

O PAPEL DA ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cristina CARVALHO¹

Monique GEWERC²

Resumo

O artigo aqui apresentado tem por objetivo trazer um recorte de um estudo de caso realizado sobre o Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, situado no município do Rio de Janeiro. O Curso mencionado possui como única habilitação a formação de professores de educação infantil e uma das categorias de análise emergiu da observada preocupação com a formação estética e cultural dos alunos sob diferentes abordagens, entre elas, a inclusão de uma disciplina no quadro curricular denominada Alfabetização Cultural. Para a produção de dados, foram utilizados como ferramentas a entrevista, o questionário e a observação das aulas. Os resultados demonstram o quanto uma formação que inclui a nutrição estética e a ampliação do repertório cultural do professor de maneira reflexiva em experiências compartilhadas contribui para o desenvolvimento de um olhar sensível e empático que humaniza o professor e suas relações com as crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. Formação cultural. Educação estética.

¹ Pedagoga, Doutora e Mestre em Educação (PUC-Rio), Professora do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio.

E-mail: cristinacarvalho@puc-rio

² Pedagoga, Doutoranda e Mestre em Educação (PUC-Rio), membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI), docente do curso de extensão "Infância, cultura, educação e estética" (PUC-Rio).

E-mail: mgewerc50@gmail.com

THE ROLE OF ART IN TEACHER TRAINING

Cristina CARVALHO
Monique GEWERC

Abstract

The objective of this article is to present a case study carried out at the Teacher's Training Course of the Instituto Superior de Educação Pró-Saber in Rio de Janeiro city. This course qualifies teachers exclusively for early childhood education. One of the analysis category emerged from the observed concern with aesthetic and cultural education of the students under different approaches, among them, the inclusion of a discipline in the curriculum framework called Cultural Literacy. Interviews, a questionnaire and the observation of some classes were used as tools to produce data. contributes to the development of a sensitive and empathic look that humanizes the teacher and their relations with children. The results show how much training teachers including aesthetic nutrition and the expansion of their cultural repertoire in a reflective way and in shared experiences contributes for the development of a sensitive and empathetic approach that humanizes the teacher in their relationship to the children.

Keywords: Early childhood education. Teacher education. Cultural qualification. Aesthetic education.

Introdução

Reconhecendo a urgência e a importância da temática tratada por autores da área, o artigo aqui apresentado tem por objetivo trazer um recorte de uma pesquisa realizada acerca de uma proposta de formação de professores que busca romper com uma dualidade entre racional e sensível, ciência e arte, e traz uma perspectiva de formação estética alinhada com os argumentos apresentados pelos teóricos com os quais o artigo estabelece um diálogo.

A investigação, desenvolvida no período de 2015-2017, procurou então conhecer a proposta do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, situado no município do Rio de Janeiro, e possui como única habilitação a formação de professores de educação infantil.

A pesquisa configurou-se em um estudo de caso da mencionada proposta formativa e uma das categorias de análise emergiu da preocupação com a formação estética e cultural dos alunos sob diferentes abordagens, entre elas, a inclusão de uma disciplina no quadro curricular denominada Alfabetização Cultural. Para a elaboração da investigação, a leitura exploratória dos documentos internos teve por objetivo levantar dados sobre o funcionamento, a estrutura administrativa, as regras, mas também a linguagem, a fundamentação filosófica e teórica que regem o trabalho da Instituição. Tais informações foram complementadas através das entrevistas, observações e um questionário. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com diferentes atores: egressos, professores, coordenadores e diretores do Curso em questão. As entrevistas com os egressos buscaram compreender que memórias a passagem pelo curso tinha deixado, de que maneira compreendiam a metodologia utilizada, os conhecimentos produzidos e o que conseguiam aplicar da experiência na prática docente.

As entrevistas com a equipe pedagógica tiveram como objetivo complementar os dados que a análise documental produziu e compreender aspectos sobre a metodologia, a organização das aulas, a especificidade da anteriormente mencionada disciplina (Alfabetização cultural), o processo seletivo, entre outros. O nome dos alunos entrevistados é fictício, em respeito à ética e à privacidade dos mesmos. A equipe pedagógica, entretanto, autorizou a utilização dos nomes verdadeiros no relatório da pesquisa. Com o intuito de conferir maior consistência às informações levantadas e possibilitar a triangulação dos dados, foi também elaborado um questionário online, destinado a todos os egressos, respondido de forma anônima.

Para a observação das aulas, elaborou-se previamente um roteiro flexível que permitisse focar nos aspectos que moviam a investigação. A observação seletiva permitiu dirigir a atenção para o que buscava, porém, sem prejuízo de uma visão geral de fenômenos que poderiam ratificar ou retificar as hipóteses, e de uma abertura para o imprevisível (VIANNA, 2007). O objetivo era verificar de que maneira a metodologia descrita nas entrevistas e nos documentos internos acontecia em sala de aula.

O professor como mediador cultural para uma sociedade mais humanizada

Na arte queremos nos compreender e nos perpetuar de algum modo. Queremos compreender um pouco o que nos rodeia, captar a respiração da realidade para não morrermos de asfixia espiritual (PERISSÉ, 2014, p. 28)

Diversas pesquisas têm constatado que a arte nas escolas tem sido reduzida a algo padronizado, alienado, desprovido de sentido, com objetivos de encantar os pais ou enfeitar os murais (BARBOSA, 2015; MOMOLI e EGAS, 2015; DUARTE JR., 2012). Mas, que subsídios têm recebido os professores para lidar com a corporeidade e as diferentes formas de expressão criativa que a criança precisa desenvolver? Que espaços culturais, artísticos e de fruição o professor tem a oportunidade de frequentar, onde possa também inspirar-se, conhecer-se, questionar e ampliar sua visão da realidade para que possa incorporar um fazer criativo a sua prática? Enquanto a formação de professores ainda se dá de maneira tradicional, calcada na linguagem verbal, as crianças com que se deparam na educação infantil são sensoriais e cinéticas (GUEDES, VIEIRA e SILVA, 2015).

A profissão docente tem como marca e exigência formativa ser intercultural, ética, política e estética, e essa exigência confirma a importância de uma formação estética. Nesse sentido, faz-se necessário que, ao longo da formação, o futuro professor possa acessar sua subjetividade nas diferentes dimensões, acionando não apenas os conhecimentos científicos, mas também corpo, alma e espírito, em um processo de fertilização dos sentidos (OSTETTO, 2019). Essa é a premissa defendida neste artigo.

Entretanto, Kerlan (2013) afirma que a prática educativa e o pensamento pedagógico estão impregnados do dualismo e do cartesianismo, nossas estruturas mentais não se modificam facilmente e o discurso pedagógico de exaltação à arte e o apelo ao sensível precisam ser compreendidos para que afetem e transformem a prática do professor. Para o autor, a arte está ou deveria estar presente na escola para proporcionar experiências estéticas, considerando a conduta estética como humana e universal. A educação estética seria a aprendizagem de uma forma de se relacionar com o mundo, da natureza ou da cultura, uma maneira de se conduzir: uma disposição que é inerente ao humano mas que, se não cultivado, se tolhe.

Em consonância com o autor, para Meirieu (2014), ler, escrever e contar no senso restrito não é suficiente para preencher a condição humana do homem, porém a arte e a cultura não contam com uma demanda automática, ela precisa ser construída. A escola seria, portanto, uma das instituições responsáveis por despertar tal demanda, permitindo que as crianças descubram os prazeres da arte, compreendam as obras e sua história, empreendam atividades que se articulem com tais descobertas, contribuindo, assim, para a democratização da arte e da cultura. Sem isso, Meirieu (2014) alerta que crianças e jovens são livrados às suas pulsões de consumo e a uma educação bancária, fazendo referência às ideias defendidas pelo educador Paulo Freire. Estas iniciativas dependem de uma formação

de professores que precisam vibrar com a obra de arte, sentir ressonância com a cultura, sob o risco, caso contrário, de ter sua prática limitada à instrumentalização e ao utilitarismo (MEIRIEU, 2014).

Carvalho (2001) aponta para a importância de se defender uma orientação cultural na formação dos professores "envolvendo a dimensão da apreciação estética, a imersão em espaços culturais e artísticos," mas, alerta que as questões culturais não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação.

A experiência cultural suscita perguntas, provoca a reflexão crítica de valores e contribui não só para a formação do profissional de educação, mas do sujeito. E a escola, em geral, não tem valorizado ou se utilizado desse aspecto em sua possibilidade de formação de profissionais da educação (CARVALHO, 2001, p. 76).

É preciso pensar quais estratégias de formação têm sido oferecidas, pois nota-se que os alunos continuam mantendo-se em uma postura passiva frente à aprendizagem e depois ao ensino, demonstrando falta de autoria. A formação cultural e estética do professor que tem sido defendida, pelos estudiosos do campo, caminha na direção de um cotidiano marcado pelo acolhimento sensível, pela escuta, criatividade e respeito à diversidade que nem sempre são desenvolvidos durante a formação desses profissionais. Kramer (2005) aponta a formação cultural em uma perspectiva humanizadora

[...] que pode favorecer experiências com a arte, a literatura, a música, o cinema o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas e que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida além da dimensão didática do cotidiano (KRAMER, 2005 p. 223).

Para Perissé (2014), as experiências vividas com a arte e as manifestações culturais permitem o alargamento da sensibilidade e constituem a base que sustenta a formação estética. Em consonância com Kramer (2005), o autor compreende uma sensibilidade alargada como premissa fundamental da docência e "um modo concreto de responder aos desafios pedagógicos contemporâneos, além de contribuir para a busca do sentido da educação, em conexão com a busca do sentido da vida (PERISSÉ, 2014, p. 56).

Em um mundo em que o consumismo e a superexcitação das crianças (e adultos) é constante, a arte tem o papel fundamental de permitir uma pausa nessa instigação à dispersão e contribuir para a construção do simbólico, para a transformação do olhar, da atitude, do lugar do sujeito na sociedade. A arte desestabiliza um cotidiano funcional com hábitos de consumo compulsivo e aporta questões que habitam no interno do sujeito, mas que no caos psíquico cotidiano se tornam inacessíveis. As diferentes linguagens artísticas permitem o contato consigo mesmo, com o outro e com o mundo, evocam nossa relação ambígua com a alteridade e para além de nossas obrigações mundanas, nos reconectando com questões que nos assombram (MEIRIEU, 2014). Esta pausa sugerida pelo autor é lembrada por Girardello (2011), que afirma que é o provar do vazio que traz a oportunidade de imaginar criativamente. A interrupção, o silêncio, o "vazio" são o oposto das experiências que costumamos proporcionar às crianças. Não apenas nos espaços escolares, mas em festinhas de aniversário, recreações e outras situações em que os adultos

"histerizam" a criança sem intervalo, impõe a própria imaginação, limitando a capacidade criadora das crianças.

Ao buscar nos documentos orientadores quais são as expectativas em relação ao segmento da educação infantil, foi possível identificar um discurso que enfatiza esta etapa da escolaridade como responsável pela redução das desigualdades e pelo "desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e sócio ambientalmente orientada" (BRASIL, 2009, p. 5). As atribuições e expectativas quanto ao papel dos professores dessa etapa da escolaridade também foram verificadas no Documento e foi possível constatar o quanto é reforçada a importância de olhar a criança integral e indivisivelmente em suas "dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural" (BRASIL, 2009, p. 19). O referido documento também destaca que é preciso que este profissional tenha "sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças" (BRASIL, 2009 p. 10).

A análise sobre o que os documentos norteadores indicam como objetivos e parâmetros de qualidade para a Educação Infantil evidencia que o professor das crianças de menor idade necessita de uma formação com uma abordagem que inclua as dimensões sensível, estética, que traga o corpo e o coração para o centro das atividades pedagógicas e não apenas a dimensão cognitiva, racional. Para atender às expectativas dos documentos legais é igualmente necessário que se estabeleçam entre as crianças, e entre as crianças e os adultos, interações de qualidade que possibilitem uma prática humanizadora. Tiriba, Barbosa e Santos (2013), definem prática humanizadora como aquela que estabelece um cotidiano criativo, amoroso e que legitima a participação das crianças.

Em uma profissão eminentemente relacional, alcançar a alteridade da criança requer um mergulho e reconhecimento da própria subjetividade do professor. Nesse sentido, Guedes, Ferreira e Lage (2019) defendem as experiências concretas, corporais como metodologia formativa, pois compreendem que "relacionar as experiências subjetivas ao saber acumulado é caminho para construir conhecimentos significativos" (GUEDES, FERREIRA e LAGE, 2019, p. 2). O processo formativo de ordem sensível implica em afeto e cuidado, considera sentimentos, emoções, inclui o corpo e as sensações. As autoras alertam que uma formação eminentemente intelectual afasta os professores do universo infantil, pois as crianças aprendem a ler o mundo através do corpo e dos sentidos. Acreditam ainda que um processo formativo desta natureza possibilita ao docente estabelecer relações mais empáticas com os pequenos. Entretanto, vivemos em um mundo onde a lógica racional impera e as crianças ainda são vistas como projeto de futuro adulto que precisa ser preparada para desempenhar um papel na sociedade. Essa concepção restringe a possibilidade de conexão com o sujeito criança que confere sentido ao que vê através da imaginação, da sensibilidade, da transgressão de normas de linguagem. De modo geral, o professor tem chegado às escolas com uma visão de criança e infância, bem como

da função docente, limitante, que dificulta perceber as culturas infantis e suas potencialidades.

Observando esse consenso no que tange à importância da arte na formação de professores, tanto do ponto de vista dos pesquisadores quanto ao conteúdo dos documentos norteadores que definem as exigências em relação a formação de professores, Ostetto (2019) questiona onde está a arte nos cursos de Pedagogia? Para a autora, sua presença é insignificante e, quando aparece, tem um viés instrumental e conteudista, deixando a dimensão estética de fora.

Nessa perspectiva, e sem imiscuir os cursos de formação do papel essencial de propiciar uma formação que inclua a dimensão sensível e a ampliação do repertório cultural do futuro docente, Perissé (2014) sugere que o professor deve buscar a formação estética independente de tê-la recebido na infância, em um processo de auto formação sem preocupação com o plano das coisas úteis ou mensuráveis. O autor afirma que ao aperfeiçoar a autoconsciência o professor percebe o chamado da realidade na beleza, no sublime, no trágico, no símbolo, na sutileza, em tudo que não está presente em provas e testes escolares. Destaca ainda que cabe ao professor buscar desenhar, modelar, pintar, cantar, dançar, falar, dramatizar, imaginar. Mesmo que não seja um exímio cantor ou desenhista, o que importa é experimentar e experimentar-se em diferentes linguagens.

Meirieu (2014) lamenta que a escola se mantenha alheia a questões essenciais presentes em toda sociedade como a morte, o sexo, o amor e outras questões existenciais em prol de um programa manipulado por comerciantes do mercado educacional. Confundiu-se laicização com o abandono de tudo que permite aceder ao simbólico e o autor acredita que a arte representa a possibilidade de nos reencontrarmos com nossa essência, transfigurada pelo ato criativo, "Esquecemos que a arte é o que nos salva de nossa bestialidade." (Ibidem, p. 5).

O Instituto Superior de Educação Pró-Saber

O Instituto Superior de Educação Pró-Saber funciona em uma casa na zona sul do município do Rio de Janeiro e, uma vez franqueado o portão, somos surpreendidos por um espaço amplo, com jardins, áreas de convivência, onde se nota uma preocupação com o equilíbrio estético. Um olhar atento consegue perceber inúmeros objetos dispostos aqui e ali, produzidos, em sua maioria, por artesãos, dando um colorido e compondo uma harmonia agradável que cria uma atmosfera convidativa e acolhedora. Durante o trabalho de campo, a sensação de se estar “em casa” e o papel de acolhimento que a organização do espaço exerce foi manifestada, de diferentes maneiras, por vários entrevistados.

A instituição foi fundada em 1987 como Centro de Estudos e Atendimentos Psicopedagógicos, inicialmente com o objetivo de prestar atendimento psicopedagógico clínico para as crianças com dificuldade de aprendizagem. Funcionava em regime comunitário - voltado para as crianças de baixa renda das escolas públicas do entorno – e

também particular. Em 2004 foi criado o Instituto Superior de Educação Pró-Saber que passou a oferecer o Curso Normal Superior com habilitação em magistério da Educação Infantil, e, posteriormente, dois cursos de Especialização: Psicopedagogia Clínica, Institucional e Comunitária, em 2011, e em Educação Inclusiva em 2014.

A fundadora do Pró-Saber, Maria Cecília Almeida e Silva, declarou em entrevista que o objetivo inicial da Instituição foi o atendimento social de crianças com dificuldade de aprendizagem das escolas públicas do entorno. Com o tempo, a equipe percebeu que “as crianças pobres não chegavam com problemas de aprendizagem, chegavam com problemas de ensino”, atribuindo este fato a prováveis lacunas de formação que as professoras dessas crianças traziam. Havia também, como fator dificultador, as condições de atendimento precárias oferecidas pelas instituições escolares aonde lecionavam. A fundadora da Instituição considera que o primeiro gargalo no sistema escolar é a alfabetização e que uma educação infantil de qualidade pode se converter em um espaço de desenvolvimento que favorece um processo de alfabetização mais consistente e tranquilo. Assim nasceu a ideia e o desejo de criação do Curso Normal Superior com habilitação exclusivamente em educação infantil. Madalena Freire, arte educadora e pedagoga, que, desde 1981, tem se dedicado à formação de professores, assumiu a coordenação pedagógica do Curso. A fusão da abordagem psicopedagógica com a metodologia de formação de professores de Madalena Freire, baseada na concepção de educação democrática de Paulo Freire, configura-se como eixo que sustenta o trabalho da Instituição.

Com relação ao perfil do profissional que o Pró-Saber deseja formar, a equipe gestora declarou que a LDB 9394/96 se apresenta como referência. Essa formação inclui as dimensões pessoal, social e cultural e a expectativa é que o Curso contribua para que o profissional desenvolva a capacidade de refletir sobre sua prática, trabalhando de forma autônoma e cooperativa. O Projeto Político Pedagógico do Curso prevê que a formação seja consistente nas dimensões teórica e prática, formando um profissional que seja reflexivo, crítico, investigativo, do ponto de vista técnico, tecnológico, cultural e artístico, e que estimule o comprometimento social e político com a comunidade na qual está inserido (PPP/ISEPS, 2008). É possível constatar a ênfase dada ao comprometimento com “valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática e a compreensão do papel social da escola” (PPP/ISEPS, 2008, p. 14).

O compromisso assumido de formar profissionais que tenham um papel transformador na comunidade a que pertencem explica um dos critérios de seleção dos candidatos ao curso: o postulante deve estar trabalhando no segmento da educação infantil em instituição de ensino pública ou conveniada que esteja inserida em uma comunidade de baixa renda. Tal critério atende a um pressuposto do Projeto Político Pedagógico de que a formação se dê em serviço, com o intuito de articular teoria e prática. Cabe destacar que o curso é noturno e gratuito.

A fundadora da Instituição também afirmou, em entrevista, que a escolha das disciplinas foi realizada em função de uma formação humana e da possibilidade de leitura de mundo dentro da concepção do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. Para o educador, a prática educativa humanizante deve estar impregnada do sentido da utopia, em que a história é vista como possibilidade e não de forma determinista (FREIRE, 2004). Nessa perspectiva, Maria Cecília explicita que o Curso não tem cunho instrumentalizador, e sim, o desenvolvimento da criatividade e do empoderamento dos alunos como pessoas. Dentre o conjunto de disciplinas oferecidas, a Alfabetização Cultural chama a atenção por sua proposta e pelo fato de ser oferecida durante os três anos do curso.

A proposta pedagógica da disciplina Alfabetização cultural

No desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, uma das perguntas do questionário enviado aos alunos do Pró-Saber indagava se eles consideravam que a disciplina Alfabetização Cultural era importante para a formação que recebiam na Instituição. Das 49 respostas obtidas, todas foram afirmativas. Nas entrevistas com os egressos³, todos se referiam à experiência com adjetivos superlativos como: *bárbaro*, *maravilhoso*, *fundamental*, entre outros. Nas conversas informais com os alunos da turma em andamento no momento de realização da investigação o retorno foi o mesmo. Ao identificar que se referiam sempre de forma muito positiva, buscamos entender o porquê: o que significou para os alunos o acesso a ambientes culturais que muitos desconheciam? Fez diferença terem ido juntos a esses espaços? As atividades desenvolvidas na disciplina repercutiram no trabalho com as crianças? E na vida pessoal? O primeiro passo foi então compreender em que consistia a formação cultural e estética proposta no Curso.

A formação cultural e estética assume papel central no Curso Normal Superior do Pró-Saber e atravessa toda a prática da instituição. Inúmeras iniciativas são pensadas para que o aluno seja envolvido, provocado e despertado por e para manifestações culturais em geral, a começar pela preocupação estética com o espaço, a nutrição estética em todas as aulas como dispositivo pedagógico integrante da metodologia, a existência de uma disciplina denominada Alfabetização Cultural no currículo, a participação em eventos culturais externos, entre outros.

Em entrevista, a coordenadora pedagógica do Curso afirmou que, no início, a ideia era apresentar a cidade e seus aspectos artísticos e culturais para as alunas *que haviam sido roubadas desta prática cultural* (Madalena Freire - entrevista). Na medida em que foram percebendo o encantamento e os desdobramentos que essas atividades geravam, incorporaram a prática no currículo.

E fomos nos dando conta do que isso alimentava e do que isso trazia de êxtase, de encantamento. Então a gente foi se dando conta que aquilo era um tipo de processo de alfabetização no mundo da arte, no

³ A maioria dos egressos continuou atuando no segmento da educação infantil. Do total de 49 respondentes do questionário, 39 continuavam trabalhando com crianças de 0 a 5 anos.

mundo da estética, do mundo do belo. E começando a fazer relações obviamente sempre com a cultura de lá, com a cultura popular. Tiveram projetos no curso em que a gente promoveu levantamento de artistas e de centros culturais da comunidade, envolvendo as crianças, alunos delas. (Madalena Freire - entrevista)

A ementa da disciplina data de 2012 e é resultado de discussões posteriores à publicação do Projeto Político Pedagógico da instituição. O resultado dessas discussões encontra-se no livro "Pró-Saber: imaginação e conhecimento" (GENESCÁ; CID, 2013), que apresenta a experiência do Curso Normal Superior de forma abrangente e detalhada, destacando os princípios e objetivos da disciplina Alfabetização Cultural. Segundo as autoras, as atividades propostas visam:

[...] proporcionar um mergulho nas diferentes linguagens artísticas, ampliar a inserção no espaço público cultural, provocar o estranhamento em relação aos conhecimentos consolidados, despertar a vontade de saber mais sobre as formas que adultos e crianças têm de se expressar no mundo e sobre o mundo, entrelaçar a memória individual com a memória coletiva e com a História, problematizar o conceito de cultura e as concepções de arte e cultura presentes nas instituições de ambientes culturais, analisar criticamente produções culturais voltadas para o público infantil, descobrir e planejar maneiras de ampliar a experiência das crianças com diferentes manifestações culturais (GENESCÁ; CID, 2013, p. 29).

A realização das entrevistas com a equipe pedagógica ajudou a compreender a função de uma disciplina com foco específico na formação cultural e como se concretizam suas atividades. Segundo Madalena Freire,

A arte é constituidora de todo ensinar, de todo o processo educativo. Entendendo que ensinar é uma arte e que a arte faz parte, alimenta, informa, abre o leque do imaginado, inventado, criado, pintado, pensado. (Madalena Freire - entrevista)

A professora Cristina Porto, também em entrevista, explicou que "*a arte é valorizada pelo que ela provoca na gente, da gente se ver, reconhecer aspectos que muitas vezes racionalmente não nos damos conta*". E completa que é uma porta de entrada para a tomada de consciência de si e dos outros.

Ela entra nesse aspecto e pela ideia de que a educação é uma arte, não é educar pela arte, a própria educação é uma arte, uma obra de arte Então ela nos inspira também nesses caminhos, o tempo todo o diálogo com uma poesia, com a literatura, a escultura, a pintura, o teatro, ela vai provocando leituras de mundo que muitas vezes racionalmente verbalmente não emergem (Professora Cristina Porto - entrevista)

A fundadora do Pró-Saber, Maria Cecilia, afirma que, na busca de uma formação humanizada, a educação estética possibilita ir além da dimensão cognitiva e do trabalho intelectual, mobilizando a percepção e os sentidos do sujeito. A arte trata da representação de símbolos, portanto, é linguagem do sensível e do inconsciente individual e coletivo.

Arte é constitutiva das dimensões do ser cognoscente, ela não é um apêndice da educação. A educação é arte. Ela dá a oportunidade para o sujeito pensar, atua na dimensão simbólica, do mito, não é intermediada por um conceito, não passa pelo racional. (Maria Cecilia Almeida e Silva - entrevista)

Corroborando a posição da equipe docente do Pró-Saber, diversos autores vêm destacando a importância do contato com a arte e com diferentes manifestações culturais

durante a formação docente (CARVALHO, 2001, 2009, 2016; GEWERC, 2017, 2019; OSTETTO, 2012, 2019; KRAMER, 1998, 2005; CARVALHO et al., 2013; GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 1999, NOGUEIRA, 2008, 2010, entre muitos outros). O diálogo estabelecido entre os teóricos e os dados produzidos nas entrevistas com os egressos e alunos da turma em andamento no momento de realização da pesquisa forneceu subsídios para compreender os alcances que uma ampliação cultural pode ter em um curso de formação de professores.

Em entrevista, a professora da disciplina Alfabetização Cultural declarou que as atividades se organizam quinzenalmente ao longo dos seis semestres do curso, aos sábados pela manhã. Entretanto, parte do programa é cumprido a partir da frequência a eventos culturais diversos, tais como cinema, teatro, exposições, entre outros. O trabalho visa criar oportunidades para que o aluno reconheça suas potencialidades criativas através de experiências com diversas linguagens em um trabalho reflexivo individual e coletivo.

A disciplina dialoga com os três eixos que organizam o Curso. No primeiro ano, são propostas atividades que contribuam para o auto resgate e para a compreensão do que é espaço público, do que todo cidadão tem direito, com reflexões sobre *o que eu penso sobre estes espaços, quem sou eu neste mundo que estão me autorizando a entrar*. (Professora Melissa Lamego). No segundo ano, há um aprofundamento e maior embasamento teórico que fundamente as experiências que estão vivendo com as saídas culturais, e, no terceiro ano, o foco volta-se para o cotidiano com as crianças, priorizando saídas culturais e um olhar crítico sobre o que é oferecido ao público infantil.

O objetivo da disciplina é, portanto, permitir o acesso ao simbólico, legitimando o agir e o pensar subjetivo através de uma revisão constante da própria identidade em uma postura crítica frente às informações que o aluno recebe. A professora responsável explicou que, em um processo de formação, a proposta é que essas saídas tenham um cunho reflexivo e, deste modo, antes da realização da atividade há uma contextualização.

De alguma forma você amplia a sua ideia sobre aquele artista, sobre aquela obra, e começa a ver a coisa de uma forma muito mais humanizada, muito mais biográfica, muito mais ligada ao sentimento, à própria vida em si. Então tem um aprofundamento nesse sentido, tem uma preparação da gente saber: que lugar a gente vai? Aonde é isso no Rio de Janeiro? E aí, depois do programa cultural, a gente volta para o Pró-Saber - na aula seguinte - e faz toda elaboração do que viu (Professora Melissa Lamego- entrevista).

Este encontro prévio às saídas culturais é valorizado pelos entrevistados pois ajuda a situá-los frente a experiência que irão viver.

[...] tinha um preparo antes. Nós vamos assistir Debora Colker. Por que? Quem é Debora Colker? Aí foi toda uma aula específica sobre ela, apresentando os passos únicos que são só da coreografia dela. E quando fomos ao Teatro Municipal veio uma pessoa que cantava ópera há 50 anos atrás contar toda história do Teatro, como era na época. Então olha a riqueza dos detalhes quando essas pessoas vêm! (Teresa (egressa) - entrevista)

Você não ia apenas para saídas culturais, você fazia um trabalho pré na sala de aula. A professora trazia por exemplo Monet. A gente

falava sobre Monet, o que a gente conhecia sobre Monet e depois ia para a exposição. E outros autores também, Di Cavalcanti, outros pintores. Então era assim que funcionava. Você relacionava a teoria, mais uma vez, com a prática, que eram as saídas culturais. (Lara (egressa) – entrevista)

Lara e Teresa descrevem o trabalho de preparação que era feito antes das saídas culturais com o intuito de *ajudar as alunas a olhar* e não em um sentido de dirigir o olhar, influenciar as opiniões. Os alunos entendem que saber um pouco sobre a vida de artistas como Monet, Tarsila ou Frida ajudava a contextualizar historicamente o que viam, contribuía para uma reflexão crítica. Os depoimentos das entrevistadas coadunam com os apontamentos de Perissé (2014) ao afirmar que é no encontro com o artista que habita em cada obra que compartilhamos parte de sua vida e acessamos os valores, não apenas estéticos, mas de toda ordem.

Em contato vivo com a obra, entro em diálogo com a personalidade do artista, com as circunstâncias da época em que ele vivia e que o impregnavam; entro em diálogo com o ambiente em que ele cresceu e com o qual talvez rompeu; entro em diálogo, ou em conflito, com sua postura perante temas cruciais ou banais da vida; entro em diálogo, aberto ou velado, com seus valores existenciais (PERISSÉ, 2014, p. 42).

A professora da disciplina destaca que o conceito de Alfabetização em que se baseiam é aquele defendido pelo educador Paulo Freire, em que somos eternos aprendizes e estamos em formação a vida inteira.

[...] foi um nome polêmico. Dá uma impressão primeira de que você está ensinando cultura para o outro como se ele não tivesse, mas o nome Alfabetização Cultural não é uma negação da cultura, muito ao contrário. Então dentro disso a gente trabalha muito essa ideia do que é cultura, do que é produzido pelo ser humano, o interesse nas diferentes formas de interação com a cultura... A ideia é justamente que a gente troque e que valorize e entenda o processo cultural e histórico de todas elas. (Professora Melissa Lamego - entrevista).

Uma hipótese levantada inicialmente foi a de que o sucesso da disciplina estivesse ligado ao fato de que o perfil dos alunos do Pró-Saber é oriundo, em sua maioria, de classes populares e com um universo cultural restrito. Vários alunos nunca tinham ido ao teatro, nem a exposições ou museus, por exemplo. Sem dúvida, sair com os colegas e a professora para visitar lugares diferentes, por si só, já é um programa atraente. Contudo, as respostas obtidas no desenvolvimento da pesquisa, demonstraram que os alunos vão percebendo transformações em si mesmos, bem como mudanças na sua prática.

Alfabetização Cultural foi como um trampolim de coragem, porque a gente ficava sempre muito tímida, às vezes passava na rua e via alguma obra de arte, alguém cantando alguma coisa e ficava meio assim “Ah não isso aí não é para mim” tinha aquele bloqueio. Depois que a gente foi ao teatro acho que foi que abriram as cortinas literalmente, porque foi uma abertura mesmo para sensibilidade. E aí nós educadores como pessoas nos tornamos sensíveis, automaticamente nos tornamos sensíveis também na prática. Acontece tudo ao mesmo tempo. (Maíra (aluna da turma em andamento) – entrevista)

[...] não tinha o hábito, o costume de frequentar teatro, frequentar cinema, nem tinha um olhar muito crítico sobre certas coisas que eu

assistia. Eu via filmes porque era divertido, mas não analisar... é uma outra percepção daquilo. Então ainda que eu continue indo ao teatro e a cinema todos os meses, eu já não vejo as coisas da mesma forma que eu via antes. (Viviane – egressa)

[...] (as colegas), que nunca tiveram essa possibilidade de ir em um teatro ou cinema, isso para elas foi fundamental! Então essa ampliação cultural - tivemos até uma disciplina falando sobre cinema. Olha que riqueza! E eu nunca havia pensado como relacionar o cinema à educação. Hoje eu já tenho esse olhar de trazer um "curta" para as crianças para trabalhar um objetivo ou um conteúdo. (Daniel egresso)

Nos depoimentos produzidos durante as entrevistas, percebe-se um movimento de "olhar para dentro" ao mesmo tempo em que se olha para fora. À medida que os alunos/professores do CNS do Pró-Saber vão vivendo as experiências, e tendo contato com culturas e linguagens diversas, afirmaram que iam percebendo o quanto isso ampliava sua visão de mundo e de si mesmos. Uma das primeiras mudanças refere-se ao conceito de cultura e à apropriação do direito de frequentar espaços culturais, que não compreendiam como direito. O depoimento do egresso Daniel mostra que a ampliação cultural e o contato com diferentes linguagens permitiram que seu trabalho com as crianças fosse mais rico e as interações dos pequenos com formas de expressão diversificadas. Viviane ratifica que frequentar museus e instituições culturais e ter contato com diferentes linguagens contribuiu para que ela renovasse seu repertório e descobrisse o prazer da fruição.

O desconforto que um choque cultural poderia provocar ou a hierarquização de um tipo de cultura em detrimento de outras provocou a indagação sobre a forma como as culturas dialogavam durante as aulas.

Dialoga, dialoga. Não só nessa disciplina, porque como eu te falo, tem outras disciplinas que também fazem um trabalho didático em cima do que você está trazendo, tem umas atividades que a gente conversa aqui na sala que faz esse resgate da sua história, da sua cultura. Eu acho que o Pró-Saber, a partir desse olhar sensível em cima da cultura, da vivência de cada um, quis ampliar isso, quis estar ampliando essa cultura, porque valoriza isso, sabe que é importante para o ser humano. (Lara (egressa) – entrevista)

Eu acho que o que a disciplina fez foi dar uma abertura - olha gente, tem esse mundo todo. Vai no caminho onde vocês mais gostam, mais se sentem bem, mais se sentem à vontade, mais querem se envolver. A gente vai ao mesmo tempo indo e descobrindo, vai meio que conhecendo e se conhecendo. (Maíra (aluna da turma em andamento) – entrevista)

O foco dessa disciplina é cultivar a sensibilidade na gente através da arte, do olhar, que pode ser através de representações de expressão, teatro, sarau, coisas que acontecem mesmo na educação infantil, tem isso da musicalidade que a gente tem muito. Nisso ela proporcionou da gente ampliar o repertório de música, apresentar uma ópera também (para as crianças), porque não? (Sonia (egressa) – entrevista)

As falas aqui apresentadas indicam que a percepção dos alunos não é de invasão ou apropriação cultural, mas de ampliação. Em entrevista com a professora da disciplina, ela explica como este processo é construído.

Acho que isso é importante, essa ideia do popular, do erudito, isso é uma coisa que causa muito impacto para elas. Muitas delas dizem "eu não sei se eu gosto dessa música". Eu falo muito para elas: uma coisa

é, eu gosto ou eu não gosto, que todo mundo tem esse direito. A outra coisa é o conhecimento que tem por trás disso. Quando a gente é educador precisamos nos colocar, fazer o exercício da empatia o tempo inteiro, se colocar no lugar do outro e se interessar pelo outro, e a arte dá essa possibilidade. Na verdade, ela é uma ferramenta que possibilita me tirar do meu lugar e ir para o lugar do outro. (Professora Melissa Lamego - entrevista)

Ainda segundo a professora, a visita ao Theatro Municipal, prédio imponente do século XIX, localizado no centro do Rio de Janeiro como primeira saída cultural, cumpre, entre outros objetivos, causar esse primeiro impacto.

O que é essa música -por exemplo-, que eu nunca gostei, que eu nunca ouvi? Imagina! Música clássica? Isso não tem nada a ver comigo, eu gosto de samba. Isso são frases que eu escuto em aula, estou te repetindo. Eu gosto de samba, lá na minha comunidade você tem que ver, a gente escuta muito funk. Quer dizer, tem uma cultura própria, delas, e tem uma cultura nova, que eu estou apresentando. A ideia é justamente que a gente troque, valorize e entenda o processo cultural e histórico de todas elas. (Professora Melissa Lamego)

Ostetto (2012) utiliza a música como exemplo de manifestação de cultura para refletir sobre as preferências pessoais. Se por um lado gosto não se discute e deve ser respeitado, por outro, esta afirmação pode trazer uma atitude de encapsulamento cultural. No caso da música, se ouve o que se gosta e conhece e não se ouve o que não se gosta ou não conhece. Ainda dialogando com a autora, é preciso ressaltar que gosto não é natural, é social e, portanto, pode ser ampliado na experimentação e no contato com diferentes bens culturais. O professor, quando é refém dessa indústria de massa - porque não tem consciência do arbitrário cultural ao qual é submetido - não consegue oferecer aos seus alunos diferentes experiências e possibilidades de ampliar sua visão de mundo.

Formação estética não é, portanto, satisfação caprichosa do gosto, busca do que me agrada pura e simplesmente. É compreensão (e relativização) até mesmo dos motivos que me levam a não gostar de determinado autor, do trabalho de determinado artista (PERISSÉ, 2014, p. 47)

Entretanto, as experiências com as saídas culturais não foram sempre agradáveis: momentos de estranhamento e desconforto foram vivenciados pelo grupo. Segundo Leite (1998), a obra de arte não está ali para confirmar uma determinada maneira de ver, homogênea, mas para despertar uma nova forma de enxergar o mundo, ou seja, “uma obra de arte será sempre *uma* das maneiras possíveis e não *a* maneira única (LEITE, 1998, p. 134). Os depoimentos abaixo denotam a relativização do conceito de "belo".

As aulas de Alfabetização Cultural foram um marco na minha formação! Tive experiência com a beleza e com o estranho, entendi que somos todas culturalmente diferentes (Questionário)

O ser humano precisa disso, se sensibilizar, se constituir completo, integralmente, porque a gente precisa da arte, do belo e a arte mostrou para a gente que arte não é a perfeição, tudo bonito, perfeito. O desenho pode ser imperfeito desconstruído, como o ser humano é imperfeito e desconstruído. O feio pode ser belo, não existe feio e bonito na arte como não existe bonito e feio na vida. (Luciana, aluna da turma em andamento)

Perissé (2014) lembra que podemos encontrar beleza mesmo naquilo que não consideramos como belo. A sensação de estranhamento e desconforto causada por algumas manifestações artísticas pode levar a problematizar, refletir e mesmo produzir obras em resposta àquele estímulo apreendido como desagradável. Segundo o autor, este contato "pode e deve deflagrar o pensamento, provocar perguntas, sacudir inércias (ibidem, p. 26). Uma obra de arte ilumina planos inconscientes gerando diferentes reações, positivas ou negativas, resultado de uma recepção ativa. É necessária a criação de um espaço de encontro com o que é diferente. Se alguns entrevistados manifestaram que determinadas saídas culturais causaram estranhamento, ainda assim, reconheceram sua importância. Uma situação vivida por uma aluna e narrada em uma conversa com a turma em andamento ratifica esse papel da mediação e das interações para a aprendizagem.

Na primeira experiência que a gente teve, fomos ao Teatro Municipal e foi um grupo. Então, por ser um grupo de meninas elas ficavam cochichando entre si e um senhor que estava à frente se incomodou e ele falou alguma coisa ignorante que eu não lembro. E aí ela (uma aluna) se doeu porque ela se sentiu como não pertencendo àquele lugar. Se sentiu "Poxa o que é que eu estou fazendo aqui? Esse cara deve estar pensando: um monte de favelada aqui atrás fazendo barulho, não respeitando o silêncio para contemplar a arte". E quando nós voltamos, houve uma discussão sobre isso. A professora fez questão de ter essa discussão porque mediante a síntese a colega falou lá da sua dor, que doeu, que não achou legal e que jamais voltaria num lugar desse. Aí ela trouxe essa discussão para sala de aula. Muitas nem tinham ouvido, nem tinham se sentido mal assim como ela se sentiu, apesar de estarmos todos juntos no mesmo ambiente, no mesmo local. Aí nós discutimos, discutimos e concluímos o seguinte: aquele espaço é público, é para todos que quiserem e puderem entrar. Uma vez que nós estamos lá a gente pertence àquele lugar sim. Mas é claro que é como numa biblioteca; existem regras do local. Realmente precisa de um silêncio para poder contemplar a arte. De fato, aquilo incomodaria qualquer um, estava incomodando mesmo. Mas não era para a gente se sentir excluído, de fora. (Luciana – aluna da turma em andamento)

Cabe esclarecer que a síntese reflexiva, sinalizada pela aluna, são registros narrativos que os alunos realizam a cada aula, em todas as disciplinas, e resultam das reflexões promovidas pela *práxis* na busca da interpretação da teoria apresentada durante as aulas em seu cotidiano com as crianças.

Após as atividades externas, a aula também era dedicada à troca de impressões, sentimentos e reflexões acerca do que tinham experimentado, fazendo com que a experiência coletiva enriquecesse a experiência individual. Essa partilha, configurada em um conjunto de narrativas, é o que possibilita que a experiência se transforme em uma experiência coletiva. Moura (2013) destaca que compreender "a importância dessa experiência coletiva significa perceber o papel fundamental das interações sociais para a construção do conhecimento, para uma formação cultural e artística" (MOURA, 2013, p. 104). Sem a reflexão coletiva e a troca de impressões, talvez essa aluna jamais tivesse retornado a um lugar como o Teatro Municipal ou outro centro cultural, e a experiência teria reforçado a ideia de que não pertencia àquele lugar. Nogueira (2010) encontrou evidências em sua pesquisa de que a falta de hábito e de familiaridade, bem como o

desconhecimento dos códigos, seriam as verdadeiras causas para o afastamento dos professores dos espaços culturais e não as justificativas alegadas como falta de tempo e dificuldades financeiras.

Mas o recurso que permitiu à professora tomar ciência do ocorrido com a aluna foi o registro que ela havia produzido. As narrativas possibilitam a ressignificação e organização do conhecimento, mas também a expressão dos sentimentos e emoções que atravessam as experiências registradas, potencializando o processo formativo reflexivo. "Acreditamos que é nesse ressignificar através da narrativa que a sensibilidade proveniente da experiência estética se constitui" (FERREIRA, PRADO e ARAGÃO, 2015, p. 224). Para os autores, a escrita narrativa se constitui em uma dimensão da formação estética pois permite uma mudança na percepção de mundo e de si mesmo de quem narra.

Formar-se, na perspectiva de uma formação humana, é aprender a se vincular com o outro. É aquela que acontece entre dois sujeitos e pressupõe um tempo de encontro e escuta para estabelecimento do diálogo. Os encontros após as saídas culturais têm como objetivo o vínculo com a experiência do outro, favorecendo a alteridade e contribuindo para o enriquecimento da própria. Pena, Toledo e Kramer (2018) reforçam o papel da narrativa como fio que tece a transmissão da experiência em um processo formativo de cunho autoral.

Apostamos em uma formação como processo autoral de um sujeito que, ativamente, constrói sentidos sobre a sua prática, redimensionando-a a partir do diálogo, da experiência, da memória, da estética e da ética. Trajetória de formação continuada que se constrói cotidianamente, no coletivo, na partilha, na narrativa, no trabalho nas instituições." (PENA, TOLEDO e KRAMER, 2018, p. 2023).

Na perspectiva do Curso aqui apresentado, a formação de professores precisa contemplar a educação do olhar sensível, do resgate do potencial criador dos alunos e futuros docentes. Esta abordagem é corroborada por Guedes, Ferreira e Lage (2019), para quem a nutrição estética é primordial para aqueles que desejam proporcionar às crianças a mesma descoberta.

A nutrição estética do próprio sujeito docente é necessária para que alcance as crianças e as acompanhe em seus itinerários de descobertas, aprendizagens e desenvolvimento. Para tanto é preciso, em primeiro lugar, que o professor tenha despertado, em si mesmo, o encantamento pelo mundo (GUEDES, FERREIRA e LAGE, 2019, p. 5).

De fato, os dados obtidos com a realização do trabalho de campo apresentam esse processo de conhecer, refletir e levar para a prática. Vários depoimentos demonstram o desejo de partilhar com os próprios alunos as descobertas que vão fazendo ao longo do Curso. A possibilidade de usar diferentes linguagens com seus alunos e a forma como as experiências com a cultura modificaram sua prática são evidenciadas nos depoimentos abaixo.

Hoje percebo o quanto enriquece minha prática, ter um repertório cultural mais amplo, sei da necessidade de oferecer esse conteúdo a nossas crianças, sem subestimar sua capacidade de entender e internalizar todas as possibilidades (Questionário)

As linguagens artísticas inseridas nas atividades culturais ampliam o olhar do professor, não só em sua formação, mas na formação de seus alunos, fazendo com que ambas as partes se encontrem em suas

formas subjetivas de ver, entender e apreender o conhecimento. (Questionário)

A arte me atravessou de uma maneira grandiosa, meu olhar é outro. A gente conheceu o belo, o que é o belo, qual o seu significado, sua importância. Então isso está dentro de mim, me moveu, me remexeu me revirou. Quando vou fazer pintura com os meus alunos eu entro junto com eles, eu também quero experimentar, quero que eles tenham isso também, que eles se expressem através das suas emoções, do que eles estão sentindo (Jade – aluna turma em andamento)

Os trechos das entrevistas acima apontam para o que Girardello (2011) chama de encorajamento. A autora afirma que a criança precisa da emoção causada pela imaginação e essa vem das brincadeiras, das histórias que a cultura oferece, no contato com a arte e a natureza, através da mediação do adulto. Destaca ainda que imaginação não é inata, a capacidade de imaginar sim. A riqueza imaginativa vem dos estímulos que a criança recebe do ambiente. A arte e a literatura como fruição estética são favoráveis à imaginação infantil, porém não basta a exposição, é preciso um encorajamento, um levar pela mão, liberdade para que o sujeito crie seus próprios significados.

Com a alfabetização Cultural comecei a incentivar os pais a ter esse momento com seus filhos, pois são momentos valiosos que me fizeram vislumbrar um mundo pouco apreciado. Hoje não sei sair por sair, tenho sempre um foco, uma intenção de provocar algo e procuro oferecer esse prazer aos filhos e alunos, o que de certa maneira vem transformando a rotina escolar. (Questionário)

O trecho acima evidencia este encorajamento defendido por Girardello (2011). Além da mudança na prática com os alunos, os dados produzidos pela pesquisa também apontam para uma mudança na própria vida familiar. As professoras passam a levar os próprios filhos a espaços culturais e incentivam os pais de seus alunos a fazerem o mesmo, transbordando esse movimento para as famílias.

Arremates

O artigo apresenta uma experiência de formação de professores de educação infantil que é atravessada pela formação cultural e estética de futuros docentes. Partimos da premissa de que só é possível se tornar um mediador da cultura o professor que tiver vivido com o corpo inteiro sua dimensão estética, imaginação e criatividade. Ostetto (2019) compreende que este processo permite valorizar as diferenças e perceber a singularidade de diferentes contextos culturais. A autora, entretanto, destaca a necessária mudança nas políticas curriculares para que se abra espaço à cultura e à arte no processo formativo dos professores, em consonância com os documentos legais: um currículo que valorize não apenas o *logos*, mas todos os sentidos anímicos.

Caminhando em paralelo com a luta por mudanças políticas curriculares que valorizem a arte e a cultura, é importante que espaços de formação incorporem e compreendam a perspectiva da formação estética no âmbito do ensino escolar. Constatar que o Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada se coaduna com um processo de formação na perspectiva adorniana, entendida como processo de resistência contra a

hegemonia do gosto massificado provocado pela indústria cultural, configura-se como possibilidade a ser efetivamente trilhada por instituições escolares. Defendemos e apostamos firmemente, assim como o faz Nogueira (2019, p. 04), “que são as possibilidades de diferentes visões de mundo que se apresentam nas mais diversas expressões artísticas que reside a chave para a formação de um sujeito autônomo, sensível e comprometido com a diminuição da injustiça”.

Uma das práticas adotadas pelo espaço investigado – o registro reflexivo das experiências estéticas vividas e a partilha entre pares das impressões, emoções e reflexões provocadas – configurou-se em aspecto fundamental para que as transformações se produzissem naqueles que as viveram. Na verdade, as ações desenvolvidas pela instituição, que toma a arte e a cultura como fio condutor de um projeto de formação docente, que se utiliza de distintas expressões artísticas, permite ao corpo discente ressignificação da relação com a própria cultura, ampliação de leitura de mundo, transformação no cotidiano com as crianças, mudanças de dentro para fora que se revelaram através das narrativas produzidas e do diálogo no coletivo.

Com a realização da investigação, foi possível constatar o quanto o registro narrativo possibilita ao professor incluir-se no texto com sua subjetividade, seus impasses e conflitos, porém de uma maneira propositiva, levando seus registros para o campo das possibilidades, uma vez que têm o objetivo de repensar suas práticas. Este dispositivo tem demonstrado conter um potencial emancipador, pois permite a tomada de consciência dos pensamentos, sentimentos e valores que norteiam o trabalho. "O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga a pensar" (FREIRE, M., 2008, p. 58). Cabe destacar que a postura reflexiva frente ao cotidiano não é um gesto natural do educador, é uma prática social que precisa ser desenvolvida.

Compreendemos que em nós, sujeitos preparados e enquadrados para viver em sociedade, a arte é tão necessária quanto o oxigênio, ela possibilita mudar a forma de se relacionar com o outro e com o mundo em uma relação de alteridade e se torna aliada essencial nesta tarefa tão delicada da educação.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A.M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 20** de 09 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em outubro/2019

CARVALHO, C. Cultura: conceitos aplicados a espaços culturais. *Revista Musas*, n. 4, 2009, p. 132-147

_____. Cidadania cultural e a formação de professores. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, UFRGS v. 26, n. 2, p. 75-87, jul/dez, 2001.

_____. “Criança menorzinha... Ninguém merece!”: políticas de infância em espaços culturais. In: ROCHA, E.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 295-312.

_____. *Quando a escola vai ao museu*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

DUARTE JR., J.F. Entrevista *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012.

FERREIRA, L. H., PRADO, G. V. T., ARAGÃO, A. M. F. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. *Revista Hipótese*, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015.

GENESCÁ, A. C.; CID, L. A. *Pró-Saber: imaginação e conhecimento*. Rio de Janeiro: Edições Pró-Saber, 2013.

GEWERC, M. *Formação de professores de educação infantil: a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber*. 2017, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D.; LAGE, L. L. *Retratos do cotidiano: diálogos entre a formação docente e as práticas na educação infantil* In: 39ª Reunião Nacional da ANPED GT07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5583-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: fevereiro/2020

GUEDES, A. O.; VIEIRA, N. G.; SILVA, G. D. *Uma experiência de pesquisa-formação de professores da educação infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas*. 37ª Reunião Nacional da ANPED – GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos Florianópolis, 2015.

GUIMARÃES, D., NUNES, M. F.; LEITE, M. I. História, Cultura e Expressão: Fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, S. (Org.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999, 11ª ed., 2011, p. 159-174.

KERLAN, A. À la source éducative de l'art. De Boeck Supérieur | « *Staps* » 2013/4 n° 102 | pages 17-30. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-staps-2013-4-page-17.htm> Acesso em: out./2019.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-24

LEITE, M. I. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 131-150

MEIRIEU, P. L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement. Entretien paru dans « *La Scene* », n°72, mars-avril-mai 2014, p. 28-33.

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.

MOURA, M. T. Arte e Infância: interações de crianças, adultos e obras de arte em museu. In: ROCHA, E. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação infantil: Enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2013, p 103-120.

NOGUEIRA, M. A. *Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores*. ANPED - GE-01: Educação e Arte. Caxambu, 2008.

_____. Formação cultural de professores. *Boletim Salto para o Futuro*. Ano XX. boletim 07, Junho 2010. Disponível em:

https://www.academia.edu/8738170/Forma%C3%A7%C3%A3o_cultural_de_professores_Ano_XX_boletim_07_Junho_2010 Acesso em: janeiro/2018

_____. Conferência apresentada à banca como requisito parcial para a promoção à Professora Titular. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019, (Mimeo).

OSTETTO, L. E. "Mas as crianças gostam!": ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p 41-60.

_____. *Esse in anima: formação docente em deslocamento*. In: 39ª Reunião Nacional da ANPED - GT07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) - Trabalho Encomendado. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_2_luciana_esmeralda_ostetto.pdf Acesso em: Fevereiro/2020

PENA, A. C.; TOLEDO, L. P. B.; KRAMER, S. "Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora": memória, narrativa e experiência como caminho epistemológico na formação de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. esp, n. 3, p. 2008-2025, dez. 2018.

PERISSÉ, G. *Estética e educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

TIRIBA, L.; BARBOSA, S. N.; SANTOS, N. O cotidiano da Educação Infantil: Buscando interações de qualidade. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade* Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 279-296.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: A observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

Recebido em: 29/06/2020

Aprovado em: 07/10/2020