

SOBRE FORMAÇÃO ESTÉTICA E DOCÊNCIA: AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DESEJAM MAIS ARTE!

On aesthetic and teaching education: Early Childhood Education teachers desire more art!

Sobre formación estética y docencia: los profesores de Educación Infantil buscan más arte!

Carla Andréa Corrêa *

Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert [ISEPAM/FAETEC] – Bra.

Luciana Esmeralda Ostetto**

Universidade Federal Fluminense [UFF] – Bra.

RESUMO

Este texto propõe a discussão sobre a dimensão estética na formação docente. Traçado como um convite à busca de possibilidades outras para se pensar e fazer formação de professores para a Educação Infantil, este artigo traz a contribuição de autores que se ocuparam do tema, situado na interface constituída entre educação e arte. Ao preconizar a necessária formação estético-cultural docente, dá-se visibilidade às vozes de professoras de Educação Infantil que pensam a arte em seus percursos pessoais e profissionais, as quais enunciam seus desejos: como gostariam que a arte estivesse presente em suas vidas. Das vozes docentes, acolhidas no processo de uma pesquisa, ressoam desejos que afirmam a necessidade da arte e podem se constituir em parâmetros para a revisão e a proposição de cursos de formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Formação cultural docente. Educação estética. Educação Infantil e arte. Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

This text proposes the discussion on the aesthetic dimension in teacher training. Traced as an invitation to search for other possibilities to think about train teachers for Early Childhood Education, this paper brings the contribution of authors who dealt with the theme, situated in the interface between education and art. In order to promote the necessary aesthetic-cultural teacher education, visibility and voice is given to early childhood education teachers who think about art in their personal and professional paths, and they state their desires: how they would like art to be present in their lives. From the teachers' voices, accepted in the process of a research, they resonate desires that affirm the necessity of art and can be constituted in parameters for the revision and the proposition of courses of initial and continuing education.

Keywords: Cultural teacher training. Aesthetic education. Early childhood education and art. Autobiographical narratives.

RESUMEN

Este texto propone la discusión sobre la dimensión estética en la formación docente. Como una invitación a la búsqueda de posibilidades para crear y realizar en la formación de profesores para la Educación Infantil, este artículo trae la contribución de autores que se ocuparon del tema, ubicado en la interfaz constituida entre la educación y el arte. Al preconizar la necesaria formación estético-cultural docente, se da visibilidad a las voces de los profesores de Educación Infantil que han pensado el arte desde sus trayectos personales y profesionales y donde enuncian cómo les gustaría que el arte estuviera presente en sus vidas. De las voces docentes, acogidas en el proceso de la investigación, resuenan deseos que afirman la necesidad del arte y pueden constituirse en parámetros para la revisión y proposición de cursos de formación inicial y continua.

Palabras-clave: Formación cultural docente. Educación estética. Educación infantil y arte. Narrativas autobiográficas.

Introdução

Basta uma vista d'olhos sobre a legislação pertinente à Educação Infantil, campo que aqui nos interessa discutir, para constatar a essencialidade de uma formação cultural docente. Encontramos, nos documentos que regem a primeira etapa da Educação Básica, renovadas concepções de criança, de currículo e de prática pedagógica, as quais atentam para os fazeres e os saberes próprios das infâncias, considerando a especificidade dos coletivos infantis em Creches e Pré-escolas. Na definição de eixos norteadores e princípios que devem ser contemplados nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, aponta para a necessária ampliação de experiências sensoriais e repertórios artístico-culturais de meninas e de meninos, pressupondo um trabalho com o corpo e com múltiplas expressões – gestual, verbal, plástica, dramática e musical (BRASIL, 2009).

Entre princípios éticos, políticos e estéticos preconizados, destacamos a definição dos princípios estéticos, presente no artigo 6º do referido documento, o qual explicita que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar e trabalhar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Nesse contexto, a educação das sensibilidades, que passa pela formação artístico-cultural, é imprescindível para que professores e professoras construam práticas que respeitem os modos peculiares de ser e de se expressar das crianças, que acolham e potencializem suas múltiplas linguagens, na diversidade cultural e singularidades.

É espantoso que em direção contrária venha seguindo a formação de professores, visivelmente econômica ao tratar das dimensões estéticas. Atravessados, em regra, por abordagens e práticas cuja marca é a dissociação entre razão e sensibilidade, cognição e afeto, apropriação e criação, os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação de professores para a Educação Infantil, ainda apresentam reduzidas oportunidades para a ampliação dos repertórios culturais docentes, seja pela ínfima presença da arte no desenho curricular, seja pela falta de espaços e de tempos para experiências com múltiplas linguagens (ALBUQUERQUE, 2013; MOMOLI; EGAS, 2015; GOMES, 2017).

O curioso é que a necessidade de dar mais atenção à educação das sensibilidades já está sinalizada em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), nas quais vê-se contemplada a importância da formação cultural, reconhecendo que a sensibilidade afetiva e estética, a imaginação e a criatividade são constitutivas da atuação profissional do pedagogo de modo geral, o que representa um avanço. Todavia, de fato, tais aspectos têm sido pouco valorizados nos cursos de formação de professores, revelando um não reconhecimento da arte como conhecimento e espaço potencial reflexivo, criativo e transformador do humano (ARAÚJO, 2015).

Mesmo com a determinação legal vigorando desde 2006, a inserção da arte como área de conhecimento na formação de professores ainda é precária. Pesquisa que analisou a presença da arte nos cursos de Pedagogia de 99 Instituições de Ensino Superior brasileiras constatou que “[...] 32 não apresentam nenhuma disciplina relacionada à arte” (MOMOLI; EGAS, 2015, p. 62). O estudo das ementas e das bibliografias das disciplinas reconhecidamente do campo da arte revelou “[...] fragilidades nas relações entre a teoria e a prática, e a falta de articulação entre o conhecimento artístico e a dimensão estética na formação de pedagogos” (MOMOLI; EGAS, 2015, p. 69).

Seja pela dinâmica social mais ampla, seja pela inexistência da arte como componente curricular, pela falta de espaços-tempos brincantes ou a escassez de propostas e experiências culturais ampliadas nos percursos formativos, percebe-se, com recorrência, adultos-docentes com corpos aprisionados, civilizados, contidos, racionalizados em demasia – não brincam, não dançam, não correm, não experimentam o mundo além das fronteiras do confortavelmente conhecido. Parece mesmo que já não sentem ou vivem a relação com o mundo em toda sua inteireza e pulsação. Parece que deixaram de enxergar o mundo com os olhos imaginativos, pois não saem para olhar lá fora,

atrás do muro da casa ou da escola, além dos limites do habitual. Certos modos de ser revelam que não estão, portanto, disponíveis à eterna novidade da vida, tal qual em uma criança que se maravilha com o espetáculo do mundo, cotidianamente, nas miudezas, nas margens, com os cacós, com os fragmentos que encontram no caminho.

Em consonância com o tempo atual, em que assistimos à fragilização das relações baseadas na ética, no respeito às diferenças, no direito à existência na diversidade cultural, é necessário e urgente aproximar a arte dos educadores, garantindo oportunidades de criação e fruição em sua formação. Estamos de acordo que “[...] a arte pode ampliar e potencializar o repertório estético e cultural dos futuros pedagogos, possibilitando que a educação possa vir a ser um processo mais poético na compreensão das pluralidades do nosso tempo” (MOMOLI; EGAS, 2015, p. 72). Seguir nessa direção requer que explicitemos, ainda que de forma abreviada, compreensões sobre arte, formação estética e formação cultural.

Das possibilidades da arte na educação: trilhas de formação estética e cultural

Quando pensamos nas possibilidades da arte na educação, reconhecemos que a arte pode oferecer outros modos de pensar a formação do pedagogo no movimento de aprender a olhar, com novos pontos de vista, a escola, a arte e a infância. (MOMOLI; EGAS, 2015, p. 72).

No campo da arte, os sentidos nascem do encontro que estabelecemos com a obra de arte, assim como esta nasceu do encontro do artista com o material. Esse encontro pode levar-nos a uma nova compreensão da realidade, em que “[...] multiplicam-se as percepções, os sentimentos, as lembranças, as intuições. Surgem leituras contrastantes, avaliações divergentes ou convergentes, aprendizados surpreendentes” (PERISSÉ, 2009, p. 32). A arte envolve-nos em sensações, emoções, sentimentos e pensamentos das mais variadas formas: alegrias e tristezas, encantamentos e desgostos, atração e repulsa, questionamento e indiferença.

A arte é uma situação, não é uma coisa. E esta situação quando se dá é tão intensa quanto frágil e instável. Para fazer uma comparação é como a felicidade. O grande erro dos infelizes é achar que a felicidade é coisa permanente. É um estado, uma situação que se manifesta em determinados momentos, mas quando ocorre, é tal a sua intensidade, que pode modificar inteiramente sua vida. Arte é isso. (BREST, 1978 *apud* MORAIS, 1998, p. 46).

A arte pode ser contraditória, como nós mesmos, mas, sem dúvida, nos liga ao mundo, abrindo canais para senti-lo por inteiro. Não está sempre ligada ao belo, como já se proclamou, e, pensada também como conhecimento sensível do mundo, é constituída por uma percepção estética que se diferencia da percepção científica, pelo fato de incorporar-se às coisas para conhecê-las.

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de “aprendizagem”. Seu domínio é 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 contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. (COLI, 1991, p. 76).

Entre as inúmeras definições que poderíamos encontrar, serve-nos, aqui, perceber que a arte mostra e oculta, é tudo e é nada, é livre e é rigorosa; pode ser de tal forma arrebatadora, que nos envolve e nos modifica, abrindo portas fechadas. A arte possibilita renovar as formas de ver o mundo, é uma atividade fundamental do ser humano (BOSI, 1986). Por ser um elemento potente para a transformação das pessoas, é preciso reconhecer sua centralidade para um projeto de formação docente: por meio das experiências suscitadas no contato com a arte, a sensibilidade

estética pode ser aguçada ou refinada, a formação cultural pode se expandir. Estamos pensando na presença da arte articulada à formação estética e cultural nos cursos de formação docente, o que nada tem a ver com a definição de prescrições curriculares ou com programas de conteúdos restritos e enquadrados, por meio dos quais os professores em formação ascenderiam a um outro patamar da cultura, considerada recomendável, como se houvesse um padrão a ser alcançado.

Não. Falar de formação cultural é apontar a necessidade de oportunizarem-se espaços para a criação, para a experimentação, para o contato com os bens simbólicos da cultura, seja no museu, no ateliê do artista ou na oficina do artesão. É, sobretudo, abrir possibilidades para que experiências aconteçam, lembrando que “[...] a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2016, p. 26). Por aí justifica-se a importância de propostas com tempos e espaços que garantam aos professores a oportunidade de experimentar (vendo, fazendo, refletindo sobre) diferentes linguagens artísticas – poesia, artes plásticas, teatro, fotografia, literatura, música, cinema, dança, entre outras. Assumir o enfoque em experiências culturais e artísticas em cursos de formação de professores, prevendo encontros com a arte, a exploração de materiais e fazeres de criação, contribui para a ampliação de seus repertórios vivenciais e culturais e, conseqüentemente, seu potencial criador.

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para a criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha –, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa. (LEITE; OSTETTO, 2012, p. 23).

O contato com as artes, como experiência, encoraja e desenvolve outros modos de pensar sobre a realidade do mundo no qual vivemos, abrindo espaço para diversos modos de expressão e provocando emoções, curiosidade e, também, a criatividade e a imaginação. Afinal, a “[...] imaginação não é um mero ornamento, tal como a arte. Juntas podem libertar-nos de nossos hábitos enrijecidos” (EISNER, 2008, p. 16). A arte é, sem dúvida, um elemento forte e decisivo para a formação docente, mas é necessário chamar atenção para o fato de que a experiência estética não acontece exclusivamente pela arte, já que ela

[...] pode ocorrer também em situações cotidianas, assistindo a um jogo, vendo uma tapeçaria, diante de cenas da natureza, ouvindo música, lendo uma poesia, etc. A estética se relaciona com a nossa capacidade de aprender a realidade pelos canais da sensibilidade. (HERMANN, 2014, p. 124).

Relacionada à própria existência, a sensibilidade não é algo que se ensina, mas que devemos cuidar para que se aprenda. A educação estética diz respeito à educação de si mesmo, das relações com os outros e o mundo: educamo-nos esteticamente para tornarmo-nos humanos e a medida em que nos fazemos humanos. Foi Friedrich Schiller (1759-1805), poeta, dramaturgo e filósofo alemão, quem definiu o conceito de Educação Estética, refletindo sobre os efeitos da arte e do belo na formação do homem. Baseando-se nas ideias de Kant sobre harmonia entre natureza e razão, em que a liberdade deveria servir de guia para fundamentar nossas ações, Schiller defendeu um ideal de humanidade em que os homens poderiam elevar-se à vida moral e à ética pela educação estética.

Schiller acreditava na necessidade de educar os sentidos e propunha que tal educação fosse realizada por meio da arte, já que, por meio dela, a humanidade poderia encontrar a verdade. Dessa forma, a educação estética, e por conseqüência a arte, levaria o homem à sua integralidade, cuja sensibilidade e liberdade estariam em plena harmonia, em que os sentidos, os impulsos sensíveis são educados com as ideias da razão. Assim, também a sociedade seria conduzida à harmonia. Esse é o poder unificador da arte, segundo Schiller (*apud* HERMANN, 2005, p. 44): “Embora a razão peça unidade, a natureza quer multiplicidade, e o homem é solicitado por ambas as legislações”. Nesse sentido, é a estética, e não a razão, que traz unidade à vida espiritual.

A discussão em torno da educação das sensibilidades e da formação estética pressupõe examinar o conceito de estética, que passou por revisões desde o século XVIII, quando foi definida por Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) como uma ciência da sensibilidade, valorizando a sensação, a percepção, o conhecimento pelos sentidos. A Estética foi elevada a uma disciplina filosófica, a qual compreendia a beleza como uma das formas da verdade, por isso constituía-se em uma teoria do belo e, por conseguinte, uma teoria da arte (HERMANN, 2005). Assim, a imaginação, a sensibilidade e as emoções, que valorizam a pluralidade e as diferenças, teriam mais força que fundamentos abstratos sobre a moral. Segundo Hermann (2005), o enaltecimento do estético como um modo de conhecer pela sensibilidade surge quando a ética tradicional, fundamentada na razão, entra em declínio. No mundo atual, pondera a autora referida, o estético ressurgiu para atender às exigências éticas da pluralidade, trazendo outras possibilidades de conhecer o mundo. Reconhece-se que uma das possibilidades da estética na educação refere-se à ampliação da consciência ética. Em suas palavras:

A estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado. O horizonte do questionamento ético se desloca para o estético como um modo de enfrentar o caráter restritivo das justificações racionais e expor a fragilidade e os limites de uma ética que pretenda excluir a expressividade estética. (HERMANN, 2005, p. 24).

Não se trata de uma supervalorização de uma personalidade exclusivamente livre e autônoma sem qualquer responsabilidade moral, mas de reconhecer que a experiência estética traz novas condições para a crítica e para nossa ação moral, valorizando o outro em sua alteridade. “Só dando chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças” (HERMANN, 2005, p. 70).

A estética permite a compreensão de que é necessário voltar à própria percepção e colocar-se por completo nas relações, mostrar-se sensível diante das manifestações humanas. A relação entre estética e ética na educação é caminho para desenvolver a sensibilidade às diferenças de percepção e de gosto e, também, para reconhecer o outro em sua singularidade. Nesse sentido, a educação, embora mantendo seus princípios universais – o respeito ao outro, a igualdade, a liberdade –, precisaria reconhecer que o gosto, um elemento estético, é determinante para uma decisão moral, mesmo não sendo fundamento da moral. Ainda assim, a educação do gosto pode favorecer a aproximação do bem e o afastamento do mal. Reforçamos, portanto, a necessidade da educação estética, já que a educação não deve, exclusivamente, basear-se na racionalidade, desconsiderando o conhecimento sensível do mundo.

Na contemporaneidade, outros autores e campos de conhecimento ajudam-nos a pensar, e atualizar, o conceito de estética. Do campo da Psicologia Analítica e Arquetípica, James Hillman (1993, 2010) afirma que o mundo contemporâneo se encontra anestesiado, incapaz de sentir as qualidades sensíveis que o constitui, o que se revela nas relações indiferentes que se vão estabelecendo com as coisas ao nosso redor. Segundo ele, como no mundo moderno, a ênfase recaiu sobre a racionalidade, fomos conduzidos a deixar a beleza de lado e o fato de ser ignorada, ausente, reprimida, afeta nossa maneira de viver hoje (HILLMAN, 1993). Fazendo referência à raiz grega da palavra estética, que significa sensopercepção, o autor afirma que: “*Aisthesis* se liga aos *aiou* e *aisthou* homéricos, que significam ‘Eu percebo’ e também ‘Eu ofego, luto por inspirar’ e a *aisthomai*, *aishtonomai* ‘Eu inspiro’”. (HILLMAN, 1993, p. 137, grifos do autor).

Nesse contexto, o autor propõe um caminho possível em direção à percepção e à inspiração da beleza: a necessária retomada do prazer, “[...] abrir o corpo da alma para o deleite, que é de qualquer forma, o que está implícito na palavra sensorial *gosto*” (HILLMAN, 1993, p. 137, grifo do autor). Ao retomar a filosofia neoplatônica, que considera o homem tripartido – constituído de espírito, corpo e alma –, o analista chama atenção para o fato de que a alma é o elemento de ligação entre espírito e corpo. Entretanto, a exaltação da racionalidade na modernidade retirou a alma como dimensão

humana e preconizou o dualismo espírito e corpo, nos afastando, assim, de um conhecimento pelos sentidos. Nesse quadro conceitual, a alma é o encontro, o elemento de ligação entre mente e corpo, entre interioridade e exterioridade: a alma é o lugar da poesia, da imaginação, da criação (HILLMAN, 1993), e, por isso, a reação estética implica em

[...] sentir o mundo através de seu som, seu cheiro, suas formas – através do coração. O coração, na perspectiva da psicologia grega antiga, é o órgão da sensação e da imaginação, sua função é estética, o coração percebe tanto sentindo como imaginando: para sentir intensamente devemos imaginar e, para imaginar com precisão, devemos sentir. (HILLMAN, 2010, p. 94).

No diálogo com o referido autor, compreende-se que a formação estética acontece pela necessidade de refinamento da percepção e da sensibilização aos detalhes. É preciso sentir plenamente a vida *pari passu* com o pensar sobre ela, e é sobre esse paradigma que, para nós, poderiam ser construídos os projetos educacionais e a própria formação de educadores: trazendo a alma para a educação. “Na alma nos colocamos em trânsito, criamos diferentes focos de visibilidade do mundo, o que significa novos focos de visibilidade de nós mesmos, da educação, das relações pedagógicas” (OSTETTO, 2014, p. 169). É o movimento que nos liga ao mundo e a nós mesmos, tornando-nos ainda mais vivos. Por isso, falar sobre a formação estética docente é também chamar atenção para a alma na educação, é afirmar

[...] a necessidade de se devolver sentido às coisas do mundo. A necessidade de se fazer movimentos que ajudem o professor a (re)animar sua vida, dentro e fora da docência, a reconectar-se com sua potência criadora, recuperando seu poder de criação para (re)encantar-se e seguir com as crianças percebendo e inventando belezas. (SILVA, 2017, p. 78).

Formação de professores e arte: uma pesquisa em direção ao desejo

Na articulação dos conceitos apresentados, pretendemos ampliar a discussão sobre processos e propostas de formação estética docente a partir de dados da pesquisa de uma das autoras que subscrevem o presente artigo. A pesquisa foi desenvolvida em um encontro com professoras de Educação Infantil e suas narrativas sobre a presença da arte em seus percursos pessoais e profissionais (CORRÊA, 2018). Ao assumirmos que a formação docente não tem início com o ingresso em cursos de habilitação profissional, mas se dá ao longo da vida, e reconhecermos a importância das narrativas como pesquisa e (auto)formação, os pressupostos das abordagens (auto)biográficas (JOSSO, 2010; NÓVOA; FINGER, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2012) sustentaram a metodologia assumida nesta investigação.

As abordagens (auto)biográficas reconhecem o caráter formativo do percurso de vida de cada indivíduo e atribuem “[...] um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida” (JOSSO, 2010, p. 63). Ao refletir sobre sua trajetória de vida, a pessoa toma consciência, ou seja, forma-se, à medida que elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida. Como afirma Nóvoa (2010, p. 166), “[...] as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia [de] que ‘ninguém forma ninguém’ e [de] que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”. No caso dos professores, quando eles têm oportunidade de elaborar a narrativa de sua história de vida, experimentam um processo de reflexão e compreensão sobre sua vida no tempo e no espaço social de sua existência, configurando-se como uma autoformação. O sentido da formação envolve a integração, em nossa consciência e em nossas atividades, das aprendizagens e das descobertas, em qualquer espaço social, da percepção sobre nossa história de vida, apropriando-nos das memórias para elaborá-las, ressignificando o presente e projetando o futuro (JOSSO, 2010).

Essa perspectiva evidencia que somos compostos de uma rede de fios entrecruzados: histórias familiares, socioculturais, afetivas, profissionais; histórias do que vemos, ouvimos, lemos, fazemos; histórias de fantasias; histórias que, vividas no passado, são rememoradas no presente e, no movimento narrativo, podem ser (re)significadas. A força da narração, como experiência que evoca não só objetos e lugares de memória, mas também a artesanaria da palavra, faz com que assuntos privados se tornem interesse público na experiência compartilhada. Nesse esforço de humanização, instaura-se um espaço e um tempo de afetividade, em que o autor se permite ser afetado pela própria narrativa; desse modo, a palavra torna-se um gesto possível e necessário: contar histórias vem a ser a forma privilegiada de lidar com os fatos.

Assim, pensar a narrativa como caminho de pesquisa-formação da profissão docente pressupõe reconhecer professores e professoras como narradores, sujeitos ativos das suas próprias histórias de vida e formação. Assentada em tais pressupostos, a pesquisa propôs e acolheu narrativas escritas de vinte e quatro professoras de Educação Infantil que estavam participando de um curso de formação continuada em um município do estado do Rio de Janeiro¹. Duas questões, focando suas experiências com arte, abordando o vivido e o desejado com relação à arte no percurso de vida, dentro e fora da escola, desencadearam narrativas textuais: as professoras foram convidadas a escrever sobre como a arte estava presente em suas vidas e como gostariam que ela estivesse presente. A proposta de escrita teve um caráter aberto, amplo e livre, sem qualquer intervenção da pesquisadora sobre a forma ou o conteúdo das narrativas a serem produzidas. Um movimento de olhar para dentro e para fora de si foi provocado pelas perguntas lançadas e, em resposta, foram produzidas narrativas – textos/escritos breves, feitos à mão. Tais narrativas, material biográfico que apontava formas de perceber e viver a arte, foram digitadas e compuseram os dados da pesquisa.

No tratamento desse material biográfico, uma questão impôs-se: como entrar em contato com as narrativas docentes, buscar identificar conteúdos, temas e histórias, de maneira a não as corromper com interpretações unilaterais ou categorizações fechadas? Para traçar um diálogo com as professoras-narradoras a partir da trama de suas memórias, foi imprescindível abrir espaço para o exercício-aprendizagem de uma escuta sensível, tal como em uma roda de conversa, na qual diferentes sujeitos tomam a palavra e, na atenção e respeito àquele que se enuncia, recompõem enredos, aprofundando significados e sentidos. Constituir diálogo, ouvir e ser ouvido, é difícil, exige suspensão de ideias preconcebidas e questionamento de certezas. Garantir uma comunicação genuína e respeitosa, acolhedora das diferenças, implica o exercício de “*Escutar* como um verbo ativo que envolve interpretação, dando sentido à mensagem e valor àqueles que a oferecem. Escutar que não produz respostas, mas formula questões [...]” (RINALDI, 2012, p. 125, grifo do autor).

A atenção ao conteúdo narrativo foi deveras um desafio do trabalho da pesquisa, pois o material biográfico disponibilizado, em sua diversidade, permitia uma rica interlocução no cruzamento dos tantos sentidos enunciados. Ao narrarem sobre suas experiências com a arte, as professoras rememoram suas histórias de vida e escrevem sem preocupação com a forma ou extensão do texto, abrem-se para dizer do vivido segundo reminiscências que as habitavam. Ao tomarmos a escrita benjaminiana como inspiração, sobretudo dos textos que compõem *Infância em Berlim por volta de 1900* (BENJAMIN, 1987), as narrativas das professoras foram textualizadas ao modo de pequenas histórias, considerando cada uma como parte de uma história maior que lhe dá base, e que pode estar explícita ou implícita na escrita. Para a constituição do presente artigo, restringimo-nos às histórias referentes aos desejos das professoras, que dizem como gostariam que a arte estivesse em suas vidas. Assim sendo, elegemos algumas narrativas, reorganizando-as/articulando-as em conjuntos de perspectivas similares. Ressaltamos que as abordagens (auto)biográficas não buscam

¹ Curso “Arteiros Brincantes – as artes de fazer arte”, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Macaé-RJ, em 2016, aos professores de Educação Infantil da Rede Municipal. Para saber mais, consultar CORRÊA (2018).

a veracidade nas biografias, nem pretendem analisar as histórias de vida em si mesmas, mas, sim, refletir como as experiências dos sujeitos constroem sua trajetória de vida e formação.

Na seiva das narrativas, o desejo que pode mover a busca da arte

As professoras-narradoras contaram sobre suas expectativas e seus desejos, tecendo histórias que, respondendo ao convite para reflexão e escrita, deixam entrever como gostariam que a arte estivesse em suas vidas. As narrativas dão visibilidade a frustrações, desejos, gratidão, liberdade, afetos, poesia, beleza, ócio criativo, encontros sensíveis, traços e compassos. São textos-vida, compartilhados com emoção e entrega, e anunciam vislumbres de novos percursos sensíveis. Ao escreverem sobre suas vivências com a arte, revelam o que pensam sobre arte, enunciam concepções e identificam limites sobre o conhecimento, a criação e a fruição em artes ao longo de sua história. As linhas escritas mostram-se como linhas de processos formativos que fiaram histórias de suas sensibilidades. Nos percursos evidenciados, uma queixa recorrente das professoras: a falta de tempo para o contato com a arte.

Sophia: Pela vida corrida que eu levo, gostaria muito de desfrutar momentos mais significativos: cantarolar mais no chuveiro, desenhar meu pé de carambola florido no verão de janeiro, cuidar mais do meu pequeno jardim, pintar com guache meu cachorro Astro no muro do quintal, transformar pequenos objetos descartáveis em algo produtivo e bonito.

Clarice: Um objetivo: eu iria me dedicar à arte, ao teatro, como sempre quis. Queria mais tempo para isso.

Valquíria: A arte é a melhor maneira para expressar nossos sentimentos verdadeiros. Gostaria de ter tempo para me dedicar e aprender mais sobre decoração.

Simara: Eu sempre gostei de trabalhos manuais, [queria] ter mais tempo para fazer cursos.

Thulie: Eu gosto muito de fazer artesanato. Hoje tenho isso como hobby, pois somente me dedico a essa arte no tempo livre.

Anne: Gostaria muito de disponibilizar tempo e, até mesmo ter condições financeiras para ir a teatros. Exposições, apresentações musicais e até cinema.

As professoras contam sobre o que lhes atrai em relação à arte e reconhecem esses momentos como significativos e formativos em suas vidas, mas a dificuldade de acesso aos bens culturais, a falta de tempo e o excesso de trabalho, muitas vezes são fatores que dificultam essas experiências. Suas palavras, como testemunhos, fazem-nos pensar no que apontara Walter Benjamin (2012): os modos de vida inaugurado pela modernidade, o tempo acelerado ocupado no trabalho, que não permitem a troca, são fatores que empobrecem as experiências da humanidade. Se a experiência é “[...] o que nos toca, nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 18), precisamos de tempo para que as coisas aconteçam.

Clarice, Valquíria e Thulie gostariam de mais tempo para se dedicarem à arte que já as move, inspira e alegra. Se há o desejo explícito de se sentirem animadas e inspiradas, é preciso tempo para a fruição, para a alegria. Na correria, a criatividade é sufocada, embotamos nossos sentidos. As professoras querem mais tempo para saborear a vida, para experimentá-la por intermédio de todos os sentidos; além disso, reconhecem na arte uma possibilidade para esse encontro; também querem mais tempo e oportunidades para cursos, porque veem na formação um caminho para pensar, sentir e fazer arte.

Laura: Eu gostaria de fazer um curso de pintura, desenho ou escultura no Parque Lage² e me dedicar mais à produção artística.

Mariana: Eu preciso fazer mais cursos de formação com pessoas como vocês [do curso *Arteiros Brincantes*], pois aprendi tanto e tenho tanto para aprender... Como eu ficava esperando por esse dia em que teríamos esse encontro! A Arte nos faz viajar sem sair do lugar.

Em suas histórias, indicam que participar de cursos que tomam a arte como seu fio condutor é importante para sua formação estética. Laura deseja cursos práticos sobre arte. Ainda que a formação estética não se reduza ao ensino-aprendizagem da arte, propostas de cursos experienciais convidam a ampliar olhares, escutas, movimentos sensíveis, promovendo o encontro com o “ser poético” de cada um, acionando outros campos do conhecimento e, quiçá, reconquistando a beleza. Mariana fala desse encontro como uma troca, se deixando tocar pelo outro. É como dissera a pesquisadora, “[...] o encontro com a arte torna-se encontro-busca, porque envolve atitude diante da vida, na ousadia e na coragem de correr riscos e de se afirmar autor, criador de sentidos” (OSTETTO, 2006, p. 37). É inegável, no entanto, que a falta de confiança em si mesmas, em seu potencial criador, é um fator que, muitas vezes, distancia as professoras das experiências artísticas e pode explicar o fato de reconhecermos tantas práticas repetitivas e pouco criativas realizadas com as crianças nas escolas.

Ariete: Às vezes, me sinto rotulada ao ver outras pessoas, mais soltas no ato de criar, me julgando como alguém que não sabe fazer. Tenho dificuldades de me expressar através da criação.

Elsa: A arte só poderia estar mais presente na minha vida se eu fosse uma verdadeira artista profissional, porém sou apenas mera coadjuvante das artes.

Alice: Também, no meu trabalho, gostaria que minhas ideias fluíssem mais, que me permitissem ir além, fazer um diferencial.

Lucia: Se todos nós, pobres mortais, pudéssemos buscar constantemente a leveza que nos proporciona viver o ser poético que, com certeza, existe em cada um de nós, vivenciando com liberdade de expressão, desarmado de qualquer tipo de regra, com certeza seríamos bem mais resolvidos.

O que faz uma pessoa ser criativa? Há pessoas que não tem capacidade de ser criativas? O que está por trás das queixas das professoras? Percebemos nas narrativas uma relação com a falta de oportunidades, ao longo da vida das narradoras, à valorização da imaginação, da experimentação, da criação, que dariam mais confiança em si mesmas e nos seus processos criativos. Ao retomarmos a pesquisa de Momoli e Egas (2015), a arte ainda aparece pouco nos cursos de Pedagogia, e suas ementas e bibliografias denunciam a fragilidade entre teoria e prática, comprometendo possibilidades de formação estética dos futuros professores, pela falta de articulação entre o conhecimento artístico e a dimensão estética da formação. Ter mais oportunidades para potencializar e/ou ampliar seu repertório artístico-cultural, ter mais “liberdade de expressão” como reivindica a professora Lucia, talvez contribuiria para experimentarem e ousarem ser mais criativas.

Quando Elsa afirma que a arte só poderia estar mais em sua vida se fosse uma “artista profissional”, ela anuncia sua compreensão: somente essas pessoas, dotadas de um “dom especial”, têm as condições necessárias para criar. Certamente, o artista é aquele capaz de ver nas coisas possibilidades de instaurar o novo, de criar; não tem medo do desconhecido, transforma palavras,

² O Parque Lage é um parque público da cidade do Rio de Janeiro, localizado aos pés do morro do Corcovado. Abriga a Escola de Artes Visuais (EAV), centro educacional aberto de formação de artistas e profissionais do campo da arte contemporânea, espaço de exposições e de eventos.

cores, sons ou o seu próprio corpo, exprimindo sua concepção de mundo e dando sentidos ao mundo. Entretanto, ser artista não é condição para pensar, sentir e fazer arte. No entanto, o que Elsa traz em sua história pode ajudar-nos a refletir sobre os medos que envolvem professoras e professores: de algo desconhecido, do que não podem controlar, do que é difícil planejar e organizar. Talvez seja esse medo que provoque a dificuldade docente em se deixar levar pela emoção e pela curiosidade, no receio em experimentar outros modos de expressão. Não estaria atrás do medo a possibilidade de deixar fluir a criatividade e a imaginação, tal qual um artista? Para encontrar o seu caminho, a sua voz, a sua expressão artística, é imprescindível aventurar-se. As oportunidades de contato com a arte ajudam-nas a compreenderem as crianças, de modo a acolher suas formas de ver o mundo e de promover o encontro com diferentes linguagens que alimentam seus processos criativos.

Kaila: No meu dia-a-dia, tento passar isso para meus alunos, o quanto é belo construir sozinho algo e que cada produção tem sua beleza. Muitas vezes alguns dizem: “Mas eu não sei fazer!”, e eu sempre digo: “Apenas faça do seu jeitinho!”. E, agora, eles mesmos dizem aos outros: “A tia disse para fazer do meu jeitinho”.

Acolher os “jeitinhos”, reconhecer a beleza na criação, entregar-se às novidades, ampliar repertórios é o que se espera de um professor que reconhece no encontro com a arte uma potente aprendizagem sobre nossa humanidade. “Desenvolver nossa sensibilidade para o artístico é uma questão de sobrevivência, na medida em que integre um projeto de humanização” (PERISSÉ, 2009, p. 90). Quanto tempo ainda observaremos nas escolas e, na formação de professores e professoras da infância, a falta de tempo e espaço para a arte? As professoras querem mais arte em suas práticas na Educação Infantil.

Regina: Gostaria muito que a arte estivesse presente nas escolas e, principalmente, nas salas de aula. A arte anda um pouco esquecida, deixada de lado, e, na minha visão, é a arte que nos ajuda a melhorar o ambiente em que vivemos quando somos capazes de criar, recriar e inventar prédios, pontes, casas, roupas e cores. Sinto falta da humanidade que homens estão excluindo quando ficamos preocupados só com o ter e não com o ser.

Cristiane: Também gostaria de fazer mais arte com os meus alunos.

Simara: Eu gostaria de poder realizar mais atividades artísticas com meus alunos.

As professoras pensam nas crianças da Educação Infantil, desejando mais arte em suas práticas por reconhecer seu potencial formativo, o que nos impulsiona a refletir sobre a necessidade de propostas de formação docente que contribuam para ampliar olhares, escutas e movimentos, no encontro com a arte, de corpo inteiro. Enfatizar a importância do olhar e da escuta sensíveis dos professores e professoras para suas práticas com as crianças, reconhecendo que a arte é formativa, o foco de um trabalho formativo que contemple a dimensão estética passa por valorizar movimentos outros, a partir de experiências envolvendo as múltiplas linguagens, gerando processos criadores. Carla Rinaldi, pedagoga de Reggio Emilia, ao tratar da arte e da criatividade como dimensão essencial do pensamento humano, pondera:

A criatividade não é somente a qualidade do pensamento de cada indivíduo, é também um projeto interativo, relacional e social. [...]. Nas escolas, a criatividade deveria ter condições de se manifestar em todo lugar e em todo o momento. O que desejamos é aprendizado criativo e educadores criativos, e não somente uma “hora da criatividade”. [...]. Devemos lembrar que não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto: a criança competente e criativa existe se existir um adulto competente e criativo. (RINALDI, 2012, p. 216).

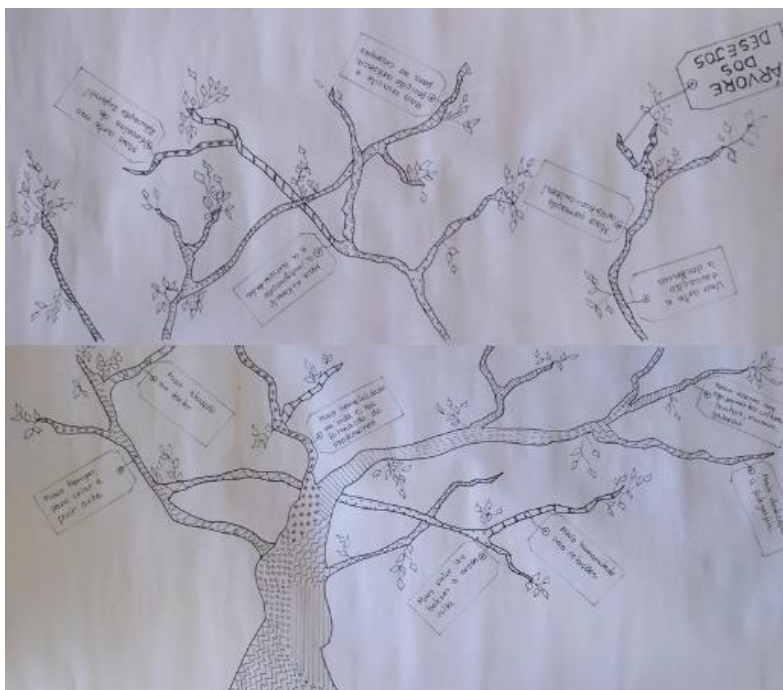
Em suas narrativas, as professoras reportam-se ao trabalho docente que desenvolvem e revelam uma preocupação em proporcionar mais experiências com arte para as crianças, incentivando a criação. Ressentem-se de não ter, elas próprias, um repertório ampliado para que suas propostas sejam mais criativas e diversificadas, apontam a falta de tempo como um fator que dificulta a realização de cursos e de vivências que provoquem sua sensibilidade e ampliem seus repertórios. Contudo, é inegável que as professoras reconhecem o potencial da arte para a sua formação: desejam uma formação artístico-cultural, desejam o contato com diferentes linguagens expressivas, desejam aprender mais, fazer mais, sentir mais.

Considerações finais ou uma síntese em forma de árvore dos desejos...

Faça um pedido. Escreva-o em um pedaço de papel. Dobre-o e amarre-o em volta de um galho de uma Árvore dos Pedidos. Peça a seus amigos que façam o mesmo. Continue pedindo até que os galhos estejam cobertos de pedidos. Árvore dos Pedidos. Yoko Ono (2017)

Wish Tree (Árvore dos pedidos) é uma obra da artista Yoko Ono (2017), parte integrante de muitas de suas exposições em museus e centros culturais ao redor do mundo, que convida os espectadores a exercerem um papel ativo na realização da obra. Uma árvore, escolhida por sua importância para o local da exposição, é instalada no espaço expositivo, geralmente em um grande vaso. As pessoas são convidadas a escrever, em um pedaço de papel, seus desejos pela paz e, depois, pendurá-los nos galhos da árvore. Os pedaços de papel nos ramos da árvore vibram com o vento e todos os desejos individuais dão ao local uma dimensão poética. Yoko recolhe todos os desejos e armazena-os no Poço dos Desejos do *Imagine Peace Tower*, em sua propriedade na Islândia. A ideia é vibrar pela paz em todo o mundo. Uma obra de arte que traduz um sentimento e um pensamento estético a partir dos desejos e expectativas de milhares de pessoas que buscam a beleza do mundo (ONO, 2017). Da obra de arte à reflexão filosófica, o desejo faz mover a busca. Tendo a obra de Yoko Ono como inspiração, uma árvore dos desejos das professoras foi montada como síntese.

Figura 1 - *Árvore dos desejos*, desenho de Carla Andrea Corrêa, criado a partir da síntese dos desejos docentes e inspirado na obra *Leporello* da artista mineira Ângela Andrade (2015).



Fonte: Corrêa (2018).

Por sermos seres da cultura, seres desejan-tes, podemos criar e transformar a realidade imediata e a nós próprios. Dante Augusto Galeffi (2007), ao discutir sobre educação estética, reafirma o significado de *aisthesis* como posição do que é afetado, traduzida na capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo em um todo integrado: a educação estética é a educação da sensibilidade, movida pelo “desejo de ser plenamente”.

A sensibilidade estética, afinal, não se pode compreender sem o acontecimento do *desejo de ser plenamente*. [...] A educação estética, então, aparece como eixo fundamental do processo educativo que visa o acontecimento do *aprender a ser* daquele que está florescendo e constituindo a sua ação na existência. [...] A educação estética é compreendida como o cuidar da sensibilidade que cada um desejaria no mais profundo do seu desejo. (GALEFFI, 2007, p. 103, grifos do autor).

O *desejo de ser plenamente* relaciona-se à totalidade de nossa existência – na alma, na poesia; o não ter desejo corresponde à indiferença, ao estado desanimado, sem alma. A sensibilidade dá sentido às coisas percebidas, é unificadora e acolhedora, ativa e passiva, além de sensível; e a educação estética, cerne da condição humana vivente e vivida, é essencial para a nossa existência efetiva e afetiva, pondera o referido autor. Ela acontece dentro de contextos históricos e culturais específicos, valorizando a multiplicidade e acolhendo as diversas formas de sentir e celebrar a vida (GALEFFI, 2012). Somos seres de sentimentos, pensamentos e ações, seres produtores de cultura de natureza sensível e afetiva, e as experiências que vivenciamos ao longo de nossas vidas e nossa relação com o outro formam-nos e ensinam-nos a conhecer o mundo por todos os sentidos, tornando-nos aquilo que nós somos. Pensar na formação estética dos professores pressupõe mexer com o desejo, pelo convite à imaginação e à criatividade, abrindo caminhos para o conhecimento de si, para (re)animar a existência.

Nessa direção, a formação estética docente é mais do que a garantia de certos conteúdos de arte, compartilhados em aulas regulares nos cursos de Pedagogia. Essa é uma dimensão importantíssima. Todavia, tal como estamos compreendendo, é fundamental pontuar que a

formação estética docente pressupõe que cada educador pode “[...] desenvolver-se esteticamente a partir de sua própria singularidade vivente” (GALEFFI, 2012, p. 130), são as suas próprias experiências que abrirão, ou não, o canal da sensibilidade para a vida e para o fazer docente. Ao compreendermos que o contato com a obra de arte nos provoca e pode multiplicar nossas percepções, sentimentos, lembranças e intuições, gerando aprendizagens surpreendentes sobre o vivido, as propostas de formação de professores precisam garantir o contato efetivo com a arte. Ir a exposições, apreciar filmes, peças teatrais e espetáculos de dança devem fazer parte da formação do professor, em sua dimensão estética e cultural.

É fundamental oferecer, também, possibilidades de tempos e de espaços que encorajem àquele em formação a “[...] aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar: à procura da própria voz, à escolha de seu próprio caminho. Possibilitar travessias” (OSTETTO, 2014, p. 170). A inclusão de experiências multissensoriais, artísticas e culturais na formação de professores também é importante, pois pode encorajar a busca de outros sentidos e provocar a consciência crítica acerca da relevância de perceber-se para perceber o outro, mover-se para viabilizar o movimento, encantar-se para encantar (OSTETTO, 2010). Reiteramos que, ao redescobrir suas linguagens, seus modos de expressar o mundo, ao cultivar o espaço lúdico dentro de si, colocando-se disponível à busca-resgate de seu próprio eu-criador-autor, o professor amplia possibilidades de reconhecer e apoiar o eu-criador-autor das crianças.

Referências

ALBUQUERQUE, M. H. de. *Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia*. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107236/319867.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 out. 2018.

ARAÚJO, A. R. F. de. Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 37-58, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/8340/5397>. Acesso em: 25 out. 2018.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, n. 92, p. 11-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. *Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, n. 242, p. 18-19. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

COLI, J. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CORRÊA, C. A. *Arte, formação e docência na Educação Infantil: narrativas do sensível*. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <http://fiar.sites.uff.br/wp->

<content/uploads/sites/173/2018/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Vers%C3%A3o-final-Carla-Andrea.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras* [online], v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

GALEFFI, D. A. Educação Estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i77.2200>. Acesso em: 25 out. 2018.

GALEFFI, D. Po(éticas) da formação: estética e ética na trans-formação humana emergente. In: PIMENTEL, A. et al. (Org.). *Po(éticas) da formação*. Salvador: EDUFBA, 2012.

GOMES, M. de O. O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., São Luís, 2017. *Anais eletrônicos...*São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_87.pdf. Acesso em: 7 dez. 2017.

HERMANN, N. A abertura ao outro. In: HERMANN, N. (Org.). *Ética e Educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

HERMANN, N. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

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

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

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 61-79.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. *Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 11-24.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/download/8341/5398>. Acesso em: 25 out. 2018.

MORAIS, F. *Arte é o que eu e você chamamos de arte*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ONO, Y. *O céu ainda é azul, você sabe...* São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, abr./maio 2017. Disponível em: <https://www.institutotomieohtake.org.br/exposicoes/interna/yoko-ono>. Acesso em: 25 out. 2018.

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

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

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: Danças circulares na formação de professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a04.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

PERISSÉ, G. *Estética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

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

*Professora do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM/FAETEC e Orientadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Macaé/RJ, atua na coordenação pedagógica e na formação continuada de professores na Superintendência Municipal de Educação Infantil. E-mail: carlaart8@gmail.com.

**Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde atua no Curso de Pedagogia e na Pós-Graduação (mestrado e doutorado). Líder do FIAR - Círculo de estudo e pesquisa Formação de professores, Infância e Arte: <http://fiar.sites.uff.br/>. E-mail: lucianaostetto@id.uff.br.

Recebido em 10/08/2018

Aprovado em 15/10/2018