpar a sala, estava fedendo a cocô de rato e eu achei desumano deixar as crianças ali daquele jeito e fui limpar. Depois eles disseram: “Que cheirinho bom de limpeza, agora nossa sala tá cheirosa”. Não é porque a criança em casa não tem aqui que também não vai ter? Como é que a criança senta no chão para uma roda de conversa? Chão sujo? Sem ser varrido? Quantas vezes a gente faz vaquinha para comprar material de limpeza? Até que ponto isso é legal? A gente sabe que não é responsabilidade da escola, tá ai desde de manhã que não tem luz, como é que faz a comida das crianças? As professoras dando aula sem luz. Uma luz queimada na minha sala, ai uma aluna disse “tia porque que a gente tá estudando sem luz, a tia não acende a luz?” “e eu disse que a luz estava queimada. No outro dia ela trouxe uma luz, falou com a mãe dela. Mas também tem muito estrago, desperdício dos professores. Eu não vou mais pros cantinhos, cantinho da leitura, da brinquedoteca, porque os professores deixam tudo uma bagunça, um dia até a coordenadora tirou fotos. Eu fui lá no ateliê, tive vergonha, uns sacos de lixo podre, tudo muito sujo, esponjas sujas, trabalhos pelo chão. Não tinha folha. Tem uns trabalhos lindos mas jogados, ai qual o sentido disso? O aluno vir pra cá porque é obrigado a professora? As coisas sujas, jogadas. Não queremos que fique como uma escola pública, o que todo mundo já espera de uma escola pública. A gente chega para planejar e as mesas todas sujas, os banheiros sujos. Vamos ter utopia, mas não faz de conta. Por exemplo, temos no plano culinária, mas culinária de que mesmo? Porque a gente compra do nosso bolso, se quer algo colorido, uma Xerox, a gente tem que arcar. Ainda assim, as professoras são motivadas, mas tá difícil. A minha preocupação é

um lindo planejamento, mas sem condições de executar. E não é só uma leitura minha, é do grupo. A coordenadora ainda é sem muita experiência e pra sobreviver na prefeitura tem que ser cobra criada. Eu acho que o sonho tá acabando... ai eu fico me perguntando onde é que está Vygotsky nesse nosso projeto? Esta nesse faz de conta. Como vamos motivar os professores? Eles ficam se perguntando: Como vamos imprimir essas obras coloridas para o projeto? Como vamos fazer essa culinária? Ou existe o projeto de fato ou não existe. Porque não é justo uma professora Madre Tereza de Calcutá que compra pras criancinhas e faz e as outras não fazem? **(transcrição- entrevista/ 11/02/16).**

Decidi deixar na íntegra o depoimento porque há uma riqueza de dados para nossa compreensão acerca dos entraves da pesquisa em contexto. Um dilema forte recai sobre mim como pesquisador, até onde ia e podia ir minha ação naquele contexto? Fiquei, durante dias, reverberando e tentando digerir aquelas palavras da professora. Como eu poderia empreender uma formação em artes visuais e sensibilizar um grupo para o trabalho com diversidade de técnicas e materiais, se o contexto era privado até de papel e material de limpeza? Quando percebi os contrastes da minha formação, já estávamos no 5º encontro. A ação que vinha à minha mente é comprar material de artes, material de limpeza, as lâmpadas queimadas. Foi então que lembrei das palavras de Marli André, experiente pesquisadora, sobre os “perigos” da pesquisa-ação não se tornar um projeto de extensão e a pesquisa científica ficar esquecida pelos ditames do contexto.

Enfim, continuei com os encontros, tendo consciência desse contexto revelado. Mas algumas coisas foram sendo sanadas, como uma verba que a prefeitura liberou, possibilitando a compra de materiais que a escola estava necessitando. Apesar desse discurso da professora, o grupo não desanimou e nem a gestão. Passaram a organizar o atelier, os cantinhos etc. As observações do projeto de artes continuaram. Analiso esse episódio como de extrema importância para entender a formação em contexto: os determinantes e os elementos do processo formativo vão além do pedagógico.

A parceria com a gestão foi decisiva também para perceber que a ela tem o papel de liderar esse grupo para a transformação e solucionar os problemas. A gestão precisa ver além do olhar das professoras, mobilizar e tentar perceber, através de estratégias colaborativas, um espaço melhor para a comunidade, crianças e professores.

Lygia Clarck (coordenadora) aponta também essas dificuldades:

Elas (técnicas da SME) me pediram para fazer um plano de ação e eu fui nos indicadores de qualidade da educação infantil e sentar com o grupo de professoras e o grupo de pais e funcionários, onde eles pontuaram essa qualidade. E o que foi mais pontuado foram as questões estruturais, e é o que eu me reunia com a secretária, como é que eu posso fazer um plano de ação imaginário dentro de ações formativas se eu não tenho estrutura e se eu não posso nem dar suporte a elas? Eu disse para ela, estamos agora em fim de março e eu não sentei nenhum dia para planejar com

minhas professoras. Ela se assustou, “meu deus como pode uma coordenadora pedagógica não sentar com as professoras?”. A gente vive uma realidade em que os CEIS de Fortaleza têm no máximo 6 turmas e eu tenho 18, então eu trabalho por três coordenadoras pedagógicas. Sem falar nas questões burocráticas e financeiras, por vezes. E as professoras me cobram muito em todas as esferas, elas não cobram só o pedagógico. Ai eu pedi esse apoio e a secretária ficou de mandar. Ai eu comecei a sentar com as professoras desde fim de março, sentando individualmente com elas. Ai a gente se depara com o problema do material. Será que a gente realmente não tem material? Ou não estamos cuidando do nosso material, como é o caso do atelier. Num CEI de dimensões grandes, com parte de creche e pré-escola. É impossível dar conta. Inclusive a coordenadora disse que é desumano comigo. E ver tudo isso e ainda ter que ver como os adultos estão velando pelo que é nosso? E ainda dar conta das crianças, o que as crianças estão pegando e ai está o problema. **(Transcrição-entrevista).**

A estrutura política da escola e os seus meandros têm uma implicação direta na forma de conduzir a formação em contexto. A gestão precisa liderar e dialogar com várias esferas. A formação não é unilateral, deve atentar para os vários atores que compõem a escola.

Qualquer projeto de formação continuada, ou sua inexistência, reflete o pensamento sobre o que pedagogicamente deve nortear o atendimento às crianças. Toda proposta tem uma história e a reflexão em serviço sobre suas bases teóricas e os desafios da prática é o eixo desta história. Como surgiu? De um projeto coletivo? Foi implantada ou foi se implantando? Enraizando-se no coletivo, ramificando-se em várias direções a partir das exigências da realidade?

Todo esse contexto formativo configura-se como uma imbricação das várias etapas da profissionalização docente em que a formação inicial e profissionalizante tem continuidade na formação continuada. Perante tais aproximações iniciais acerca da formação docente nos seus vários vieses, faz-se necessário apontar algumas ideias e especificidades da formação docente do educador infantil.

O desenvolvimento dos professores deve ter caráter sistêmico no processo de melhoria da escola. A formação de professores da educação infantil deve ter um suporte organizacional para a evolução dos docentes. Tal processo deve ser de um desenvolvimento profissional atrelado às inovações organizacionais e a um processo individual e coletivo. Portanto, a formação de caráter sistêmico se configura como o desenvolvimento profissional que influencia e é influenciado pelo contexto organizacional centrado nos professores, nas crianças, nas famílias, na comunidade e na instituição.

O CEI São Francisco não tem uma proposta pedagógica institucional, apenas segue as Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza. Mas há uma preocupação constante com a qualidade e melhoria das práticas pedagógicas. Durante as minhas

observações, presenciei um encontro com todos os segmentos da escola, inclusive os pais. Foi organizado um café da manhã, modelo mais informal de encontro, para diagnosticar problemas e entender a opinião dos pais e dos funcionários sobre o atendimento do CEI. Foi um momento importante, em que se ressaltou, nas falas das famílias, o cuidado e a atenção das educadoras para com as crianças, mas não falaram sobre as práticas pedagógicas. A única problemática descrita pela comunidade foi a estrutura da creche, que precisa de uma reforma para atender melhor às crianças. Portanto, há indícios de um processo democrático quando se há tentativas de ouvir as famílias. Durante o tempo da pesquisa, também houve reuniões da equipe docente para discutir melhorias na instituição e construir um planejamento coletivo. Esses encontros, geralmente, aconteciam após as minhas formações.

E essa perspectiva de um modelo de formação em que há um diálogo entre a formação coletiva e a pessoal, não funciona no CEI São Francisco. Tive conhecimento apenas de poucos encontros da gestão com os professores de forma individualizada, geralmente os encontros eram em dupla, para otimizar o tempo. Havia um grande esforço da coordenadora, mas as outras responsabilidades perante uma instituição de médio porte, que conta apenas com um gestor para todas as funções, não deixava essa formação mais individualizada acontecer.

Lygia Clarck (coordenadora); como é que eu posso fazer um plano de ação imaginário dentro de ações formativas se eu não tenho estrutura e se eu não posso nem dar suporte a elas? Eu disse para as técnicas da SME, estamos agora em fim de março e eu não senti nenhum dia para planejar com minhas professoras. Ela se assustou: “Meu deus como pode uma coordenadora pedagógica não sentar com as professoras?”. A gente vive uma realidade que os CEIS de Fortaleza tem no máximo 6 turmas e eu tenho 18, então eu trabalho por três coordenadoras pedagógicas. Sem falar nas questões burocráticas e financeiras por vezes. E as professoras me cobram muito em todas as esferas, elas não cobram só o pedagógico. Ai eu pedi esse apoio e a secretaria ficou de mandar. (Transcrição-entrevista).

Não há condições favoráveis no CEI São Francisco para um modelo de formação que contemple as formações dos professores de maneira que se acompanhe o trabalho das professoras, o desenvolvimento das crianças e se promova formações e estudos individuais. A estrutura da gestão, com apenas uma coordenadora, não dá conta de administrar a instituição e conceber, planejar e executar a formação docente. Segundo a coordenadora, *é um “incêndio” para apagar toda hora, e não dá pra deixar pra depois, porque é a limpeza do CEI, a alimentação das crianças, a frequência das professoras, se não o pagamento não vem.* A dimensão política é um elemento importante na construção e mobilização da formação docente.

Contudo, percebi um maior desejo de mudança do que comodismo perante a falta de estrutura nos docentes no CEI São Francisco. Um indício de tal desejo e comprometimento do corpo docente foi abdicar de vários sábados, às vezes o dia todo, para ir às formações, na busca por melhorias profissionais e da instituição. Um dado importante nessa análise da formação realizada durante a pesquisa é que a autoestima das professoras nesse processo de desenvolvimento profissional foi aumentando, e isso foi motivando cada vez mais a frequência dos encontros. Elas percebiam mudanças significativas nas suas práticas pedagógicas. Podemos constatar isso na fala da coordenadora:

Lygia Clarck (coordenadora); Houve realmente essa mudança da água pro vinho. E o bacana é a gente ver fora da escola, a repercussão que deu né? Porque acabou que as nossas professoras levaram para as formações da Rede (formações da prefeitura) o que estavam vivenciando aqui e as formadoras da Rede passaram a se interessar e perguntar sobre o nosso trabalho com artes. Você vê uma Rede sendo ampliada e influenciada, isso levantou a autoestima das meninas, pois aqui no São Francisco ninguém queria vir trabalhar porque é uma comunidade famosa nos noticiários policiais, é de difícil acesso, entre tantas coisas negativas e elas agora brilham nas formações da Rede (transcrição- entrevista/ 12/06/16).

O que significa “brilhar nas formações”, segundo a fala da coordenadora? Significa que a escola agora possuía visibilidade dentro da Rede municipal e na Regional a que pertence. Pude presenciar tais fatos, como a escolha do CEI São Francisco para representar todas as creches da Regional VI no Seminário de Apresentação da Proposta Curricular do Município de Fortaleza, sendo convidadas algumas professoras para apresentarem a experiência com o trabalho de artes para toda a Rede Municipal, com a participação inclusive do Secretário de Educação do município. Esse acontecimento trouxe alegria e motivação para as professoras; elas sentiram seu trabalho valorizado.

Portanto, uma formação em contexto tende a trabalhar em rede, desde o chão da sala de aula até os contextos sociais mais amplos. Entender tal rede de processos e significados e imbricações é entender o emaranhado necessário à prática reflexiva e contextualizada da formação em contexto do educador infantil.

Ferreira *IN* Formosinho (2001, p.68) aponta que:

[...] formação centrada na escola, não pressupõe, no entanto, que as mudanças resultem apenas das forças endógenas da escola. Em consonância com a conceptualização ecológica do desenvolvimento profissional, considera essencial que a escola interactue com os seus contextos envolventes, designadamente instituições de formação, especialistas em educação, equipas e projectos de investigação, movimentos pedagógicos, associações profissionais, redes de escolas, projectos educativos, numa perspectiva de formação em ação e para a ação.

Em síntese, formar professores para o trabalho com a primeira infância é um processo de mobilização de vários contextos e pretextos formativos, construindo redes de complexidade do desenvolvimento profissional atreladas a culturas diversas e a uma ecologia que insere os docentes no centro de um processo reflexivo, contextualizado e identitário. Como diz Nóvoa (2001), “formar é formar-se, o ofício de formador é mais do que fazer, do que ser; é tornar-se”.

4.1. As práticas lúdicas na formação do educador infantil

O processo de formação em contexto aqui analisado foi alicerçado a partir de um planejamento que pretendia atrelar a formação estética dos educadores com as práticas lúdicas. As práticas lúdicas se alinham com a metodologia da pesquisa-ação, pois a ludicidade pressupõe a escuta sensível dos sujeitos e a potencialidade criativa e expressiva de suas ideias, desejos e limitações, para as escutas e engendrar processos plenos de significados e de transformações.

O referencial teórico que sustenta o corpus teórico-metodológico da mediação a partir das práticas lúdicas é o interacionismo simbólico. Lançamos mão das ideias de Vygotsky (1989 a,b), Brougère (1998), Elkonin (1998) e Winnicott (1975), que têm proporcionado discussões a respeito desse tema e pressupõem uma função estratégica do lúdico no desenvolvimento humano.

Vygotsky (1989, p.11) fundamenta nossas pretensas relações entre as práticas lúdicas e a formação de professores quando indica a atividade lúdica-imaginativa como uma motivação interna para a mudança e percebe suas potencialidades. O autor refere-se à criança em idade pré-escolar, mas podemos relacionar esse conceito com as motivações internas do adulto também nessa dimensão lúdica da arte e do brincar :

A brincadeira dá a criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o “eu” fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral.

As formações das educadoras tiveram uma dimensão simbólica e de imersão cultural a partir de um conjunto de estratégias lúdicas que se utilizou de uma diversidade de linguagens ludoestéticas expressivas: as artes visuais, o brincar, a expressão corporal, os jogos teatrais, o cinema e a música como elementos de imersão nas “culturas” pessoais e profissionais dos educadores infantis. De acordo Smolka (2009, p.7):

Vigotski enfoca e analisa a imaginação como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem, e fala do trabalho pedagógico orientado para a experiência estética. Mostra-se assim, o persistente interesse desse autor no estudo e na compreensão dos processos psíquicos, apoiados no pressuposto da natureza social do desenvolvimento humano; ganham especial relevância a emoção e arte; evidencia-se o papel fundamental da educação e das relações de ensino na apropriação e produção de novas formas de vida e atividade.

O objetivo era uma ressignificação de suas práticas para que os processos que defendemos na educação das crianças como princípios éticos e estéticos fossem vivenciados pelas educadoras não apenas como uma transposição didática, mas como potenciais processos de significados para suas práticas pessoais e profissionais. A metodologia da pesquisa-ação tinha uma relação muito forte com essas práticas lúdicas em que o pesquisador é um “animador” cultural, possibilitando processos de buscas pessoais e coletivas na pesquisa. O que buscávamos nas nossas práticas lúdicas, que preconizavam ações criativas e expressivas, é o que Vygotsky considera como *criação imaginativa*. A interpretação de Góes (2000), Elkonim (1984) e Vygotsky (1987) atribui ao jogo imaginário uma dupla tendência a ações subordinadas ao real, pelos seus vínculos com acontecimentos e regras daquilo que é vivenciado, e a transformação do real pelas possibilidades de recombinação criativa das experiências.

Pensar a formação estética do professor pelo viés das práticas lúdicas é enveredar por doces caminhos tortuosos e sensíveis, como assinala Linhares (2001). Já discutimos no capítulo anterior os pressupostos das formações inicial e continuada do professor, então apresentaremos a seguir as análises e reflexões da experiência lúdica e estética relacionadas aos processos de constituição da formação humana.

Pudemos perceber esse processo nas visitas às exposições nas quais o jogo instaurado pela arte contemporânea permitiu às professoras participantes da pesquisa interagir, brincar com as obras, cheirar, sentir, o que foi de intenso prazer estético e lúdico.

A visita a XVIII UUNIFOR PLÁSTICA foi uma experiência intensa para as professoras que, na sua maioria, nunca tinham ido a uma exposição de artes visuais. A interatividade e a multiplicidade de linguagens (fotografia, videoinstalação, pintura, grafite, instalações, esculturas, gravuras, entre outras) proporcionou grande admiração, percebida nos olhares atentos e pela alegria delas quando podiam tocar e brincar com alguns objetos de artes, como instrumentos feitos de sucata, ou um tanque cheio de água que permitia aos visitantes escutar os sons do corpo com o auxílio de canos de PVC. Cada obra era uma descoberta, um jogo de adivinhações sobre: o que o artista quis dizer com aquilo? (**Diário de Campo- 31/10/15**)

As práticas lúdicas preconizadas pelo lúdico e pela estética trazem à tona as percepções do mundo desse educador e que são alicerces de sua prática docente. A arte, e estendemos tal ideia para o brinquedo, são formas de saberes sensíveis e expressivos de intrínseca relação afetiva. É também pelo lúdico e pela arte que professores e crianças apreendem e ressignificam o mundo percebido ao seu redor. Entendemos, então, que ambas as teorias trazem o conteúdo expressivo e subjetivo que a prática libertadora e lúdica propõe, contrapondo-se a práticas excludentes e sem significado.

Tais pressupostos reafirmam as estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa como forma de conceber o educador em sua totalidade e não priorizando apenas seus aspectos teóricos.

Nossa acolhida de hoje teve como objetivo pensar no corpo desse educador e na perspectiva em que o corpo reproduz as relações pessoais e coletivas. Para tanto, foram realizados jogos teatrais que tinham o corpo como principal instrumento de expressão. Priorizamos a linguagem não-verbal, para potencializar esse corpo que fala. O primeiro jogo foi o do “João teimoso” que instaura e desenvolve a confiança do grupo. O jogo consiste em um trio, um participante é colocado no meio da dupla e com o corpo ereto e de olhos fechados faz movimentos para frente e para trás, sendo empurrado e segurado pela dupla, que aumenta os movimentos de acordo com a confiança. Depois, brincamos de escravos de Jô com sementes para percebermos a sintonia corporal-cinestésica do grupo, onde a brincadeira mostrou que o grupo precisava se perceber e ser mais cooperativo e respeitar os ritmos individuais e coletivos. Depois de muitas tentativas, o grupo conseguiu acertar a brincadeira. Tais jogos serviram de análise inicial daquele grupo e forneceram elementos essenciais para o planejamento do próximo encontro. (**Diário de campo- 07/11/15**)

Em todos os nossos encontros, tínhamos algum jogo como acolhida, de preferência os que priorizavam a expressão corporal. A pesquisa precisava de um grupo colaborativo, com confiança entre pesquisador e equipe. Na verdade, ali todos éramos pesquisadores de nossas práticas, e minha função como líder da pesquisa era congregar um grupo operativo, confiante e motivado. Vislumbrei que os jogos corporais deixavam o grupo mais confiante, concentrado, disposto e mais expressivo e criativo. Segundo Langer (1980) *apud* Barbosa (2014), o trabalho com os sentidos, chamados de receptores sensoriais, tem na expressão corporal a expressão e a assimilação da mente pelos órgãos. Ter o domínio expressivo do próprio corpo é um princípio de autonomia, fundamental para nossas práticas pretensamente lúdicas, plenas e promotoras de autorias e simbolismo. Entretanto, a corporeidade e a dimensão lúdica ainda são vistas como algo supérfluo, ornamental e recreativa na instituição educativa e nos cursos de formação de professores.

A linguagem, o brinquedo e a estética relacionados às práticas lúdicas de formação do educador têm intrínseca relação com a práxis pedagógica, pois é necessária a

não dicotomização dos saberes teóricos e práticos. As práticas lúdicas preconizadas pela teoria do brincar e do conhecimento estético envolvem o modo de funcionamento da cultura dos docentes e suas experiências, que trazem um indicador dos desejos e das multiplicidades de sua identidade.

É preciso um profundo conhecimento sobre os fundamentos da teoria da ludicidade e as condições suficientes e necessárias para que estas interpenetrem nos currículos da educação e nas propostas pedagógicas das escolas, assim como nas práticas dos educadores da primeira infância.

As práticas lúdicas também giram em torno do autoconhecimento dos educadores. Em um desenho de pesquisa como a pesquisa-ação, que objetiva a instauração de uma prática colaborativa para sanar uma determinada problemática e transformar as instituições, como não focar, nesse educador, suas potencialidades, seus anseios e suas angústias? No decorrer da pesquisa, uma estratégia lúdica que suscitou identificar anseios e desejos de desenvolvimento pessoal e profissional foi a oficina de máscaras.

A questão norteadora do encontro de hoje foi “quem sou eu, pessoal e profissionalmente?” começamos com o trabalho com expressão corporal, a partir de músicas de diversos ritmos, dançando sozinhas, em pares, em grupo, atingindo as potencialidades expressivas do corpo. Exercícios de respiração e relaxamento, inspirar, segurar o ar e soltar com um grito bem alto. Perceber sua respiração, seu corpo, seu rosto, seu caminhar. Depois, as professoras foram convidadas a construir máscaras utilizando símbolos que as identificassem pessoal e profissionalmente. Logo após, fizemos uma roda de conversa para mostrar nossas máscaras e falar de nossas identidades. A primeira parte do encontro da manhã terminou com um baile de máscaras. (**Diário de Campo- 03/10/ 10**).

Entende-se que, não havendo uma predisposição para a inserção das práticas lúdicas no contexto curricular formativo do educador, a ludicidade e a arte, provavelmente, serão trabalhadas como mero apoio pragmático das práticas do professor, instalando uma relação com a arte e o brincar mecânica e artificial, desatrelada de um contexto sócio-histórico da infância e da cultura lúdica infantil.

A formação de professores para o trabalho curricular com a arte e a ludicidade deve priorizar as limitações e as potencialidades do professor que é, antes de qualquer coisa, detentor de uma cultura estética e lúdica gerada na infância. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser vivenciado e não apenas estudado teoricamente. As práticas e as vivências lúdicas relacionam identidade, potencialidade e desejo, elementos formativos importantes para qualquer sujeito.

Partimos de uma compreensão de que a atitude do professor diante do conhecimento e das crianças é uma construção social. O pedagogo deve encarar as práticas lúdicas na sua formação como uma relação necessária de qualidade afetiva e social. Deve encarar ainda a relação que os educandos estabelecem com os objetos do mundo externo, constituindo-se uma interseção nascida entre o mundo subjetivo e a realidade externa ao indivíduo, que possibilitará uma experiência criativa com o conhecimento.

Essa relação da ludicidade com a formação de professores leva ao crescimento dos sujeitos envolvidos, em um processo formativo sensibilizador e significativo do ponto de vista da identidade docente em que os docentes agem reelaborando suas experiências, abrindo um canal de autonomia diante de sua práxis docente. Benjamim (1984:12) aponta nesse sentido que *a essência do brincar não é um “fazer como se” mas um “fazer sempre de novo” , transformação da experiência mais comovente em hábito.*

Quando proponho uma tese que investigue a prática docente do ponto de vista da estética e do brinquedo, tenho em mente que tais elementos congregam conhecimentos que trabalham com as polaridades que a atividade lúdica pressupõe, como o prazer e o desprazer, o belo e o feio, a satisfação e a frustração, o desejo e a repulsa, em um processo formativo lúdico. No brinquedo e na arte e suas linguagens, não emerge apenas a fada, mas também a bruxa, os fundos dos baús da vida de nossas aspirantes a educadoras infantis.

A formação de professores deve atuar em saberes além dos pedagógicos e disciplinares, evoluindo para os aspectos estéticos e emocionais, permeados pela experiência cultural do docente. Outras práticas formativas são necessárias, mais criativas, mais lúdicas e mais experienciais.

Em síntese, abordamos as dimensões formativas do educador infantil, analisando os pressupostos de sua formação inicial profissionalizante e percorremos as trilhas formativas com foco na formação em contexto, que lançou mão de práticas pretensamente lúdicas para entender o funcionamento da cultura lúdica no âmbito de suas práticas pedagógicas. A pesquisa-ação modelou um planejamento participativo captado pela escuta das professoras e a resignificação de seus saberes culturais e pedagógicos, visando uma formação plena de significado e atrelada à cultura lúdica infantil e às linguagens artísticas.

Consideramos os ganhos formativos a partir de um processo reflexivo e colaborativo que foi crucial para a apropriação e ampliação cultural das educadoras.

No início da pesquisa, as professoras responderam a um questionário acerca do que seria o conceito de Estética. Eu objetivava como formador, através de uma formação

lúdica e estética, entender quais as concepções que as professoras traziam sobre esse tema. Veja as respostas no quadro a seguir:

Quadro 4 - Conceito de Estética das professoras

| Sujeito | Conceito de estética |
|----------------------|---|
| Ana (PRB) | Estética é a beleza da arte com suas emoções, ideias etc. |
| Kátianny (PRA-INF.2) | Estética é beleza, sensibilidade, desenvolvimento, sentimento, crescimento, alegria e leveza. |
| Socorro (PRB) | Estética é muito mais organizada que a arte. Muito mais pensada, estruturada, para que este trabalho seja feito com eficácia e desempenho. |
| Florência (PRB) | Estética é apenas algo belo, superficial, passageiro. |
| Beatriz (PRB) | A estética é o aperfeiçoamento da arte, a beleza em si, os traços finais, até o modo em que cada pessoa olha, faz a diferença, porque cada um tem um olhar diferenciado, olhar crítico. A arte é o par perfeito da estética. |
| Ana Júlia (Auxiliar) | Estética é como foi feito, organizado, o acabamento. |
| Daniele (inf.1) | Caminha junto com a arte no desenvolvimento pessoal e emocional das pessoas. |
| Maria (INF. 3) | Estética é uma forma de se expressar, de interagir com o mundo e a partir da criação você observar aquilo que já está pronto. |
| Anita (inf.4) | Estética na minha opinião é o trabalho realizado com um objetivo específico e que tem um formato de “ beleza”, um olhar diferenciado daquele da “ beleza” de quem a produziu, mostrando outro olhar, às vezes, para quem observará. |
| Tarsila (inf. 5) | Acredito que estética é a perfeição, o certo, o errado. Acho que isso atrapalha o olhar artístico. Associo arte a estética, as duas são bem ligadas. Acho que essa estética que não compreendo me afasta, me distancia um pouco por não saber entender e fazer arte, penso que não sei. |
| Frida (inf. 2) | Acredito que estética está relacionado à forma. Existem vários tipos de artes; cênicas, plásticas, em tapeçarias, em pedras, em cerâmica, em bordadas etc. Há arte no falar, no ouvir, no gesticular, no pintar, nos vários conhecimentos como na arquitetura, na engenharia e na decoração. O mundo é movido pela estética, o mundo foi criado pela arte, em arte. |

| | |
|-------------------|--|
| Adryanny (INF. 1) | Acredito que estética é a filosofia da arte, o que é belo nas manifestações da arte. |
|-------------------|--|

Fonte: Questionários respondidos pelas professoras.

Podemos analisar que o conceito de Estética da maioria das professoras está ligado aos elementos beleza e padronização, comumente associados ao senso comum. Apenas algumas professoras consideram Estética algo que vai além da beleza e relaciona-a a uma poética ligada às manifestações artísticas ou a um ramo da Filosofia que estuda a arte e seus elementos constituintes. Não há nas falas da maioria das professoras uma relação estreita entre arte e estética, colocando, em alguns casos, como áreas dissociadas, em que estética está ligada à perfeição, ornamento e emoção. Tais dados me forneceram pistas para, a partir dos encontros de formação, desequilibrar e refletir acerca das relações entre arte e estética e como isso implicaria na maneira como as professoras participantes da pesquisa encaravam as práticas pedagógicas em artes com as crianças.

O educador infantil, na sua formação inicial nos cursos de Pedagogia, encontra disciplinas de arte-educação com um cabedal de conteúdos que vai desde a História da arte-educação até metodologias em algumas linguagens e modalidades artísticas, dependendo da formação do professor da disciplina, visto que a polivalência também é um elemento suscitado nas grades curriculares das Universidades. Porém, se a busca por uma consciência estética não for uma atitude presente em todo o desenho curricular, dificilmente haverá uma formação estética desse educador, que se limitará a um domínio técnico e metodológico frágil no campo das artes.

A estética, segundo Chauí (2000), é o diálogo sentido entre a forma (expressão/linguagem) e conteúdo (ideia/sentimento). Portanto, a prática docente insere-se nessa perspectiva estética, já que o processo de ensino e aprendizagem requer formas e expressões significativas dos saberes e conhecimentos em um diálogo afetivo com os educandos e suas subjetividades. Segundo a educadora Patrícia, do Infantil 4 (PRA):

Eu vejo beleza na escola pelas crianças, através das crianças. A criança traz essa beleza inata, a arte, a criação. Eu sou muito metódica, gosto de tudo perfeito e com arte não é assim né? Eu tenho que me trabalhar para entender a beleza que vem da criação delas, o belo delas é o melhor. Porque não experimentar esta outra forma né? Isso é respeito. Por exemplo, quando eu voltei das férias encontrei minha sala linda, toda decorada, mas não tinha sido eu, não tinha minha cara, não parecia comigo ou com o lugar que eu ia me sentir bem, sei que foi uma boa vontade de quem fez, mas a sala tem que ter a nossa cara e a das crianças. (**Transcrição- Roda de conversa. 25/01/16**).

A Estética tem grande influencia na Educação. Os educadores críticos elegem linguagens que comunguem com determinado conteúdo que queiram transmitir. Não se pode assentar um novo processo crítico e sensível de Educação em linguagens tradicionais e conservadoras. São necessárias linguagens de resistência em que a arte e a ludicidade, de conteúdo estético, aportem como contribuição. As demandas por transformações requerem novas formas de linguagens para trabalhar os conteúdos e os saberes fundamentais para o exercício de uma educação infantil com qualidade.

Já a arte é em si é um dos principais aportes e expressões estéticas na sociedade, e pensar sobre arte/estética é pensar em duas faces da mesma moeda. A arte, segundo Ferreira Goulart, existe porque a vida não basta. Duarte Júnior (1981), dialogando com Suzanne Langer, coloca que a arte e a expressão artística são necessárias porque a linguagem verbal, que tem como finalidade comunicar com objetividade, não dá conta de expressar o sentimento humano. “A linguagem apenas aponta sentimentos, nomeando-os, mas não os descreve” (p.80). A linguagem comunica, a expressão artística consegue descrever profundamente o sentimento, indicando sinais e dando forma ao sentimento humano. Segundo Suzanne Langer *apud* Duarte Júnior (1981), arte é a criação de formas perceptíveis expressivas do sentimento humano. É a expressão lavrada, concretizada em uma forma. Há as artes em formas dinâmicas como a música, a dança, o teatro. “A qualidade do trabalho artístico não é dado pela escolha do assunto, e, sim, pela forma como esse assunto é expresso”.

De acordo com a professora Frida:

A criança tem o padrão de beleza do que elas vivem, das experiências. Para elas, podem chegar e achar lindo essa parede pintada e manchada, mas porque na casa dela é tijolo sem reboco. Nós precisamos ampliar esse repertório da criança, para que elas não se acostumem com essa parede suja como sendo linda e a única coisa legal que veem. A influência da arte tem papel crucial em relação à beleza e é nosso papel diante de tudo isso, acolhendo o que a criança traz e ampliando as possibilidades. Para que ela possa ir além, e descobrir o que lhe agrada. **(transcrição- Roda de conversa. 25/01/16).**

Trabalhar com a potencialidade dos códigos da arte com as crianças da classe popular, a partir do contexto enunciado pela professora Frida, é ao mesmo tempo revolucionário e lúdico. Na experiência estética, de acordo com Duarte Júnior (1981), o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento, o princípio da beleza e do prazer nos envolve carinhosamente, do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente. “Esta é a experiência estética; uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem

forja” (p. 91). A arte nutre a humanidade de uma gama de saberes, que muitas vezes o intelecto não consegue expressar. Podemos dizer que a arte irriga a humanidade como um rio, com outros saberes que fogem à racionalidade técnica e que diz respeito às subjetividades de cada construção cultural do indivíduo.

A arte possibilita a transcendência da realidade imediata, destruindo a objetividade das relações sociais estabelecidas e abre uma nova dimensão da experiência, o renascimento da subjetividade rebelde. Parafraseando Nietzsche (2002), há que se planar sobre as cabeças humanas o “belo” e o cruel para vislumbrarmos as mais altas esperanças de um futuro feliz para podermos finalmente respirar liberdade e termos a possibilidade de expressão de nossa cultura e subjetividade.

Então, a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e modificar o mundo em um processo dialético de aprendizagem. Mas, a arte também é necessária pela subjetividade e simbolismo que outorga às experiências humanas, em um movimento de uma “possível utopia”.

Para Barrios *apud* Furtado (2011), é necessário considerar a experiência estética como uma experiência vital e sensível em que se perde a distância entre imaginação e realidade e em que se aceita um mundo do sentido por via lúdica (p.2). O educador que joga e faz arte é aquele que abre a janela para o mundo, pinta, canta ou representa a beleza ou a crueldade, mas não está fora deste mundo, está inserido, por isso, transborda seu sentimento de luta, apatia, felicidade, tristeza.

A arte, no atual estágio dessa civilização, desigual e propulsora de injustiças, com a cultura lúdica infantil alvejada pelo consumismo e pela cultura de massa, precisa desse artista educador ou educador artista com este nível de consciência social. Em uma sociedade em decadência ou ascensão, a arte e a educação, para serem verdadeiras, precisam refletir também sobre esses aspectos, a menos que ela queira ser infiel à sua função social. Contudo, precisa mostrar o mundo como possível de ser transformado e ajudar na transformação das relações sociais. A arte é uma realidade social, e a sociedade precisa desse artista, esse supremo feiticeiro tem o direito de pedir-lhe que ele seja consciente de sua função Fischer (1987).

Um educador consciente de sua função social é um ser engajado socialmente, consciente. A ludicidade pressupõe também esse processo de consciência do ser, que tem um movimento do intrapessoal para o interpessoal. A arte é lúdica quando trabalha com processos conscientes e que possibilitam estágios de implicação em determinada ação. A ludicidade nos

traz importantes elementos para pensar sobre nossa realidade, nossa sociedade, a relação do “eu-social” com o “eu-individual” (Luckesi, 2002). Se a ludicidade nos faz perceber e atentar para nosso contexto, o que fazer quando nós nos percebemos inseridos dentro de uma realidade injusta socialmente? A ludicidade, além dessa conscientização do ser, também congrega elementos como a *práxis*.

A ludicidade e a arte não são fundamentos de transformação social, mas são esclarecedoras e conscientizadoras dessa *práxis* revolucionária. A consciência social é o primeiro elemento que passa na busca da conquista por melhores condições de vida. Lembrome agora de uma fala do educador Paulo Freire em que, arguido sobre o Movimento Social dos Sem Terra, dizia ter esperança de que chegaria a hora do movimento dos “Sem”... sem terra, sem amor, sem educação, sem arte, sem beleza, sem lazer... É chegada a hora de unirmos nossas ferramentas, o artista com sua arte, o educador com sua educação, o escritor com suas palavras, o agricultor com sua enxada, na busca dessa conscientização e dessa transformação, pois, segundo Bertolt Brecht, só existe um aliado contra as injustiças crescentes: são as pessoas que sob ela sofrem, pois só dessas pessoas podemos esperar alguma coisa. É o povo que faz a história, que transforma o mundo e transforma a si mesmo, e é mais necessário do que nunca falar a sua linguagem, a linguagem do povo, a linguagem da transformação.

A arte e a ludicidade na educação emergem como processos motivadores, complexos, de mobilização da ação humana e com manifestações culturais e instigantes, pois se tratam de linguagens dentro de um sistema simbólico de representações humanas, de natureza historicossocial milenar.

Tal processo esteve presente nas formações das professoras na pesquisa, onde a prática lúdica preconizava essas linguagens artísticas atreladas a um fazer simbólico e revelador, e, portanto, lúdico, pleno de significado e potencializador dessa *práxis* pedagógica transformadora, pois, segundo Vygotsky, ao elaboramos instrumentos simbólicos para transformar a realidade, nos transformamos também.

Tal *práxis* é fomentada na formação estética das professoras, como podemos perceber nas suas falas acerca da experiência de pintarem as belezas de suas infâncias nos muros da escola:

Nesta manhã fui invadida por uma maravilhosa chuva de informações sobre arte, pude enriquecer bastante meu leque de conhecimentos, não só o profissional, mas como pessoa também, por completo, como mãe, cidadã, filha, fui tudo pela arte. Passei pela arte com uma mediação delicada e sólida. (kátiany- PRA-Inf.4).

Hoje na formação me senti como uma criança, mostrando a minha criança, meu lado pessoal, através da pintura e do desenho, que nunca tinham sido trabalhados na minha vida. Acredito que essa experiência vai enriquecer o meu fazer pedagógico no cotidiano com as crianças. (Regina- PRA- Inf. 4)

Sou suspeita para falar de artes, pois é uma técnica a qual me entrego quando a desenvolvo. Adoro cor, obras que tem muita cor, cores fortes, me chamaram atenção. Acredito no poder que uma obra exerce sobre quem a desenvolve e a observa. O seu olhar melhora o meu. Brincando se aprende e aprendemos muito hoje, fazendo e observando arte. Hoje desmistifiquei o que era uma releitura, porque fomos levados a nos inspirar nas obras e não reproduzi-las, como cópias. Entendi que é como e a forma como você vê determinada obra. (Beatriz- PRA- Inf 1).

Nossa experimentação foi espetacular essa manhã. É imprescindível como as teorias se tornam significativas diante do fazer. Revelam a forma lúdica e cognitiva pela qual a arte transforma-se no que imaginamos. Compreendo agora o quanto é importante e útil conhecer sobre cada atividade artística e suas linguagens e técnicas e materiais e fundamentos teóricos para desenvolver uma boa experimentação. Enfatizo que entendi que o que se torna importante para a criança é a liberdade de se expressar, como foi para mim. (Mayanna – PRB- INF. 2)

No fazer artístico, deixei fluir um novo fazer, um novo ser. Momento de arte gratificante, com bastante enriquecimento. Cada vez mais obtenho um novo olhar no tocante a arte, construções, invenções que me permitem recriar e perceber a beleza na arte e na criação, observando novas experiências e agregar o conhecimento teórico com a nossa prática. (Tarsila- PRA- Inf.5)

Quem se beneficia, então, com as possíveis relações entre arte, ludicidade e educação? O ser humano. Este ser que toma para si a beleza e a crueldade de seu mundo e as transforma em arte. Este ser que é desvelado e almeja respeito na condução de sua formação cultural. Este ser, que sorri de forma singular, como o sorriso de Monalisa, abrindo caminhos dentro de sua livre expressão sociocultural. A arte não pode jamais ser conceitualização abstrata do mundo. Ela é percepção da realidade na medida em que cria formas sensíveis que interpretam o mundo, proporcionando o conhecimento por familiaridade com a experiência afetiva. Esse modo de apreensão do real alcança aspectos mais profundos, que pela sua própria imediaticidade não podem ser apresentados de outra forma.

Entender a formação estética do educador é pensar em experiências que, segundo Adorno apud Pagni (2014), sejam uma resistência política ao mundo pragmático e totalmente pensado pelo viés da racionalidade técnica, que impossibilita a fruição do belo e a formação do gosto. Adorno encara a educação estética como um meio de promover uma educação que evite a barbárie e que se configure como um processo significativo próximo da psicologia profunda ou da psicanálise.

Na nossa condição pós-moderna, a formação estética do educador é um instrumento de emancipação humana. A modernidade e o seu progresso prometeram emancipar a humanidade, mas não cumpriram sua promessa.

A arte se converteu em processos estéreis, em processos de virtuosismo performático e técnico em que importa mais ao artista expressar o que o público quer ouvir, ver e sentir do que demonstrar uma experiência singular essencialmente expressiva de caráter estético que nos dê sobre o que refletir e sentir. De acordo com Pagni (2014), em vez de provocar sensações e sentimentos diferentes dos habituais para que novos sentidos para a existência sejam buscados conforme a expressividade da experiência singular do artista, a arte parece, de um lado, instigar certo enquadramento ou conformismo aos hábitos de ver, de sentir e de pensar existentes.

Mas, segundo os filósofos Michel Foucault, Gilles Deleuze e, principalmente, Friedrich Nietzsche, nenhuma outra perspectiva filosófica, no que se refere ao tema da formação humana, parece ter sido mais contundente, porém, do que aquela que, em busca da transformação de si, postula um modo de fazer da própria existência uma obra de arte.

No próximo tópico discutiremos essa questão, na qual a formação estética do educador ultrapassa esse pragmatismo racional e tem um fim pedagógico para sua atuação profissional. A eficiência educativa dá lugar a um deleite, uma fruição e uma perspectiva pessoal, humana e individual perante as vivências artísticas em espaços culturais.

5 A EDUCAÇÃO DO OLHAR: A APRECIÇÃO E A CONTEXTUALIZAÇÃO NAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS EDUCADORES INFANTIS NOS ESPAÇOS CULTURAIS

A formação em contexto ganhou outros contextos formativos, plurais e ultrapassou os muros da escola. A dimensão estética da formação não podia ficar presa somente às reproduções, aos textos, às vivências de produção em arte, precisávamos e era latente o desejo das professoras de apreciar arte nos seus templos de contemplação, nos espaços culturais da cidade, ou em espaços onde a arte pulsava viva. Algumas sugestões foram dadas pelas professoras e outras por mim como parte de nossa formação. Acreditamos em uma formação de contextos e de espaços múltiplos onde o professor possa desfrutar de linguagens e fruir possibilidades, a partir do acesso a museus, exposições, concertos e espetáculos, além de momentos de partilha para refletir e prolongar essa experiência estética. Segundo a teoria interacionista, devemos perceber o papel crucial da experiência coletiva, assentada nas interações sociais, para a construção do conhecimento e para a formação artística e cultural, logo, estética. Já de acordo com Hernández (2000), analisando essas experiências estéticas de fruição pelo viés construtivista, há uma relação não passiva de apreciação, mas um processo dialético entre o sujeito e o objeto da apreciação, que é um processo socio-histórico e cultural.

A análise desse importante processo da pesquisa contará com o apoio teórico de autores que estudam as redes de significados que se formam entre indivíduos e as obras de artes, em um processo de consciência e formação estética, como Vygotsky (1989/2005), Barbosa (2001/2005), Hernández (2000), Pillar (2002/ 2009) e Bachelard (1993). Além desses, lançamos mão de uma perspectiva pós-abissal e contrária ao colonialismo das práticas culturais que comumente são colocadas em prática, sobrepondo as culturas que julgamos menores no processo de formação de professores. Para tanto, os estudos de Boaventura Santos (2007) acerca dessa ideia nos ajudarão a balizar essa análise. Ao observarmos as interações simbólicas propostas nas visitas, parece-nos mais apropriado o alinhamento com os princípios teóricos de caráter histórico e cultural; o conhecimento construído e as relações simbólicas que são permeadas pela linguagem humana.

Fernando Hernández (2000) colabora com nossa análise na medida em que discute e pesquisa acerca da cultura visual e sua relação com o trabalho da arte-educação. O autor chama atenção para o campo simbólico em que o sujeito está, constantemente, exposto a

uma avalanche de informações visuais que formam sua cultura visual e sua identidade através de escolhas e experiências. A cultura visual, segundo o autor, é um emaranhado simbólico que proporciona à formação estética docente uma espécie de “ História dos olhares” que envolve uma educação crítica da arte e a sua interpretação, como também o entendimento das formas variantes de se olhar um objeto. Objeto este que está relacionado a um contexto histórico, cultural, social e econômico e nos ajuda também a compreender como nosso olhar se constitui e interfere em nossas relações humanas, principalmente no viés educativo.

A escola não está conseguindo acompanhar as mudanças vertiginosas no campo das relações e da cultura visual, ainda persiste em metodologias atrasadas e que se limitam a uma estética elitista e comumente ligada às Belas Artes. A arte, segundo Hernández (2000), é antagônica ao que se percebe na escola, na forma de organização dos saberes, que são organizados de forma a representar um mundo socialmente aceito. A arte é uma forma livre de representação do mundo, muitas vezes sem uma verdade absoluta. Como resolver essa questão? De acordo com o autor, a escola deve estudar e promover uma educação estética aliada também ao estudo histórico, sociológico e antropológico, tendo a arte como um processo curricular que envolve construções individuais e sociais. Para tanto, a formação dos educadores é imprescindível nessa transposição para os contextos escolares.

A formação da pesquisa foi entremeada por visitas a quatro exposições: Museu Dim-Brinquedim, em Pindoretama, Exposição Pele do Tempo de Adriana Varejão (Espaço Cultural UNIFOR), Exposição Corpo, Forma e Estrutura de Hélio Oiticica (Espaço Cultural UNIFOR), XVIII UNIFOR Plástica (Espaço Cultural da UNIFOR) e Exposição do ACERVO Airton Queiroz (Espaço Cultural UNIFOR). Para algumas exposições foi o grupo todo de professores, para outras foi o grupo focal e outra o grupo do Infantil 3.

Segundo Barbosa (2005), é somente no século XX que a função educacional em museus começa a ser colocada no mesmo grau de importância que sua função de preservar e exibir as obras de arte. Um grande problema inicial foram os conservadores que teimavam inicialmente em aceitar nos museus de arte somente o que era considerado “boa arte” na Europa. A partir daí nasce um movimento de arte-educadores que são inseridos nos museus e espaços culturais para um trabalho educativo a partir dos acervos e mostras de arte. A autora ressalta que até o MOMA (Museu de Arte Moderna de Nova York) foi fundado em 1929 com o objetivo didático de levar uma maior compreensão da arte moderna para o público em geral.

De acordo com Alencar (2004), as funções dos museus e dos centros culturais estiveram, durante muito tempo, ligadas à conservação, à investigação e à difusão da arte para

um público erudito, excluindo uma camada significativa da população, principalmente as camadas populares. Há um esforço na contemporaneidade de transformar essa realidade. Segundo pesquisa da autora supracitada, “os museus de arte passaram a fazer parte da programação da rede pública e particular de ensino das grandes cidades que concentram, no Brasil, quase a totalidade dos equipamentos culturais” (p.2).

Comumente o setor de arte-educação dos museus e dos espaços culturais tenta interrelacionar curadoria, pesquisa e arte-educação, com o objetivo de aproximar a exposição do público e formar plateia para as artes visuais.

Na cidade de Fortaleza, há uma carência de espaços culturais e socialização das artes visuais. A maioria dos equipamentos públicos não têm frequência nem continuidade nas suas ações de fomento e socialização da produção artística. A descontinuidade de políticas públicas consistentes para a cultura e as artes é uma das causas dessa perda sequencial de movimentação e agitação cultural nos espaços públicos. O poder privado e seus espaços culturais ganham, então, um papel importante no fomento e na formação de um público para apreciar e consumir arte. As ações de nossa pesquisa, no tocante às visitas às exposições de arte, praticamente se basearam em um único *locus*, o espaço cultural da Universidade de Fortaleza, que é, atualmente, um dos principais equipamentos de grandes exposições de artes visuais que tem um projeto educativo bem estruturado para o público. Apresentaremos, a seguir, a análise das visitas e mediações em que as professoras participaram nas quatro visitas feitas ao espaço cultural da UNIFOR.

As visitas tiveram como objetivo formativo educar esse olhar, fomentar o desejo e a prática de inserirem as docentes na programação cultural da cidade, consumindo arte e ocupando os espaços e aparelhos culturais, como uma ação constante no seu processo autoformativo de uma educação estética.

Pillar (2009, p.72) aponta que:

A educação estética tem como lugar privilegiado o ensino de arte, entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem possibilitadas às crianças (e adultos) { grifo meu}, tanto a partir de seu cotidiano como de obras de Arte. Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas, das pesquisas dos artistas é poder conceber a Arte não só como um fazer mas também como uma forma de pensar em e sobre Arte.

Precisávamos entender e ampliar as possibilidades do trabalho com artes e, para isso, a educação e a consciência estéticas eram nossos objetivos naquele momento da pesquisa. Nosso grupo de pesquisa estava inicialmente pesquisando o conceito de arte e de estética, mas decidimos entender também outras formas de arte e outras linguagens. Uma

professora sugeriu irmos a uma exposição de artes. Essa visita não estava no planejamento, entretanto, como o grupo foi colaborativo, decidiu que iríamos fazer tal visita. A exposição escolhida foi a XVIII UNIFOR Plástica, com obras, na sua maioria, de arte contemporânea. Uma estratégia didática para ampliar seus repertórios conceituais e de linguagens visuais.

A visitação foi mediada por uma monitora e trouxe uma série de reflexões acerca da arte e das linguagens para as docentes, principalmente na perspectiva das linguagens contemporâneas. O uso de objetos cotidianos surpreendeu as professoras como algo inusitado.

Apresento, a seguir, as percepções das professoras acerca da exposição.

Lenusa: fiquei impressionada pela fotografia. Me chamou a atenção a criatividade dos artistas em demonstrar o cotidiano que muitas vezes passa despercebido. Consegui sentir as marcas deixadas nas fotos. Me chamou atenção as fotos das crianças e como suas expressões nos transmitiam sentimentos no olhar, perpassando as lentes e chegando ao coração.

Daniele: achei fantástica a obra que falava dos meteoros, a primeira visualização é como se os meteoros e o espaço, aí vem a segunda descoberta que é a explosão. Fiquei encantada com essa obra e a criatividade com que essa obra foi elaborada, fazendo com que nossa imaginação fluísse. A mediação da monitora contribuiu bastante, pois nos fez refletir mais sobre as imagens, imaginar muitas coisas.

Adriana: amei a exploração do tanque de água, no qual você ouvia o barulho das batidas do coração com o auxílio do cano de pvc ao encontro da água.

Maiara: adorei essa exposição pelas obras que nos trouxeram fortes impressões, imagens que fizeram duplos sentidos. Como, por exemplo, o “entulho” que mostra a terra em movimento com areia e pedras, como se fosse uma explosão, mas que na verdade é apenas entulho. A mediadora realmente foi sensacional ao mostrar o verdadeiro sentido das obras.

Tarsila: a exposição UNIFOR-PLÁSTICA trouxe reflexões interessantes, desde a entrada. A mediadora nos incentivava a refletir sobre as obras, suas características e sobre o que nós percebemos, sentimos e entendemos como mensagem do autor. Nesta exposição, duas obras me chamaram atenção, inicialmente a obra do estrangeiro que revitalizou o parque das crianças. Sempre passo ali e nunca tinha observado os detalhes do parque, olhei outro dia e percebi que é um espaço que inspira mais medo que desejo de estar ali. A iniciativa do artista estrangeiro me fez refletir sobre que valor damos ao que é nosso. A outra obra foi da mulher na praia que me inspirou alegria, mas, ao relatar o contrário, que era sobre seus abortos, me deixou surpresa.

Allyne: as obras da UNIFOR-PLÁSTICA me chamaram atenção por retratarem cenas cotidianas simples, isso pode ser arte? E algumas obras fazerem relação direta com outras, nos mostrando vários olhares sobre o mesmo lugar, sobre uma mesma coisa. Porém, a parte que mais me impressionou foi o vídeo onde uma deficiente visual recebeu o desafio de maquiagem uma pessoa, pois me levou a refletir sobre o mundo totalmente abstrato em que as pessoas que possuem esse tipo de limitação vivem um mundo cheio de imaginação e de superação.

Ana Júlia: a exposição da UNIFOR PLÁSTICA foi muito bem organizada e é sempre muito interessante de se ver, pois reúne artistas cearenses de diferentes gerações. Temos de valorizar a arte do Ceará. O que mais me chamou atenção foi a caixa d’água onde você teria que colocar um cano para ouvir o som da água e me impressionei bastante ao ouvir o som de um coração. Outra arte que achei interessante foi a do artista Diego dos Santos, “ESPERA DEITADO”, onde o artista mostra a vida difícil de um caminhoneiro em não ter lugar certo para descansar.

Socorro: gostei muito de ter tido o privilégio de ver essas obras ricas em conhecimentos, pois nunca tinha ido a uma exposição. A exposição nos orientou o olhar, vendo os trabalhos realizados e sua identificação. A obra que mais me chamou atenção foi a de Felipe Acácio- ENTULHO, 2003 (fotografia). Com sua originalidade, faz-nos viajar para seu mundo da galáxia.

Foto 19 - Apreciação da XVII UNIFOR Plástica



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 20 - Apreciação de vídeo-instalação



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 21 - Apreciação de vídeo-performance-XVIII UVIII UNIFOR Plástica



Fonte: Fotografia do autor.

A percepção das professoras sobre a visita e a apreciação mediada foi de intensa fruição. A maioria das professoras estava indo pela primeira vez a uma exposição de artes visuais. Tal dado é alarmante do ponto de vista de que não temos ideia de como esse dado é um panorama das nossas educadoras infantis de uma forma geral, não apenas no ensino público. Como falar e sensibilizar para um trabalho com a linguagem artística se não levarmos em conta essa realidade? Para além do pedagógico e do formativo da pesquisa, , percebi que era um momento histórico para aquelas mulheres estar em contato com obras de arte e um acervo que as impressionava.

Segundo Hernández (2000), o conceito de conhecimento artístico sofreu mutações, principalmente na forma de leitura e decodificação dos símbolos culturais, levando em conta a função da arte, sua compreensão e a forma de produzi-la. A apreciação das obras pelas docentes revela, segundo o aporte teórico da cultura visual, um desenvolvimento cognitivo de formas socialmente construídas acerca do belo e do objeto artístico que dialoga com as suas referências culturais.

Os principais elementos que desconstruíram as concepções de arte que elas traziam e suas expectativas que iriam encontrar na exposição foram:

- a) Objetos de uso cotidiano sendo deslocados da sua função usual para uma obra de arte;
- b) As várias linguagens da arte contemporânea que elas não conheciam, como performance, videoinstalação, instalação e grafite;
- c) Obras interativas em que as professoras podiam tocar, cheirar, ouvir, sendo a interação parte da construção da obra;

d) Cenas e imagens cotidianas como temáticas abordadas nas linguagens expostas.

Podemos perceber pelas falas das professoras um encantamento, uma ludicidade carregada de sentidos, dialogando com suas visões de mundo, desequilibrando-as, reestruturando seus conceitos, mobilizando-as para além do pedagógico e profissional.

Para Vygotsky (1989), não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é, construímos mediações, usamos da linguagem, filtros e sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer. Portanto, a arte nos ajuda a ver. Segundo Zamboni *apud* Pillar (2009), o ver não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho; o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade, porque o indivíduo está em uma relação com um sistema simbólico que lhe dá significado.

Na mediação das professoras com o acervo, o foco nesse olhar em construção foi decisivo para o encantamento delas, pois nossa visão é limitada e nossa fruição também precisa de mediação, um processo de homologia didática para o trabalho de apreciação com as crianças posteriormente. Nosso olhar em construção só compreende o que temos condições de entender, o que nos é significativo. Nosso olhar é instantâneo; ele capta apenas algumas informações visuais presentes no nosso cotidiano e precisa de processos intelectuais complexos para ver. Há, nesse processo, uma ampliação imagética e simbólica, portanto, cultural. Os sentidos atribuídos às obras e a leitura delas feita pelas professoras foram sendo dados pelo contexto e pelas informações que elas possuíam no seu repertório. Ao ver, ao apreciar, elas entrelaçaram informações do contexto sociocultural onde a situação ocorreu, além de suas inferências e sua imaginação. Tais ideias podem ser alinhadas com a análise das professoras acerca da mediação da monitora sobre o acervo:

Lenusa: o trabalho da monitora foi significativo, pois, ao mesmo tempo em que apresentava o quadro, nos deixava livres a imaginação e as sensações. Consegui fazer uma ligação pessoal da casa dos meus pais, pois me fez lembrar o amor presente, mesmo que em um lugar singelo.

Adriana: A mediação da monitora contribuiu e mediu bem o nosso olhar. Ela buscou contribuir e colocar informações, dialogar, ouviu, e, principalmente, não encheu o grupo de informações desnecessárias, nem transmitiu interpretações pessoais sobre a obra. Na verdade, ela valorizou os repertórios e saberes próprios ao grupo, criou interesse e suspense, dosando assuntos e possibilitou que o grupo construísse com interpretações próprias sobre as obras vistas. Foi como o caso da colega Lenusa, que contou uma história e me convenceu. Sem a monitora eu voltaria com muitas dúvidas, ela foi essencial, repassando informações necessárias. (**Transcrição- Roda de conversa**).

Há nas falas das docentes uma admiração pela forma com que seu olhar é desvelado e descortinado para as apreciações das obras, contudo, analisamos que deve haver também espaço para uma leitura pessoal, solitária, com as experiências pessoais que

conduzem a interpretações sem um direcionamento externo excessivo. Neste sentido, o professor deve atentar para o fato que não há uma leitura errada ou outra mais correta, pois há atribuições de sentido construídas pelo leitor e seus interesses. Freire (1995) *apud* Pillar (2002) alerta para os extremos dessa questão: “A manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável”.

A minha análise inicial acerca dessa primeira experiência com essa exposição de arte contemporânea é que houve uma ampliação do repertório de arte que se limitava a contextos visuais ligados a uma cultura de massa e midiática muito forte. Suas experiências anteriores relatadas em certos diálogos o conhecimento das obras de poucos artistas, que são quase cânones dentro das escolas (Romero Brito, Tarsila do Amaral e Portinari), e de poucas linguagens. A visão das professoras acerca do que iam encontrar na exposição estava ligada ao senso comum da documentação da natureza ou da beleza a partir de técnicas tradicionais da pintura. Havia uma visão ingênua, comprometida com um passado que se restringia a um consumo de arte ligado ao pedagógico e intencionalmente didático.

A visita às exposições representou um mundo de possibilidades a ser descoberto, de mediação dos saberes e experiências, identidades construídas, crenças e valores culturais que ora se apresentou em contraste com aspectos de uma arte inovadora, contemporânea, que, na triangulação entre obra, cultura e sujeito, transformou e ampliou o universo cultural das educadoras. As professoras se entrelaçaram com um universo da arte até então desconhecido, o da arte na pós-modernidade, em que, segundo Hernández (2000), a arte passa a ser a representação de significados culturais e sociais, com interpretação livre e vasta, pois não há mais verdades absolutas e tudo vai depender do olhar do apreciador e da sua cultura visual: “interpretar é, portanto, decifrar. Implica decompor um objeto (representação) em seu processo produtivo, descobrir sua coerência e dar elementos e às fases obtidas significados intencionais, sem perder de vista a totalidade que se interpreta”.

Não se trata de colonizar os sujeitos com a arte, um elemento historicamente elitizado e dotado de um código semiótico para poucos iniciados. Vieira e Vieira (2010, p.3) ressalta que:

Entendemos que a educação (e, obviamente, a educação escolar, entre outras) não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. A transferência de cultura, a transferência de conhecimento e a transferência de informação não são processos mecânicos. Implicam um constante processo de mediação. A mediação inclui, necessariamente, uma terceira pessoa, ou seja, desenvolve-se, no mínimo, numa interação triangular onde o mediador funciona como um tradutor de culturas. A função da mediação é precisamente a de servir de ponto de encontro dos que são diferentes, sem cair na tentação de os homogeneizar. Mediar significa buscar um terceiro lugar, onde aprender implica partir, significa

transformar e levando, deste modo, à emergência da terceira pessoa, uma terceira pessoa não acabada, não estática, sempre mestiça mas também sempre sujeita a novas reconstruções identitárias.

Nas experiências culturais dessas professoras não constavam o acesso e a frequência em teatros, concertos, galerias de arte, nem mesmo a cinemas, a linguagem mais popular entre elas.

A segunda exposição que visitamos durante o processo da pesquisa foi “Adriana Varejão: Pele do Tempo”. Foi um momento de importante desestruturação acerca do conceito de arte e de estética que as professoras trouxeram nas rodas de conversa. O conceito de arte e estética como algo atrelado à beleza e a produções tecnicamente realistas e que impressionam pela reprodução da natureza, numa cópia fiel e perfeita, limitava o acesso às outras possibilidades de linguagem das artes visuais. A obra de Adriana Varejão é um caldeirão simbólico de imagens e temas que trouxe importantes diálogos e reflexões para desconstruir muitos conceitos já enraizados. A Arte Contemporânea desconstrói a Arte Clássica, propondo novas investigações estéticas que cumprem um dos objetivos da pesquisa: a consciência estética das professoras. Segundo Sarmiento (2002), para uma efetiva transformação das identidades docentes e da escola como política da vida e que promova uma educação libertadora, crítica, lúdica e de qualidade do ponto de vista da ética, estética e política, “é indispensável quebrar com tudo aquilo que são os elementos simbólicos que constituem o senso comum da ação educativa (...) e que exclui os saberes dos professores, das crianças e dos grupos sociais das classes populares e das minorias étnicas e culturais.” (p12). A Arte Moderna e Contemporânea quebra com esse senso comum da arte como uma racionalidade técnica e estética apenas para uma elite cultural iniciada nos cânones da arte tradicional.

As primeiras aproximações com a obra de Adriana Varejão giraram em torno de sua série de objetos que retratam pedaços de paredes, de azulejos, recortados e transfigurados como dotados de alma, de afetos, de histórias, de imaginação, de recordações, de repulsas, jamais indiferença. O diálogo das obras com as subjetividades das professoras foi interessante. Elas tentavam entender a poética da artista e acomodá-la nos conceitos que já tinham de arte. Mas as obras não possuíam uma estética que lhes era familiar. Segundo Herbert Read, o conhecimento e o reconhecimento na arte são uma questão de visibilidade, porque as ideias só têm valor e sentido para o ser humano quando podem ser articuladas em imagens compreensíveis, quando lhe possibilita uma interatividade com o mundo.

Mediadora: O que vocês veem nessa obra? O que vocês estão vendo?

Lygia Clark: A parede de um banheiro de uma casa antiga. Da minha bisavó. kkkkkk. Desse azulejo, gente!

Tarsila: uma piscina.

Mediadora: Por que vocês acham que ela escolheu esses azulejos? São verdadeiros ou pintados?

(as professoras chegam mais próximo da obra para observar)

Lygia Clark: Pintados.

Mediadora: são pintados. Isso aqui dentro da parede também é tinta, um tipo de tinta tridimensional e essa tinta demora muito tempo para secar, ela pinta, aí ela começa a espocar e começa a ganhar esse volume. E os azulejos são pintados com tinta a óleo. Os azulejos a gente percebe que eles não estão completos, estão incompletos, e o que mais a gente percebe?

Beatriz: parece o corpo humano, as vísceras, o estômago.

Mediadora: o nome dessa exposição é “Pele do tempo”, a primeira coisa que a gente vê são os azulejos que parecem da casa da avó da bisavó, ou seja azulejos antigos, então essa obra vai trazer o corpo, agressividade e sexualidade também, que está presente em toda a obra dela. Uma carne saindo, que precisa chamar atenção. Vocês já se mudaram? Já passaram muito tempo morando em um canto e tiveram que se mudar? Às vezes, não parece que aquela casa fala muito da gente? Essa série chama “Ruínas”. Qual o sentimento que causa em vocês?

Lygia Clark: parece desespero, só que o corte parece que sai de dentro pra fora e não de fora para dentro. Gente, eu ainda não expressei da minha bisavó, eu tenho que expressar. [risos] A gente sempre [disse] na família quando a nossa bisavó morreu, a gente nunca ia vender a casa, porque a casa era tão ela, tão ela, que ninguém seria capaz de viver naquela casa sem ela, então ela quando estava perto de morrer, bem debilitada, ela vendeu a casa. Era tudo tão ela, no azulejo, e era muito forte (se emociona), que parece ela. (transcrição- Observação)

A coordenadora, Lygia Clark, traz sua percepção estética atrelada às suas memórias, aos seus contextos subjetivos atrelados a sua casa, à morada de sua infância. O diálogo entre a obra de arte e o apreciador é mediado, a arte fornece a visibilidade. Hernández (2000) nos ajuda a esclarecer que a interpretação da educadora Lygia Clark está carregada de experiências pessoais que, de forma construtivista, dialogam com o novo conhecimento que se apresenta, deslocando-as para um lugar, um espaço, uma imagem e vai, assim, educando o olhar e construindo uma consciência estética capaz de criar e recriar seu próprio mundo. Humberto Eco *apud* Duarte Júnior (1988) afirma que quanto mais sentido possibilite uma obra, mais plena ela será, a obra é aberta, à espera de que o espectador complete o seu sentido.

Acerca desse encontro, Bachelard (1993, p.25), no seu livro a poética do espaço, nos fornece pistas dessa relação entre a coordenadora e a obra de Adriana Varejão:

A casa nos fornecerá simultaneamente imagens dispersas e um corpo de imagens,. Em ambos os casos , provaremos que a imaginação aumenta os valores da realidade. Porque a casa é o nosso canto do mundo. Ela é , como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Vista intimamente, a mais humilde moradia não é bela? Os escritores da casinha humilde evocam com frequência esse elemento da poética do espaço. Caracterizam-na em sua atualidade, sem viver realmente a sua primitividade, uma primitividade que pertence a todos, ricos ou pobres, se aceitarem sonhar. Assim, abordando as imagens da casa com o cuidado de não romper a solidariedade entre a memória e a imaginação, podemos esperar transmitir toda a elasticidade psicológica de uma imagem que nos comove em graus de profundidade insuspeitados. Pelos poemas, talvez mais que pelas lembranças, chegamos ao fundo poético do espaço da casa

De acordo com Ítalo Calvino apud Meira (2009), a arte vai extraindo o poder latente da imaginação. A imagem reforça a ideia de que a arte cria, transforma nossa percepção, nossos sentidos. A arte cria irredutivelmente seus métodos de apreensão, reflexão e entendimento, como uma extraordinária situação pedagógica e relacional que ela é. Na sensível possibilidade de inverter a ordem do mundo do real e da fantasia, a partir do diálogo que a arte oferece, a imaginação assume uma poderosa força estratégica, convertendo-se em um poder de permutação e metamorfose ao vestir a roupagem que a forma plástica lhe apresenta. Como ressalta o trecho da mediação a seguir:

Mediadora: vamos ver outra obra, esse aqui o que vocês veem?

Lenusa: parece uma sauna romana. Aqueles banheiros antigos.

Mediadora: o nome dessa série é saunas. Parece um local diferente, será que é na Grécia, é em Roma? Vocês estão vendo que tem uma coisa não só amarela,

Lygia Clark: meio avermelhada, só espero que não seja sangue.

Mediadora: pode ser um trabalho com muita violência e agressividade. Vamos nos aproximar da obra. Que histórias vocês poderiam contar a partir desse quadro? O que foi que aconteceu nesse quadro? Nessa cena?

Lenusa: eu acho que era um casal de homossexuais que já se conheciam, tinha uma história porque eles não foram aceitos na sociedade e na família, ai teve um conflito muito grande, ai quando eles marcaram para se encontrar ai escondido de todo mundo. Só que, quando um chegou, ai viu o outro traindo ele e ele ficou revoltado, porque ele dava a vida por aquele cara né, ai teve uma luta corporal ai ele tinha um canivete e ele enfiou no pescoço dele, ele chamou para fazer as pazes no banheiro, mas na verdade ele queria se vingar e acabou matando ele. A i matou e foi embora.

Lygia Clark: nossa que tragédia.

Mediadora: foi interessante, trabalhou também com o preconceito.

Lenusa: porque me fez pensar naquela música: “somos grandes para entender...mas pequenos para aceitar” por que eles são iguais e ai eles se escondem. Quando eles, na música, não são aceitos pela sociedade, o pai do outro não quer aceitar. Ai essa música estava na minha cabeça. Até porque como você falou, na Grécia, tinha muita homossexualidade, ai veio a história na minha mente, porque eles iam pra sauna. Ter

os seus casos homossexuais nas saunas para fugir da sociedade e terem seus casos amorosos.

Mediadora: incrível você se reportar a outra coisa, porque muita coisa que a gente cria, não é algo novo, é de algum lugar. (**Transcrição – Observação**)

Foto 22- Apreciação da exposição Adriana Varejão



Fonte: Fotografia do autor.

A professora entra em um mundo de imagens que suscita contextos, pré-textos, vai fruindo, imaginando, convertendo sua imaginação em narrativa a partir da leitura da obra, mediada e instigada pela monitora. A arte, especialmente arte contemporânea, amplia esse poder da imaginação. João Francisco Duarte Júnior (1981) aposta que a arte tem como função educativa agilizar a imaginação humana. O ser humano, a partir da leitura, da fruição e da apreciação, constrói outras imagens, cria diagramas, esquemas, alegorias, metáforas aproximativas, nas quais, segundo Meyre (2009), existe também um corpo de ideias, uma posição política sobre um contexto, um recorte ético sobre valores, um mapa de sentidos sobre algo que se aprendeu na vida.

Com o advento da Arte Moderna e a quebra do paradigma da racionalidade técnica, se oportuniza uma maior liberdade criativa. De acordo com Coli (1990, p.16),

a obra-prima, no passado era julgada a partir de critérios precisos de fabricação, por artesãos que dominavam perfeitamente as técnicas necessárias. Hoje, os profissionais do discurso sobre a arte possuem critérios mais diversos e menos precisos em seus julgamentos, critérios que não são apenas o do saber fazer.

A arte, nos faz dialogar com a dor, a falta, a ignorância, o destino, o acaso, a incompletude, com a alegria, o jogo, a festa, o júbilo, com a vida.

Bachelard (1993, p.2) nos fala sobre essa imaginação poética:

A imaginação poética não está sujeita a um impulso. Não é o eco de um passado. É antes o inverso; com a explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa de ecos e já não vemos em que profundezas esses ecos vão repercutir e morrer. Em sua novidade, em sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio. Procede-se de uma ontologia direta. Mas as causas alegadas pelos psicólogos e pelos psicanalistas jamais podem explicar bem o caráter realmente inesperado da imagem nova, nem tampouco a adesão que ele suscita numa alma alheia ao processo de sua criação.

A mediação foi pouco a pouco cumprindo sua função na pesquisa, trazendo reflexões e ampliando os conceitos das professoras acerca da estética e sua relação com o belo. Segundo Vygotsky *apud* Pinazza (2014), a Pedagogia tende a conceber a experiência estética como algo agradável, com o sentimento hedonista de prazer e de alegria. Já de acordo com Pillar (2009), uma das significações gregas para *aisthesis* refere-se a inspirar ou conduzir o mundo para dentro, com maravilhamento ou espanto.

Uma obra de arte ou uma exposição não deve ser insignificante para o apreciador; sua função é maravilhar, espantar, causar repulsa, alegria, jamais indiferença. As reflexões que a exposição de Adriana Varejão despertou trouxe para a formação estética das professoras um olhar mais apurado sobre arte contemporânea e foi um elemento significativo nas suas transformações conceituais acerca de arte e estética, como podemos analisar nas falas a seguir:

SOCORRO: Gostei muito do trabalho de Adriana Varejão, achei fantástico o trabalho de arte sobre azulejaria, o seu erotismo e a sua cerâmica. Adriana é uma artista criativa, suas técnicas são ricas em conhecimento; seus trabalhos são bastante reflexivos, trazendo em suas obras m legado com o tempo e a história. As obras que mais me chamaram a atenção foram as de azulejo e cerâmica, somos transformados com suas obras, ela nos permite, pensar, imaginar, ver, escutar e imaginar.

Ana Júlia: achei a exposição da Adriana Varejão extraordinária, para se contemplar. Ela me repassou o que é uma verdadeira arte. Todos os seus trabalhos não deixaram nada a desejar. A que me chamou mais atenção foi a “Pele do tempo”, que parecia carne de charque. A arte dela mexeu muito com meus sentimentos e emoções. A obra dos seios mutilados achei sinistra, me deu uma coisa ruim dentro de mim.

Allyne: a obra da Adriana Varejão me trouxe um sentimento de angústia e tristeza, como se fosse um sangue saindo de dentro da parede, as paredes sofrendo e sangrando. Não gostei.

Florência: As obras da Adriana Varejão despertaram em mim emoções diversas, levaram-me do saudosismo, nas primeiras obras que retratavam as casas e os azulejos antigos, que eu via nas casas quando era criança. Outro sentimento foi da angústia onde o quadro retratava a parede sendo rasgada de dentro pra fora. Outro quadro que me chamou muito atenção foi onde mostrava cenas de tortura, corpos dilacerados e da sauna com manchas de tinta imitando sangue.

Lygia Clark: as obras da Adriana Varejão geraram em mim o sentimento a que se propunham. Segundo a mediadora, um “soco no estômago” . Impressionante a técnica da artista que faz os azulejos parecerem reais e me remeteram à infância, quando morava com minha bisavó. Sua casa era repleta daqueles azulejos e a carne

retratada trazia justamente essa visão, a associação do corpo, vida, memória da minha avó nos acabamentos da casa. A forma chocante da artista expressar suas ideias e sentimentos fez mais sentido com o trabalho da mediadora, que nos fez perceber também o fator histórico das obras.

Maraysa: A visita à exposição da Varejão, despertou-me grande angústia. As esculturas que mostram azulejos como se fosse carne humana saindo de dentro do chão. É como se essas obras puxassem o passado. A que mais me chamou atenção foi a que retrata um banheiro antigo com sangue no chão, meio macabro. A mediadora conseguiu abrir mais a nossa compreensão das obras, pois essas obras causam uma estranha sensação. Foi uma experiência fantástica de sensações porque [eu] achava que [em] uma exposição de uma renomada artista eu ia ver coisas bonitas e perfeitas.

Adriana: dentre as obras que mais me chamaram atenção destaca-se a série “ Ruínas de charques”, com esculturas revestidas de azulejos em formas de ruínas, cujo interior é composto de camadas de carne, vísceras, na qual parecia carne original, foi bastante interessante, ainda não tinha visto esse tipo de arte.

Daniele: chamou-me muita atenção a obra que tem círculos sangrando. A primeira impressão que tive [foi de que] eram vários círculos sangrando e [eu] não tinha percebido que também podiam ser seios. A mediação é importante por isso, orienta o seu olhar para aquilo que poderia ser despercebido. A ideia das flores no meio de tanta dor e sangue mexeu comigo, mas não quero falar sobre isso.

Ana: A pintura de azulejo transportando para o passado, assim como as obras barrocas que, na sutil delicadeza, demonstravam a violência, refletindo para o presente um passado doloroso. Assim, essa exposição nos confrontou direto com o que ela queria, parece que ela queria realmente nos socar, me intrigou, como ao resto do grupo, falando da violência, do sangue e do erotismo. A Adriana nos trouxe uma reflexão e a quebra de tabu e as discussões abertas.

Foto 23 - Apreciação da exposição - Adriana Varejão



Fonte: Fotografia do autor.

Dessa forma analisamos, dialogando com Pillar (2002), Vygotsky (1989), Barbosa (2001) e Alencar (2004), que os espaços culturais parecem se configurar como possíveis cenários de disseminação e de socialização de um patrimônio artístico e cultural. Além de possibilitar o encontro com dimensões esquecidas no âmbito escolar, onde não se prioriza a criatividade, a formação para o sensível e lúdico, mas, sim, a dimensão reprodutiva, na qual apenas o que foi produzido e legitimado é comunicado.

Realizamos uma terceira visita a uma exposição de arte contemporânea, dessa vez a “Hélio Oiticica: estrutura, cor e forma”. Hélio Oiticica é um artista inquieto e que nos leva a importantes reflexões acerca do lugar da arte na sociedade, da função do artista e quebra muitos paradigmas. Faz parte do “ grupo Frente” de adeptos do Neoconcretismo, que vai desconstruindo as formas até chegar na sua essência. Por vezes, o artista desloca as formas para o espaço e as coloca no corpo do público, ou coloca o público dentro da obra, desconstruindo constantemente nossos conceitos acerca da arte. É nessa profusão estética que as professoras do grupo focal (Frida, Tarsila e Anita) vão visitar a exposição.

Segundo Bachelard *apud* Richter (2003), a arte é a abstração que orienta a criação, a invenção, o objeto, o desenho, a pintura, o conceito. A arte nos faz pensar e sonhar ao mesmo tempo, as imagens abrem o pensamento. Bachelard critica as pedagogias que pouco se importam com a relação complexa entre o raciocínio artístico e o conceitual, entre imaginação e razão, que prioriza o logos da palavra como meio e fim do processo educativo. O contato com a obra de Hélio Oiticica é um convite à superação das tradicionais gramáticas visuais e expor as educadoras a esse manancial de possibilidades simbólicas e imagéticas foi, no mínimo, um processo desafiador e desequilibrador.

Ao visitar a exposição um dia antes das professoras, tive a impressão que elas não gostariam da estética do artista. Na exposição da Adriana Varejão elas conseguiram travar um diálogo com a poética da artista. Já com Oiticica era uma poética mais abstrata, menos representativa e mais conceitual. Pois bem, como afirma Bachelard, não podemos subestimar o poder da arte e como ela organiza individualmente as aventuras afetivas do imaginário humano.

Professora Anita: Eu adorei as obras da Adriana, mas gostei mais do Oiticica, ela era mais bidimensional e aqui você podia tocar nas obras, você interagia. Em relação à estética dele, você percebe que ele vai se diferenciando, como por exemplo nos “bóides”. Eu via no Hélio um artista das formas, [que] ia se construindo e se desconstruindo, nesse movimento o tempo todo. O mais interessante é quando a gente descobre mais informações do artista e vai podendo entender mais sobre a obra dele. Onde é que a gente ia imaginar que um artista tão renomado foi do povo mas era de família rica e da elite, foi pra favela, foi usuário de drogas e até vendeu [droga], sendo traficante e mesmo assim ele unia isso à arte dele, a arte não se desvinculou dele. Diferente da Adriana Varejão, [que] ficou distante de mim, seria uma arte que eu não compraria, já a dele eu gostaria de ter. Por eu ter mexido e me aproximado da obra dele. Fantástico e que traz muita imaginação pra gente, por exemplo, ele perguntou pro Alexandre o que ele estava vendo naquela obra com os quadrados e o Alexandre disse que estava vendo um cubo desintegrado, que tinha explodido e ele disse que nunca ninguém tinha dito isso, que pro Alexandre foi simples, foi a primeira coisa que ele veio à cabeça dele. Então é muito o poder da criatividade, da imaginação, que a arte dele proporciona.

Em algumas obras eu não me senti segura pra mexer, [mas] depois que eu vi vocês, tipo lá no cabelo da Gal, eu fiquei fascinada, fiquei com vontade de entrar, botar minhas mãos, mas também fiquei com medo de enganchar no meu pescoço, deu frio, mas fui. E quando a gente voltou eu fui de novo, sem medo, aí pude experimentar melhor as sensações. Ele me fez bem, por que eu tive medo, mas tive coragem pra experimentar. Me deu um sentimento de poder, que você pode, uma sensação boa. Porque, gente, o público sempre está distante da obra, principalmente a gente que nunca ia numa exposição e ficava pensando: “arte a gente não pode tocar”, quando a gente tem oportunidade de tocar é muito bom. (**Transcrição-Roda de Conversa**).

Foto 24 - Performance com Parangolés- Exposição Hélio Oiticica



Fonte: Fotografia do autor.

Há muitos elementos a ser analisada na fala da professora Anita. Um dos principais é a linguagem que a professora utiliza para descrever seu pensamento acerca das obras. A professora se utiliza de uma gramática visual, consegue elaborar um discurso para defender suas preferências estéticas. Outro elemento é a proximidade que as obras têm no diálogo com o sujeito, no entendimento e na compressão do conceito proposto pelo artista. É um ganho formativo nessa dimensão da consciência estética: conhecer para entender e valorizar. As experimentações sensoriais a partir das interações com as obras de arte, como os parangolés, o cabelo de Gal, a caixa, os bólides, aproxima as educadoras do universo das experimentações na educação infantil. Há uma forte ligação com o espírito lúdico infantil de desbravador, curioso, que, segundo o filósofo francês Gaston Bachelard, vamos perdendo com o advento de uma vida adulta pragmática, utilitária e racional em demasia; quando crianças, éramos pintores, modeladores, botânicos, escultores, arquitetos, caçadores, exploradores. E o que aconteceu com tudo isso? Éramos ao mesmo tempo artistas e cientistas, experimentando a variedade do mundo e conhecendo nossa capacidade e força construtiva através do poder dialético do trabalho manual.

De acordo com Hernández (2000), a cultura visual explora e estuda os meios da eficácia simbólica e o papel das metodologias de mediação educativa com os objetos, principalmente os artísticos, mas também insere outros artefatos do universo visual. Portanto, a cultura visual nos permite pensar que um objeto consegue dialogar com as experiências pessoais do apreciador a partir de um conjunto de valores. Tarsila tem uma forte experiência religiosa cristã com o protestantismo; percebi que as obras de Hélio Oiticica que tinham como temática as drogas e a marginalidade, como o tráfico e a cocaína, deixaram Tarsila um pouco constrangida e ela revelou isso no seu discurso:

Tarsila: Eu gostei mais da Adriana. Quando você olha você conhece logo que é dela. Da marca dela, do estilo. Não precisava ninguém dizer que a gente com um tempo já imaginava que era dela e com o Hélio Oiticica não. Para trazer para cá seria bom com a família, uma criança com as mães. O que eu achei interessante no espaço aqui foi mesmo da interação. Por exemplo, o cabelo da Gal Costa, eu não me permiti passar [a mão], porque ele disse logo “cuidado com a cabeça para não enganchar”, aí eu fiquei com medo, aí eu pensei...não vou. Mas quando a gente foi saindo, eu pensei...nunca que eu vou sair daqui sem me permitir passar por isso aqui e passei, tá entendendo? A arte dele também faz você se permitir, na proporção [em] que você sai desse mundo de olhar arte apenas, não pode tocar, só pode olhar, aí você enlouquece, você vê alguém vestindo uma peça, você tem a vontade também de “quebrar” e de quebrar algo dentro de você. O Oiticica foi uma pessoa que se envolveu com drogas e tudo, foi ao fundo do poço, desenhava com cocaína, mas quem se tornou Oiticica né? Um artista renomado e quantas pessoas não tiveram a mesma sorte, não conseguiram tirar proveito dessa viagem das drogas.

Tarsila também já mostra, a partir das vivências e de aproximações com as linguagens artísticas, se comunicando e que expressa um domínio inicial acerca dos elementos da consciência estética, já consegue perceber as poéticas e os estilos dos artistas e considera isso um elemento para compreender e julgar as qualidades estéticas de um artista. Há um domínio, mesmo que frágil, para elencar as qualidades do artista, suas preferências em relação às obras, o contexto de produção, tudo isso perpassa por um novo entendimento do que é arte e suas possibilidades. Segundo Coli (1990), os discursos que determinam o estatuto e o objeto das artes não são unânimes e nem constantes. Sua segurança enquanto critério de julgamento já pode ser, em um primeiro momento, questionada. A definição de cultura visual, a partir dos estudos de Hernández (2001), consiste nas mudanças nas noções de arte, de cultura, de imagem, de História, de educação, produzidas na contemporaneidade e está vinculada à noção de mediação e representações, valores e identidades.

Foto 25 - Exposição Hélio Oiticica

Fonte: Fotografia do autor.

A obra de Oiticica é provocativa, desafiadora para essas professoras, que tiveram medo da interação com os objetos artísticos, mas se permitiram jogar, entrar no jogo conceitual e lúdico do artista. Os discursos das professoras também suscitam possibilidades para o trabalho pedagógico com as crianças. A força lúdica dos objetos artísticos de Hélio Oiticica chama a atenção da professora Frida pela desconstrução de que a arte seria algo distante e dotado de uma técnica inacessível. Como pode você vestir arte? Como pode você ser arte, virar uma obra de arte? É um exercício de liberdade criativa e de imaginação criadora que transforma a linguagem. A arte torna-se um brinquedo. Esse elemento da fala de Frida é revelador das práticas das artes na escola, onde a técnica, muitas vezes, se sobressai ao diálogo fecundo entre comunicação e as obras das crianças. Há uma preponderância do belo, da técnica e de receitas de trabalhos manuais que focam a “criatividade” da transformação dos objetos: sucata vira arte. Mas a professora Frida consegue perceber outra possibilidade, um discurso da arte que vai além da dimensão técnica, no qual prepondera a fala, a comunicação, a expressão de sentidos.

Foto 26 - Exposição Hélio Oiticica

Fonte: Fotografia do autor.

Frida: o mais interessante na exposição é você ver e poder fazer aquela arte com as crianças, olhando pelo olhar de educador, pois quando você vê aquela cortina de fios, com materiais que você tem acesso, são fáceis de conseguir, que trazem uma sensação maravilhosa de você poder passar por eles, aí você se pergunta e diz: “eu posso fazer essa experiência com meus alunos, com outros tipos de materiais, uma arte dessas”. Como, por exemplo, os “ bólides” uma arte dessas com frascos de diferentes cores , que ele bota junto duas cores e você para pra pensar o que foi que ele pensou quando ele botou aquilo ali junto. Então eu também posso fazer isso, construir uma arte para pensar, para fazer as pessoas pensarem por um objeto. Com coisas simples. Por exemplo, quando ali, ele fala dos “parangolés”, que maravilha você poder vestir a arte, e ficar coberta de arte. Você é a arte. Você é arte. Olha, que lindo. Aí você começa a se questionar em relação a certas coisas, tipo, meu deus, tem quadros ali que eu nunca conseguiria pintar e fazer e existiam coisas que eu também poderia fazer, e com as crianças. O mais legal é como o monitor falou dos diversos pontos de vista de uma obra tridimensional deles, aquelas que parecem um origami, que eu podia ver de cima, por baixo, eu deitada em baixo da obra, e isso me trouxe a pensar como a gente levar para as nossas crianças verem a arte sob vários pontos de vista. Eu amei , amei. (**transcrição- Roda de conversa**)

É interessante perceber nas falas de Anita, Frida e de Tarsila um discurso sobre os critérios e das qualidades da arte; percebe-se uma grande evolução na consciência estética dessas professoras, que tinham um julgamento limitado do que é arte e seus atributos. É uma conquista epistemológica, histórica e social, um empoderamento de uma linguagem historicamente elitizada que agora torna-se parte da linguagem transformadora dessas educadoras. Percebe-se um exercício de liberdade para com as análises, fugindo dos determinantes racionais e técnicos que limitavam o espírito e a imaginação criativa dos sujeitos. As professoras agora já dialogam com a liberdade de criação estética, apoderando-se de linguagens e de gramáticas que denotam o pensamento artístico. Tal liberdade criativa, a mediação poética, é um elemento essencial para o trabalho com as crianças. A prática constante dessa criatividade e dessa imaginação atrelada a um discurso crítico e consciente onde a arte é uma das questões centrais dessa formação estética do educador infantil.

Para finalizar, trago as palavras de Bachelar (1993, p.16) sobre o poder libertador da arte, da sua essência criativa, da sua liberdade sobre as receitas formativas padronizadas, pois o olhar está em constante construção de liberdade poética:

Em suma, quando uma arte se torna autônoma, uma arte assume um novo ponto de partida. (...) Jean Lescure, estudando a obra do pintor Lapique, escreve justamente; conquanto sua obra testemunhe uma grande cultura e o conhecimento de todas as expressões dinâmicas do espaço, ele não as aplica, nem as transforma em receitas...portanto, é preciso que o saber seja acompanhado de um igual esquecimento do saber. É a esse preço que uma obra é a cada instante essa espécie de começo puro que faz de sua criação um exercício de liberdade”

Finalizamos este debate acerca da formação estética dos educadores entendendo que há uma transposição didática dessas experiências estéticas, pois as aulas de campo nos espaços culturais também fomentaram nos professores o desejo de levar tais experiências para seus alunos, como uma possibilidade de transpor aquela experiência nas suas práticas pedagógicas. As professoras do Infantil 5, Tarsila e Frida, visitaram a exposição e planejaram uma aula de campo para seus alunos. Preparam várias ações para a ida das crianças à exposição do Hélio Oiticica. Muitas questões surgiram acerca da compreensão das obras pelas crianças, temáticas relacionadas a drogas e uma estética, segundo a professora, bastante abstrata para eles, principalmente porque estavam trabalhando com dois artistas figurativos: Monet e Van Gogh. Mas, conseguimos entender que seria um desafio levá-los a perceber outras possibilidades de arte com outros materiais, objetivando desequilibrar o conceito de arte que elas também traziam. Hernández (2000) chama atenção para essa nova cultura visual que precisa ser acessada e compreendida pelas crianças, e a arte contemporânea trazem consigo uma liberdade própria do universo e da cultura lúdica infantil.

Foto 27- Crianças do infantil 5- releituras dos parangolés



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 28 – Crianças do infantil 5- Obra Hélio Oiticica- A caixa



Fonte: Fotografia do autor.

5.1 A estética do espaço; a beleza das/nas práticas da educação infantil.

Pensar os espaços na educação infantil, a partir de sua dimensão estética, não é tarefa fácil. Torna-se mais complexo quando relacionamos essa reflexão ao olhar em construção do educador. Este subcapítulo advém das reflexões anteriores que tiveram como objetivo discutir a educação do olhar em uma dimensão estética do educador infantil ligada à beleza de suas práticas.

Comumente nos deparamos com questões ligadas às rotinas da educação infantil como mecanismos ligados à significância de um planejamento, mas não atrelados a uma prática essencialmente estética, de percepção dialógica entre a forma e o conteúdo da rotina e do tempo didático. A questão do espaço já é mais usual no debate contemporâneo das práticas do currículo da educação infantil, pois o uso do espaço e dos materiais utilizados e estruturalmente pensados para a primeira infância tem uma dimensão estética bem definida e intencionalmente planejada, mesmo que superficialmente.

Para o educador infantil ter um olhar esteticamente apurado é condição *sine qua non* para a realização de um trabalho de qualidade, pois a estética é uma das dimensões mais importantes do trabalho pedagógico, pois todos os rituais que envolvem práticas formativas perpassam por um diálogo constante entre formas de ser, de vir, de transmitir e de construir.

O espaço educativo infantil é palco de frequentes e instigantes diálogos estéticos. Em muitas situações, são revelados diferentes conflitos, produzidos, por exemplo, em situações de indisciplina e autoritarismo, que podem comprometer o sucesso do processo educativo, mas, por sua vez, apresentam-se também como situações de aprendizagem para esses sujeitos. Desse modo, é preciso identificar a sala de aula como um lugar de relação, de experiências estéticas, em que são estabelecidas diferentes formas de comunicação, considerando aspectos afetivos, culturais e emocionais que permitem a veiculação e intercâmbio de valores e princípios de vida, por meio de um trabalho interativo.

Pensar os espaços da arte e da estética, da formatação de ambientes para acolher as crianças e sua formação integral é relacionar-se com a ideia de beleza nas práticas educativas. A beleza é o viés desse encantamento lúdico que atrela a semiótica à prática cultural baseada na beleza que vai além da arte, perpassa e transversaliza as relações pessoais, o acolhimento com afetividade, as escolhas do ser e estar em um mundo de utopias possíveis, emolduradas por espaços e ações sensíveis e humanas. Segundo Freire (1996, p.51):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (...) não é possível também formação docente indiferente à boniteza e a decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente que não seja ela mesma um ensaio estético e ético.

Já a de acordo com a professora Frida (PRA-Inf.5):

A beleza está também em quem a vê. Posso ver beleza na luz e nas sombras que se formam. Nas cores das plantas e flores, há beleza nas salas e no trabalho dedicado realizado pelas professoras para encantar as crianças. E a arte pode nos mostrar a beleza existente em cada criança, em cada coisa, explorar todo o potencial que cada uma pode ter ou transformar aquilo que não nos agrada aos olhos. (**Transcrição - Entrevista**)

A educação necessita da beleza. Segundo a professora Frida, deve haver um encantamento nas ações docentes para chegar e tocar as crianças nas suas aprendizagens e na sua sensibilidade. A necessidade de habitar um mundo e se organizar em um espaço de atuação educativa que lhe seja agradável e, sensivelmente, acolhedor aos olhos e dialogue com o mais alto e sublime é condição para transformar realidades tão sofríveis, no contexto de muitas comunidades carentes onde se insere a escola pública. Para empreender um trabalho a partir da amplitude da beleza, Duarte Júnior (1981) diz que na experiência estética o homem experiencia a beleza.

A humanidade não pode se permitir viver em um mundo de beleza, emoldurado pela cultura e seus artefatos simbólicos que identificam a produção espiritual de um povo. Segundo Paulo Freire, o educador não deve se acostumar com a feiura dos processos, dos espaços e das relações e a arte pode nutrir os espíritos humanos trazendo, por vezes, a beleza esquecida dentro dos indivíduos. Educar é fortalecer a sensibilidade e o educador é um agente dessa sensibilização humanizadora, cuja atuação estaria comprometida com as mais altas aspirações da humanidade.

Há várias ideias e tentativas de conceituar beleza na relação com a estética. Sabemos que, como dimensão estética, é um conceito histórico e situado socialmente, dotado de um corpo teórico filosófico. A partir de uma revisão de Tolstoi (2002) acerca das várias posições filosóficas de beleza e da estética, considero que a beleza vai além da dimensão física e perfeição moral, do bem, do sublime, da natureza, da verdade.

A vivência da beleza é uma vivência estética, experienciada pela sensibilidade e o sentimento. A beleza está na descoberta do sentido da vida cotidiana, que se transforma continuamente para dar conta e formatar o sentir humano. Trabalhar com a perspectiva da

beleza é poder abrir novos caminhos que confrontam o utilitarismo e o pragmatismo pedagógico. Segundo Duarte Júnior (1981), “a beleza se encontra, assim, entre o homem e o mundo, entre a consciência e o objeto estético. A beleza habita a relação. A relação onde os sentimentos entram em consonância com as formas que lhes tocam” (p.93).

A racionalidade estética nas práticas pedagógicas da educação infantil pode ser subjacente ou intencional, mas de uma forma de ou outra, ela se apresenta. Pretendemos, então, desvelar algumas relações na pesquisa dos educadores infantis e suas práticas pedagógicas como práticas intencionalmente estéticas, racionalizadas e aprimoradas pelo olhar crítico e sensível da experiência cultural humana criativa e repleta de significados. Como podemos perceber na análise da professora Tarsila acerca desse olhar que procura o belo, para acolher suas subjetividades e suas práticas, em um alinhamento de sensibilidade estética e acolhimento às crianças:

O meu pecado foi não registrar a partir de desenhos e expor, eu registrei por fotos, mas queria que vocês tivessem visto o paralelo entre o feio e o belo. Eu recebi minha sala com uma estante tão feia, tão feia, torta e eu repugnei a estante, ai fui usar o armário novo, empurrando tudo, entupi o armário novo. Ai olha o meu olhar preocupado com a beleza, que o feio incomoda. Ai peguei EVA em casa, fita e fiquei vários dias pensando, eu sempre crio com as crianças porque eu não me recrio? Ai fui lá, não sabia mas cortei, coleí do meu jeito, recriei a estante. Agora eu olho a estante e digo “esta é a estante!” isso num é estética? (**Transcrição- Roda de conversa**).

Comumente nos deparamos com a ideia de que o espaço também é um educador, um agente educativo de grande importância. O espaço e seus materiais constituintes não são um amontoado de objetos agrupados de forma neutra e sem significado, um elemento físico e estrutural. O espaço traduz o currículo e a concepção de criança e, por isso, tem uma forte dimensão estética. A estética relacionada à concepção de espaço e de criança é tarefa mais fácil de entender do que a questão do tempo. Os materiais e os espaços no âmbito educativo traduzem uma ideia, uma concepção de mundo e de educação, bem como de intenção formativa.

Os espaços na educação infantil devem ser pensados como um diálogo esteticamente intencional para aprendizagens plurais. A sala não é um bloco monolítico fixo e neutro; é um desenrolar de conceitos que espacialmente se configura como um local de aprendizagens, organizando-se e reorganizando-se de acordo com as rotinas e a sua evolução. O espaço é uma rede de relação entre o ser e o aprender, de forma holística.

Podemos lidar com o ambiente da educação infantil como um território que significa um espaço físico humanizado pelas relações e pela mão do homem social. O

ambiente da educação infantil é um território feito de muitos territórios. É o território do jogo preconizado pela imaginação, pelo princípio do trabalho, do sonho e da transgressão. Não se pode transformar tais territórios em territórios curriculares estanques.

Segundo as professoras do CEI São Francisco, ainda é preciso atentar para esse olhar sobre o protagonismo das crianças e suas marcas no ambiente, formatando uma estética em construção, a partir do olhar delas.

Temos nos preocupado pouco em deixar espaços vazios para que as crianças possam criar e preencher estes espaços. Se nós decoramos, deixamos pouco espaço e já tudo pronto e aí o que eles farão? (Frida)

Todo ambiente tem sua beleza, apesar dos problemas estruturais como paredes sem reboco e azulejos caindo, esgoto a céu aberto, pisos quebrados, paredes sem pinturas, temos um lindo jardim, salas coloridas e alegres e as atividades das crianças incrementam e dão vida ao lugar. As crianças são o colorido desse ambiente que as vezes nos parece tão feio e que não temos como mudar estruturalmente. (Anita Malfatti).

Todos os espaços nos proporciona uma beleza peculiar. Cabe nós professores um olhar de mudar, inovar, ampliar e dar oportunidades as crianças de criar e recriar esse ambiente. (Tarsila).

Nas palavras de Anita, a beleza da infância contrasta com os problemas estruturais do CEI, e essa é uma fala de resistência às condições que levam ao comodismo e a práticas desmotivadas. A professora procura encontrar beleza em nichos de resistência, como um pequeno jardim da escola. Como pesquisador, foi chocante para mim a primeira impressão da escola.

Hoje fui conhecer a escola e não foi agradável a primeira impressão. Até chegar a escola, você precisa escapar e pular as inúmeras poças de lama de esgoto a céu aberto que ficam em frente à escola, com um mau cheiro horrível. O muro da escola tem aquele aspecto de tinta cal desgastada, com desenhos mal feitos e sem nenhum atrativo e extremamente estereotipado. Lá dentro, espaços bem grandes mas muito deteriorados, com paredes caindo o reboco e o azulejo. As cores dão o tom e a certeza que estou realmente em uma escola pública, com suas cores frias e opacas, geralmente na tonalidade amarela, verde e azul. Conversei o mais breve possível com a coordenadora, minha ideia era sair o mais rápido daquele lugar que me incomodava, eu que estava acostumado com outra realidade de escolas particulares e bem estruturadas fiquei pensando se realmente conseguirei passar um bom tempo dentro daquele espaço pesquisando (...) (**Diário de Campo- 03/09/15**)

Foto 29 - Entrada principal da escola

Fonte: Fotografia do autor.

Foto n ° 30 - Vista lateral e pátio interno da escola

Fonte: Fotografia do autor.

Segundo Duarte Júnior (1981), “o belo não é uma propriedade dos objetos, nem reside em nossa mente, mas nasce do encontro dos dois. Segundo Alberto Caieiro, a beleza é o nome de qualquer coisa que não existe, que dou às coisas em troca do agrado que me dão. Cá estou, há um ano tomado por uma relação de pesquisador que de forma colaborativa e científica tenta encontrar indícios de beleza e ampliar tal beleza para uma formação permanentemente estética das educadoras, que agora se assombram, se espantam, se incomodam, pois os véus que cobriam seu olhar viciado e acomodado se faz em construção

crítica e desvelado. Parafrazeando o poeta Caeiro/ Pessoa, em troca do agrado que me dão, ofereço um novo olhar.

Os espaços devem ser indicadores de mensagens às crianças. Que mensagens são essas? As crianças devem ter a consciência que são sujeitos autônomos, criativos e cooperativos. Os ambientes são negociados, assim como o currículo. Há um currículo oculto na organização dos espaços e dos materiais na escola infantil.

A partir de nossas formações, as professoras começaram a entender que um espaço precisa ter a nossa cara, ilustrar nossos sonhos, nossa concepção de mundo e de criança. A partir desse olhar em construção, as formações tinham também o objetivo de causar estranhamento nesse novo olhar, incomodá-las para potencializar suas ações transformadoras perante ao ambiente da escola, como relatam as professoras Sônia (PRA-Inf.4) e Tarsila (PRA-Inf.5), respectivamente, a seguir :

Maravilha a gente poder ter formações em que colocamos a mão na massa, pois sempre vi a arte como algo distante da minha realidade, difícil e que somente algumas pessoas eram capazes de fazer. Hoje pude perceber que não é nada disso e que ela pode estar todo dia na nossa sala. Nós devemos criar os espaços com a nossa “cara” e que cada espaço pode expressar todos os nossos sentimentos. (transcrição – Roda de Conversa).

Às vezes a gente tem um pensamento tão linear, quando você proporciona à criança, você está se estruturando, se formando para isso, é uma quebra de paradigmas, e é a criatividade dela que te mostra isso, te tira o chão para outras possibilidades. (Transcrição- Roda de Conversa).

Tivemos algumas ações, relativas às experiências de artes visuais, que culminaram com as crianças pintando os espaços internos da escola, como estratégia de oferecer um outro colorido aos ambientes, fruto de uma ação com significado para as crianças.

Foto 31 - Pintura das crianças no muro interno da creche



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 32 - Releitura no muro- Ninféias de Monet



Fonte: Fotografia do autor.

Há alguns critérios básicos para entendermos a organização do espaço na educação infantil como diversidade de espaços e materiais, quantidade de espaços e materiais e a estética dos espaços e dos materiais.

A diversidade de espaços e materiais é um critério importante, pois, como há a defesa de múltiplas aprendizagens na educação infantil, há então a necessidade de uma diversidade de espaços. Tal reflexão é debatida desde a proposta de Celéstin Freinet, importante pensador do movimento Escola Nova, que teve grande importância na História da educação Infantil, que idealizou os *cantinhos pedagógicos* que atendiam às múltiplas necessidades e desejos da criança, possibilitando uma maior autonomia e diversidade do espaço da sala de aula. Outra experiência rica e exitosa conhecida mundialmente e relacionada à diversidade de espaços para as diversas aprendizagens são os ateliês da proposta italiana das escolas Reggio Emilia, onde os espaços atendem às "cem linguagens" das crianças e suas múltiplas aprendizagens. A coordenadora tentou organizar um atelier a partir da inspiração em Reggio Emilia, onde os ateliês vão além de um espaço de experimentação em artes, mas um espaço de experimentações das teorias infantis nos vários âmbitos do conhecimento de si e do mundo.

Foto 33 - Ateliê no espaço do 1º andar



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 34 - Ateliê na garagem



Fonte: Fotografia do autor.

Mas o ateliê não foi bem aceito. Houve dificuldade de gerenciamento coletivo do espaço. O ateliê nasceu de uma ideia da coordenadora, de seus pressupostos teóricos e, até que o corpo docente seja sensibilizado, será um processo conflituoso, pois lidará com aspectos já sedimentados pela prática tradicional das docentes que têm na sua sala uma área de conforto e um processo de controle das ações das crianças, como podemos perceber na fala da coordenadora Lygia Clark:

Eu pontuaria o atelier como uma das etapas que nós temos que construir juntos. O ateliê nasceu de um desejo nosso quando a gente estudou e eu, especificamente, pelas práticas da Reggio Emilia e entendi que lá seria um espaço de exploração, que é outra preocupação minha, que a criança possa ter, sujar, sabe aquela coisa na sala

de aula, que a professora e a auxiliar ficam a todo instante segurando e pegam uma criança de cada vez para não sujar a sala? Porque daí há pouco eles vão tomar banho. Então as salas inibem muito essa ação da criança. Na minha primeira perspectiva o ateliê seria esse espaço de liberdade para a criança e a criança não estaria mais presa à sala de aula. Eu estaria fornecendo outro espaço para elas para que saíssem da rotina de sala de aula. E aí surgiu o atelier, lá em cima, aí o acesso não ficou tão bom, pelas escadas, aí decidimos trazer lá para a antiga garagem. Aí foi o primeiro desafio tirar as crianças de dentro da sala de aula. O segundo desafio é a perspectiva da coletividade, o atelier não é só meu, e aí quando a gente diz isso, é pra entender que todo mundo precisa zelar e cuidar daquele espaço já que não é só meu e outras pessoas vão utilizar também. Acabou que foi o contrário, deve ser a cultura do brasileiro, que a gente tem que mudar em nós, que queremos tanto mudar o mundo e nas crianças e a gente não consegue. Aí os materiais do atelier começaram a sumir, desaparecer. A gente investia num material diferenciado para que todos pudessem utilizar e acabava que essas matérias não eram bem utilizadas ou sumiam, ou permaneciam sujos, ou as produções das crianças ficavam esquecidas no atelier. E esse é o nosso desafio de mudança, para o próximo semestre, a ideia do que é coletivo. Porque ele vai para além do atelier. Para outros espaços coletivos da escola, e com essa falta de atenção a sala de leitura, os espaços que a gente construiu coletivamente e as pessoas não conseguem ver como meu. E o atelier mesmo assim, o que foi que a gente percebeu, que embora não tão zelado, o atelier conseguiu tirar a criança da sala de aula, conseguiu mostrar mesmo numa perspectiva muito iniciante mas um espaço para produção da criança, conseguimos atingir esse objetivo. Agora falta a gente ampliar as possibilidades do atelier, não é só para as artes plásticas. Não no sentido de eu vou lá construir uma tela e volto para a sala, mas um sentido e um espaço de exploração. Sem ter pressa de terminar, um espaço que eu vou começar, vou investigar, da continuidade. Então, eu penso que a gente ainda tem muito que estudar o que é o atelier. Porque já conseguimos focar no desenvolvimento da criança, nas múltiplas linguagens, eu acho que essas questões teóricas estão bem refletidas, acho que agora é focar no atelier. (**Transcrição-Entrevista**)

Há nas ideias da coordenadora, uma cultura que não preza nem cuida dos espaços coletivos, e isso sugere que vai além de uma formação inicial, vai na perspectiva de uma sensibilização para entender e cuidar dos espaços e gerenciar de modo a efetivar uma logística que beneficie as práticas de todos. A fala da coordenadora também se refere às zonas de conforto das práticas tradicionais, na qual o professor fica restrito ao seu espaço usual, controlando o tempo, as ações, a higiene e os processos que demandam exploração de materiais. Há de se atentar ao critério da diversidade de materiais e experiências na educação infantil. Contudo, não podemos importar um modelo de espaço sem a devida contextualização. Qual a realidade dos ateliês das escolas italianas em relação à diversidade de materiais, de infraestrutura, de quantidade de crianças, de profissionais e sua qualificação e qual a conjuntura de nossa educação pública infantil ?

Então, o critério da diversidade é muito importante para acolhermos a autonomia e o rico cabedal de experiências na educação infantil. Não podemos limitar as salas e os ambientes como salas de instrução e, sim, de experiências culturalmente significativas.

A pouca quantidade de espaços e materiais dificulta a prática pedagógica do professor da educação infantil, dificultando a mediação pedagógica e promovendo em muitos casos a ociosidade e a espera das crianças para realizarem atividades. A negociação entre as crianças pequenas pela quantidade limitada de materiais gera conflitos e choro, ficando o professor com uma dura questão a resolver de forma sensível e criativa.

O critério da estética gira em torno das escolhas que, além de estéticas, são também éticas. Quando concebemos um espaço e seus materiais devemos dialogar com a cultura lúdica infantil, bem como com a identidade e o contexto sociocultural das crianças. A estética e a ética devem dialogar com a concepção de criança e de educação infantil, mas também como os usos da imagem, artefatos e objetos culturais presentes no ambiente, se tais objetos carregam simbolicamente ideias preconceituosas e fruto da cultura de massa e estereotipada, como é o caso de salas decoradas com imagens da cultura do consumo atrelada a produção capitalista. As escolhas estéticas em relação aos espaços e materiais devem seguir a curiosidade infantil e os elementos constitutivos da sua identidade cultural. O bem-estar e o sentir-se bem e acolhido por um ambiente aconchegante, colorido e bonito é uma premissa da estética de um ambiente de educação infantil.

Baseado nos critérios citados, podemos pensar em uma estética do espaço e de materiais que proporcionem experiências ricas para as crianças da educação infantil.

Os espaços devem atender às múltiplas linguagens e às experiências culturais e científicas, integrando-as e não as atomizando. Para tanto, é preciso espaços que integrem várias linguagens (plástica, musical, corporal, escrita e oral, dramática, brincadeira, entre outras).

As transformações no espaço da escola no decorrer da pesquisa foram nítidas. Nas paredes, que antes denotavam descuido e aparente indiferença de todos da instituição, agora percebe-se uma preocupação com a estética do lugar, com ambientes e salas que comuniquem a beleza das suas práticas pedagógicas com as crianças. Um dado para analisarmos essa transformação nos espaços, a partir de uma preocupação das professoras e da coordenação com o que as crianças sentem e expressam, foi a pintura do muro externo da escola com a ampliação dos desenhos das crianças do projeto literário. Eu não participei desse processo, foi uma surpresa quando retornei após as férias de julho. Encontrei o muro com os grafites das crianças, ampliados pelas professoras.

Foto 35 - Pintura externa do muro da escola



Fonte: Fotografia do autor.

Foto nº 36 - Desenho das crianças ampliados no muro da escola



Fonte: Fotografia do autor.

Portanto, houve indícios de transformações nesse processo de olhar a escola. Houve o desenvolvimento de ações que se alinharam com a formação realizada na pesquisa e que atendeu a essa preocupação coletiva, mesmo que ainda ínfima, com os espaços e como eles podem comunicar a postura frente a beleza da infância, tornando um ambiente esteticamente acolhedor e que tem a cultura infantil, seus traços e suas cores estampadas nas

paredes. A fala da coordenadora Lygia Clark e sua percepção como gestora do processo que as docentes e a instituição como um todo estão vivenciando sintetiza esse processo:

Realmente a estrutura aqui do prédio, ela é uma estrutura feia. Ela é uma estrutura baseada na igreja, muito amarelo, muito marrom, que fica um clima e dá essa sensação de peso. Quando eu cheguei aqui todas as salas tinham uma fita durex no chão com um limite na parede com o nome “minhas produções”. Foi a primeira coisa que eu observei, era padronizada. Logo quando eu vim aqui para coordenar. E sabe aquelas atividadezinhas expostas né? Mas era tão feio de se ver, sem cor, sem beleza que atraísse o olhar das crianças e o nosso, era sufocante. Os papéis todos tortos caindo na parede, eu percebia como quem olhava pela primeira vez um fazer porque tem que fazer e expor. Sem preocupação estética nenhuma. Que não é muito difícil ver hoje em dia também, caindo. Pela qualidade da fita que nos mandam. Não existia uma preocupação de como eu vou apresentar as produções das crianças e como vão estar naquele ambiente. Em momento algum eu percebi essa preocupação. E ai numa primeira formação a gente começou a conversar e o que foi que eu fiz? Eu liberei as crianças para a gente ter uma formação, eu precisava fazer isso. E o objetivo dessa formação era essa, que elas entendessem que as paredes falam, falam d agente né? E se essas paredes falam da gente, vamos começar a comunicar para as famílias o que de belo estamos produzindo na escola. E ai eu acho que foi o primeiro momento que a gente começou a pensar em alguma coisa nesse sentido, das paredes, do espaço em geral. E ai quando veio essa perspectiva da arte, da estética, da beleza, do olhar, que elas foram se encantando por esse mundo colorido e buscando outros suportes além do papel ofício para trabalhar com as crianças e que as crianças percebessem outras texturas para as crianças, tá tudo muito interligado né, não tem como dissociar. Ai elas começaram a valorizar tanto as obras das crianças que elas perceberam que não podiam expor de qualquer jeito, o papel na parede caindo. Coisas simples, e na simplicidade da rotina você percebe mudanças, tipo a professora estende um tecido colorido para expor agora as obras das crianças, valorizando essa produção. Antes elas expunham mesmo com o reboco à mostra, os azulejos quebrados, e agora não, elas tem essa preocupação. É muito engraçado, elas agora tapam os rebocos para ficar esteticamente agradável aos olhos delas, das crianças e de quem mais vê. Então esses detalhes foram surgindo a partir da valorização do que elas faziam, era só dar sentido ao que elas já faziam. Tipo hoje eu só tenho 10 minutos, o que é que dá tempo? Aí expunha aquilo ali, para prestar conta. Hoje é uma atividade pensada, vivenciada, sofrida, porque o que a gente consegue, não é com facilidade, tem todo um processo. Houve uma mudança e a estética acompanhou. A nossa estrutura mudou? Não. Os nossos muros sofreram mais deterioração, a nossa verba continua sem entrar, os nossos recursos não são bons, mas a nossa perspectiva mudou. (**Transcrição-entrevista. 12/06/16**).

Para finalizar essa discussão e a análise sobre o espaço e da formação estética das educadoras e como as lógicas e ação didática sofreram um impacto a partir da formação em contexto que priorizou a educação do olhar e a reflexão acerca de práticas significativas em artes visuais com as crianças, descrevo a última ação observada que chamou minha atenção na escola e como tal ação traduz os impactos da pesquisa-ação na instituição.

A partir de uma situação em uma roda de conversa, cujo tema era o folclore e seus personagens, a professora Tarsila apresenta o personagem/lenda Saci e propõe uma dramatização para a culminância do projeto folclore. A surpresa foi que as crianças expuseram seu preconceito racial e, embora muitas fossem negras, não se reconheciam

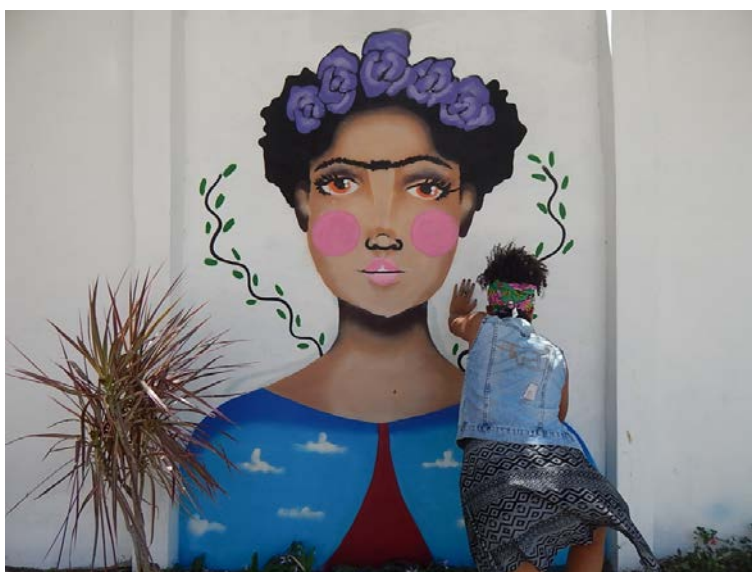
negras, falando frases como “tia, o saci é preto, eu não quero ser preto não”. A professora me contou sobre essa roda de conversa e, como a pesquisa já estava sendo encerrada, já tinha acontecido nosso último encontro, decidi fazer uma última ação e esperar o que reverberaria nas professoras a partir dali. Convidei uma amiga grafiteira e contei sobre o contexto da roda de conversa e lhe pedi para fazer um grafite; eu estava grato pelo acolhimento da instituição e decidi deixar um presente, já que a pesquisa de campo tinha terminado.

Foto 37 - Artista Dinha grafitando no CEI São Francisco



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 38 - Grafite – Frida Negra – Artista “Dinha”



Fonte: Fotografia do autor.

O grupo da professora Frida, do Infantil 5, pediu para apreciar a produção do grafite. Conversaram com a artista e sobre o tema do seu desenho, que era sobre a beleza da mulher negra. A professora Frida decidiu então fazer uma roda de conversa sobre o grafite. Fizeram pesquisas sobre a diferença entre grafite e pichação, já que a pichação é algo muito próximo do universo visual das crianças. Assistiram a vídeos sobre grafite e decidiram então fazer um grafite com o material e as tintas que sobraram da artista. Mas o que pintar? A professora me contou que elas entenderam o motivo de um grafite, chamar atenção para algo, reivindicar, contar os problemas. O trabalho com a arte na instituição como algo discursivo, fruto de intensas discussões e não mais apenas relacionado ao fazer artístico, ao cotidiano pedagógico e ao planejamento, especialmente na prática da professora Frida, ofereceu voz as crianças, vozes historicamente caladas pelas posturas de práticas adultocêntricas e de dominação etária. A mediação crítica e discursiva é um importante elemento na busca de práticas libertadoras e dialógicas.

As DCNEIs apontam o que os italianos chamam de *discussione*, como um elemento central do princípio político aliado aos princípios éticos e estéticos, em que a formação da criança é transversalizada de senso crítico, democrático e permeada pelas experiências culturais.

Em síntese, após muitos debates com as crianças: lama nas ruas, lixo, mau cheiro, violência, “polícia que mata”, elas chegaram ao problema principal que ligava todos pela partilha de uma cultura de pares e da cultura lúdica: a comunidade não tinha um parque nem uma praça para as crianças brincarem. As crianças projetaram os desenhos de seus grafites em um papel e grafitaram o muro da escola com sua reivindicação. Segundo Henry Giroux e Roger Simon (1995), a escola e o seu currículo precisam de experimentações que coloquem no centro da cena pedagógica a vida, a voz e as vivências dos estudantes. Os autores criticam as bases de um currículo tradicional que historicamente assume posturas neoliberais da escolarização, que legitima formas de pedagogia, negam as vozes e as experiências nas quais os alunos dão sentido à vida. Há de se construir uma *práxis* pedagógica de intelectuais transformadores que dê visibilidade a terrenos de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos “ (p. 105).

Foto 39 - Grafite das crianças do infantil 5- Queremos parque



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 40 - Grafite das crianças do Infantil 5



Fonte: Fotografia do autor

Fonte 41 - Foto grafite inf. 5 “ Queremos parque”



Fonte: Fotografia do autor.

Em síntese, a poética do espaço é um diálogo contínuo com as subjetividades e os atos de uma pedagogia revolucionária, que tem na escuta das crianças seu principal elemento e motor do processo pedagógico. Pensar uma formação estética das educadoras infantis é desenvolver para além de uma consciência estética, uma consciência crítica de sua *práxis*, pretensamente lúdica e transformadora. A beleza deve ser uma busca constante e um ato subversivo porque rompe com o comodismo de práticas que extirpam o lugar da arte na formação estética das crianças. A formação em contexto é situada para encontrar beleza no encontro das culturas lúdicas infantis com os ambientes da escola e da comunidade, através do diálogo com os vários espaços de produção e de socialização da arte e da cultura e, principalmente, com o fortalecimento das identidades culturais das educadoras infantis que, em um processo lento, mas significativo, vão desenhando suas poéticas pessoais.

6 IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR NAS EXPERIÊNCIAS COM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Barbier (2002, p.53), se por muito tempo o papel da ciência foi descrever e explicar os fenômenos, impondo ao pesquisador a neutralidade e a observação distanciada, o objetivo da pesquisa-ação aponta outro encaminhamento: servir de instrumento de mudança social. A pesquisa-ação problematiza, tenciona a realidade e está interessada no conhecimento prático que é descortinado pelas teorias.

Os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo. A mudança na pesquisa clássica, quando há lugar para isso, é um processo concebido de cima para baixo. Os resultados não são comunicados aos sujeitos, mas remetidos aos que tem poder de decisão, iniciadores da mudança programada. Contrariamente, a pesquisa-ação postula que não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança.

O eixo analítico que iremos nos deter refere-se aos indicadores de mudança nas práticas pedagógicas das educadoras infantis e os deslocamentos conceituais e práticos a partir da pesquisa-ação que pressupõe a formação em contexto.

A problemática a ser refletida na pesquisa estava atrelada às práticas das artes visuais no contexto da educação infantil. A opção política e estética da temática e da metodologia da pesquisa foi uma opção do pesquisador que, a partir de uma conjuntura percebida de exclusão social das crianças de classe popular que são relegadas a culturas híbridas, popularescas e que não compõem uma gramática social e a constituição de um *habitus* que é à margem dos códigos e das linguagens dominadas por uma classe dominante econômica e cultural e que impondo seus padrões que ampliam e fortalecem essa exclusão.

Sarmento (2002), nos seus estudos acerca da sociologia da infância, aponta que *é a profunda desigualdade da sociedade contemporânea que produz a situação da infância. É portanto, a condição estrutural da infância, no quadro do sistema social que importa analisar e mudar (p.2).*

Analisamos alguns pontos de mudanças referentes às práticas pedagógicas das professoras em relação ao diagnóstico inicial da pesquisa. Para referenciar tal análise, lançaremos mão dos estudos acerca da mediação pedagógica e as linguagens artísticas: Hernández (2002), Vygotsky (1989), Zaballa (ano), Edward & Gandini (1999), Malaguzzi (1999), Smolka (2009), Barbosa (2001), Pinazza e Gobbi (2014), Kishimoto (2014), Barbosa

e Cunha (2010), Richter (2008), Pillar (2009), Iavelberg (2006) e DCNEI/Brasil/MEC (2009). O estudo das transformações da prática pedagógica será confrontada a partir do diagnóstico inicial da pesquisa e das observações das aulas e dos eventos cotidianos da escola, bem como o acompanhamento dos planejamentos.

Para analisar os impactos e as transformações ocorridas nas práticas em artes visuais das educadoras a partir da formação em contexto ludoestética, que fecha o último objetivo específico preconizado pela investigação, lançaremos mão de um diagnóstico inicial, indicando as lógicas de ação nas práticas das educadoras da instituição. Para tanto, observei as aulas antes e depois dos encontros formativos.

Uma das ações didáticas que identifiquei na maioria das observações que registrei é um planejamento da ação pedagógica ligado às datas comemorativas, pois a maioria das professoras elaboraram aulas sobre o Natal e seus símbolos.

A professora Ana (PRB- Inf.5) fala que terão a festa do fim do ano e mostra um livro e faz a apreciação do mesmo e faz algumas perguntas como; sobre o que é este livro? É sobre outra festa, qual é?

- Natal.

- e o que é natal?

- é o papai Noel que vem.

A professora fala sobre o sentido do Natal. O sentido cristão. O nascimento de Jesus. As crianças espontaneamente começam a cantar a música “ Bate o sino”. A professora vai contando a história do Natal e seus símbolos. A professora pergunta sobre um símbolo muito conhecido.

-quem tem árvore de natal em casa?

Apenas uma criança de 16 crianças levanta o braço. As crianças estão atentas e parecem gostar da história. Estão atentas. (...) a professora pede após a história que as crianças desenhem a história.

- agora vocês vão desenhar a árvore do jeito de vocês com lápis e depois vão usar cola colorida e areia colorida. Vai ficar bonita essas árvores não vai não?

As crianças levantam da rodinha e correm animadas para as mesas.

(Diário de campo- 17-11-15)

Isso se mostrou na maioria das observações e que percebi não haver uma diretriz que viesse balizar as ações didáticas das educadoras em relação ao ensino das artes visuais. Não havia um currículo ou proposta pedagógica da instituição em que as professoras se baseassem para elaborarem suas práticas com as artes visuais. O planejamento mais fácil e disponível para concretizar a ação solicitada da pesquisa foi encontrada no calendário de datas comemorativas.

Professora Allynne (PRB-Inf.5)

A professora começa organizando o grupo, de acordo com o comportamento das crianças em relação à disciplina.

- Renan, fique quieto, se não, vai para a outra mesa. Vamos colocar o corpo no papel, um de vocês vai colorir o corpo, outro a cabeça, o outro a asa, vamos fazer um anjo para o natal.

A professora distribui cones feitos de papel madeira. Uma mesa fica superagitada, as crianças estão ociosas, aguardando os comandos da professora. Há uma mesa só de meninas e outra com os mais agitados. (...) a professora vai entregando papel crepom para as crianças irem pregando nas asas. Algumas crianças acham difícil a atividade e não querem fazer, mas é uma atividade simples para uma turma de 5 anos. Outros alunos estão gostando da atividade.

- olha ai tia, a gente tá se garantindo! (refere-se um aluno sobre seu trabalho).

A professora grita com um aluno que fica de mesa em mesa atrapalhando o trabalho.

- tia, minha mão tá colando.

- vai continuar colando até terminar o trabalho.

(Diário de campo/ 17-11-15)

Foto 43 - Atividade de confecção do anjo natalino



Fonte: Fotografia do autor.

Segundo Ostetto (2010), o planejamento na educação infantil é uma atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para um grupo de crianças. Tradicionalmente, a autora apresenta algumas perspectivas de planejamento na educação infantil como planejamento de listagem de atividades, por datas comemorativas, baseado em áreas do desenvolvimento, por áreas do conhecimento ou por temas. Não levando em consideração a flexibilidade e um cardápio de experiências culturais e interativas.

A partir dos dados empíricos encontrados na maioria das observações, podemos observar que nesta perspectiva o planejamento da prática cotidiana é direcionado pelo calendário. A programação é organizada considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista do adulto. Também são listadas várias atividades, só que as mesmas se referem a uma data específica, uma comemoração escolhida pelo calendário.

Na história do ensino da arte no Brasil, as datas comemorativas estavam ligadas a uma perspectiva tecnicista de ensino de artes, em que, a partir de uma didática instrumental, a arte é ligada aos trabalhos manuais e às datas comemorativas. Essas teorias encaravam a arte como uma atividade alinhada à LDB nº 5692/71 e não uma área de conhecimento, como viria a ser instaurada pela LDB nº9394/96.

Outras atividades estritamente de cunho artesanal foram recorrentes nas observações das aulas, como a construção de pinheiros com CDs, construção de pinheiros com palito de picolé e anjos feitos de leques de papel, que mostram a concepção de prática artística na educação infantil da arte como técnica, relacionada a atividades manuais.

Outra questão observada nas práticas e nas concepções das professoras sobre a prática artística com as crianças da educação infantil consiste na falta da autoria e protagonismo infantil nas atividades e na mediação pedagógica.

As crianças retornam do recreio agitadas e a **professora Odília** (PRB- inf.4) coloca uma música para elas se acalmarem. A professora depois leva as crianças para um pátio fora da sala e coloca-os em fila e distribui um cd para cada criança, irão formar o desenho de uma árvore de natal.

- quem acha que essa árvore vai ficar linda ou feia ?

- linda! (respondem as crianças)

(...) Com uma fita gomada ela vai ajudando as crianças uma a uma na fila a colocar o cd na parede. (...) as crianças começam a ficar ociosas esperando todos terminarem e começam a correr pelo pátio.

- não pode sair, tem que ficar olhando o coleguinha fazer.

(...) as crianças não fizeram nenhuma produção sobre o cd. A professora vai chamando as crianças dispersas que correm e brincam de pega-pega no pátio. Eles não estão interessados na atividade.

- a tia vai bater uma foto de quem tá participando do lado da árvore. Quem tá brincando, correndo, não vai tirar a foto. Como tá ficando linda nossa árvore.

(**Diário de campo/ 18-11-15**)

A arte no contexto da educação infantil promove a expressão da criança a partir de uma mediação sensível e desafiadora do ponto de vista da autoria. O que percebemos na escola pesquisada foram práticas descontextualizadas e artificiais que tentavam usar a expressão da arte no processo, principalmente, da alfabetização.

Professora Ângela (PRA-inf.3)

- gente prestem muita atenção, lembram da aula em que a gente estudou o fundo...?

- do mar!!

- lembram o que tinha?

- polvo. (responde uma criança)

- isso mesmo, peixe. (a professora ignora a resposta da criança). Hoje nós trouxemos animais que vivem na floresta, mas não é só na floresta do Brasil não. Ai depois nós vamos fazer o desenho e o nome dos animais. “Ah, tia Angela, eu não sei

desenhar”, desenha do jeito que você souber. Vamos sentar aqui perto do computador .

As crianças saem das mesas e sentam perto da professora e de seu computador. Coloca um clipe musical onde tem a apresentação de vários animais e canta junto com as crianças bem animadas.

- quem souber, canta! (fala a professora).

A professora e a auxiliar depois colocam fotos de animais em um cartaz.

_ ali no cartaz em vermelho tem são os nomes dos animais que tem na floresta. Quem será que vai reconhecer os nomes que em na música? Vamos colocar a música e a gente para no nome dos animais.

Vai perguntando a partir do cartaz com a letra da música e colando os nomes dos animais enquanto vai perguntando as crianças.

(...)

- Agora vamos escolher cinco crianças que gostam de se vestir de animais. Tio Alexandre, bota ai no seu caderno que nós temos um especial.

A professora se refere a um aluno que não para de mexer nos armários e não consegue ficar sentado e que, segundo ela, tem autismo.

(...) a auxiliar sai com algumas crianças, que retornam vestidas de animais. A professora coloca novamente a música e todos dançam alegremente. (...)

- agora quem quer desenhar os animais da floresta?

Vai entregando os materiais (lápis, lápis de cor, papel)

- quem quiser né, Tia Ana, pode fazer o nome dos animais. As letrinhas.

As professoras vão colocando os nomes dos animais nos desenhos a partir das explicações das crianças e vão perguntando sobre o que desenharam e anotam.

(Diário de campo/ 20-11-15)

Há uma preocupação por parte da professora de incluir nas práticas das linguagens artísticas uma relação com o letramento e a alfabetização, conteúdos priorizados nos planejamentos e que tornam a arte uma metodologia e um artefato didático para trabalhar determinados conteúdos de áreas historicamente privilegiadas no currículo da educação infantil. Percebe-se uma tentativa da professora de usar mais de uma linguagem na sequência didática como o desenho, a música, a dança, e o jogo dramático, com o uso das fantasias de animais. Contudo, percebe-se que a sequência didática é voltada para um conteúdo de *conhecimento de mundo*, atrelado às Ciências Naturais (RCNEI-MEC/1998), como os animais do fundo do mar e da floresta. De acordo com Redin (2012, p.25):

Planejar na educação infantil é organizar e alimentar o espaço e o tempo das crianças para que percam suas características: espaço lúdico, criativo, imaginante, poético, barulhento, tal como as culturas infantis (PINTO; SARMENTO, 1997) trabalhar com conhecimento não significa somente raciocínio lógico, linearidade e lógica. (...) nossa educação racionalista privilegiou uma determinada lógica, nos fez acreditar na ciência como o único caminho e o mais verdadeiro e universal para conhecer o mundo(...).

Há um pragmatismo pedagógico na prática da professora, tentando articular o currículo preconizado pelas áreas de conhecimento advindas ainda dos RCNEI (Referenciais

Curriculares Nacionais da educação Infantil/ MEC-1998) que pautam o currículo da educação infantil a partir de uma organização baseada em conhecimento de mundo (letramento e alfabetização, lógico-matemática, música, movimento, artes visuais, brincar, Ciências Sociais e da Natureza) e formação pessoal e social (autonomia, identidade e sociabilização). Já as novas demandas da formação das crianças na educação infantil, preconizadas pelas DCNEI (2009) e pela BNCC (BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM- 2016), apontam a transdisciplinaridade das experiências formativas na educação infantil e se contrapõem à fragmentação das áreas de conhecimento que compartimentalizam o currículo e o planejamento em módulos de saberes. A criança aprende de modo holístico, e o mundo se apresenta com toda a sua riqueza cultural e relacional de forma integral e não fragmentada.

Muitas das práticas observadas também estavam relacionadas à livre expressão, principalmente das crianças menores, como os Infantis 1 e 2. A intencionalidade didática estava expressa na disponibilidade de materiais diversos e apenas comandos simples, como se as crianças menores não fossem entender uma mediação mais complexa, o trabalho limitava-se nesses níveis, geralmente, à pintura livre.

A professora **Florência** (PRA- inf.2) pediu para outra professora desenhar o formato de uma árvore de natal na parede.

- hoje nós vamos pintar. Que cor é essa?

- amarela (uma criança responde)

- amarela? A cor da plantinha

- verde (outra criança responde)

- hoje nós vamos pintar a mãozinha e carimbar a parede dentro da árvore que a tia Florência fez. Será que vai ficar bonita nossa árvore? É bonita a cor verde é?

A professora vai pintando com pincel e tinta verde as mãos das crianças. As crianças vão se amontoando próximo à professora. A professora está sozinha com uma turma de 16 alunos de 2 anos. As crianças estão animadas com a atividade.

- vamos pintar a mão da princesa Nicole ?

- tia, eu também sou princesa né?

- é sim e a tia Florencia também é princesa.

As crianças que terminam ficam correndo pela sala, subindo nas mesas e passando as mãos sujas nos móveis e no próprio corpo.

(...)

A professora vai passando o pincel nas mãos de todas as crianças. A auxiliar chega e começa a ajudar também. Agora a professora pede para as crianças pintarem a sua mão também.

-olha, gente, a mão da tia Florência toda verde.

(...)

Vamos agora apreciar a nossa árvore toda verde.

(Diário de campo/ 19-11-15)

Foto 44 - Atividade da árvore de natal na parede da sala



Fonte: Fotografia do autor.

Segundo Eliot Eisner IN Barbosa (1997), o professor, comumente, em suas práticas de arte na escola, fornece materiais, mas esquece de fornecer saberes inerentes às linguagens artísticas, como se o *laissez-faire* fosse um elemento metodológico em busca da criatividade, que irá brotar de forma mágica no processo educativo. Nos anos 60, vários autores se debruçaram sobre a livre expressão como condição básica para o desenvolvimento estético das crianças. entre eles Franz Cizec, Viktor Lowenfeld e Herbert Read, importantes estudiosos que formularam a teoria “Educação através da Arte”, baseada na liberdade individual e na livre expressão criadora artística da criança. A observação a seguir nos coloca em uma situação que dialoga com essa teoria, principalmente por tratar-se de uma prática constante nas salas de Infantil 1 e 2, onde as professoras fazem pouca ou quase nenhuma mediação e intervenção, apenas disponibilizam materiais.

A turma do infantil 1 da **professora Daniela** (PRA) tem 13 crianças, que retornam do lanche e depois do recreio e brincam com pecinhas de montar. (...) A professora conduz as crianças para a entrada da creche, onde tem um muro branco. A professora vai distribuindo o material como tinta, rolinhos, pincel, carvão, e dá o comando para pintarem o muro. As crianças experimentam com os materiais expostos. As crianças parecem gostar da experimentação, estão apenas de cueca ou calcinha para poderem se sujar. As crianças, a medida que pintam o muro, também se pintam. A professora permanece em silêncio, só organiza os materiais, não faz nenhuma mediação. Uma criança derrama tinta nas suas pernas e vai espalhando pelo resto do corpo, ela ri da experiência de ver seu corpo todo pintado. (...) depois de 20min de experimentação, a auxiliar traz uma mangueira, acopla na torneira e joga água nas crianças, para molhá-las. Uma menina que estava com o rolinho, agora experimenta com a lama a passar no corpo, inclusive colocando na boca. A garota parece uma aborígine australiana com o rosto todo pintado, como uma máscara.(...) Há, no meio dos materiais, escovas de dente e algumas crianças brincam de escovar os dentes. É uma festa só, com água e tintas. Depois, as professoras as enxugam e retornam à sala. (**Diário de campo/ 10-11-15**)

Foto 45 - Crianças do infantil 1 pintando



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 46 - Pintura do muro- Infantil 1



Fonte: Fotografia do autor.

A descrição acima é um momento rico de experiências motoras e sensoriais a partir de vários materiais que permitem a exploração, tão importante para essa faixa etária. Contudo, a falta de mediação e intervenção das professoras, ficando em silêncio a maior parte do tempo, remete-nos a uma prática sem contexto cultural ou simbólico da exploração, das interações e das brincadeiras, principais eixos do trabalho pedagógico na educação infantil a partir das DCNEI (2009).

Historicamente, nos remetemos às práticas de ensino de Arte que priorizavam a livre expressão, principalmente no movimento Escola Nova, a partir das ideias de John Dewey, Carl Rogers e Guilford. Segundo Fusari e Ferraz (2001, p.39):

Depois dos anos 60, o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido. “os professores da linha da livre expressão, implicitamente, pressupõem que o aluno tem dentro de si um mundo de obras que precisa ser posto para fora, expresso mas não exprimido”. Entendendo que a expressão dos alunos não podia sofrer qualquer interferência do professor, eliminam até mesmo atividades que na sua opinião prejudicam o “trabalho criativo”.

Então, uma ideia da livre expressão como perspectiva teórico-metodológica é limitadora das mediações culturais que tem na linguagem artística um dos objetivos da educação infantil. Promover processos pedagógicos que tragam experiências culturais e interações que desafiem e ampliem a cultura das crianças é uma condição que vai além da livre expressão sem uma clara intencionalidade didática.

Segundo Read (2001), a arte deve ser uma das principais bases da educação. As ideias do autor comungam com a perspectiva indicada acima, mas também oferecem um elemento crucial para as práticas estéticas ao defender que “educar é oferecer a construção de subjetividades e de promover indivíduos diferenciados na sua expressão” (p. 06).

Portanto, veremos a seguir uma ação didática em artes visuais que promoveu um tempo grande de ociosidade e dispersão das crianças. Elas foram meros expectadores da ação da professora em construir figuras a partir do carimbo das suas mãos, uma técnica muito recorrente nas práticas na educação infantil, como percebemos em muitas observações aqui citadas.

A **professora Cláudia** (PRA- inf.3) realiza a atividade com a auxiliar. A auxiliar é muito expressiva e começa a cantar com as crianças uma música conhecida por elas (o pintor de Jundiá). A professora, depois da música, começa a atividade.

- olha, gente, a gente vai fazer arte com as mãos e pode ser com os pés também. Vocês dessa mesa vão fazer o sol (lê um papel que parece ser o planejamento).

- essa daqui vai fazer o fundo do mar com os peixes, e essa daqui vai fazer bichinhos. (...)

A professora não sabe ao certo qual papel usar, escolhe papel chambril, porque é bem maior. Vai colocando as tintas sobre as mesas. (...) A auxiliar canta de novo a música, pois as crianças estão esperando e a turma é agitada. A professora vai passando o pincel com tinta nas mãos de criança por criança e imprimindo na folha, formando as figuras. São três mesas com crianças. Enquanto as professoras estão em uma mesa, as outras mesas ficam aguardando sua vez. Depois, vão limpando as mãos das crianças. As outras crianças vão ficando ociosas e tentando se levantar e batem nas mesas. (...)

- gente, palmas para o primeiro grupo que já terminou.(as crianças não fizeram nada, só deram as mãos e carimbaram)

A professora fez toda a atividade com as mãos das crianças, enquanto olha o papel.

- agora a gente vai fazer aquele peixe, como é o nome dele mesmo hein ? Nemo.

Pinta a mão de uma criança de branco, sem perceber que o papel também é branco. (...) pinta de mesa em mesa, enquanto as crianças aguardam sua vez ou outra atividade. Vai perguntando as cores as crianças, somente. A auxiliar então fica com as crianças ociosas cantando algumas músicas, enquanto a professora termina as figuras restantes, caranguejo, abelha e leão. (**Diário de campo/ 05-11-15**)

Foto 47 - Atividade de carimbo com as mãos



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 48 - Atividade de artes- Carimbo com as mãos



Fonte: Fotografia do autor.

A observação permite entender muitas práticas usuais na educação infantil e, pelo que observei no CEI São Francisco, as crianças não possuíam protagonismo em relação à construção de registros e expressão artística. A professora mostrou-se preocupada em dar conta da construção de atividades que tivessem uma estética relacionadas ao belo e que suscitassem a criatividade, mas percebemos apenas uma ação didática focada no adulto e em um planejamento que não deixava as crianças experimentarem, nem darem um significado para o trabalho. Não houve uma mediação inicial, nem um elemento que sensibilizasse as crianças, o processo se deu de forma abrupta, utilizando as mãos das crianças como ferramentas para a construção das imagens, pretensamente de artes visuais. Como a atividade parecia sem significado e houve um tempo de espera e ociosidade antes e depois de

carimbarem os papéis, as crianças começaram a ficarem inquietas, se movimentando pela sala.

Dialogando com Linhares (1999), o trabalho pedagógico com arte, nessa perspectiva, não possibilita o contato com as histórias, a cultura lúdica infantil e o legado cultural, que devem brotar em afeto, jogos e texto, criando redes de significados, nas quais o lúdico poderia fertilizar o trabalho dos sentidos com sua riqueza de imagens plenas de conteúdo reais e singulares.

Uma das observações da professora Tarsila do Amaral chamou a minha atenção, pois, embora estivesse dentro do viés do planejamento limitado das datas comemorativas, aqui representado pelo Natal, pude perceber as transgressões pela sensibilidade da professora em possibilitar às crianças ligar suas atividades às suas subjetividades e aos seus sentimentos, como elo para a produção artística.

Tarsila do Amaral (PRA-INF. 5)

A professora leva as crianças para o atelier, um espaço no 1º andar para as aulas de artes.

- gente nós viemos para cá, vocês sabem porque né? Hoje nós vamos construir um cartão de natal onde vocês poderão colocar todo o sentimento de vocês. Vocês poderão dar para quem vocês quiserem. Agora eu quero que vocês fechem os olhos e imaginem para quem vocês vão dar esse cartão. Já imaginaram? Então imaginem que cheiro tem essa pessoa...não precisa falar , só pensar. Pensa no que você sente por essa pessoa e o que você quer colocar no cartão. Desenhando ou escrevendo. A sua pessoa está onde agora, nesse momento?

Vai perguntando um a um.

- na escola

-no trabalho

-na floresta

-em casa

- está numa festa

(...)

- e o cheiro dessa pessoa? O que você sentiu? Imaginou? (pergunta um a um de novo.

- cheiro de amor.

- cheiro de algodão doce

- cheiro de gente

- de paixão

- de rosas

- de coração

Tarsila; e você Francisco? Sabe não ? pensa numa pessoa legal.

- de flor.

- a Nicole mudou de ideia, fala Nicole.

- cheiro de margarida.

- margarina ? (brinca uma criança)

- MAR- GA- RI- DA ! (rebate Nicole)

- vocês vão colocar agora todo esse sentimento no cartão de vocês. Pega o cartão, passa a mãozinha nele, cheira, beija. Agora só a mesa da Nicole levanta e escolhe lá o material que vão utilizar.

Tem em uma mesa giz de cêra, canetinhas, lápis, lápis de cor, cola colorida e tinta. Vai pedindo em cada mesa para as crianças escolherem suas técnicas de desenho. Uma mesa pega lápis de cor, outra pega tintas e rolinhos e pratos de papelão. As

crianças fazem seus desenhos em um cartão entregue pela professora, parecem bem concentrados. Ao terminarem, vão guardando os materiais e quem usou tinta vai lavar as mãos. Quem termina vai pra rodinha brincar e espera os outros terminarem. As crianças parecem já condicionadas. (...) a professora tem um domínio sobre o comportamento das crianças, diferente das outras salas que observei.

- vocês lembraram do cheiro e da pessoa, agora vamos mostrar nossas produções e quem quiser fala para quem fez o cartão. Nicole quer falar?

- minha avó.

- palmas para Nicole.

- para minha amiga (Thayná)

- namorada do meu pai (Amanda)

- meu pai (João Vitor)

- pra Emily (Jaime)

- pra Emily (Gustavo)

- minha mãe (Ruth)

- papai Noel (Stefany)

(...)

- Tia, o Natanael tá dizendo que o Papai Noel é o pai dele.

(risos). (**Diário de Campo/ 05-11-15**)

Foto 49 - Atividade de desenho- Infantil 5



Fonte: Fotografia do autor.

O trecho da aula da professora Tarsila nos permite vislumbrar uma relação estreita da arte com os afetos e sentimentos que as crianças carregam consigo e que houve um processo facilitador dessa expressão por uma mediação sensível e uma escuta valorizada das vozes das crianças. O que me chamou atenção dessa metodologia descortinadora de afetos foi que as pessoas lembradas pelas crianças não se limitavam apenas a pais e mães, mas a outras relações da cultura de pares que eram significativas para as crianças.

Através da Arte-Educação, podemos facilitar a relação do indivíduo consigo mesmo e com sua realidade empírica, preconizando saberes e metodologias que exercitem a habilidade dos indivíduos de julgar e de formular proposições e significados que excedem sua

capacidade de expressão em palavras. Torna-se, então, o limite da nossa consciência entre o “expressível” e o “sentido”, em uma relação dialética entre o sentir e o pensar. Read (2001) ressalta esse posicionamento teórico quando diz que a Arte-Educação não é apenas uma educação artística, mas a educação de todos os modos de autoexpressão, literária e poética, que constituem uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação estética, ou, segundo Duarte Jr (2003), uma educação dos sentidos e dos sentimentos.

A intencionalidade artística do planejamento das educadoras se baseou durante 7 meses no que chamavam de projeto de artes. Contudo, o projeto não se configurou desde o início como um projeto pedagógico em que a curiosidade das crianças ou até mesmo das educadoras fosse a sua mola propulsora. Após o recesso de dezembro de 2015, as professoras voltaram para a semana pedagógica antes do início das aulas e encontraram suas salas com cartazes de pintores. Cada sala trabalharia com um pintor durante o “pretense” projeto. Eu precisei me adequar a essa nova realidade, eu não podia interferir na decisão da coordenadora, que tentou articular nossa formação em artes como novas ações didáticas para a escola. Mesmo sendo uma ação isolada, não participativa e colaborativa no âmbito da pesquisa, tentei me adaptar e pensar as formações a partir desse novo contexto, afinal era uma formação em contexto. Então, as práticas que eu iria investigar a partir daquele momento iriam se relacionar com o projeto de artes da instituição. Em momento algum fora das formações eu percebi o contato das professoras com um projeto escrito que se constituísse como um documento norteador para as ações do projeto de artes. As orientações do projeto ficaram a cargo da coordenadora, em um esforço imenso para dar conta de uma demanda institucional que ia além do pedagógico. Eu também orientei os planejamentos junto às professoras de forma individual e nas formações coletivas, subsidiando-as de reflexões que serviriam para os seus planejamentos.

Tal proposição limitou alguns indicadores que gostaríamos de observar, como as possíveis escolhas de artistas ou de linguagens que as professoras trabalhariam com as crianças, até mesmo partindo de sensibilizações ou problematizações realizadas com elas. O desejo, a subjetividade, a identificação estética e o conhecimento do seu grupo de alunos não foram elementos levados em consideração para a escolha dos temas do projeto de artes. Considero, contudo, uma tentativa da gestora de formatar uma prática didática em artes, visto que tínhamos um diagnóstico inicial sem uma fundamentação ou importância dada a essa prática artística na instituição. Foi uma iniciativa, tentando acertar e promover um

planejamento para a instituição que envolvesse o processo formativo em arte em andamento. Segundo as palavras da gestora:

Inicialmente eu trouxe os pintores, realmente foi uma iniciativa minha porque desde o começo do ano, mas por conhecer a equipe né? E saber que a minha intenção pedagógica, como eu estava conversando com algumas professoras hoje de manhã, elas têm a intenção pedagógica com as crianças e eu, como coordenadora, tenho com elas como educadoras, com as crianças e com as famílias. Ai eu trouxe esses artistas que eu achava interessante, não foi algo que veio delas, foi com a intenção de desestabilizar mesmo, não sei, não conheço, ou eu quero descobrir, quero esse, quero outro, mas para entender como elas iam se comportar diante disso, eu queria ter sentado antes, mas devido às condições eu só consegui sentar agora, em duplas, mas a perspectiva é individual, como a gente trabalhar a arte a partir dos autores, dos pintores. E cada sala com seu artista, já imaginando alguma coisa. Elas demonstraram, nesse início, sozinhas, muita dificuldade e, até certo nível, um desinteresse e uma desmotivação. Inclusive hoje eu sentando com a professora do Infantil dois, ela falava assim: “eu me sinto tão burra, Lygia, tu conhece todos esses pintores?” Ai eu falei que profundamente não, mas tenho uma noção de todos, eu tive que estudar para trazer para vocês. “*Ai eu sou muito burra eu não conheço nenhum*”. Então eu vi na possibilidade de atingir as crianças pela desestabilização das professoras para tentar conhecer. Então eu estou sentando individualmente para ouvir mesmo, para ver o que elas têm de ideia de arte, porque embora a gente já venha discutindo desde o ano passado a ideia de arte, quando você vai para a prática, na hora de fazer o plano, elas voltam pro mais fácil que é como a gente foi educado. Porque é muito difícil a gente ensinar diferente do que a gente aprendeu. Porque quando a gente está ensinando a gente vai passando esses métodos né? E elas já vêm com esses métodos de cabeça e querem reproduzir com as crianças. (**transcrição-Entrevista. 12/06/16**)

A parceria com a gestão foi bem tranquila, realmente foi uma ação isolada não colocar de forma mais democrática a escolha dos temas do projeto. Segundo a coordenadora, elas estavam em um processo que precisavam de desestabilização para práticas já acomodadas e rotineiras. A gestora não queria ficar de fora do processo e usou do seu poder de deliberação para marcar sua posição também de formadora. Conversei sobre essa posição deliberativa com ela, que entendeu meus questionamentos e minha posição como pesquisador-formador. Mas considero tal ação, para além da metodologia da pesquisa, algo interessante, pois, após a pesquisa, a formação em contexto ficaria a cargo da coordenadora.

Percebe-se na fala da coordenadora os avanços nas concepções pedagógicas das professoras quando ela se refere, a partir de sua experiência com o grupo docente, às práticas que eram alicerçadas sobre o domínio da técnica ou de material de sucata, tão presentes em “manuais de atividades para o professor”.

Realizei observações das práticas das professoras relativas ao projeto de artes a partir dos indicativos de lógicas de ações didáticas em artes visuais preconizadas, principalmente, pela abordagem triangular do ensino de artes em que o apreciar, o conhecer e o fazer artístico são elementos chave para o trabalho com as linguagens artísticas. Pude

perceber transformações significativas nas práticas das professoras, mesmo que se limitassem a trabalhar artes a partir do eixo temático do projeto planejado. Contudo, se configurava como um ganho significativo em contraposição às práticas tradicionais do início da pesquisa.

Um indicativo de mudança nas ações didáticas das professoras era a integração das linguagens artísticas para as experiências estéticas com as crianças. O foco era as artes visuais, mas as ações estavam ligadas com a música, o corpo, o teatro, e muitas outras linguagens, como podemos perceber na descrição abaixo da professora do Infantil 2 que trabalhou com a artista Beatriz Milhazes:

Eu trabalho com Infantil 2 e não conhecia nada de Beatriz Milhazes, ai tive que ir estudar, me senti burra mesmo, eu não conhecia nenhum desses artistas do projeto. Foi bacana, principalmente para mim como pessoa. Descobri que ela vendeu um quadro num dia desses por 1 milhão de dólares. A gente trabalhou muita coisa, experimentando com eles. E eles mesmo muito pequenos já fazem relações com as cores e formas. Eu fiz uma atividade de uma obra dela com flores, ai uma criança falou “ ah, a mamãe “ que era um cartaz que tinha para o dia das mães. Ai eu falei “ é, mamãe, pode ser o cartão para a mamãe”. Mas aqui quem pintou foi a nossa amiga Bia. Eu trabalhei com pintura vazada, trabalhei com tecidos, as texturas, porque a obra dela é muito parecida com estampas né? Porque a estética dela é bem diversificada, ela trabalha com tecido, bijouterias. (**transcrição- Roda de Conversa. 12/04/16**)

Há na fala da professora uma apropriação de termos que elas não usavam, como a estética da artista, os elementos da obra. Considero um salto qualitativo na formação estética dessas professoras. Um outro elemento é a pesquisa, o estudo, o conhecimento para o fazer artístico. Para realizar um trabalho com as crianças, há a necessidade de estudar a artista, a estética, para a transposição criativa das ações didáticas. Tal ação é de ampliação cultural das crianças, mas também da educadora. Observem a transcrição de uma aula:

Professora Daniela (PRA-Inf.2)
 - hoje nós vamos falar sobre a minha amiga Bia. Beatriz Milhazes. Hoje todo mundo vai virar artista como a Beatriz. Vamos primeiro apreciar algumas obras dela?
 A professora vai mostrando as obras da artista que estão fixadas na parede.
 - Qual vocês gostam mais ?
 - a bola (responde um aluno)
 - ela pinta com cores bem fortes, círculos, bolas né? Agora a tia vai ajudar vocês a fazerem uma arte. Parecida com a da Beatriz Milhazes. A tia vai dar tinta, o pratinho e o canudinho e vocês vão dizer as cores e soprar as cores no pratinho..
 Ensinando as crianças, a professora vai soprando a tinta pingada no prato, e sopra no mesmo canudo da criança.
 - olha que lindas né? As cores.
 As crianças têm um pouco de dificuldade de soprar. Algumas conseguem outras não.
 - não é pra chupar e soprar. Vocês estão é mordendo.
 (...)
 Uma criança mistura com a mão mesmo, não tem paciência de soprar e mistura as tintas com a mão.
 (...)

- nós temos várias cores aqui, as mesmas cores que ela gostava de usar; vermelho, azul, verde, laranja. Agora a tia tem outra surpresa.

A professora solta um saco afixado no teto, repleto de balões coloridos. É uma gritaria na sala, as crianças adoram. Distribui também bambolês e coloca uma música bem alegre que fala da brincadeira do bambolê. É uma grande festa na sala, das crianças brincando com as bolas e os bambolês. A professora tem outra surpresa, liga um globo de luzes coloridas formando círculos luminosos na sala. Apaga a luz e a sala transforma-se numa discoteca, cheia de cores, sons e luzes coloridas. **(Diário de Campo- 08/05/16)**

Há a intencionalidade de dar significado às obras da artista pelo viés da experimentação com várias possibilidades, o corpo, a música, a expressão plástica. Ainda segundo Smith (2001), as artes são uma parte essencial da experiência humana e recomenda que todos os estudantes estudem as artes para descobrir como os seres humanos usam símbolos não verbais e se comunicam não apenas com palavras, mas através da música, da dança e das artes visuais. As estratégias utilizadas colocaram as crianças não apenas em contato com a apreciação artística, mas puderam vivenciar os elementos da obra. A professora monta um cenário que transporta as crianças para dentro do universo plástico da pintora estudada.

Nessa mesma perspectiva, observamos um contínuo planejamento que tentava articular as várias linguagens simbólicas e expressivas das crianças em vivências no projeto de artes visuais. Como observado na transcrição a seguir:

A professora do Infantil 2 me informa que está trabalhando com o pintor Aldemir Martins e que hoje irá fazer uma produção com as crianças a partir das obras que retratam gatos. Tem uma foto do pintor e várias reproduções das obras do artista afixada na parede.

- bom dia!

(silêncio)

- vixe, que bom dia fraco. Hoje eu trouxe uma obra do nosso amigo artista. Como é o nome dele?

- Martins. (responde uma criança)

- Aldemir Martins né? Olhem essa obra que eu trouxe para vocês. Ela tem amarelo, azul, vermelho. Muitas cores. Quem já viu um gato?

- eu!!! (muitas crianças gritam)

- pois eu vou passar para vocês um vídeo, de uma música que eu adoro.

A professora coloca na televisão um vídeo da música “ A história de uma gata ” da obra Os Saltimbancos, de Chico Buarque. E começa a dançar e cantar com as crianças.

- E agora, uma surpresa!

De repente, no meio da música, uma professora entra fantasiada de gato. As crianças ficam imóveis, paradas. As professoras dançam para as crianças e a gata vai embora. As crianças foram surpreendidas pela personagem. A professora coloca de novo o vídeo e todos dançam olhando para a televisão.

(...)

- Gostaram do gato?

-sim.

- vocês lembram que ontem nós pintamos dois gatos, um de azul e outro de verde? Pois agora nós vamos colar esses retalhos bem coloridos para ficar bem legal, parecidos com o do Aldemir Martins.

A professora traz dois gatos feitos de caixa de sapato e papelão e que foram pintados pelas crianças e fornece cola e retalhos coloridos. As crianças parecem gostar da atividade, vão colando os retalhos e tem um gato em cada mesa, distribuídas as crianças para cada mesa e gato. São três professoras ajudando na atividade.

(...)

- e ai, gostaram dos nossos gatos? Vamos dar um nome para eles? Como vai ser o nome do gato, gente?

- Martim (fala uma criança).

As professoras riem.

- Pois bem, esse gato aqui vai se chamar Martim.

(...)

(**transcrição- Diários de Observação- 06/05/16**)

Foto 50 - Crianças do inf. 2 em aula de artes



Fonte: Fotografia do autor.

A aula observada tinha um grande desafio para a professora, que era o trabalho de apreciação e de contextualização da estética e das obras do artista para uma faixa etária de 2 anos de idade, período em que as crianças estão desenvolvendo a oralidade e a comunicação precisa a todo momento ser estimulada pelas interações e brincadeiras. Mas a educadora encontrou estratégias que motivaram as crianças para a apreciação e para o fazer artístico. O uso de várias estratégias e múltiplas linguagens na sequência didática trouxe um momento de muita alegria e de interesse para as crianças.

Foto 51 - Crianças do infantil 2 trabalhando com linguagens



Fonte: fotografia do autor.

A dança, as artes visuais, o jogo dramático e a música, em conexão didática, proporcionaram a ampliação cultural das crianças através de um repertório simbólico rico de cores e ritmos. De acordo com Kishimoto *apud* Pinazza e Gobbi (2014), essa perspectiva assenta-se na compreensão de que o imaginário, o lúdico e a experiência da expressão artística são carregados de emoções, de sentimentos e de significados que são essenciais para a condição humana de um ser simbólico.

Kishimoto (2014, p.8) concorda com tal perspectiva:

A valorização das linguagens infantis a partir da experiência, envolvendo a dança, o desenho, a literatura, a música (grifo nosso) se enquadra no pensamento de John Dewey, que elimina dicotomias, não separa o pensamento da arte e situa a criação artística e o pensamento como portadores de estética. (...) de meninos e meninas que construam suas identidades, que possuam formas diferentes de conhecer o mundo, que imaginem, sonhem e fantasiem, de crianças que circulem por outros mundos, de corpos que dançam, que vivam experiências, que sintam prazer no traço invisível..

Os maiores desafios foram na creche, principalmente por conta da faixa etária das crianças. A faixa etária de 1 a 3 anos nos desafiava a buscar soluções e estratégias para o trabalho artístico com crianças que pouco falavam e de oralidade pouco expressiva. Mas a interação das professoras com as crianças sempre procurava a ampliação do seu vocabulário e havia uma constante motivação para que as crianças pudessem se colocar perante as obras. Esse foi um importante indicador das práticas das educadoras, a constante escuta através das rodas de conversa e, principalmente, pela leitura das obras.

As professoras, como registramos nas duas observações, estimulavam a leitura das obras pelas crianças, ampliando sua fala, instigando através dos elementos visuais como cores, formas, temas e sensações, em um processo de fruição das obras. Segundo Rossi (2003), estudando os Parâmetros do ensino de arte no Brasil (1998), fruição refere-se à apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção historicossocial em sua diversidade.

Ler uma obra é identificar sentidos, e no caso de crianças dessa faixa etária, a fruição vai depender das suas condições cognitivas e socioculturais e suas experiências anteriores. Segundo Rossi (2003), as perguntas que emergem podem ser as mais variadas possíveis; as perguntas das crianças são sempre oportunas para suas interpretações do mundo e da sua experiência cultural. O significado surge a partir do mundo do leitor. Quando uma criança de 1 ano de idade, por exemplo, não conhece a fruta maçã, dificilmente ela fará sentido na sua fruição.

A partir dessa perspectiva da fruição e do desafio do trabalho do projeto com crianças muito pequenas, ficou evidente a busca de estratégias diversas para trabalhar as artes visuais que saíssem da prática usual, como a livre expressão com materiais diversos. Nas primeiras observações, o que se podia analisar eram ações sem significado para as crianças, que tivessem um elemento disparador para as rodas de conversas ou um tema que apoiasse as interações entre as crianças e o professor para a educação do olhar; Pillar (2002) ressalta que é necessário educar o olhar da criança desde a mais tenra idade, possibilitando atividades de leitura para além do fascínio com as cores, das formas, dos ritmos, levando-a a compreender o modo como a gramática visual se estrutura e a pensar criticamente sobre as imagens.

As professoras dos Infantis 1 e 2 foram as que mais se inquietaram com o projeto e o planejamento. A coordenadora foi decisiva no apoio ao planejamento, articulando nossas formações ao projeto e tranquilizando as educadoras. A grande questão era como planejar atividades que fizessem a transposição didática das estéticas e das obras para as experiências com as crianças. Mas as intervenções minha e da coordenadora foram aos poucos tranquilizando e motivando o grupo. Quando a criança é o centro do processo pedagógico, de forma competente e ativa, a escuta sensível é promotora de interações significativas e subsidia o planejamento e as práticas começam a se transformar.

Alinhamos as práticas vislumbradas pela proposta das múltiplas linguagens aos processos que iniciamos com as professoras, cujo mote do planejamento seria dado pela curiosidade e pelo ritmo das crianças. Segundo a professora Tarsila (Inf. 5):

Acredito que a criança é que vai dando vida àquilo ali no projeto. Quem vai dizer e ditar o ritmo é a criança, eu posso ficar só em uma obra e não nas quinze obras que foram sugeridas. Porque eu entendo que o projeto é vivo, eu não fico fechada no projeto, vão aparecendo outros temas, outras perguntas, aí eu não posso negar né? Eu preciso saber que eu vou concluir, que tem um tempo, que eu vou fazer uma culminância, mas não acelero, eu deixo eles saborearem. Como vai ser essa culminância? Eu jogo para eles também.

(**transcrição-entrevista. 12/04/16**)

Para sintetizar a análise desse indicador de transformação das práticas, pelo olhar atento às interações e a escuta sensível das crianças, sinalizamos a fala da professora Beatriz (PRA- inf. 1). A professora ficou responsável pelo pintor Romero Britto, o mais trabalhado nas escolas brasileiras, virando um “astro pop” nas práticas de arte. Há uma grande crítica à massificação da estética de Romero Britto nas escolas. A professora Beatriz era a responsável pelo pintor no projeto de artes e, embora incomodada com a escolha desse artista, optou trabalhar com obras que, segundo ela, não fossem tão famosas.

Quando eu cheguei a Lygia já tinha escolhido o Romero Britto pra minha sala. Aí o que a gente decidiu trabalhar foi com as formas, pois eles são muito pequenos, Infantil 1 né? Trabalhar bem as cores com eles. A primeira obra que eu fiz com eles foi a da maçã. Eu até comentei com o Alexandre que eu cometi um erro, mas é através dos erros que a gente acerta. Fiz uma maçã muito pequena, mas eu só percebi quando eu coloquei na mesa e eles tiveram dificuldades para acessar a obra. Mas a partir daí eu também pude perceber a limitação de alguns e a capacidade de superação de outros. Eu levei outro dia, em outra possibilidade de exploração da mesma obra, eu levei umas maçãs para eles manipularem e comerem e foi muito interessante. Notei o tapete na nossa roda de conversa, falei de novo da obra, mostrei, falei o nome do artista. Aí aconteceu uma coisa muito interessante, crianças de 1 ano, algumas nunca tinham experimentado essa fruta, por conta mesmo das limitações da família, embora pra gente uma maçã seja algo tão normal, mas enfim, nem no lanche da creche porque maçã não faz parte do nosso cardápio. O Artur (risos) ele pegou a maçã e foi chutar, pensou que fosse uma bola vermelha. Aí eles olhavam, olhavam, aí eu mordi uma maçã, e todos começaram a comer a maçã. Aí eu fiquei curiosa, perguntei pra mãe dele se ele já tinha comido maçã, a mãe dele falou que só quando era bebê. Nós trabalhamos a pintura, depois a colagem, e eu não quis fazer as obras que as pessoas geralmente reproduzem. Eu trabalhei a bola, inclusive eu vi que essa obra ele fez para uma doação para o terminal Tietê lá em São Paulo. Ele é um artista pernambucano e que suas obras estão até naquele museu famoso...como é o nome? Louvre. (**transcrição – roda de conversa 11/05/16**)

A fala da professora traz alguns indicativos importantes para a análise das práticas a partir da formação. O primeiro indicativo é a mudança de livre expressão como um dos principais pressupostos metodológicos com artes visuais na creche. Outro indicativo é a lógica das ações didáticas pelo viés das múltiplas experiências sensoriais, no exemplo da professora a apreciação é saboreada, além de experimentada plasticamente. Houve a busca de conhecimentos dos artistas e suas estéticas para que sejam elaboradas situações didáticas significativas com as crianças, dialogando teoria e escuta e ritmo das crianças.

Muitos outros indicativos foram aparecendo nas observações diárias na escola. Percebia uma mudança significativa nos processos de ampliação das experiências culturais das crianças, utilizando linguagens como a música, o teatro e a dança. A coordenadora elaborou um calendário para acolhidas coletivas das crianças e de suas famílias. A cada dia da semana, um grupo era responsável pela a colhida no pátio, enquanto as crianças chegavam, e as famílias muitas vezes participavam da roda, significando um estreitamento da relação família e escola. Um exemplo foi a culminância do projeto de Literatura que usou da literatura como eixo articulador de outras linguagens, como o teatro e as artes visuais. “A culminância contou com uma releitura das peças “Chapeuzinho Vermelho” e “ Os três porquinhos”, escritas a partir da imaginação das crianças e encenada pelas professoras. Havia uma preocupação em oferecer uma produção artística e estética para as crianças. As professoras montaram e produziram o cenário, que ficou esteticamente interessante e foi resultado de um trabalho coletivo.

Foto 52 - Encenação de peça teatral “ Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: Fotografia do autor.

A culminância do projeto de literatura contou também com um recital de poesias. As poesias foram declamadas pelas professoras e pelas crianças do Infantil 5. Há, nesse evento, uma nítida preocupação com a estética, um olhar mais apurado das linguagens artísticas e como a multiplicidade de possibilidades artísticas trouxe um trabalho mais colaborativo para o grupo. Um dos indicativos desse novo olhar foi a construção de ambientes que foram motivadores dos olhares das crianças para o belo, para arte, com a sua participação ativa no processo. A estética é o diálogo intenso entre forma e conteúdo e era nítida a preocupação com a forma como os eventos, as acolhidas, as culminâncias, a exposição dos

trabalhos, eram apresentados às crianças. Não se apresentavam mais de qualquer forma, os conhecimentos vinham agora embrulhados em estéticas que saltavam ao olhar das crianças e do próprio grupo docente.

Foto n53 - Recital de poesias



Fonte: Fotografia do autor.

A percepção do trabalho das professoras com as múltiplas linguagens e a valorização da expressão infantil ficou evidente também na relação dos dois projetos que estavam sendo executado na escola, o de Literatura e o de Artes Visuais. A creche ficou com o tema “Monteiro lobato” e a pré-escola com contos e poesias. O Infantil 4 ficou com contos tradicionais e o Infantil 5 com a poesia de Cecília Meireles. As PRBs desenvolveram junto com as professoras o projeto de literatura e utilizaram também do desenho como mais uma linguagem. De acordo com as ideias de Edwards, Gandini e Forman (1999) apresentadas no livro “As cem linguagens da criança”, a criança não deve vivenciar experiências simbólicas lineares, chamadas de “ciclos da simbolização”, que são representações de suas descobertas e invenções. As crianças podem se utilizar de uma variedade de sistemas simbólicos como o gesto, a palavra, o desenho, a fotografia, a modelagem, a pintura ou inventar outros. A motivação para o uso desses sistemas simbólicos é obter um melhor entendimento da sua própria compreensão de algo e apresentar aos outros seus entendimentos.

Uma ação na qual vislumbramos a importância do trabalho integrado das linguagens e da construção desse olhar estético e sensível das educadoras foi a iniciativa das docentes e da gestão de receber as crianças após as férias de julho com uma nova estética no muro externo da escola. A coordenadora e algumas professoras selecionaram alguns desenhos que as crianças fizeram durante o projeto de literatura e ampliaram no muro externo

da entrada da creche, como forma de valorizar o traço infantil e levar as crianças a valorizarem suas obras, destacadas como em uma grande exposição de arte.

Foto 54 - Muro externo da escola- ampliação dos desenhos das crianças



Fonte: Fotografia do autor.

Contudo, uma crítica à construção dos projetos didáticos é necessária, pois, na Educação Infantil, os projetos não precisam ser enquadrados por linguagens, como aconteceu na escola. Um projeto didático pode englobar todas as linguagens, que não precisam ser separadas como forma de delimitar os campos e áreas de conhecimento do currículo. As crianças aprendem de forma integral e global, e não setorizadas por áreas de conhecimento, como apontavam os RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil). As novas demandas formativas da educação infantil apontadas pelas DCNEI (2009) pressupõem experiências e vivências a partir das brincadeiras e das interações que vão ampliando o conhecimento de mundo das crianças e também seus repertórios corporais, verbais, plásticos, dramáticos, musicais, afinal, a criança possui “cem linguagens”.

Houve um salto qualitativo nas práticas pedagógicas da escola, mesmo que ainda pequeno do ponto de vista das mudanças requeridas na formação. A instituição pública perante um crescente e histórico sucateamento das suas condições de trabalho e a exclusão social das crianças da classe trabalhadora, e em específico e situado na nossa realidade, partícipes de uma comunidade em condições precárias de existência, refletida nas crianças de

forma cruel e desumana, precisam de práticas culturais que ampliem seu poder simbólico de imaginação e letramento perante a sociedade.

As educadoras têm nas imagens libertadoras da arte e na formação estética que liberta e amplia horizontes de atuação pedagógica, uma possibilidade de vislumbrar mudanças pessoais e institucionais. Dialogando a partir dos dados empíricos da pesquisa, assinaladas em vários capítulos desta tese e com as ideias de Corsaro supracitadas, e de Sarmiento (2002) quando diz o que pode a escola contra esse projeto político de desmonte estrutural das garantias formativas de qualidade para nossas crianças? Sendo um fenômeno estrutural, a escola pode pouco “mas é esse pouco que pode ser incomensurável se o projeto educacional for uma forma de garantir um processo político-pedagógico de transformação social e institucional.” (p. 11). De acordo com Sarmiento, é assumindo a educação como uma “política da vida” que, no sentido também vygotskyano, existe para ser transformada pessoalmente e socialmente, que se desenvolve um processo mobilizador da capacidade de transformação e de mudança que os atores educativos possuem.

Para entender melhor a ideia acima, o que pode a educação e seus dispositivos de formação docente, analisaremos, a seguir, a prática de três professoras que se dispuseram a uma carga horária maior dentro da pesquisa para compartilharem e construirmos juntos reflexões sobre suas práticas pedagógicas em artes visuais. Com essa amostra, realizamos um maior número de observações, orientações de planejamento, rodas de conversas, entrevistas e aulas de campo. O objetivo foi aprofundar e delimitar um campo menor para o aprofundamento dos resultados da pesquisa. As professoras e suas ideias e práticas já foram mencionadas em capítulos anteriores e elas se diferenciam do grupo pelos pseudônimos ligados a nomes de artistas: Tarsila (professora PRA do infantil 5 m/t), Frida (Professora PRA do infantil 5 m/t) e Anita (Professora PRA do inf. 3 m/t). Conseguimos 3 professoras que representassem a creche (0-3) e a Pré-Escola (4-5).

6.1 Monet no “ jardim de infância” ou Frida no jardim de Monet ; flores e frutos de uma experiência estética

A professora Frida entrou no CEI São Francisco no início de 2016, portanto, não participou dos primeiros momentos da pesquisa. A professora já tinha sido formadora do Distrito de Educação da SME e tem um conhecimento amplo acerca do currículo da educação Infantil. É formada pela Universidade Federal do Ceará e não possui especialização. Seu

perfil é de uma educadora que demonstra interesse pelos temas da formação e que nos nossos planejamentos sempre trazia pesquisas e importantes informações dos temas estudados. Tem uma interação muito afetiva com as crianças e uma escuta sensível impressionante. Percebi pelas observações que sempre tem um ar de muita motivação em sala de aula e, constantemente, a via brincando com as crianças no pátio, dirigindo, intervindo e participando ativamente das brincadeiras, o que não percebia na maioria das professoras.

O que mais me chamava atenção da professora Frida era a característica de estar sempre pesquisando e estudando.

Quando eu peguei meu artista eu não fiquei tão amedrontada, assustada como as meninas, porque ano passado eu tinha lido um livro com a minha filha que era sobre o Monet, “O segredo do jardim de Monet”, mas mesmo assim eu fiquei desestabilizada, mas é um livro muito para adolescente, tem um romance no meio, etc. ai eu senti necessidade de pesquisar e achei um documentário da BBC de Londres sobre os impressionistas, ai são cinco filmes, com 4 horas, e eu não consegui parar de assistir. Eu sei que eram duas horas da manhã e eu estava assistindo. Fiquei encantada por ele, mesmo ele traindo a mulher. Uma coisa que eu trouxe para trabalhar dele com as crianças foi a determinação dele para ser artista, porque os pais dele eram comerciantes e ele não quis seguir o que os pais dele queriam. Ele não queria a quitanda, ele brigou pra fazer o que ele queria. Que era pintar. (**transcrição – Roda de Conversa. 12/04/16**)

Segundo Tardiff (2013), os saberes experienciais têm um papel fundamental na constituição da profissionalidade docente. Frida tem uma formação cultural bem ampliada, é uma professora muito culta, como pude perceber pelas conversas informais que tive com ela. É frequentadora de aparelhos culturais e uma consumidora de cultura, busca também levar suas filhas como forma, segundo ela, de ampliar a cultura das filhas.

Esse conhecimento cultural e a constante busca dessa ampliação constitui uma característica marcante e fundamental para o trabalho formativo das crianças da Educação Infantil. Os saberes culturais fruto das experiências pessoais das educadoras são essenciais para o convite da arte às crianças. Segundo Ostetto (2004), a arte na vida pessoal das educadoras é em si uma totalidade de experiência fundante de subjetividades e identidades culturais que não necessariamente é pretexto para nada relacionado ao pragmatismo pedagógico, e sim para trazer à luz suas existências. Tais experiências são alicerces de uma formação pessoal que tem implicações na constituição desse educador, que tem na cultura e seu legado uma das principais ferramentas de desenvolvimento, segundo Vygotsky (1989).

Há, na prática da educadora Frida, uma dimensão lúdica que advém desse encantar-se pela escuta das crianças e pelas suas falas carregadas de afeto e de cuidado com o processo de aprendizagem. Nas nossas formações, a dimensão lúdica desse encantar-se pelos

processos para encantar e convidar as crianças para o conhecimento foi uma tônica constante. Percebi tal processo na condução inicial do projeto de artes. Frida consegue convidar as crianças, instigando suas curiosidades para a leitura do mundo, além da apreciação das obras. Paulo Freire (1996) nos inspira no tocante a essa leitura além da palavra e da imagem, que pode e deve advir dos contextos subjetivos e objetivos das realidades pessoais e sociais. Freire se refere à leitura não somente como decifração dos códigos da língua escrita, mas uma visão globalizada, ressaltando que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto (escrito, imagem, sonoro, corporal) e o contexto.

Frida consegue articular os dois projetos e transdisciplinarizar a partir das experiências com imagens e palavras:

Eu estava lendo uma poesia da Cecília Meireles para eles e a ilustração do livro é uma ponte, a menina se encosta numa ponte e se suja de tinta, ai eles associaram logo, “tia, a ponte do Monet!”. Inclusive uma das crianças, a Emyli Kellem, disse “tia, eu vou desenhar as ninféias embaixo da ponte”. Eles fazem muita relação, está muito legal e não é um conflito para eles, eles veem a imagem da Cecília Meireles e eles reconhecem. Então hoje no momento de roda de leitura eu disponibilizei os livros do Monet e os livros da Cecília Meireles; *o menino azul* e *Ou isto ou aquilo*, e mesmo estando trabalhando com Cecília Meireles, eu gosto muito do Manoel de Barros e disponibilizei para eles *A arte de ser criança*, eu também li para eles os poemas do Manoel de Barros, e disponibilizei para eles olharem as ilustrações. Eles ficaram encantados como eu, que amo o Manoel de Barros. Ai eles abriam o livro do Monet e identificavam ele pintando ao ar livre como a gente tinha conversado. Tia como é o nome daquele desenho que ele fazia das pessoas? As caricaturas que ele fazia né? Eles foram identificando dos dois que eu tinha falado com eles as biografias dos dois, e adoraram muito as ilustrações do livro do Manoel de Barros e inclusive pedem direto para eu reler para eles, não e porque o projeto é sobre a Cecília Meireles que vou negar o que eles gostaram. Eles ficaram encantados com as ilustrações também do livro do Monet e identificaram o que tínhamos conversado, porque a gente pensa que a criança só vai gostar de livro de literatura infantil, mas eu os desafiei apresentando livros de arte e de poesia e foi tão encantador quanto os livrinhos de literatura infantil. (**transcrição-Entrevista**)

Foto 55 - Crianças apreciando os livros de arte e poesia



Fonte: Fotografia do autor.

As implicações socioculturais e o gosto estético da educadora influenciam o convite ao conhecimento. Frida se contrapõe a uma prática curricular segmentada por áreas de saberes, mas a criança não pensa em “caixas”, ela vive a totalidade das experiências do mundo. Compartimentalizar é disciplinamento do conhecimento, mas a professora, a partir de uma postura transdisciplinar, articulou a integralidade dos desejos das crianças de conhecer e se apaixonar pelo mundo das artes. O currículo é vivo.

Moll (2013, p.17) fala desse currículo vivo, integral das experiências afetivas com o conhecimento de mundo:

Escolas pulsam vida! E vida linda, curiosa, desafiadora e geracional. As relações entre os saberes produzidos por todos os atores em todas as áreas de conhecimento, no território escolar, demandam cada vez mais a sua visibilidade, sem precisar dos disfarces das formas, dos legalismos que compõem as externalidades desse processo. (...) considero a relevância de os nossos sistemas educacionais se anunciarem efetivos, porque estão em sintonia com os tempos da vida de todos os que estão na escola e, em especial, dos nossos alunos. (p. 17)

A prática pedagógica da educadora traz muitos elementos para pensarmos essa postura curricular organizada pragmaticamente para efetivar ensinamentos e aprendizagens já prescritas. A professora subverteu a lógica curricular e inseriu no processo elementos que fugiam ao que se esperava dos projetos didáticos que, geralmente, limitam o conhecimento das crianças e as suas curiosidades.

Outro elemento marcante das lógicas de ação da professora Frida é encarar a criança como um ser ativo e apto a participar das decisões do processo pedagógico. Tal postura é defendida pelas DCNEIs em que a dominação etária e a verticalização das culturas geracionais tendem a se sobrepor à voz das crianças, desestabilizando o princípio da democracia preconizado pelas DCNEIs.

É incrível como eles não dizem, a flor, a rosa, eles dizem NInféias. A gente faz associações, com outras pontes, a ponte do Monet, e a minha ponte. Ai eles já sabem que o computador é uma ferramenta de pesquisa e um disse, *tia, tu trouxe o teu computador?* Eu disse, trouxe. Então vamos pesquisar pontes. Ai aparece na pesquisa, AS PONTES MAIS ALTAS DO MUNDO, ai eu descubro uma coisa, o Daniel sabia ler. Ele leu o que estava escrito, ai eu perguntei, tu já entrou nesse site? Ai ele me olha como se perguntasse, o que é site? (risos). Tu leu Daniel? Li. Ai pronto, uma avalanche de coisas acontecendo na minha sala. Ai pintamos várias pontes, a ponte era deles, fizessem o que quisessem embaixo e em cima da ponte, com flores, ou sem flores. (**transcrição- Roda de conversa**)

Foto 56 - Aula no Atelier- representando pontes /Inf.5



Fonte: Fotografia do autor.

Percebe-se um olhar metodológico de inserção do mundo para compreender as imagens artísticas. As leituras são freireanas: primeiro lemos o mundo, depois a palavra ou até mesmo as produções artísticas. A professora se preocupou em fornecer imagens que dessem suporte para a leitura estética e a apreciação das crianças. As maiores pontes do mundo incitam a curiosidade para uma ponte singular, a ponte de Monet. O que ela tinha de diferente? De acordo com Pillar (2004), ao lermos uma imagem deixamos que algo entre em nossa intimidade e tome conta de nossos sonhos. Segundo Barbosa (2005), a maior parte de nossa aprendizagem informal se dá através da imagem e parte desta aprendizagem informal é inconsciente. As imagens nos dominam porque não conhecemos a gramática visual nem exercitamos o pensamento para decifrarmos seus significados e seus sistemas.

Portanto, a prática de Frida vai se configurando como uma prática que prepara as crianças para o entendimento de uma gramática visual e de sistemas simbólicos que traduzem o mundo e suas ideias, que extrapolam as palavras e os códigos tradicionais. É uma educação do olhar. Há um conto de Eduardo Galeano que conta que o pai levou o filho pela primeira vez para conhecer o mar e, depois de uma longa viagem, eles se depararam com aquela imensidão bela e quase infinita. O filho tremendo, gaguejando de emoção, pede ao pai: “Pai, me ensina a olhar!”.

A fala da professora e a observação da aula em questão também suscita reflexões sobre o protagonismo e a autoria da criança, a preocupação não é apenas com a técnica, mas com processos em que as crianças são partícipes dessa formação estética. As professoras, inclusive a Frida, tinham a preocupação de qual técnica usar com as crianças, ou que atividades pudessem retratar as obras do projeto e como estudariam um pintor Francês tão distante do universo e contexto cultural daquelas crianças.

Eu pensava, meu deus como é que eu vou fazer isso com meus meninos, eu só pensava na técnica. Como é que esses meninos vão pintar na técnica do impressionismo? E não tem a nada a ver com isso né, é a vivência deles, é a ponte deles. Mas eles aprenderam que o Monet nasceu na França. Ai nós trouxemos essa ideia de outro país, que é muito longe. Porque um perguntou, “tia, a gente pode ir lá visitar o jardim de Monet?” Ai o Daniel disse, “não, é na França, é muito longe”. Ai você para pra pensar como a gente subestima as crianças, pois a minha filha ainda tem dificuldades dessa localização geográfica. Ai nós pesquisamos na internet um vídeo da casa do Monet hoje, ai levei pra eles assistirem, eles amaram, pois acho que o vídeo foi gravado num período que as flores estavam lindas. Ai aparece o lago, a gente já tinha falado sobre as ninféias. E ai alguém disse, “*porque a gente não pinta ao ar livre? Como tu mostrou, tia, que ele saia pra pintar e às vezes chovia, o vento pregava coisas nas telas*”. Ai eu queria também outros suportes que não apenas papel, e ai fomos fazer pintura vasada nos muros. Com carimbo também. E, por último, foi a pintura ao ar livre observando a natureza, no nosso CEI tem poucas flores, mas tem vegetação e tudo. Ai puxamos as mesas para o pátio para eles pintarem ao ar livre. Foi muito engraçado porque quando eu estudei com eles, tem um aparte do livro que é tipo uma caricatura, e ai tem o Monet com uma tela embaixo do braço, e um monte de coisas pregadas no quadro (risos) ai a legenda diz assim, “hoje Monet não teve um dia muito bom”. Ai eles perguntaram, “porque, tia? ele tá bravo?” Ai eu expliquei que como era ao ar livre às vezes chovia, tinha vento. E no dia da atividade choveu (risos). (**Transcrição- roda de Conversa**)

Foto 57 - Crianças do inf. V pintando ao ar livre



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 58 - Releitura do Jardim de Monet/ Inf. V



Fonte: Fotografia do autor.

Portanto, através das observações e do depoimento da professora Frida, temos alguns elementos que sinalizam a transformação das práticas artísticas dessa educadora. A formação em contexto subsidiou reflexões que culminaram com práticas que ainda têm possibilidades de melhoria, mas já percebemos a “vontade de potência”. Outro fator importante que nos fornece indícios para nossa análise são as falas das famílias acerca do processo vivenciado pelas crianças e que reverberou além dos muros da escola:

Renata (PRA-INF.4); Lá em casa, o meu marido quer participar de tudo. De tudo da Beatriz. (aluna da professora Frida) ai a Beatriz chegou em casa e disse, “o meu artista é o Monet”. Ai meu marido disse, “quem é esse?” (risos) ai meu marido falou: “*quando eu tinha 5 anos nunca que eu tinha ouvido falar em Monet*”. Então, assim como chega em casa, como tem chegado, porque está sendo significativo para eles. A Beatriz fica dando aula de Monet para minha sobrinha que estuda numa escola particular. Ela sabe mais do Monet do que eu. Isso é maravilhoso (**Transcrição- Roda de conversa**)

A partir da fala de uma professora que também tem uma filha na sala da professora Frida, percebemos um processo com significado para a criança, uma motivação de conhecer mais e produzir arte. A arte exerce nesse contexto uma função social de socializar o patrimônio cultural, antes legado apenas para a elite. No início do projeto, com as escolhas de pintores famosos e de contextos tão distantes do universo das crianças daquela realidade social de extrema pobreza e que não tinham acesso a um patrimônio artísticocultural, eu ficava refletindo acerca do significado que aquele conhecimento teria para as crianças. Mas a arte, com todas as suas possibilidades, é um instrumento também de transformação social pelo acesso aos códigos culturais historicamente relegados à classe trabalhadora. O que percebemos é o *apartheid* cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente, e também domina os códigos da cultura popular. As massas têm direito à sua própria cultura e também à cultura da elite; da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura de massa.

Como ressalta Demerval Saviani, defendendo sua tendência pedagógica de crítica social, os filhos da classe popular devem ter acesso a uma educação de qualidade que os leve a ter acesso aos mesmos códigos culturais da classe dominante, libertando-os das amarras culturais e usufruindo de um patrimônio que é direito de todos.

6.2 Brincando de fazer arte; Anita Malfati encontra Dim-brinquedim

A professora Anita Malfatti tem 13 anos de experiência na educação infantil, é formada em Pedagogia pela UVA (Universidade Vale do Acaraú), tem especialização em Psicopedagogia e atua na turma do Infantil 3 na creche. Já teve experiência em escolas particulares e tem pouco tempo no ensino público.

Anita foi a única professora que modificou o artista escolhido do projeto de artes, a partir de uma sugestão minha; mostrei um artista que trabalhava com o lúdico em suas temáticas e tinha uma grande relação com as crianças de 3 anos, no auge do simbolismo e da fabulação criativa, além de uma intensa prática de jogo simbólico. O artista escolhido foi Dim-Brinquedim, um artista popular pouco conhecido e que tem uma estética Naif e bem lúdica.

O meu autor é o Dim brinquedim. Nascido em Camocim, e que teve uma infância que ainda não acabou. Ele mora em Pindoretama e morou em São Paulo, e, como a esposa dele nos contou ontem, vieram atrás de um raio de sol, porque em São Paulo os prédios tampavam o sol. Se instalaram num sítio lá em Pindoretama, era a casa deles, mas por conta da demanda eles transformaram a casa num museu. Você vendo as obras dele você lembra de quando você era criança. Por exemplo, uma figura muito presente nas obras dele é o João teimoso, que me marcou muito porque quando eu era criança queria ter um mas não podia. Mas a minha vizinha, no dia em que ela gostava de mim, ela me emprestava. O cajueiro, eu passei a minha vida inteira trepada num cajueiro, era minha casa na árvore, primeiro veio a brincadeira na minha vida, depois o brinquedo, acho que toda criança pobre é assim. E as minhas crianças elas estão apaixonadas pelo Tio Dim. Ontem na nossa aula de campo no museu lá em Pindoretama, eles brincaram, se comportaram, vivenciaram, e se admiraram que ele ainda é vivo (risos).
(Transcrição-Entrevista)

A professora traz uma relação muito íntima com as temáticas trabalhadas nas obras do pintor, faz uma referência a sua infância e como isso vem à tona no processo de diálogo que a arte promove entre as subjetividades. Segundo Rossi (2003), para valorizar a potência formativa da estética na formação do ser humano, devemos entender o papel do leitor no encontro estético; é preciso estar de posse de uma habilidade cognitiva que permita refletir sobre si próprio, a potência formativa que a arte proporciona não está nem na obra, nem no leitor somente, mas da relação dos dois. De acordo com o autor, a origem do significado vem do mundo do observador, mas há também o mundo daquele que envia, isto é, do artista. Quando interpretamos, tentamos perceber qual seria o significado para o artista, mas o fazemos pela nossa ótica, referente ao nosso mundo. Há dois mundos que de certa forma têm de se encontrar. Quando o leitor cria uma conexão entre esses dois mundos, ele

cria um significado. Um significado existe quando o objeto toca o mundo do leitor. Mas fazer com que haja um contato com o mundo do artista é uma forma de fazê-lo relevante .

A professora vai além do pedagógico, da arte como artefato pedagógico, mas de inserção na sua história de vida, contemplando e abrindo os “baús” da memória afetiva. A professora traz no início da formação um conceito de arte e estética, relacionado ainda ao conceito de beleza e da arte como algo ligado à emoção, ao sentimento.

Arte é todo e qualquer tipo de expressão que justifique os sentimentos, gostos, emoções e saberes, vivenciados naquele dado momento. Estética na minha opinião é o trabalho realizado com um objetivo específico e que tem um formato de “beleza”, um olhar diferenciado daquele da “beleza” de quem a produziu, mostrando outro olhar, às vezes, para quem observará. (Transcrição-entrevista).

A arte e a estética, apontadas pela professora, ainda limitam o espectro conceitual relacionando beleza e anestesia emotiva. Mas, contudo é um elemento que chama a atenção para a linguagem da arte e a inspira para o trabalho com as crianças. Deve-se a isso a plenitude e a motivação da docente para o projeto de artes, trabalhar com obras que tinham muito significado para ela, mesmo sentindo dificuldade no início em relação à transposição didática das obras em experiências culturais para as crianças. No projeto, Anita foi a professora que, a partir de minhas observações, mais realizou atividades em relação ao projeto.

Pra mim, desde o início foi difícil esse projeto, porque quando a coordenadora veio com esse novo tipo de arte³, assustou mesmo a gente estando trabalhando desde o ano passado com o Alexandre, quando a gente pegou um monte de obras e não sabia o que fazer, como tirar do papel. Quando eu me deparei com muitas contradições do projeto, porque a gente sonhava mas demandava a questão financeira, como a gente ia fazer. Mas a gente conseguiu, refletindo, pensando coletivamente em algumas alternativas. A primeira obra a ser trabalhada foi a obra “Cajú”, de Dim Brinquedim . Ai fiquei imaginando como a gente ia fazer pra encantar os meninos, ai já fui atrás de um cajueiro, fomos pesquisar nas redondezas onde tinha um cajueiro. Eu ficava vindo para a creche e procurando um cajueiro, até que encontramos, fizemos uma aula de campo e até eu me emocionei porque é uma árvore que fez parte da minha infância. (Transcrição- Roda de conversa)

A busca da professora por uma transposição didática da obra mostra uma relação com a formação em contexto. Quando ela cita que foi lançado para elas um novo desafio com esse “ novo tipo de arte”, sublinha uma reflexão a respeito de novas possibilidades em relação ao trabalho com as artes, de forma integrada e que se contrapôs a práticas sem grandes preocupações teórico metodológicas de caráter ornamental e técnico, como “receitas” em manuais para o professor. Analisando Pimentel *IN* Barbosa e Cunha (2010) sobre a História

³ A professora se refere às novas possibilidades didáticas em relação às artes visuais trabalhada na formação.

do ensino de arte no Brasil, houve um grande avanço, haja visto que a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa na década de 1980 trouxe pressupostos teórico metodológicos que tiveram grande inserção nas escolas brasileiras nas décadas seguintes.

Podemos perceber na fala de Anita um esforço frente a ampliação da postura somente ao “ fazer arte”, mas também uma preocupação em desenvolver uma leitura estética, compreender a estética do pintor para planejar as experiências artísticas. Segundo a autora supracitada, nas aulas de arte não basta apenas propor e desenvolver atividades, é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando-as, contextualizando-as, motivando a curiosidade e a investigação.

A professora pressupõe um caráter de maior significado para a linguagem artística na busca de um “ cajueiro” para dar forma à sua metodologia que vai além do simbolizar, mas vivenciar e contextualizar os elementos da obra com a vida e o entorno dos educandos.

Uma nova práxis vai se desenrolando, relacionando um estudo da estética do artista, as obras e suas possibilidades, mas também encarando a criança como um ser competente, dotado de um movimento de desejo e de curiosidade. Uma mesma obra pode suscitar várias possibilidades de exploração , como aconteceu com as obras “Cajú” e “ Passarinhos” do pintor pesquisado.

Sala do infantil 3- 16 crianças

- a tia Rafa trouxe duas palavras que começam com a letra C de dois coleguinhas, vou ler para vocês; CA-JÚ. E agora outra palavra CAJUEIRO.

- Eu gosto de caju tia. (fala uma criança)

- Quem sabe o que é caju? E cajueiro ?

- é caju de comer tia.

- o caju. E o cajueiro dá pra botar na boca?

- não.

- um. Caju dá pra comer, a gente faz o suco do caju, o doce do caju e come a castanha do caju. Olhem o que os pais de vocês trouxeram, que a tia pediu e alguns trouxeram. (mostra uns produtos feitos de caju).

A professora faz uma degustação dos produtos trazidos por alguns pais; cajuína, doce de caju, castanha, suco em caixinha e rapadura de caju). Segundo a professora só não tem caju porque está fora da época.

(...)

- A gente agora vai lá no sítio, aqui perto da escola, e vamos conhecer um cajueiro de verdade.

- No sítio do Pica-pau amarelo? Oba!!! (fala uma criança)

- (risos) não, esse sítio não é do sítio do pica-pau amarelo. Vamos todos fazendo um trezinho.

As duas professoras conduzem as crianças dentro de um círculo de elástico e vão até um sítio próximo à escola.

- será que banana no cajueiro ?

- não, tem caju, banana é na bananeira.

Vão cantando enquanto pulam a lama, os esgotos a céu aberto.

-Estão vendo as árvores desse sítio? Olhem, tem goiabeira que dá goiaba, tem mangueira que tem manga, olhem esses cajueirs, estão vendo as florzinhas? Pois é

não é época de caju. Hoje a gente vai conhecer só o cajueiro, ai depois a gente vem ver o caju, quando estiver na época.

(...)

Embaixo de um cajueiro coloca uma toalha para contar uma história. A história do “cajueiro botador” que conta a história de um cajueiro que todos iam lá no dia 1º de abril contar mentiras e quem contasse a mentira maior ganhava um prêmio. Vai perguntando coisas as crianças para compor o enredo da história. Após a história voltam em trezinho para sala.

Na sala a professora coloca uma música, um forró chamado “o cajueiro” do Luis Gonzaga e dança com as crianças, a sala é uma animação. Algumas crianças dançam, outras ficam no chão sentadas.

Hora do lanche

Quando as crianças retornam do lanche. A professora dá uma folha em branco, em formato de caju.

- como a gente não viu um caju hoje, vocês vão ganhar um caju, igual ao do Dim, que cores são essas?

- amarelo

- vermelho

- isso mesmo, mas podemos pintar nosso caju de qualquer cor. A gente vai fazer a nossa obra “Caju” parecida com a do Dim. Vamos lá, pintar?

A professora traz um tecido e vai pregando os cajus das crianças.

- agora quem quer desenhar o que viu no sítio?

- eu!!!!

Distribui folhas e giz de cera para as crianças desenharem.

- o que você está desenhando Italo ?

- um mamão.

- e eu uma planta tia.

-uma criança olha o desenho de outra e fala:

- tia o cajueiro é assim não né?

-mas ele desenha do jeito dele.

- eu vou fazer meu pai.

- e teu pai tava lá ? (risos)

As crianças não tem o desenho figurativo, ainda com garatujas, não dá para perceber seu traçado.

- dois minutos pra acabar.

A professora vai perguntando um a um nas mesas o que eles desenharam. Depois pede para eles pegarem os brinquedos de encaixe e irem pro tapete.

(**Diário de campo- 28/04/16**)

A professora fez outros momentos para trabalhar a obra, no dia seguinte fez a aula de culinária, fez dindim de suco de caju com as crianças. Então as crianças apreciaram uma obra intitulada “Caju” e a partir daí houve um planejamento e uma sequência didática que contemplou os elementos da obra que extrapolou a experiência estética visual. Logo, podemos perceber um cabedal de saberes relacionado um elemento disparador, como conhecimentos botânicos, de sabores e de percepções, da literatura, do conhecimento comparativo lógico matemático, da música, da expressão corporal, enfim, de uma gama de saberes que aglutinam experiências transdisciplinares e significativas para as crianças, além de incluir a família nesse processo de busca e de pesquisa no projeto.

De acordo com as DCNEI/ MEC/ BRASIL (2009), as crianças precisam brincar em pátios, em quintais, em praças, em bosques, em jardins, em praias e viver experiências de

apreciar, de semear, de plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito com a natureza. Além de ter acesso a espaços culturais diversificados e a práticas culturais nos espaços da comunidade.

Foto 59 - Obra Caju – Dim Brinquedim



Fonte: Fotografia do autor.

Anita descobre a partir dessa primeira experiência com a obra “Caju” a possibilidade da experimentação com várias linguagens e percebe o diálogo intenso e significativo das múltiplas linguagens na educação infantil. Segundo as DCNEI / MEC (2009), as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

A ludicidade a partir do jogo simbólico está sempre como um elemento da didática da professora, sendo suscitada e explorada ao máximo. A experimentação dos elementos da obra pelas crianças no seu corpo, dançando, cantando, desenhando, saboreando, vai ampliando os seus repertórios, como relata Anita Malfatti em sua entrevista:

Em relação ao projeto de 100% que a gente tentou almejar, a gente já está em 99. Porque primeiro eles sentem prazer, porque é diferente de eu dizer hoje a gente vai pintar esse passarinho e em vez disso eu trazer uma obra chamada liberdade e a gente construir asas, ouvir Biafra e voar no pátio, mesmo que seja simbolicamente, mas sentimos o vô. Primeiro nós fomos para o atelier discutir sobre os vários tipos de asas, aí fizemos asas de borboletas, de passarinho, na outra aula a gente foi pintar, esperamos secar e pregamos os elásticos, aí eu trouxe a música do Biafra, e a gente ficou escutando “ voar, voar, subir , subir” (cantarola) passaram vários dias e eles ficavam perguntando “ tia quando é que a gente vai voar de novo, foi tão legal” então eu senti naquele dia, o que eu não senti em outros, porque quando a gente

vivencia a obra de uma forma mais prazerosa, fica muito mais pra eles. Porque quando a gente faz a apreciação, o que vocês estão vendo? São inúmeras as respostas né? Primeiro tinha o menino lá com as asas e eles disseram; é um passarinho, é um dragão. Ai a gente fez os questionamentos, será que o passarinho e os dragões tem esses pés com dedos? Então a gente foi vivenciar várias coisas, ai entraram outros conteúdos e a partir dali a gente foi escolher que tipo de asa a gente ia fazer. Eles passaram vários dias sentindo aquela obra, apreciando ela, eles falam depois, falam em casa, os pais também vem e dizem “ olha tia ele disse que voou ontem, como foi que ele voou?” então eles estão absorvendo aquilo que a gente quer nessa perspectiva dessa nova arte, que não é o fazer por fazer , construir por construir, porque claro e evidente que eu me preocupo com algumas atividades que eu quero fazer e não tem uma construção em si, porque eu ache muito interessante uma atividade da fotografia, era como eu ia trazer o concreto a partir daquela obra, para que a criança sentisse, percebesse o que ela estava fazendo e depois eu fui perceber que não era bem assim, apreciar é muito mais do que você construir algo em cima daquilo, é nesse apreciar você achar o belo ou não, é você interpretar, você sentir, você internalizar. Então eu sinto que as crianças estão vivendo isso né? Mesmo porque não só os pais trazem mas quando a gente vai para a próxima roda eles citam o anterior, eles citam com carinho . Então até hoje eles falam quando é que a gente vai voar de novo. Ai de repente tá o David cantando “ voar , voar, subir, subir...” então você vê que aquilo foi um momento marcante.

(**Transcrição-Entrevista**)

Foto 60 - obra “ Liberdade” do artista Dim-Brinquedim



Fonte: Fotografia do autor.

Há vários indícios de uma mudança de postura perante as artes na prática da professora. Como pesquisador, analiso a prática de Anita desde a primeira observação, no primeiro mês da pesquisa, quando sua atividade de artes visuais limitava-se a colar uns palitos de picolé em um desenho triangular feito pela professora, reproduzindo uma árvore de natal.

Foto 61 - Produção das crianças infantil 3- Profa. Anita

Fonte: Fotografia do autor.

Houve indícios de uma evolução na prática pedagógica pelas lógicas de ação atreladas, segundo a própria professora, ao movimento lúdico da criança. O jogo simbólico e sua exploração com os elementos da arte trazem trouxeram uma motivação criativa cheia de significados e que ficou reverberando nas crianças, nas suas falas com os pais, no pedido de repetição da atividade para saborear novamente aquele poder simbólico de voar, de representar, da liberdade da criação. O trabalho com as linguagens diversas, criando a partir de materiais lúdicos do universo da criança e até mesmo da cultura lúdica da educadora, abordou uma postura de reinvenção do cotidiano pedagógico, centrado no movimento de transformação das relações e das interações entre crianças e educador. Segundo Vygotsky (1989), a latência do movimento lúdico que satisfaz desejos limitados pelo ambiente e que torna o poder da representação e do jogo fontes complexas do pensamento infantil é um elemento de desenvolvimento e de aprendizagens significativas que a arte oferece às crianças. As minhas asas de papelão e meu desejo de voar inspirado em uma pintura me possibilita voar, o mais longe que eu puder, formata meu desejo e concretiza meu brincar na potência das práticas transformadas da professora Anita. Tal postura pedagógica que incita o movimento simbólico e criativo é uma condição favorável a práticas escolares menos castradoras e cerceadoras da potencialidade do pensamento infantil aprisionado, como questiona Rubem Alves: “Sua prática pedagógica é gaiola ou asa? Sua pedagogia desenvolve o voo das crianças ou as prende nas gaiolas dos saberes curriculares?”. A ciência, grande merecedora de *status* dentro do currículo escolar, poderá se beneficiar com o desenvolvimento de uma postura promotora de mais ações criativas e simbólicas catalisadas pela arte. Jobim e Souza (1994),

analisando as ideias de Vygotsky, Bakhtin e Benjamin sobre o papel da criação e da imaginação na construção do conhecimento, aponta que:

Tanto Vygotsky (1987), quanto Bakhtin (1985) manifestam-se em perfeita sintonia com as ideias de Benjamin em relação ao papel fundamental da imaginação na constituição do conhecimento. Esses autores questionam o critério vulgar que traça uma fronteira impenetrável entre fantasia e realidade ou entre paixão e razão. (...) Essencialmente, esclarece Vygotsky, essa definição pode ser contestada quando admitimos que a imaginação, sendo a base de toda atividade criadora, manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

Anita acrescenta a essa criação o elemento do prazer que as crianças expressaram e que denota um afeto pelo conhecimento “fora da caixa” que as surpreende e se contrapõe às rotineiras atividades mecânicas e sem motivação lúdica ligadas a alfabetização, principalmente, e a uma gama de conteúdos tradicionais escolarizantes, fruto de uma rotina marcadamente adultocêntrica e de um currículo esquizofrênico que não deixa possibilidades de se saborear ao máximo as experiências que as crianças estão gostando, mas se preocupa apenas em dar conta do planejamento burocratizante das práticas tradicionais na educação infantil.

Então às vezes eu quis trabalhar e retomar várias vezes a mesma obra, porque eles absorveram muito a questão do projeto e depois da ida a casa do DIM e isso tinham momentos mais prazerosos, tanto é que a gente sentava para trabalhar a obra, o tempo passava e a gente nem percebia, já passava a hora do lanche e a gente lá trabalhando. E às vezes não dava tempo porque o combinado era uma atividade por semana, mas acabou que eu elegi dois dias né? Por conta exatamente do tempo, que eu estava vendo que estava demandando demais tempo, isso porque tem os outros tempos que a gente tem que cumprir durante o dia. **(Transcrição- Entrevista. 12/03/16).**

A fala da professora nos remete a um currículo compartimentado que designa um dia para o projeto de artes, como se o conhecimento pudesse ficar alheio ao desejo e à curiosidade das crianças de entender e se estender mais nesse processo, que segundo a descrição da professora, era tomado de uma entrega lúdica e plena, onde elas esqueciam o famoso “tempo”, tão aligeirado e cerceador nas práticas da educação infantil. De acordo com Nigris *in* Pinazza e Gobbi (2014), não se deve apressar o ato educativo porque o importante está acontecendo aqui e agora, partindo adultos e crianças em uma viagem extraordinária a partir de uma rota traçada pelo desejo autêntico de conhecer e descobrir vindo da curiosidade infantil e não de um modelo curricular adultizado e asfíxiante.

Segundo a pesquisadora Maria Carmem Silveira Barbosa, pesquisadora e estudiosa da temporalidade no currículo infantil, a criança é vista pela sociedade burguesa

como um sujeito incompleto, imaturo e em um momento de menoridade, apenas em preparação para um estágio mais completo, um devir, não tendo valor em si mesma. Segundo Barbosa *apud* Moll (20013), a segmentação, a classificação e a ordenação constituíram-se como “verdades” para dar conta da aprendizagem desse sujeito estilhaçado. A descrição das sequências didáticas da professora Anita é um indício de que a prática em artes estabelecia uma plenitude de significados para alunos e educadora, dentro da temporalidade da curiosidade e da motivação das crianças, alargando o tempo nas rotinas para saborearem os saberes em construção, ao invés de preencher papéis e fazer atividades de um cardápio que já vem pré-estabelecido.

As áreas do conhecimento fornecem respostas específicas para perguntas que já vêm prontas; a arte possibilita não termos um itinerário fixo e inflexível na busca do conhecimento, nem as respostas corretas; há várias possibilidades de perguntas e de respostas, mas o importante é perguntar, questionar, estimular a curiosidade. Podemos ter vários tipos de asas, coletar várias possibilidades de animais que voam, mas oferecer o voo à criança, a liberdade, só o brincar de fazer arte ou a arte do brincar possibilita com tanto significado e prazer.

Uma das ações que denota a prática que busca superar as tradicionais posturas frente à educação estética das crianças é a busca de tornar a arte algo que perpassa a vida e as relações com o mundo e os seus espaços, a sua comunidade, as suas culturas visuais. Levar as crianças para espaços extraescolar, como por exemplo, a aula de campo no sítio com a exploração da natureza e a possibilidade de conhecer árvores, frutos e pessoas da comunidade é uma rica experiência rica que amplia as relações da criança com o mundo.

Outra ação extraescolar que teve um significado positivo para as crianças foi uma aula de campo no Museu Dim-brinquedim, localizado na cidade de Pindoretama. A viabilização da viagem e os custos financeiros ficaram a cargo da gestão da escola. Conhecer o pintor que estavam estudando criou uma grande expectativa nas crianças e nos pais, que também quiseram ir ao museu. Houve o planejamento de como seria o comportamento dentro de um museu e as crianças fizeram uma lista de perguntas que fariam ao pintor.

E as minhas crianças, elas estão apaixonadas pelo Tio Dim. Ontem na nossa aula de campo no museu lá em Pindoretama, eles brincaram, se comportaram, vivenciaram, e se admiraram que ele ainda é vivo (risos). Que é bem próximo de nós. Nós adultos ficamos maravilhados. Eu fiquei muito triste quando a gente chegou lá a esposa dele veio nos acolher , ai eu pensei, ele não está ai e agora? Porque antes nós fizemos uma preparação com eles, para eles fazerem uma entrevista com o Dim, eles estavam cheios de expectativas. Ai ela falou que depois da visita nós iríamos falar com ele. Ai assim, foi muito bom. Foi uma experiência muito rica. A gente tem que oportunizar as

outras crianças para ir lá, porque é um espaço muito próximo, e tudo remete ao brincar, que para essa idade é tudo. E o melhor de tudo que a maioria das obras a gente pode tocar, pode brincar, pode experimentar. Assim eu nunca me senti tão perto da arte. De início é difícil, a gente não sabe como fazer, porque tem uma coisa que ele (Dim brinquedim) falou ontem que eu acho que eu nunca mais vou esquecer, porque lá tem muitos João teimosos, nunca vi tantos. E ele disse que quando a vida te derruba, a gente tem sempre que levantar. Nunca pode desistir, isso é o que ele quer mostrar com esse brinquedo. Eu acho que u, nem as crianças nunca vamos esquecer dessa experiência. Eu posso algum dia trabalhar com todos esses artistas que vocês estão trabalhando, mas o DIM morará pra sempre no meu coração, porque eu conversei, eu peguei na mão dele. (**transcrição-roda de conversa**)

Foto 62 - Conversa com o artista Dim-brinquedim



Fonte: Fotografia do autor.

A visita ao museu permitiu às crianças adentrarem em um mundo de obras de arte que tem na cultura lúdica tradicional seu principal tema. Elas não apenas apreciaram, como brincaram com as obras, conversaram com o artista e fizeram piquenique. Segundo as DCNEI (2009), “as crianças precisam ter acesso a espaços culturais diversificados, exposições fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, pátios, parques e jardins.” (p.127).

Foto 63 - Crianças apreciando as obras



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 64 - Criança brincando com uma obra do museu



Fonte: Fotografia do autor.

Tal ação nos permite entender como são relevantes os processos em artes de maneira concreta; se a matéria é falsa, a criança desconfia. Se nos limitamos a um trabalho de cunho reprodutivista, a criança não se vincula, desconfia da matéria, da concretude que as une à vida, tão mais interessante que as atividades escolares formais. A ação de fomentar o acesso aos espaços de produção, socialização e conservação de obras de arte é importante para o contato da criança com esse tipo de produção cultural. A maioria das crianças da escola pública não tem acesso a esses aparelhos culturais, e viabilizar estratégias de ampliação cultural é condição *sine qua non* para a formação estética das crianças e das educadoras.

6.3 O campo de trigo de Van Gogh ou o milharal de Dona Raimunda?

A professora Tarsila é pedagoga com mais de 20 anos de experiência na educação, não possui especialização e das três professoras pesquisadas no grupo focal é a mais experiente e já tem idade suficiente para se aposentar, segundo ela. A arte é muito importante para ela, mas, como apreciadora, não tem muito “jeito” para as artes. Na sua formação a arte aparece, de forma superficial: A arte na minha graduação foi trabalhada como apreciação da arte contemporânea, autores e pintores famosos e a arte como pintura, recorte, colagens, digamos que o básico. (Tarsila – transcrição/ entrevista)

Tarsila tem uma liderança bem atuante perante o grupo e foi escolhida para substituir a coordenadora na sua licença maternidade, ficando o CEI São Francisco sob sua coordenação durante um semestre. Tem uma posição política bem crítica frente aos problemas da instituição, sempre colocando seus posicionamentos a partir de sua vasta experiência com a educação pública.

Tarsila: Não queremos que fique como uma escola pública que todo mundo já espera. A gente chega para planejar e as mesas [estão] todas sujas, os banheiros sujos. Vamos ter utopia, mas não faz de conta. Por exemplo, temos no plano [de] culinária, mas culinária de que mesmo? Porque a gente compra do nosso bolso, se quer algo colorido uma Xerox, a gente tem que arcar. Ainda assim, as professoras são motivadas, mas tá difícil. A minha preocupação é um lindo planejamento, mas sem condições de executar. E não é só uma leitura minha, é do grupo. A coordenadora ainda é sem muita experiência e pra sobreviver na prefeitura tem que ser cobra criada. Eu acho que o sonho tá acabando...ai eu fico me perguntando onde é que está Vygotsky nesse nosso projeto? Esta nesse faz de conta. Como vamos motivar os professores? Eles ficam se perguntando como vamos imprimir essas obras coloridas para o projeto? Como vamos fazer essa culinária? Ou existe o projeto de fato ou não existe. Porque não é justo uma professora Madre Tereza de Calcutá que compra pras criancinhas e faz e as outras não fazem? (**transcrição-Entrevista. 02/02/16**).

A educadora tem uma visão crítica da estrutura do ensino público em relação à demanda da escola que não corresponde às demandas da Secretaria de Educação municipal. Há falta constante de material, o que dificulta o trabalho pedagógico. Percebi, na maioria das falas, inclusive na da coordenadora, que o planejamento é limitado devido aos recursos, e as práticas que pressupõem inovação e criatividade acabam não sendo executadas pela constante falta de materiais, inclusive de limpeza, condição básica para o funcionamento da creche. Constatei inúmeras vezes as próprias professoras trazerem material de limpeza para ajudar. No tocante ao projeto de artes, se elas quisessem um material diferente elas mesmas tinham que comprar, inclusive a coordenadora. Então, a professora Tarsila traz essa fala de análise da conjuntura da situação estrutural do CEI, contudo, a crítica não se perde no comodismo estéril, pois percebi que tanto Tarsila quanto a maioria das professoras e a coordenadora não cruzavam os braços frente às dificuldades apresentadas, não deixavam isso afetar seu trabalho, muito menos isso chegar até as crianças. Ela ressalta a inexperiência da coordenadora perante a gestão pública e os macetes requeridos para conseguirem condições para o trabalho nas instituições, pois a coordenadora tinha menos de um ano no cargo de gestora.

Ressalto ainda que tais perspectivas em busca de práticas de qualidade na educação pública vai vão além da dimensão pedagógica, como podemos analisar a partir das diferentes falas; é uma dimensão, principalmente, política. Arroyo *apud* Moll (2013, p.33) coloca que a dimensão política das propostas pedagógicas deve ter como referência o trabalho com os educandos, objetivando sua trajetória formativa de forma positiva e resistindo a tantas condições precarizadas de seu viver e sobreviver. Segundo o autor:

Essa visão positiva é um ponto nuclear das propostas, reagindo a uma cultura política e escolar que continua vendo-os como inferiores, com problemas mentais de

aprendizagem e com problemas de condutas morais, que os vê sem cultura, em percursos humanos ou sub-humanos de formação que determinam seus percursos escolares de fracasso.

As críticas das educadoras não levam ao comodismo ou à falta de esperança; não presenciei nenhuma fala ou ação que viesse a prejudicar suas ações didáticas. As crianças advindas de situações bem peculiares de abandono, descaso com sua saúde (muitas crianças exibiam doenças de pele, falta de higiene, piolhos, feridas no couro cabeludo, ou outros descasos advindos da falta de cuidado da família) me chocavam, mas em nenhum momento das minhas observações vi uma ação de repulsa ou preconceito por parte dessas educadoras. Muito pelo contrário, o acolhimento era visível. Presenciei certa vez uma professora do Infantil 2 com uma criança com febre, aflita porque a mãe tinha deixado a criança já com febre e tinha falado “nem adianta ligar depois para eu vim buscar no meio do dia, ela tá com febre e eu preciso trabalhar e não tenho onde deixar”. Foram muitas as situações como essa que eu presenciei e ficava refletindo como se pensa em beleza, em arte, em qualidade, frente a tais situações emergentes do acolhimento da vida humana.

Foi perante esse quadro situacional e contexto sociopolítico que o projeto de artes se desenrolou. Tarsila e sua perspectiva crítica nos trouxeram uma prática em artes totalmente diferente de Anita e Frida. Desde o primeiro momento, ela ponderou que não tinha muita afinidade com as artes, mas queria aprender. Por isso, se colocou como voluntária para o grupo focal. Já comentamos anteriormente que a professora chegava a pagar para outras pessoas decorarem sua sala, pois, segundo ela, “ não tinha jeito”:

Trabalho na construção e expressão, a criança desenha, pinta, recorta, cola, canta, dança, vejo isso como arte. Arte é expressão. O desenho é o mais desejado por eles. Acho-me um pouco equivocada em relação a minha prática com arte. Creio que não caminho bem com o desenho e pinturas, aprecio, mas não sou boa facilitadora.

Tarsila traz uma análise bem pontual da sua prática: consegue entender arte, aprecia, mas não consegue ser uma boa facilitadora dessas linguagens artísticas. Percebi isso nas mediações que observei. Ela não se permitia experimentar com as crianças, mas realizava excelentes intervenções nas rodas de conversas, tinha uma escuta sensível para as falas das crianças, mas não conseguia transpor as ideias e as estéticas do artista para uma dimensão metodológica. Precisei intervir nos seus planejamentos, dialogando a partir de algumas obras, suscitando que ela interviesse com as crianças além da espontaneidade, da livre expressão, mas que propusesse técnicas, metodologias ricas, suportes variados.

O pintor da sala de Tarsila era Vincent Van Gogh. Eu considero que a escolha desse pintor teve, coincidentemente, uma relação direta com a prática de Tarsila, que se baseava muito na livre expressão dos sentimentos das crianças. Comumente eu observava nas aulas e rodas de conversa que a professora tentava levar as crianças a se expressarem, principalmente seus sentimentos, de acordo com a sua concepção de arte : “A arte é movimento, movimento esse que é importante no desenvolvimento emocional da criança. Através da arte, a criança mostra seus anseios, estados, medos, alegrias, etc.”. Tal relação da arte com a expressão das emoções ficou evidente na primeira aula que observei de Tarsila e que já relatamos no capítulo 4:

Tarsila do Amaral (PRA-INF. 5)

A professora leva as crianças para o atelier, um espaço no 1º andar para as aulas de artes.

- gente nós viemos para cá, vocês sabem porque né? Hoje nós vamos construir um cartão de natal onde vocês poderão colocar todo o sentimento de vocês. Vocês poderão dar para quem vocês quiserem. Agora eu quero que vocês fechem os olhos e imaginem para quem vocês vão dar esse cartão. Já imaginaram? Então imaginem que cheiro tem essa pessoa...não precisa falar , só pensa. Pensa no que você sente por essa pessoa e o que você quer colocar no cartão. Desenhando ou escrevendo. A sua pessoa está onde agora, nesse momento?

Vai perguntando um a um.

- na escola
- no trabalho
- na floresta
- em casa
- está numa festa

(...)

- e o cheiro dessa pessoa? O que você sentiu? Imaginou? (pergunta um a um de novo.

- cheiro de amor.
- cheiro de algodão doce
- cheiro de gente
- de paixão
- de rosas
- de coração

Tarsila; e você Francisco? Sabe não ? pensa numa pessoa legal.

- de flor.
- a Nicole mudou de ideia, fala Nicole.
- cheiro de margarida.
- margarina ? (brinca uma criança)
- MAR- GA- RI- DA ! (rebate Nicole)
- vocês vão colocar agora todo esse sentimento no cartão de vocês. Pega o cartão, passa a mãozinha nele, cheira, beija. Agora só a mesa da Nicole levanta e escolhe lá o material que vão utilizar.

Tem em uma mesa giz de cera, canetinhas, lápis, Lápis de cor, cola colorida e tinta Vai pedindo cada mesa e as crianças para escolherem suas técnicas de desenho. Uma mesa pega lápis de cor, outra pega tintas e rolinhos e pratos de papelão. As crianças fazem seus desenhos em um cartão entregue pela professora, parecem bem concentrados. Ao terminarem vão guardando os materiais e quem usou tinta vão lavar as mãos. Quem termina vai pra rodinha brincar e espera os outros terminarem. As crianças parecem já condicionadas. (...) a professora tem um domínio sobre o comportamento das crianças, diferente das outras salas que observei.

- vocês lembraram do cheiro e da pessoa, agora vamos mostrar nossas produções e quem quiser fala para quem fez o cartão. Nicole quer falar?
- minha avó.

- palmas para Nicole.
- para minha amiga (Thayná)
- namorada do meu pai (Amanda)
- meu pai (João Vitor)
- pra Emily (Jaime)
- pra Emily (Gustavo)
- minha mãe (Ruth)
- papai Noel (Stefany)
- (...)
- Tia o Natanael tá dizendo que o Papai Noel é o pai dele.
- (risos). (Diário de Campo/ 05-11-15)

A arte-educação tem uma proposição, segundo Duarte Júnior (2003), de educação dos sentimentos, tornando a emoção mais perceptiva e educada pelos códigos e símbolos da arte: suas cores, suas formas, seus temas, suas proposições estéticas. Em seu livro “Fundamentos Estéticos da Educação” João Francisco Duarte Júnior (1980) apresenta alguns princípios de como a arte educa, agilizando a imaginação, vivenciando simbolicamente a experiência do outro, além de educar os sentimentos através dos elementos da arte.

Já John Dewey, cujas ideias influenciaram o ensino de arte no Brasil, principalmente na prática escolanovista, aponta que é uma tolice o método de simplesmente rodear a criança com materiais expressivos e técnicas lúdicas, deixando-as reagir a partir de seus desejos e emoções. Deve-se, segundo o autor, ter um direcionamento da experiência, no sentido de um processo contínuo de expressão. Barbosa (2001b) analisa que tal liberdade não é um dom original e pessoal, precisa ser fruto de uma experiência mediada, que implica um longo trabalho de construção. A escola renovada, tendência liberal que se contrapõe ao tradicionalismo, coloca o aluno e seu interesse no centro do processo pedagógico, é o “aprender a aprender”, encarando tanta liberdade e autoexpressão como base teoricometodológica do trabalho com artes.

Portanto, o conhecimento do professor deve ir além da dimensão da educação dos sentimentos, mas também trabalhar com conteúdos culturais e ter uma dimensão instrumental, a partir de habilidades e competências para o trabalho com artes na educação infantil. Segundo Iavelberg (2013), as crianças e os professores devem desenvolver os pressupostos e regularidades da linguagem visual, que devem ser apreendidas e associadas às habilidades técnicas necessárias à expressão.

A escolha do pintor Van Gogh se relaciona muito com as práticas de Tarsila. O pós-impressionismo do artista, beirando o expressionismo, reverberou no planejamento e nas ações escolhidas pela professora no projeto, como analisaremos a seguir. A escolha de tal pintor e suas temáticas causou uma certa inquietação.

No início, foi muito parecido com a fala das meninas, como é que eu vou trabalhar com um autor em que você não se reconhece? Foi doloroso, até coloquei um quadro dele na minha sala, o quarto, ai ficava olhando, mas sem me afetar muito. Ai começamos a ver uma sequência didática com aquela obra e eu comecei a gostar. Ele foi criado praticamente pelo irmão, nunca vendeu seus quadros ainda vivo, passava por muitas dificuldades financeiras e quem sustentava ele mesmo era o irmão dele, Théo. Eles tinham uma ligação muito forte. Van Gogh era um artista que ele trabalhava muito a subjetividade, porque passou por muitos conflitos psiquiátricos, alguns dizem que ele se suicidou, outros dizem que ele cortou a orelha e não quis ir ao médico e ficou até morrer, sem procurar ajuda médica. Ele perdeu a única mulher que ele se apaixonou, ela não o quis, e isso aumentou ainda mais sua situação depressiva. Ele pintava as emoções e os lugares, as pessoas da vida dele, os campos de trigo, o médico dele, ele escolheu a cor amarela para falar da sua subjetividade. Uma coisa interessante é que a gente trabalha muito com defuntos né? Cecilia Meireles que é do projeto de literatura, morreu. Van gogh, morreu. E como a arte ajuda em alguns processos. Tem uma aluna que está passando por isso e ficava dizendo que a mãe dela tinha ido morar em outro canto, ai uma outra criança disse, tua mãe morreu! Ela não se mudou não, ela morreu mesmo. Ou seja, era uma criança da família dela que sabia disso. Ai ela perguntou “tia minha mãe não morreu não né, ela foi morar em outro lugar?” então se você quer dizer isso você pode dizer sim, que sua mãe se mudou. Trabalhamos o auto-retrato deles. Eu conversei muito com eles, o que tem no nosso rosto? E eles não conseguiram, eles tiveram muita dificuldade de se ver, de se representar, de se organizar. Ai surge o problema, do auto-retrato do Van Gogh que cortou a orelha. Como é que eu vou dizer para os meninos que o Van Gogh cortou a orelha, um auto-flagelo. Ai eu e a coordenadora decidimos fazer assim, se vocês fossem desenhar você sem um parte do seu corpo, qual seria essa parte? Acho que vai ser legal, para eles refazerem esse conceito do auto-retrato que eles não tinham conseguido. **(Transcrição- Roda de conversa. 12/04/16).**

Percebemos no depoimento de Tarsila um incômodo com as temáticas depressivas do pintor, embora ela traga também uma dimensão psicológica para a apreciação e o trabalho com as obras. Há também uma fala que tenta esconder a verdade sobre uma das obras de Van Gogh em relação à sua mutilação após uma briga com seu amigo e pintor Paul Gauguin. As crianças devem ser preservadas dessas temáticas? A apreciação ficou incompleta, as crianças não entenderiam o acesso de raiva de um pintor a ponto de cortar sua própria orelha ou não entenderiam por que precisaram desenhar seu corpo sem uma parte? A estratégia se perdeu nos pseudoeufemismos com que tratamos as crianças e as subestimamos perante o entendimento de situações complexas; elas tinham o direito à verdade, de tirar suas próprias conclusões sobre o episódio. Bachelard *apud* Richter (2008) defende que não se pode reduzir e simplificar a arte para que ela seja apresentada para a criança; o autor nega veemente a infantilização do professor que, na realidade, se faz infantil para compreender-se melhor. *Toda criança é capaz de enfrentar a complexidade do mundo a sua volta, vendo, ouvindo, tocando, cheirando para interpretar e agir, compartilhando as formas de expressar esta ação lúdica.* (p. 116).

A coordenadora Lygia Clark também participou dessa inquietação.

A Tarsila é muito questionadora e isso ela passa para as crianças dela. Trabalhar com as obras do Van Gogh, que tem um certo peso, uma certa depressão, e ela não queria passar isso para a criança. O Dim Brinquedim já tem essa coisa leve da brincadeira. Ontem eu estava observando um aluno da Anita na nossa aula de campo no museu Dim Brinquedim. Tinha um obra com uma mãe segurando o filho no braço e, quando eu olhei, eu vi carinho e a criança que estava observando já verbalizou outra coisa, a mãe gritando cala a boca pro filho. Ai ele olhou para mim e disse “olha, tia, tá igual a minha mãe batendo no meu pai e dizendo para eu calar a boca”. Então o bom na arte é saber que nem sempre você precisa saber o que o artista estava passando naquela hora, o importante é o que ela traz pra você. (**Transcrição- roda de conversa. 12/04/16**)

Podemos perceber alguns indicativos das práticas da professora e da coordenadora de poupar as crianças de conteúdos que elas não conseguiriam contornar pela complexidade. A escolha de tal pintor deveria ter sido pensada antes, já que elas consideraram suas temáticas fora do contexto de trabalho com crianças de 5 anos. Temas como a loucura, a depressão ou até mesmo a morte, como foi suscitado em uma roda de conversa, deveriam ser tratados de forma também lúdica e simbólica, pois a arte e o brincar também liquidam tais sentimentos, controlando-os e manipulando-os no campo do simbólico atuando, refletindo sobre eles (WINNICOTT, 1971).

A coordenadora traz um fato de uma criança de 3 anos que se depara com uma leitura que traz um sentido para sua vivência de presenciar violência doméstica. A criança espelhou sua vida, sua subjetividade, na obra; o sentido da obra quem ofereceu foi o apreciador. Podemos analisar tal questão à luz das ideias de Vygotsky *apud* Pinazza e Gobbi (2014) quando coloca que a Pedagogia tende a conceber a estética como uma experiência estritamente agradável, reduzindo-a ao prazer que a obra de arte pode dar, e vendo nisso um fim em si mesmo. Em outros termos, reduz todo o significado das vivências estéticas ao sentimento de prazer e alegria que estas despertam nas crianças, não atribuindo outro valor à obra de arte para além da estimulação de reações hedonistas.

Tarsila tem uma postura bem diferente das outras professoras do grupo focal em relação às interações com as crianças. Tem uma característica marcante que é de uma intensa escuta dos seus alunos. Eu percebia uma grande sensibilidade por parte da educadora, de acolhimento e de valorizar as vozes das crianças. Tal postura é uma mediação que amplia muito o repertório e o protagonismo infantil. Nigris *in* Pinazza e Gobbi (2014) colocam a necessidade de um trabalho de escuta paciente e apaixonada para entender as crianças.

A professora instiga muito os alunos a se perceberem e valorizarem suas ideias, fornecendo e construindo conhecimentos a partir das rodas de conversa, elaborando materiais simbólicos que serão a base da produção artística. Percebe-se uma tentativa de suprir, na sua

prática pedagógica, algumas fragilidades metodológicas com suportes e técnicas variadas para enaltecer o viés apreciativo e de contextualização das obras trabalhadas. A professora precisava sempre de um suporte no planejamento de suas sequências didáticas. Todas as vezes que me encontrava na escola, pedia sugestões para trabalhar suas obras. Tarsila conseguia articular um discurso acerca da importância da arte e das suas possibilidades no trabalho na educação infantil, mas não conseguia articular o fazer artístico com as crianças. Um exemplo disso é como planejou as atividades no início do projeto de forma a deixar as crianças livres para criarem, escolhendo caminhos bem convencionais.

Eu já listei algumas atividades, a obra da cadeira eu vou pintar algumas cadeiras aqui de cima, vão pintar do jeito que eles acharem que devem pintar. Depois eu vou mostrar a cadeira de Van Gogh. O quarto vai ser o quarto deles, eles vão imaginar, vão desenhar o quarto que eles tem ou o quarto que eles queriam ter. Esse do girassol me encantou (mostra a obra Girassóis do Van Gogh) como vai ficar? A gente vai plantar o girassol no vaso, eles vão cuidar até quando ficar grande para eles pintarem nas telas e depois vou mostrar a eles o quadro do pintor. Faço antes da apreciação, fazer as atividades concretas. Ver primeiro a vivência deles e depois no papel. Para ficar concreto, o que essas cadeiras vão se transformar para eles eu não sei. a criança é muito expressiva e quando você joga para ela, ela solta mais que o planejado, a gente é muito referência , a minha preocupação é que eu não induza, o girassol do van Gogh se eu pedir para eles desenharem , eles vão “ ligar” claro que eles não vão fazer igual mas se eu disse o que é um girassol? Eles vão imaginar um girassol , ai eu dentro depois com o que Van Gogh disse sobre a obra dele e a história da obra que é muito legal. **(Transcrição- Entrevista. 02/02/16).**

A lógica de ação de Tarsila vai além da espontaneidade e da livre expressão das crianças, atua agilizando a imaginação sobre os objetos da apreciação, e o processo culmina no fazer e na produção de possíveis releituras que serão confrontadas com as obras do artista. Para além desse planejamento e dessa transposição didática, Tarsila em uma escuta sensível, olha e escuta as crianças, colocam em pauta suas ideias e suas teorias, suas relações com o que sabem e entendem do mundo, seu entorno, que, de uma forma impressionantemente criativa, se alinham com as obras de arte, socialmente elitizadas e tão distantes de sua vivência cultural, a partir de uma inspiração freireana que pressupõe a valorização da leitura do mundo, antes mesmo da palavra. Freire (1996) considera que a escuta do professor é o cerne da prática democrática na perspectiva de uma educação dialógica. “Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro”.

Só uma criança e seu potencial criativo ainda não cerceado pelas limitações simbólicas e criativas dos adultos para ver no milharal de Dona Raimunda, que fica em um terreno atrás da escola, aproximações com a obra “o campo de trigo” de Vincent Van Gogh.

Observação – infantil 5

A professora faz uma roda de conversa antes de irem a uma plantação de milho que tem atrás da escola. A professora já foi pedir a autorização à proprietária do terreno, Dona Raimunda.

Início da roda de conversa.

- O que vocês sabem do Van Gogh?

-ele fez um quadro.

- ele fez um quadro?

- ele fez um quadro e deu pra mãe dele.

- ele fez um quadro e deu pra mãe dele? E o que foi mais que o van Gogh fez que vocês lembram?

- ele foi embora.

- ele foi embora pra onde?

- pro céu.

- ah ele morreu. E o Lucas, o que é que o Lucas sabe sobre esse pintor?

- ele pintou esse quarto pro seu pai e sua mãe. Ele deu a sua cama, as suas roupas.

- criança 2- ele pintou, não, Lucas? Ele pintou e deu o quadro. A mãe dele tava com saudade e queria notícia ai ele pintou o quarto dele. Ele não deu o quarto dele, senão onde ele ia dormir?

- ah legal, e vocês lembram que lá no atelier nós usamos uma lixa, e na lixa nós fizemos uma arte sobre o quadro do Van Gogh. Qual era ?

- a lua, o sol.

- o que mais?

- a noite. Na noite não tem sol.

- a gente viu um quadro que é sobre a noite, como era essa noite, como era ?

- as estrelas brilhavam.

- ah, as estrelas brilhavam. Era a noite estrelada de Van Gogh, e hoje a gente vai ver outra obra dele. O que vocês estão vendo aqui? O que é, Hugo?

- um campo, um pássaro voando ai...uma horta.

- ai tem horta? E tu, Bruna, o que tu tá vendo ?

- uma plantação.

- e vocês sabem onde tem aqui no bairro perto de vocês um lugar parecido?

- ali, atrás do muro.

- já foram lá? E parece mesmo com isso aqui?

- parece e tem um bocado de comida e um papagaio que fala.

Uma criança já conhece os proprietários do sítio.

- ah, legal, aqui é o campo de trigo. Trigo é essa planta de que se faz o pão. É o campo de trigo de Van Gogh. Como vocês acham que a gente deveria pintar uma coisa parecida com essa ?

- é só a gente ficar olhando e a gente fazer.

- mas fazer com que material?

- tinta ou lápis. Ou lápis de escrever ou lápis de pintar.

- que outros materiais a gente podia usar aqui ?

- lápis de cera.

- mas o Van Gogh pintou com tinta o quarto dele e ai também.

- será que em todas as obras de Van Gogh ele usava tinta? E se a gente colocasse a cadeira para subir e ver o campo da Dona Raimunda? Será que daria certo? E se a gente, em vez de pintar, a gente fotografasse a nossa obra que já está lá?

- se a gente for lá, tudo o que a tia falar o papagaio vai imitar.

- (risos) é mesmo? Tudo o que eu falar o papagaio vai me imitar? Então será que a gente podia botar o papagaio no quadro do Van Gogh? O que vocês acham?

- simmmm. (gritos)

A professora conduz as crianças que irão fotografar o milharal de Dona Raimunda. Saem da escola e percorrem em fila as ruas da comunidade, chamando atenção por onde passam, até chegarem ao sítio de Dona Raimunda. Lá eu empresto minha câmera fotográfica, ensino como manusear e digo para elas, uma a uma, tirem as fotos que quiserem, lembrando do quadro do Van Gogh.

Obs: o papagaio não falou nada, ficou assustado com tantas crianças.

(as crianças vão fotografar o campo da Dona Raimunda)

Foto 65 - Visita ao sítio de D. Raimunda – crianças do inf. 5



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 66 - Fotografia do Campo de Milho fotografada por uma criança



Fonte: Acervo do autor.

Foto 67 - Obra “ Campo de trigo e silvestre” Vincent van Gogh



Fonte: Wikipédia.

Foto 68 - Milharal de Dona Raimunda



Fonte: fotografia do autor.

Lidar com o lúdico e as relações simbólicas que ele fomenta na imaginação das crianças é relacionar o prazer de jogar com sua imaginação e seu contexto de vida. A vida pode também ser um manancial de possibilidades criativas, colorindo a realidade. Uma plantação de milho parte de uma paisagem rotineira a que o olhar se acostumou torna-se extraordinária pelo jogo lúdico da arte, pela mediação sensível e atenta das vozes das crianças

e suas percepções do mundo. Segundo Pillar (2009, p.197) no seu livro “ A educação do olhar” :

a imaginação criadora permite à mente infantil percorrer caminhos que conduzem a outros tempos e espaços. Dinâmica da sensibilidade que permite descobrir realidades insuspeitas e mundos novos, tornando-se meio direto de aprendizagem ao transportar a criança a uma temporalidade fictícia e a um espaço interior maravilhoso, conduzindo-a do conhecido ao desconhecido. E não é esta a própria questão de toda pedagogia que se nega a ser só reprodução?

As ideias do planejamento de Tarsila estão coerentes com a proposta triangular do ensino das artes, afirmando o apreciar, o conhecer e o produzir artes. Na aula seguinte, ela se diferencia da sua fala anterior, pois inicia com a apreciação do autorretrato de Van Gogh, faz uma roda de conversa, trabalha os elementos da figura humana, explora esses elementos para que as crianças tenham condições de produzirem seus autorretratos.

Foto 69- Autorretrato de Van Gogh-1889



Fonte: Wikipédia.

Roda de conversa inicial no atelier sobre o autorretrato de Van Gogh.

- hoje nós iremos fazer um autorretrato. Vocês vão se olhar no espelho e ver seu olho, que cor é ele? Os cabelos são curtos ou grandes? A tia Tarsila tem o cabelo curto ou grande?

- curto.

- A Bruna tá dizendo que o Gustavo tá rindo, tá rindo de quê, Gustavo? O Lucas usa óculos e o Gustavo tem um sinal, pode desenhar também. Eloah, tu vai fazer o teu autorretrato igual ao do Van Gogh, tu vai desenhar teu cabelo preso ou solto ? Já pensou quando a gente expor, as pessoas disserem; olha ali é o Gustavo, ali é a ELOAH.

A professora vai perguntando as características que eles vão desenhar.

- todo mundo vai fazendo um círculo com o dedo no ar que é o rosto né? Depois vem o que? Sobrancelhas ou olho?

- olho (responde uma criança)

- vamos fazer a boca agora. Quem tem janelinha faz janelinha, quem tiver sorrindo faz os dentes. Gente, ,mas vocês vão querer fazer só o rosto, ou vão querer fazer o corpo todo? O autorretrato de Van Gogh é só o rosto dele ou o corpo todo?

- só o rosto.

- Então vamos fazer só o rosto. Mas olhem, a Lara tá dizendo que se a gente não fizer direito como é que as mães de vocês vão reconhecer? Isso mesmo, tem que colocar as suas coisas. Vocês vão desenhar com giz de cera, mas Van Gogh fez o dele com tinta.

A professora lê um livro sobre Van Gogh e mostra o autorretrato do artista. Conta a história do quadro.

A professora vai mostrando um espelho para cada um e dizendo “ olha como você é lindo e linda”.

- vocês vão se olhar no espelho e dizer” eu sou um gato, eu sou uma gata” .

Vai de mesa em mesa e mostra o espelho e as crianças riem e falam a frase.

- agora vamos começar a produzir nossa obra. Vocês vão desenhar nessas caixas de pizza, para ficarem bem grandes.

- tia, eu vou mostrar para minha mãe. (fala uma criança)

As crianças trabalham, concentradas. Algumas têm dificuldade de se autorrepresentarem, fazendo apenas garatujas, sem perceptível figuração humana. Fazem linhas soltas no espaço do papel.

- Bruna, terminou? Cadê tua boca? Teus olhos?

A professora me mostra uns desenhos que não dá para entender. O da Bruna. Fala que se eles não conseguem dominar a percepção e a representação do próprio corpo, como vão aprender a fazer o seu nome, pois muitos ainda no inf.5 não sabem fazer seus nomes.

Apenas duas crianças de um grupo de 15 conseguiram fazer um rosto legível, com olhos e boca. Os outros 13 não conseguiram, mesmo com a ajuda do espelho.

(...)

- terminou o tempo. Vamos agora todos sentando na rodinha que quero conversar com vocês. Quero que vocês falem o que sentiram quando fizeram o desenho do seu rosto no papel.

- que eu era o papel mesmo.

- o Rian

- eu pensei que eu era o Hércules , porque ele era fortão.

- eu senti que eu era Frozen.

- Eu era um brinquedo.

- vamos agora adivinhar quem é quem, vamos lá.

As crianças vão tentando adivinhar, mas não conseguem.

- quem gostou da atividade?

- eu (respondem as crianças)

- agora vamos voltar para nossa sala, andando. Uma criança de 5 anos é capaz de ir andando ?

(**Diário de campo- 04/05/ 16**)

Há muitos elementos na descrição da aula da professora Tarsila que analisamos como uma tentativa de levar as crianças a se expressarem pelo desenho - uma linguagem tão importante na percepção de si e do mundo -, mas sem muito sucesso. Digo sem sucesso porque não se percebia a representação de um procedimento claro e objetivo, um rosto. Mas considero que não precisamos relacionar alguns desenhos infantis com imagens reais, figurativas, mas não é o caso do contexto descrito na observação. Não foi requerido da criança um desenho livre, havia uma mediação didática, um procedimento que buscou uma

representação. Staccioli *in* Pinazza e Gobbi (2014) nos alerta para as frágeis avaliações do desenho infantil, pois precisamos entender o contexto da produção dos desenhos, conhecer a criança e suas motivações, pois se trata de uma representação ainda não codificada culturalmente e que, por isso, não nos parece compreensível e nos coloca um desafio.

A metodologia em questão foi pautada na abordagem triangular do ensino das artes com a apreciação da pintura do autorretrato do artista; a contextualização da obra para as crianças, dando significado ao tema, e depois a tentativa de uma releitura da obra, pela construção do seu próprio autorretrato. Considero a estratégia didática coerente, contudo, os conhecimentos e as habilidades das crianças ainda estavam em evolução e a maioria se encontrava no estágio das garatujas nomeadas.

É uma análise preocupante frente a crianças de 5 anos que não conseguem se projetar graficamente, não possuem habilidades de desenho para a representação de seu próprio corpo. Um fato que podemos relacionar à falta de habilidade e evolução nos desenhos das crianças é a falta dessa prática na creche e na pré-escola. Não presenciei em nenhuma de minhas observações um momento das crianças desenhando e a professora mediando. A maioria das atividades já traziam desenhos ampliados, onde se colavam pedaços de papéis para preencher a obra.

O desenho cultivado na educação infantil é uma condição básica para que as crianças possam desenvolver tal linguagem. De acordo com Iavelberg (2013), na educação infantil devem ser criadas condições para que a criança evolua no desenvolvimento pictórico, promovendo práticas e atos de criação similares aos dos artistas que aprendem, vendo, fazendo e refletindo sobre suas produções.

A aula de Tarsila nos traz muitos elementos para refletir sobre como a linguagem corporal, o esquema corporal e a imagem corporal não são priorizados nos planejamentos e nas práticas na instituição. Tarsila chama atenção para tal questão: como as crianças aprendem signos arbitrários e convencionados socialmente se não dominam a representação de seu próprio corpo? Nossas histórias corporais vão sendo desenhadas ao longo das nossas experiências escolares, ao longo da vida, nossas experiências vão construindo nossa corporeidade. Por isso, na educação infantil as práticas cotidianas devem levar em conta a corporeidade da criança, sua evolução, que está atrelada a outras dimensões dos seus desenvolvimentos social, afetivo, cognitivo e estético. Tais relações, experimentadas nas brincadeiras, atividades corporais diversas, fazer artístico, ritmos, carinho, vão construindo

nossos corpos e, portanto, essa relação deve ser pautada nos princípios éticos e estéticos da relação desse corpo com o mundo.

A própria prática de Tarsila mostra-se contraditória, pois defende uma postura atrelada ao brincar e às múltiplas expressões, mas, muitas vezes, não condiz com seu discurso. A partir de muitas horas de observações na sala de Tarsila, percebi poucas ações ligadas ao movimento, a atividades recreativas de expressão corporal, de dança. Posso analisar que as suas duas turmas tinham atividades mais discursivas, como rodas de conversas, atividades de leitura e escrita, em poucos momentos ligadas ao lúdico e ao movimento.

Ao terminarem, vão guardando os materiais e quem usou tinta vai lavar as mãos. Quem termina vai pra rodinha brincar e espera os outros terminarem de forma bem autônoma. As crianças parecem já condicionadas. Basta ela olhar que a criança percebe a intenção da professora (...) a professora tem um domínio sobre o comportamento das crianças, diferente das outras salas que observei. (Diário de campo/ 05-06-16).

Sempre ouvia expressões como “criança de 5 anos anda ou corre?”, “você consegue ir beber água como uma criança de 5 anos, sem correr na escada?”. Mas, apesar dessa constante necessidade disciplinar e de controle excessivo, Tarsila sempre fazia uma tomada de consciência de seus atos, sem levantar a voz ou se alterar.

Analiso o trabalho de Tarsila como um processo de transformação ainda em movimento, sempre na busca de práticas significativas para o trabalho com as crianças. Há uma característica marcante e decisiva no processo em arte que é ser um facilitador dos discursos e investigador das percepções das crianças, registrando inclusive essas percepções e falas, o que é crucial para uma prática reflexiva. A professora possui uma postura bem crítica perante a conjuntura política da educação pública que ressoa na sua prática, inviabilizando práticas mais significativas, além de ser uma grande liderança no grupo. Contudo, desde o início da pesquisa Tarsila se mostrou preocupada em relação às suas habilidades para o trabalho com artes visuais, várias vezes relatou “ não ter jeito para atividades manuais” . Como foi analisado, na condução desse projeto específico, ela teve dificuldades em planejar de forma mais criativa as ações para o fazer e a produção com as crianças, o que foi fruto de uma dimensão instrumental fragilizada na metodologia da *práxis* pedagógica em artes visuais.

7 CONCLUSÃO

A presente tese teve como objetivo geral investigar as transformações e os impactos de uma formação em contexto, que priorizou as dimensões lúdicas e estéticas para as experiências do ensino de artes visuais de educadores infantis. A hipótese da pesquisa era de que uma formação continuada seria significativa levando em consideração o contexto formativo e priorizando metodologicamente as suas dimensões lúdicas e estéticas, haja vista que o trabalho teve foco na prática pedagógica com as artes visuais na educação infantil. Este capítulo tentará trazer as possíveis conclusões da pesquisa, alinhadas com as questões e os objetivos que se desenhou desde o início da produção desta tese.

Analisar as práticas em artes visuais dos educadores infantis após formação em contexto focada na alfabetização ludoestética, em uma instituição pública da cidade de Fortaleza, não foi tarefa fácil. Os meandros da pesquisa-ação delinearam um caminho complexo com uma rede de significados que, a partir de um emaranhado de elementos, compuseram o *corpus* da pesquisa. A formação de professores na modalidade de sua especificidade contextual, alinhada com uma *práxis* que levasse em consideração a cultura e as subjetividades dos sujeitos colaboradores como partícipes dessa jornada formativa necessitava de uma dimensão lúdica e estética, elementos centrais dessa metodologia. Por fim, desenvolvemos um processo que se tornou significativo e foi transformando as práticas pedagógicas das educadoras pesquisadas no que tangeu às suas experiências com as linguagens artísticas, especialmente as visuais. Mas é chegada a hora de voltar aos objetivos e à pergunta que balizou o estudo e ainda, como ressalta Marli André, “o que tal estudo acrescentou ao que eu já sabia?”

Os objetivos foram se modificando ao longo da pesquisa, a partir da complexidade da produção do *corpus*. A pesquisa não tinha inicialmente como objetivo um foco na formação estética das educadoras, mas descobrimos que não conseguiríamos transformar a prática e perceber impactos se não transformássemos o olhar das educadoras para a arte, e tal objetivo foi se configurando como vital nesse processo colaborativo de transformação da *práxis* pedagógica.

O que essa tese traz de inovação? É uma resposta complexa que tentaremos responder sinteticamente, à luz do que já foi discutido nos capítulos de análise. Coloco como principal ganho a possibilidade da construção teórica relacional entre a formação lúdica para a transposição didática de experiências em artes visuais. Experiência que trouxe, dentro de uma

vivência empírica contextualizada –mesmo com uma amostra generalizável, uma referência para possíveis formações de professores da primeira infância. A inovação gira em torno de um referencial de formação de professores que atrele elementos formativos específicos para a educação infantil, que apresenta suas especificidades curriculares e requer atenção no que se refere aos seus eixos vertebradores, preconizados pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum - MEC), como os campos de experiências. Nosso trabalho de formação do educador infantil se baseou nesses campos de experiências: lúdicos, artísticos e contextualizados.

As conclusões giram em torno dessa descoberta da formação estética das professoras. A escola não possuía sequer uma proposta pedagógica ou curricular que assentasse à sua prática pedagógica, muito menos no tocante à arte. A partir das primeiras aproximações, fui percebendo que tudo era feito de forma muito intuitiva e sem um direcionamento ou perspectiva teórica que alicerçasse suas práticas. O ensino de artes tinha como mecanismo central o planejamento baseado em atividades artesanais, datas comemorativas ou livre expressão das crianças, sem o oferecimento de uma ampliação cultural ou mediação a partir de um eixo vertebrador ou elemento disparador para a expressão artística das crianças. Tal elemento era fruto de uma concepção enraizada de arte e do que é estética como algo ornamental, técnico, belo e sem reflexão. A pesquisa colaborativa possibilitou que nós nos envolvêssemos em uma alfabetização estética que girou, principalmente, através de mediações e visitas a exposições de arte contemporânea, cujas reflexões e estranhamento tornaram o processo desafiante e extremamente significativo do ponto de vista das relações simbólicas com as subjetividades e ampliação cultural dos sujeitos.

Tal perspectiva só foi possível porque a formação em contexto possibilitou conhecer o grupo e suas demandas formativas e, de forma colaborativa, identificamos nossos problemas em relação as práticas pedagógicas com artes e desenvolvemos um processo de construção de novas possibilidades. Então, podemos concluir que uma formação só se torna estruturalmente transformadora e significativa para os sujeitos e para a instituição se deixamos de lado o viés generalista teórico e buscamos o entendimento contextual das limitações e potencialidades individuais, coletivas e institucionais. A formação inicial é essencial e profissionalizante, mas não dá conta da multiplicidade e da complexidade do contexto educativo *in loco*.

A formação inicial deve ser valorizada como aporte para a continuidade da formação do educador, que deve ser realizada prioritariamente no contexto vivencial de sua

prática. A pesquisa fez emergir nos discursos a superficialidade das formações descontextualizadas que as professoras tinham acesso pela secretaria responsável da rede municipal. A formadora desconhecia as realidades institucionais e as culturas docentes, trabalhando de forma colonialista e sem promover autonomia.

Para tanto, a formação de professores em contexto é uma possibilidade formativa que se contrapõe à tradicional formação continuada que desconsidera os elementos essenciais de um projeto formativo, os sujeitos e suas demandas individuais e contextuais de trabalho. Uma formação só é significativa quando experienciada para uma transposição desses saberes formativos para a prática pedagógica.

Atrelados a essa mudança significativa preconizada pela formação em contexto podemos alinhar outro fator decisivo para a formação: pensar em uma metodologia formativa que unisse *práxis* pedagógica e mediação ludoestética. A *práxis* pedagógica é um conceito que transversaliza a teoria e a prática, não dicotomizando ambas, mas transformando-as em ação refletida ou reflexão ativa, no sentido politicamente transformador das teorias.

A profissionalidade docente tem a ver com a capacidade técnica atrelada aos percursos biográficos e à cultura das escolas. A pesquisa mostrou que quando negamos esses elementos as mudanças são superficiais, sem transformações efetivas. As professoras iam se desequilibrando, no sentido piagetiano, e isso só era possível porque havia um contexto observado para desafiá-las. Nas formações havia uma escuta da cultura docente, pessoal e institucional. A minha trajetória como coordenador durante 10 anos em escola privada e formador me fez tentar transpor os mesmos saberes e metodologias. A pesquisa foi mostrando e exigindo uma desconstrução também desse pesquisador-colonizador.

O lúdico e a estética, com sua carga simbólica e motivadora na produção de sentidos, tornou-se os elementos centrais do trabalho formativo, ampliando culturalmente os sujeitos, tornando-os produtores e consumidores de cultura, forjando subjetividades mais conscientes esteticamente, motivadas e sensibilizadas para as linguagens artísticas. A formação estética encontrou na dimensão lúdica seu aporte carregado de simbolismo, motivações internas, acolhimento, prazer, plenitude, corporeidade, cultura lúdica e de pares.

O lúdico e a arte foram catalisadores de uma transformação cultural e simbólica dos sujeitos da pesquisa, pois as práticas lúdicas priorizavam a apreciação, a fruição e a reflexão artística. O lúdico lida com as experiências culturais e simbólicas dos sujeitos, trazendo à superfície suas memórias, sua imaginação, seus sonhos, suas angústias, suas potencialidades e seus entraves, dialogando e refletindo os processos de sua prática

pedagógica. Ouso dizer que o confronto das professoras com a arte contemporânea foi extremamente lúdico, pois as obras trouxeram para as educadoras um universo lúdico e simbólico que confrontava de forma significativa e lúdica seus tradicionais conceitos artísticos; nada mais lúdico para elas do que brincar com as obras, fazer música, cheirar, tocar, dançar com uma obra, criar enredos a partir de imagens, ouvir histórias peculiares que acionavam sua imaginação, nada mais lúdico e libertador.

O lúdico trouxe à tona a beleza das práticas com a cultura lúdica infantil. Para além do pedagógico, o lúdico e o belo não precisam de utilidade, mas da sua vivência pelos sujeitos, que ao entrarem em contato e jogarem com o jogo da arte que joga com símbolos, imagens, sentimentos e fornece sentidos, estão também impregnando de sentido suas vidas e suas práticas, tornando-se estéticos e conscientes.

As práticas lúdicas formataram um processo que foi além do pedagógico, tocou além da professora, sensibilizou, a partir de sua metodologia expressiva com o fazer artístico, com a expressão corporal e com o jogo dramático e teatral, o que estava por trás da professora: a mulher, mãe, filha... O lúdico e a arte alinhados agem sobre a linguagem e a expressão simbólica dos sujeitos, acionam canais sensíveis que poucos processos conseguem, trabalham na zona de devir, na imaginação criadora do sujeito, nas potencialidades simbólicas e no controle da vida, mesmo que simbolicamente, no sentido vygotskyano. Um grande achado da pesquisa foi entender essa prática lúdica como canal essencial no acesso às subjetividades do sujeito, saindo da esfera pedagogizante, da transposição didática, mas como instrumento de formação humana, peculiar e sensibilizador.

A pesquisa precisava sensibilizar as docentes para as linguagens artísticas e sua importância na formação da criança da educação infantil, mas precisávamos, primeiramente, sensibilizar as educadoras dessas crianças. As práticas lúdicas contribuíram nesse processo, desestabilizando o tradicional método de apreensão da teoria, como se isso não bastasse para a transformação das práticas educativas.

Um elemento conclusivo também é o impacto no entorno do professor, seus espaços e ambientes de convivência com as crianças, que têm outro olhar, um olhar pela beleza. Uma beleza que vai além da tradicional e histórica estética, dos padrões técnicos, da harmonia, da sincronia das formas, linhas e cores, ou até sons. Refiro-me aqui a uma mudança desse olhar pelo viés da contemplação de um espaço que encanta as crianças logo no olhar, que vai além das aparências. Esses espaços comunicam às crianças e a toda comunidade escolar mensagens de acolhimento, de carinho, de amor, de beleza e de cuidado. Os

indicativos dessa educação e da sensibilidade desse olhar estão estampados nos muros da escola que, em um ato extremamente político, colocaram o traço e valorizaram a criança na sua mais bela expressão, a arte. Os espaços ganham outra estética, que dialoga em forma e conteúdo em uma discussão que pretere as imagens tão grotescas oriundas de uma comunidade tão sofrida humanamente e espacialmente. Como disse uma professora da pesquisa: “essas crianças passam por tantos muros cheios de pichações e pulam tanta lama para chegar à escola, que o mínimo que podemos oferecer a elas é um oásis de beleza e amor”.

Os impactos e as transformações das práticas com a linguagem das artes visuais puderam ser observados por várias lógicas de ação que foram se transformando ao longo das formações. O primeiro indicativo dos impactos da formação foi a transposição didática de um novo conceito de arte e de estética para um projeto didático seguido por toda a instituição como parâmetro de trabalho durante seis meses, construído arbitrariamente pela gestão da escola. É certo que o trabalho com artes não pode ficar restrito a um projeto de apenas uma única abordagem metodológica, como foi o caso da abordagem triangular do ensino das artes visuais desenvolvido na CEI São Francisco, pois limita o acesso a outras culturas visuais que não são priorizadas e valorizadas na História da Arte, principalmente as artes plásticas e seus renomados pintores.

Contudo, esse projeto mostrou potencialidades e uma nova postura da maioria das professoras do grupo pesquisado, que realizou um processo de pesquisa e estudo da arte e a tentativa de transposição didática para o trabalho com as crianças a partir de várias perspectivas estéticas. As lógicas de ação se alteraram de algo atrelado a uma dimensão estritamente técnica e ligada a beleza para uma ação mediadora com sentido e reflexão para as crianças, ampliando seu universo cultural com uma prática de apreciação, fruição, reflexão e produção artística.

Acredito que esse seja um ganho significativo e que trará uma perspectiva futura de autoria frente à arte e não mais de reprodução. O trabalho com os artistas pode ser um cânone de tradicionais práticas instaladas nas nossas escolas, contudo, é um importante indício, no contexto pesquisado de uma possibilidade mais autoral, mais autônoma, não somente atrelado ao legado das artes plásticas e dos grandes pintores, mas coloca para as crianças um trabalho de expressão de sua cultura visual e de sua poética.

Um importante indicador de mudanças significativas na forma de conduzir o processo com a linguagem da arte é o registro da prática e a documentação das produções das

crianças. A maioria das professoras registrou por fotos ou anotações a riqueza do processo. Algumas professoras como Tarsila e Frida tinham, além das fotos, um diário de campo onde anotavam as falas das crianças nas rodas de conversa para perceber a evolução e conduzir o planejamento a partir dessas vozes, dos interesses e das curiosidades das crianças. A professora Tarsila relata que eles falam muito sobre suas realidades e ela vai anotando tudo. Às vezes, uma roda de conversa vai se ampliando de tal maneira que leva um tempo grande na discussão de determinados temas. A professora Frida também tem o hábito de registrar todo o processo, principalmente com fotografias e anotações. Elas consideram esses elementos importantes na produção dos relatórios avaliativos das crianças. O registro e a documentação são grandes indicadores de mudanças porque nas práticas observadas na fase inicial da pesquisa eu percebia que elas realizavam as atividades no ateliê muitas vezes como algo obrigatório e deixavam as atividades feitas pelas crianças lá esquecidas, acumuladas, turma após turma. Agora a arte torna-se objeto de aprendizagem e de avaliação da criança, com uma valorização que antes era relegada a um plano de ornamentação sem qualificação ou status de conhecimento essencial para o desenvolvimento infantil.

A educação do olhar das professoras perpassou por ações que culminaram também com a formação estética das crianças. A pesquisa-ação resultou em um compartilhamento de possibilidades e de estéticas que foram marcando uma nova postura de trabalho, uma mudança que se desloca de ações mecânicas para ações significativas, fruto de uma diretriz curricular para o ensino das artes construída coletivamente. Uma constatação nessa perspectiva da mudança das práticas foi perceber pelos depoimentos das professoras que a arte começou a ter um sentido e uma compreensão, uma consciência estética e tal consciência impactou suas práticas pedagógicas, dialogando com as demandas curriculares oficiais (DCNEI) que apontam o trabalho da educação infantil como princípio ético, estético e político.

A partir das reflexões finais podemos elencar algumas lacunas que demandariam muito mais tempo e um contínuo processo de formação em contexto. Entre esses elementos podemos apontar a limitação em relação às possibilidades das artes visuais, que ficaram restritas ao uso de pintura, grafite, desenho e fotografia, não sendo ampliadas para outras possibilidades como a colagem, a gravura, a modelagem, a instalação, a performance, o vídeo, etc. O uso de materiais mais diversificado também corrobora com essa análise, principalmente pela dificuldade tradicional de material na escola pública.

É verdade que uma pesquisa de um ano de duração não consegue um processo de transformação de grande impacto, pois uma avaliação requereria um acompanhamento e uma manutenção constante desse ganho formativo, mas os avanços são foram perceptíveis. Pela análise do corpus, é possível ressaltar muitos elementos e indicativos desses impactos e dessas transformações iniciais, como a motivação do grupo docente em torno da pesquisa, buscando conhecimentos e sempre com proposições para o êxito da mesma; a coerência conceitual do grupo; o empenho em encontrar soluções para driblar os entraves da falta de estrutura peculiar do ensino público e do comprometimento com a assiduidade dos encontros formativos, além da empolgação ao expor cada atividade desenvolvida com as crianças como se fosse uma vitrine da sua evolução cultural e das novas conquistas epistemológicas do seu saber docente.

Uma pesquisa-ação colaborativa também tem seus limites, e compor um grupo operativo e colaborativo foi tarefa árdua que levou certo tempo. Encontrei um grupo dividido, com vários problemas de relacionamento, o que dificultou de início o meu trabalho. O grupo tinha na falta de material, e na usual acomodação de esperar o material que nunca chegava a principal desculpa para não efetivar uma prática mais lúdica ou significativa com as artes. Os entraves eram muitos: falta de material, relações desgastadas, autoestima baixa pelo contexto de desvalorização do CEI frente à sociedade (ninguém queria trabalhar na instituição pela localidade), pouca estrutura física, apesar de ter muito espaço, sucateado e com muitos problemas estruturais. Para citar somente um, havia uma vala de esgoto a céu aberto que tomava toda a frente da escola, dificultando o deslocamento e o acesso.

Como pesquisador que precisava produzir um corpus com dados analíticos em uma pesquisa-ação que, tinha como objetivo central promover mudanças, esse diagnóstico inicial foi desesperador e, ao mesmo tempo, desafiador. Mas, as minhas dimensões ética e política me conduziram a um processo de extremo significado para minha vida, perpassando os limites da pesquisa.

O meu objeto de pesquisa me modificou profundamente. Eu repetia para mim mesmo “bem-vindo ao mundo real”, pois já era recebido com muita alegria pelas crianças. Elas já tinham se acostumado com minha presença, não eram o estereótipo ao qual eu estava acostumado nas instituições privadas nas quais trabalhei e comumente vinham me abraçar. Como afastar o abraço de crianças em que muitas vezes você visualizava feridas na cabeça, doenças de pele, e, às vezes, um cheiro não muito agradável? Era a vida me testando, não a pesquisa. Nunca recusei um abraço. As condições que me foram apresentadas, inicialmente, serviram para cada vez mais me impulsionar para uma metodologia mais colaborativa para

que fossem o centro dessa mudança. Custou muito eu sair do patamar de colonizador cultural advindo de outras experiências formativas, em contextos totalmente diversos, para ser um agente colaborador nas descobertas e na evolução do grupo. As práticas lúdicas e estéticas foram delineando ações reveladoras de grandes educadoras, de um potencial enorme, que só precisavam acessar esses mecanismos de transformação pessoal e coletiva, e nada melhor do que a arte e o lúdico para tornar esse processo pleno de significados transformar, de forma colaborativa, as práticas pedagógicas naquela instituição.

A pesquisa tem um caráter ético e político, a ciência faz parte de um projeto de sociedade que busca no conhecimento a sua própria evolução. Encarar a ciência e a pesquisa científica como um elemento também de intensa colaboração na transformação social, na dialética e na *práxis* revolucionária é no mínimo um ato político, ético e, porque não, estético. Estético na medida em que a cultura e a arte nos mostraram durante o processo da pesquisa como o jogo da cultura, da arte e do lúdico podem se consolidar como facilitadores de fortalecimentos das identidades culturais e da ampliação cultural que desvela e revela um mundo de utopias possíveis. A imagem da libertação que a arte e o lúdico proporcionam pela riqueza simbólica e pela sensibilização das subjetividades através da imaginação, fabulação e pelo poder transformador das relações sociais é necessária na atual conjuntura política brasileira de limitações e processos que colocam em xeque o princípio democrático que deveria reger nosso processo social. A cultura visual, elemento central dessa tese, na ampliação estética de professores e crianças está nesse processo de intensa limitação de seus desígnios e políticas públicas que deveriam fomentar a arte e a cultura em um país tão carente de entendimento e de socialização da cultura de forma justa e igualitária. A cultura visual e a arte podem contribuir para a compreensão do ser humano e das transformações do mundo, desde a infância até a universidade, podendo emancipar o homem.

A tese aqui concluída assume uma postura que coloca a cultura e seus determinantes sociais, políticos e estéticos como um lugar privilegiado no descortinamento de saberes sociais e uma postura crítica perante a formação de crianças e seus professores. Para atuarem, desde a mais tenra idade com princípios de uma educação democrática e que o conhecimento e sua evolução, construída, principalmente, em uma escola de qualidade possa libertar o ser humano da ignorância científica, cultural e estética, libertando toda a sociedade de ditames que limitam os ganhos sociais, a beleza da vida, as relações e a diversidade de gênero, de etnia, de estética para a dignidade de toda a vida humana.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto: Editora Porto, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação Reflexiva de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALENCAR, Maria Tereza Moura de. **Escola e museu de arte: uma parceria possível para a formação artística e cultural das crianças**. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2010. GT- Educação e Comunicação, n.16.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação; buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, n.113, p.51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, Marli.. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Revista em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília. Liber Livro, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez; 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBOSA, Ana Amália Bastos. **Além do corpo: uma experiência em arte/educação**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Org.). **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília. MEC/UFRGS/SEB, 2009.
- BAUDRILLARD, Jean. **América**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- BELIDSON Dias; IRWIN Rita L. (Org.). **Artografia: pesquisa educacional baseada em arte**. Santa Maria: EdUFSM, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Summus Editora, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

_____. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Lisboa: Editora do Porto, 1957.

BROUGERÉ, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Vozes, 1995.

BROUGERÉ, Giles A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARBIER, René. **A pesquisa ação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2002.

BARBIER, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

CAMPOS, M.M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil.. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. **Brincar e escola: o que as crianças tem a dizer?** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues (Org.). **Modos de brincar, lembrar e dizer**. Fortaleza; Edições UFC, 2007.

CORSARO, William A. **Ação coletiva e agência nas culturas de pares infantis**. Porto: Universidade do Porto, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; HOLLANDA, Monica Petralanda. A formação contextualizada do professor de educação infantil: uma perspectiva para a melhoria da educação de crianças de 0 a 6 anos. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira; HOLLANDA, Monica Petralanda. **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: EdUFC, 2004.

CUNHA, Fernanda Perera da; BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

D'AVILA, C.; VEIGA, I.P.A. (Org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papirus. 2012.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS, Berlidson; IRWIN, Rita L. **Artografia: pesquisa educacional baseada em arte**. Santa Maria: EDUFMS, 2013

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos; a educação (do) sensível**. Curitiba: CRIAR, 2003.

EDWARDS, Carollyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELKONIN, Daniel. **Psicologia do jogo**. São Paulo: editora Martins Fontes, 1998.

EISNER Eliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Editora. 1987.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Morchida Tizuko (Org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORMOSINHO, Julia de Oliveira; FORMOSINHO, João. (Org.). **Associação cristã: um contexto de formação em contexto**. Braga, Portugal: Livraria Minho, 2003.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FURTADO, Janaína Rocha. Relações estéticas e uma ética para um mundo vivo. **Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.23, n.1, 2011.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Sérgio de Gouvea. **O brincar e a experiência psicanalítica**. Rio de Janeiro: Ágora, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 18ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GANDINI, Leila (Org). **O papel do ateliê na educação infantil**. Porto Alegre: Penso editora, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editorial, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando H. A investigação em arte: propostas para repensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Berlidson; IRWIN, Rita L. **Artografia: pesquisa educacional baseada em arte**. Santa Maria; EDUFSM, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando H. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: ArteMed, 2000.

HUIZINGA, John. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

IABELBERG, Rosa; ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de arte**. São Paulo: Ed. Thomson, 2006.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos Tradicionais Infantis**. Petrópolis: Vozes. 1993.

KISHIMOTO, Tizuko M.; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KRAMER, Sonia. **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Atica, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Ludicidade**: o que é mesmo isso? Salvador: Faced/PPGEDU, 2002.

LINHARES. Ângela Maria Bessa. **O pensamento criador**: processos criativos na crítica da cultura. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2001.

LINHARES. Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**. Porto Alegre. Edições UNIJUI, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallis, currículo e complexidade**: perspectiva crítico – multireferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: Ed UFBA, 2002.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L.R. (org). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARCUSE. Herbert. **A dimensão estética**. São Paulo: Edições Loyola, 1970.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Célia. **Formação de professores**: perSpectivas educacionais e curriculares. Porto-Portugal : Porto Editora, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Ed. EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Birura, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Luciana Esmeralda. **Planejamento na educação infantil: mas que atividade, a criança em foco**. Disponível em: <<http://www.drb-assessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf>> Acesso em: 27 SET. 2016.

PERALTA, Cleusa Helena Guaita. **A arte do grafismo infantil**. Porto Alegre: EdFURG, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Faced/PPGEDU, 2002.

PERRENOUD . Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **A evolução do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1968.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

Pinazza, Monica Apezzato; GOBBI, Marcia Aparecida. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez editora, 2014.

PINAZZA, Mônica Apezzato. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, Tizuko M.; FORMOSINHO, Júlia Oliveira- **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORCHE, L. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1973.

PAULON, Simone; ROMAGNOLLI, Roberta. **Pesquisa –intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos**. UERJ, RJ; 2010.

READ, Herbert. **Educação Através da Arte**. Campinas; 2010.

REDIM, Marita Martins. **Planejamento, práticas pedagógicas na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

- RICHTER, Sandra. **Criança e pintura**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- ROMANELLI, Geraldo (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- SANFELICE, José Luis. **Dialética e pesquisa em educação: Marxismo e educação**. São Paulo: Summus, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. São Paulo: CEBRAP, 2007.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SARMENTO, Jacinto Manuel. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo. Ed. Iluminarius. 1979.
- SMITTH, Alice Paige.; ANNA, Craft. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SMOLKA, Ana Luiza. **Lev S. Vigotski: imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J. **Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- TOLSTOI, Leon. **O que é arte?** São Paulo: Ediouro, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertard, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008.
- VIANA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Plano, 2003.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins, 1989b.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.