

Simone Maria Scartazzini

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO EM
SERVIÇO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Graciela René Ormezzano.

Passo Fundo
2012

CIP – Catalogação na Publicação

- S2873e Scartazzini, Simone Maria
A educação estética na formação em serviço do professor de
educação infantil / Simone Maria Scartazzini. – 2012.
113 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2012.
Orientação: Profª. Drª. Graciela René Ormezzano.
1. Educação de crianças. 2. Professores - Formação. 3.
Educação estética. I. Ormezzano, Graciela, orientadora. II. Título.

CDU: 372.3

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Aos meus dois queridos e amados filhos Amanda e Leonardo, que despertaram suas emoções interiores, mostrando-se sensíveis às dificuldades enfrentadas. A eles, que sempre estiveram ao meu lado, compartilhando as tristezas e as alegrias deste caminho percorrido, retribuindo com muito amor e compreensão a realização de mais este sonho em minha vida. Ao meu grande companheiro e amigo, que surgiu praticamente no final desta caminhada, mas com certeza em um dos momentos mais delicados e necessários, para oferecer com muito amor e simplicidade o seu carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por nunca ter me deixado nos momentos difíceis e por ter me permitido chegar até aqui.

Aos meus filhos, pela imensa compreensão, nos momentos em que tive que me dedicar exclusivamente aos estudos.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Graciela Ormezzano, pela sua sensibilidade e confiança, orientando-me e mostrando-me os caminhos para o melhor desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço, também, a todos os meus professores e colegas do curso de Mestrado em Educação, pela dedicação e ajuda que sempre me dispensaram.

Aos gestores municipais, aos professores e às monitoras da escola municipal onde se deu a pesquisa, por terem partilhado comigo a investigação e o desejo de construir meu sonho.

Aos professores colaboradores que, desafiados pela Educação Estética, compartilharam comigo a certeza de que a mudança é possível.

A todos os meus amigos que, próximos ou distantes, sempre acreditaram e torceram pelo meu sucesso.

RESUMO

Este estudo pretendeu promover discussões acerca da educação estética na formação em serviço do professor de educação infantil e vincula-se à linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem. A problemática desenvolveu-se a partir do questionamento: O processo de educação estética na formação em serviço de um grupo de professoras e monitoras de uma escola de educação infantil contribui para a formação profissional? Como objetivo principal, elegeu-se descrever e analisar esse processo, para, com base nisso, verificar a contribuição de oficinas de educação estética na formação profissional das referidas participantes. A investigação foi realizada por meio de um estudo de caso, utilizando-se a observação participante, documentada em diário de campo, e fundamentada de acordo com o enfoque dos paradigmas existencial e humanista. Foram realizadas cinco oficinas com um grupo de professoras e monitoras de uma escola de educação infantil de um município localizado ao norte do Estado do Rio Grande do Sul. Procedeu-se à descrição das oficinas e à análise de conteúdo do material, do que surgiram três categorias: “O olhar do professor sobre o tempo”, “O papel do professor na construção coletiva e nas transformações das práticas escolares” e “O lúdico no processo de ensino-aprendizagem”. Ao longo do estudo, constatou-se que o processo de educação estética, na formação em serviço, torna o ambiente e as relações de trabalho mais favoráveis, com maiores possibilidades para uma melhor formação e um desenvolvimento mais profícuo na aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação estética. Formação em serviço. Educação infantil.

ABSTRACT

This study intended to promote discussions about aesthetic education in service training for teachers of child education, and it is linked to the Educative Processes and Language research. The issue was developed from the questioning: Does the process of aesthetic education in service training of a group of teachers and monitors from an early childhood education school, contributes for professional formation? The main goal was to describe and analyze this process so to verify the contribution of workshops in the professional formation of the referred participants. The research was conducted through a case study using participant observation documented in a field diary, and founded in accordance with the approach of existential and humanistic paradigms. Five workshops were held with a group of teachers and monitors from an early childhood education school in a city located north of the state of Rio Grande do Sul. The description of workshops and the analysis of material content was performed, from which emerged three categories: “The teacher's view on time”, “ The role of the teacher in the collective construction and transformation of school practices”, and “The ludic in teaching-learning process”. Throughout the study, it was determined that the process of aesthetic education in service training favors the environment and working relationships with greater possibilities for better training and deeper learning development of children.

Key words: Aesthetic education. Service training. Child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - <i>Jogo de Roda</i>, 1872. Pintura a óleo, 115x161 cm.....	50
Ilustração 2 - <i>O bolo dos Reis Magos</i>, 1774. Pintura a óleo, 72 x 91 cm.....	51
Ilustração 3 - <i>Uma tarde de domingo na ilha Grande-Jatte</i>, 1884/85. Pintura a óleo, 225 x 340 cm	52
Ilustração 4 - <i>A mãe</i>, aproximadamente 1659/60. Pintura a óleo, 92 x 100 cm.....	53
Ilustração 5 - <i>O jardineiro</i>, aproximadamente 1655/60. Pintura a óleo, 92,5 x 120 cm....	54
Ilustração 6 - <i>As duas irmãs</i>, 1890/95. Pintura a óleo, 46,5 x 55,5 cm.....	55
Ilustração 7 - Materiais lúdicos produzidos com sucata	59
Ilustração 8 - Figuras de pessoas em movimento	69
Ilustração 9 - Tangram montado por uma das participantes.....	75
Ilustração 10 - Pannel formado pelas participantes na oficina de tangram.....	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REVISÃO DA LITERATURA	14
2.1	Algumas considerações históricas sobre educação estética	14
2.2	Educação estética na escola	18
2.3	A vivência estética através das estratégias textuais	22
2.4	A dimensão do sensível na formação do humano	24
2.5	Formação estética dos professores	27
2.6	Possibilidades da formação estética para a prática pedagógica do professor	32
3	RECURSOS METODOLÓGICOS	36
3.1	Paradigma	36
3.2	Campos e sujeitos da pesquisa	38
3.3	Metodologia do trabalho	41
3.3.1	As oficinas	42
3.4	Coleta e compreensão das informações	46
4	RELATO DAS OFICINAS DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA	47
4.1	Primeira oficina: Eu e a imagem	48
4.2	Segunda oficina: O som	57
4.3	Terceira oficina: A palavra	62
4.4	Quarta oficina: O gesto	68
4.5	Quinta oficina: O tangram	72
5	REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA	78
5.1	O olhar do professor sobre o tempo	78
5.1.1	Histórias pessoais e profissionais entrelaçadas	79
5.1.2	Mulher, mãe e professora	82
5.2	O papel do professor na construção coletiva e transformações das práticas escolares	84
5.2.1	Formação em serviço	89
5.2.2	Processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso	93
5.3	O lúdico no processo de ensino-aprendizagem	94
5.3.1	O lúdico e a criança	95
5.3.2	Relação de empatia professor-aluno	96

5.3.3 Imaginação e criatividade.....	98
5.3.4 Meu corpo fala: sentimentos e emoções.....	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO

Existem consequências desastrosas, criadas pelo atropelamento da modernidade, atingindo o ser humano e o seu meio. A percepção de que se está distante e, ao mesmo tempo, tão próximo de atitudes imediatistas, individualistas, que na maioria dos casos é dominada somente pela ideologia da razão, não valoriza as emoções nem suas relações e trocas no ambiente de trabalho. Seguindo esse pensamento, pode-se dizer que, em vez de serem mais sensíveis e receptivos, os seres humanos ficam anestesiados, respondendo sem sentir, seguindo tendências de mídia e de mercado e sendo cada dia mais destituídos de personalidade.

Nesse contexto, surge a necessidade de uma educação que valorize o desenvolvimento pleno do ser humano, que vá além das competências e habilidades que privilegiam apenas a lógica. Sendo assim, ao refletir sobre educação, é fundamental abordar questões que digam respeito, também, às capacidades de percepção e sensibilidade, imprescindíveis para ler e sentir a realidade, o que se pode encontrar através de uma Educação Estética. Segundo Ormezzano, “a educação estética não é a panaceia nem a salvação da crise educacional que atinge a maioria dos países, mas uma contribuição à cultura que pode envolver a todos os membros da sociedade.” (2007, p. 35).

A constante construção e reconstrução do ser individual, estendendo-se sensivelmente ao outro, torna-se motivo de reflexões necessárias, para melhor se compreender o universo. Essa visão seria possível ao se alcançar uma harmonia interior, um senso de criticidade, coletividade, doação e um comprometimento responsável com o mundo.

O ser humano vive uma crise que também pode ser denominada de crise ético-estética de sua própria vida. É necessário acompanhar o avanço desta era, mas também resgatar e ressignificar o sentido de si próprio e seu espaço na natureza. Faz-se necessário repensar um novo sujeito social, aquele que busca na razão melhores condições de vida, mas que usa a emoção como instrumento para sua ação. Boff (2005) não tem dúvidas de que o excesso de importância da razão é que está provocando a destruição, porque tem impedido de enxergar todas as dimensões do ser humano. Segundo ele, a razão desenha o edifício da ética, mas o que move o ser humano a viver junto da ética é o coração. “O sentimento é a dimensão mais profunda do ser humano”, afirma Boff, mas o cérebro tem impedido o homem de ver isso (2005, p. 146). É preciso pensar com o coração. Nossa razão tem de ser mais humana, “ou seguiremos a rota que poderá nos levar ao caminho já percorrido pelos dinossauros.” (BOFF, 2005, p. 148).

Por isso, ao realizar esta pesquisa, o olhar se volta ao ético-estético com suas proposições e novas percepções de mundo. Através das relações estabelecidas com o sensível, o ser humano poderá conhecer e compreender o mundo na sua essência mais profunda e subjetiva, comprometendo-se com uma razão entrelaçada na emoção, no sentimento e na imaginação. Assim, a educação estética contempla a realização humana, mas frente à adversidade o sujeito manifesta insegurança e se sente ameaçado pela perversidade, necessitando da ética para entender o relacionamento social.

Aborda-se o tema educacional relacionado à estética, sendo essa uma opção na educação em serviço¹ para o professor de educação infantil. Afinal, desse mesmo processo esta pesquisadora faz parte como professora municipal e apaixona-se mais a cada dia, procurando sempre aguçar e aprofundar novas e possíveis reflexões sobre a estética e a prática diária.

Optou-se por concretizar este estudo de caso (ANDRÉ, 2005) através do processo de educação em serviço e aplicar oficinas de educação estética com as profissionais da escola selecionada para esta pesquisa. Entende-se esse processo educativo como um aperfeiçoamento para refletir sobre a instituição, o ambiente, a prática que permeiam a vida diária, esperando que esta possa se transformar em uma prática diferenciada, fazendo brotar nesses profissionais o desejo de continuar buscando sua qualificação, sua transformação pessoal e profissional, até mesmo na continuidade deste projeto, pois todas as participantes já tiveram uma formação inicial, embora com diferentes estágios de qualificação profissional. Sendo assim, essas práticas formativas podem se tornar educativas e contínuas, desenvolvendo as potencialidades para uma mudança de atitudes e comportamentos pessoais e profissionais.

Logo após a conclusão do curso de Magistério, em 1990, esta pesquisadora iniciou uma caminhada como docente, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental no quadro de professores municipais de Erebangó/RS, do qual faz parte até hoje. Na sequência desses passos, houve o desafio de continuar a formação no curso de graduação em Pedagogia e, depois, na Especialização em Interdisciplinaridade. Durante todos esses anos de comprometimento com a tarefa de socializar saberes, conhecimentos, descobertas, de envolver-se e de ser envolvida com outras vidas, de nunca estar plenamente satisfeita, sempre houve o borbulhar desafiador da busca constante pelo desconhecido, de dúvidas e incertezas

¹ Formação em serviço designa a formação inicial do docente, realizada quando já está atuando, como no caso de três monitoras que, além da atividade na escola, realizam o Curso de Pedagogia. O professor que está atuando e realiza curso de atualização ou participa de momentos de formação vinculados a sua prática realiza formação continuada, mas para não utilizar dois tipos de nomenclaturas diferentes e uma vez que as oficinas de educação estética foram realizadas no âmbito da escola, decidiu-se por utilizar a expressão "educação em serviço" para todas as participantes.

na concretização deste sonho possível, ou seja, de ingressar no universo acadêmico de um Mestrado em Educação.

As pessoas tornam-se humanas à medida que as condições materiais em que vivem e as relações que estabelecem com os outros seres são humanas. Educar é revelar saberes, significados, mas antes de tudo revelar a condição humana como docente educadora. É humana docência. (ARROYO, 2000).

Hoje, compreender a ação humana num universo cultural amplo, complexo, fragmentado, onde as mudanças ocorridas na sociedade provocam alterações de valores e a demanda de contínua reorganização, requer considerar o ser humano como um todo inacabado com necessidade de constante aperfeiçoamento. As normas culturais que geram processos sociais contêm um saber coletivo acumulado, são portadoras de princípios e esquemas de conhecimento, com seus paradigmas de investigação e métodos de aprendizagem, que moldam as pessoas inseridas nesse meio, interferindo nas práticas profissionais e no fazer pedagógico diário docente.

Os professores desejam refletir sobre suas práticas, por isso, investindo na capacitação ao longo da caminhada, é possível melhorar muito a educação, especialmente como se destaca nesta pesquisa com este grupo de educadoras. Observa-se, também, a necessidade de propiciar-lhes uma oportunidade de repensar sobre seu agir pedagógico, sobre sua prática diária em sala de aula e sobre a sua constante qualificação profissional e pessoal.

É necessária a socialização dos saberes, isto é, a partilha desses conhecimentos que levam à transformação social. Assim, é imprescindível uma alteração de estruturas que somente se efetiva por meio da ação, da troca, da busca constante de novos conhecimentos, da quebra de paradigmas, autogerindo-se cada vez mais como profissionais que colaboram na transformação da sociedade e dos outros seres humanos.

O envolvimento com essa temática desperta nos participantes o desejo de refletir sobre a necessidade de buscar novos caminhos para a prática pedagógica. Torna-se um desafio a busca de pistas que melhorem sua formação e sua prática docente. Perrenoud (2002) destaca que é preciso formar professores que reflitam sobre sua prática, isto é, que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e com consequentes efeitos.

A escola, como instituição inserida nessas mudanças histórico-sociais, pode propiciar ao sujeito a formação que ele necessita receber, (re)avaliando e (re)construindo continuamente a sua função social. Nessa perspectiva, a escola é uma instituição acolhedora, primando pelo desenvolvimento do afeto, da cognição e do prazer de aprender, contemplando a educação ético-estética, de modo que não se limite à transmissão de conhecimento, mas que

promova oportunidades de construir aprendizado, repensando alternativas de vida e de convivência social.

Para tanto, a escola pode ser um lugar onde as pessoas aprendem a pensar o ser humano enquanto totalidade, com suas dimensões plurais, descobrindo o novo e sendo sensibilizadas para o novo. Portanto, ela precisa, igualmente, preocupar-se com as questões éticas que envolvem o ser humano. E essa preocupação está presente nas professoras e monitoras da escola em estudo.

Educar é um exercício criador que proporciona ao ser humano a concretização de seus potenciais físicos, morais, espirituais e intelectuais. Seu objetivo é levar homens e mulheres a desenvolverem-se em sentido dinâmico, na direção em que se desenvolverá a humanidade. O ser humano estético valoriza as emoções e os sentimentos, tanto quanto as sensações e a razão. Tem a tendência de privilegiar a intenção de resolver os problemas, de preocupar-se com o caminho a ser seguido, e não apenas com o resultado. Trata os demais com respeito, como seres livres e autônomos. Portanto, a educação estética não pode se dissociar da educação ética, nem ser pensada fora das dimensões culturais e históricas.

Da mesma forma, uma boa escola existirá quando o educador tornar o espaço da sala de aula um cenário melhorado da realidade do educando. Esse cenário jamais poderá ser uma representação insignificante. Assim, é necessário que essa realidade seja vivida juntamente com o lúdico, para construção de um novo cenário que ressignifique a vida num ambiente acolhedor e de relações positivas.

O professor, como peça importantíssima na formação de novos sujeitos, pode buscar por meio de uma educação estética a melhor maneira de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e formação integral das crianças. De fato, essa formação envolve a interação com o espaço e as relações nele estabelecidas, ou seja, terá grande relevância na formação da sua identidade pessoal e na compreensão de mundo, também contribuindo para o seu desenvolvimento social, moral, psicológico e cultural.

Por também atuar em uma escola de educação infantil, a pesquisadora sentiu a necessidade de realizar uma investigação sobre a educação estética na formação em serviço de profissionais que atuam com crianças pequenas, na tentativa de que este conhecimento possa contribuir com seu crescimento profissional. O problema da investigação questionou: O processo de educação estética na formação em serviço de um grupo de professoras e monitoras de uma escola de educação infantil contribui na formação profissional? Assim, constituiu-se como objetivo da pesquisa: descrever e analisar o processo de educação estética na formação em serviço de um grupo de professoras e monitoras de uma escola municipal de

educação infantil, para, com base nisso, verificar a contribuição das oficinas na formação profissional.

Como referencial teórico, para estudos relacionados à educação estética, suas considerações históricas educativas das vivências e das estratégias textuais, utilizou-se, basicamente, Gennari (1997), Duarte Jr. (1995, 2001) e Ormezzano (2007), somados a importantes contribuições de outros autores considerados relevantes para o enriquecimento da teoria.

O direcionamento metodológico desta pesquisa foi qualitativo, centrado no paradigma humanista (BERTRAND; VALOIS, 1994), do tipo estudo de caso (ANDRÉ, 2005). De acordo com essa visão, ocorre uma preocupação com o desenvolvimento da pessoa humana, que busca a qualidade do ser, interagindo com a subjetividade, a comunicação, a alegria e o amor, de modo a levar a uma transformação e compreensão do mundo e de si próprio.

O método utilizado para analisar as categorias foi a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1979), abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens. Corresponde aos significados destacados, como conjunto de características, nas mensagens analisadas, na busca de ultrapassar o alcance meramente descritivo das técnicas quantitativas para atingir interpretações mais profundas.

O campo de ação foi uma escola municipal de educação infantil de um município localizado ao norte do Rio Grande do Sul, onde foram realizadas cinco oficinas de duas horas/aula cada uma. As participantes foram quatro professoras e sete monitoras. Para o registro das informações, utilizou-se um diário de campo com as observações realizadas durante as oficinas.

A dissertação consta de quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O capítulo II apresenta o corpus teórico, composto dos seguintes temas: “Algumas considerações históricas sobre educação estética”; “Educação estética na escola”; “A vivência estética através das estratégias textuais de acordo com Gennari”; “A dimensão do sensível na formação do humano”; “Formação estética dos professores”; “Possibilidades da formação para a prática pedagógica do professor”. O capítulo III, por sua vez, expõe a perspectiva metodológica empregada para a realização da pesquisa. O capítulo IV descreve os encontros das oficinas de educação estética e as experiências das participantes. Finalmente, a última seção, capítulo V, apresenta os resultados da investigação, sendo constituído de três categorias: “O olhar do professor sobre o tempo”, “O papel do professor na construção coletiva e transformações das práticas escolares” e “O lúdico no processo ensino-aprendizagem”.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A formação estética se explicita no horizonte do humano, sendo natural ao evento estético vivido na prática da convivência cultural, da atitude receptora crítica e da busca expressivo-comunicativa. (GENNARI, 1997, p. 16, tradução nossa).

Divide-se este capítulo em momentos de reflexões que não apenas se avalia relacionados à pesquisa, mas que também parecem importantes para aprofundar os estudos. São revisadas algumas considerações históricas sobre a educação estética, abordadas principalmente por Gennari (1997). Em um segundo momento, escreve-se sobre o entendimento desse paradigma na escola, refletido, ainda, nas palavras de Duarte Jr. (1995), Ormezzano (2007), Schiller (2002) e outros autores mencionados ao longo do capítulo. Aborda-se a vivência estética por meio das estratégias textuais relacionadas por Gennari (1997) em seu livro *La educación estética*, tornando-se sensível e humana, através da contribuição de Duarte Jr., que concretiza a educação estética pela perspectiva da arte, possibilitando o acesso a um conhecimento sensível. Em um momento posterior, busca-se refletir sobre a educação estética dos professores, seguindo com as possibilidades dessa formação estética para sua prática pedagógica.

2.1 Algumas considerações históricas sobre educação estética

Inicia-se esta subseção com o questionamento do que é estética. Essa palavra provém do grego *aisthesis*, que remete ao sensível, à sensação ou à percepção. Em relação à consciência estética, pode-se defini-la por meio das palavras de Duarte Jr., para quem o ser estético não se caracteriza nesse sentido como algo meramente fugaz; pelo contrário, é onde a experiência humana pode atingir um enorme grau de realização. Duarte Jr. relata que “o ato de criação é subversivo”, pois altera a ordem para formar um novo sentido; visa a transformar, tal como deseja a imaginação. “O ato de criação é, então, um ato proibido no mundo civilizado.” (DUARTE JR., 1995, p. 101).

Entretanto, Gennari (1997) aponta que o ser estético encontra expressão não unicamente no mundo literário e artístico, mas também em vários outros setores da atividade humana: na paisagem rural e na cidade, na máquina e no objeto que ela produz, na moda e no vestido, na coreografia e na cerimônia da festa. Duarte Jr. complementa com a seguinte ideia:

Apenas deve-se entender que “consciência estética” tem um significado muito mais amplo do que a simples apreciação da arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentidos e valores dados à vista são assumidos no agir do cotidiano. (1995, p. 115, grifo do autor).

Retomando a história, observa-se, antes de tudo, uma consequência da condenação de Platão à arte imitativa, pois, para ele, a pintura e a poesia concedem ao homem apenas uma visão ilusória do mundo, fundamentando-se na suposição de que a arte é sempre imitação. Sendo a natureza o objeto que se propunha imitar, por melhor que fosse a obra artística, jamais poderia superá-la. Assim, a obra do artista torna-se apenas uma reprodução, algo inferior e inadequado tanto em relação aos objetos imitados como no que se refere às ideias que os pressupõem.

Soares (2008) também destaca o pensamento de Aristóteles quanto à poesia e às paixões. Há uma importante diferença apontada pelo filósofo entre arte e técnica como atividade de produção, na medida em que percebe o culto à beleza como essência de pensamento, onde se vê o belo como uma forma única e perfeita em si mesma, “absoluta e atemporal”. A beleza existe, logo, apenas como uma ideia.

No decorrer da história, a estética medieval converte-se em uma visão transcendental, na qual a função estética seria uma intuição humana advinda das sensações, porém criada por meio da iluminação divina. Sendo assim, a beleza formal é uma maneira de aproximar o homem de Deus e a beleza integral, a união do belo e do bem. Na passagem a seguir, Santo Agostinho, que volta a analisar o problema platônico, admite a subjetividade da sensação estética e postula uma prioridade do sujeito e de Deus sobre a realidade das coisas: “Para os neoplatônicos, a luz que inunda as coisas e as deixa compreensíveis desce do alto.” (apud GENNARI, 1997, p. 115). Já São Tomás de Aquino “[...] apresentaria uma ideia de estética que se caracteriza mais pela objetividade da beleza do que pela subjetividade de quem o capta.” (ORMEZZANO, 2007, p. 18).

No Renascimento, a consolidação de um novo modelo diverso ao teocrático, com a expansão do comércio, o aprimoramento da ciência, os descobrimentos, a organização das cidades e o mercantilismo, entre outras mudanças, levou o ser humano a ocupar o centro da estética, denominado como humanístico-renascentista. Inaugurou-se, assim, uma nova relação com a arte, que seria ditada pela classe economicamente dominante.

Seguindo a descrição de Gennari (1997), no século XVIII, tiveram início a estética moderna e a primeira teoria filosófica sobre a educação estética. É o que evidenciará, mais adiante, Baumgarten, que utilizou o termo “estético” pela primeira vez para assinalar o

conhecimento sensível, a doutrina da arte que inclui o mundo das imagens, atendendo-se ao seu valor poético e propedêutico. De acordo com Gennari, Baumgarten, em sua obra incompleta *Aesthetica*, relata a existência de uma zona confusa do conhecimento, relativa a coisas que são obscuras, apesar da clareza evidente de sua apresentação como arte e poesia. Também identifica um dos princípios fundamentais da estética moderna. “A arte e a beleza encontram seu objetivo e sua meta precisamente em si mesmo [sic].” (GENNARI, 1997, p. 118).

Nesse contexto, ainda descrito por Gennari (1997), Kant trouxe para o centro de seus pensamentos o homem enquanto sujeito individual, com valor em si mesmo. Em sua terceira *Crítica*, que trata precisamente da vida dos sentimentos, uniu pensamento científico e pensamento moral, natureza e sujeito, afirmando que há no homem algo de superior, o sentimento. Esse lado é pautado pela subjetividade, com suas paixões, seus desejos e sentidos de gesto. É o juízo de sentimento que estabelece o juízo estético.

O princípio estético, portanto, é reflexo da estrutura transcendental do conhecimento e do postulado moral; é um princípio subjetivo, universal, necessário e não teológico. Evoluir para o estágio de esclarecimento seria a vocação de cada homem, que pode pensar por si mesmo, só que para isso dever-lhe-ia ser dada a liberdade. No entanto, para Kant, o homem é sujeito com capacidade de transcender sobre o mundo. Assim, o sujeito está preparado para viver sua própria reflexão sobre a beleza e sobre a arte. Com Kant nasce o homem estético, a partir do qual foram firmados os pressupostos de uma educação estética desenvolvidos pelo romantismo e pelo idealismo alemão, principalmente por Schiller, Hegel e Goethe.

Friedrich Schiller teria dado ênfase na educação estética ao papel como “força civilizadora, através da qual os homens se tornam mais humanos”. Concordando com essa ideia, destaca-se que, para o poeta: “É mediante a cultura ou educação estética, quando se encontra no ‘estado de jogo’ contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis.” (SCHILLER, 2002, p. 12, grifo do autor).

O filósofo e literato alemão do século XVIII aponta que, nesse impulso lúdico, “estado de jogo”, razão e sensibilidade atuam juntas, havendo uma equação linear entre uma e outra, libertando o homem moral e fisicamente. O belo atinge seu ápice levando o ser humano a um estado de liberdade total. “A razão, entretanto, diz: o belo não deve ser mera vida ou forma, mas forma viva, isto é, deve ser beleza à medida que dita ao homem a dupla lei da formalidade e realidade absolutas.” (SCHILLER, 2002, p. 79-80). Ou seja, há empenho em mostrar como ocorre essa amarração do juízo estético aos princípios da razão, sendo esta não

somente em seu uso teórico, mas em seu uso mais sublime, o prático. É o que relata Soares: “No impulso lúdico schilleriano a razão empresta autonomia ao mundo sensível.” (2008, p. 29). Assim, entende-se que um valoriza o outro e ambos tornam-se virtuosos pela sua riqueza e cumplicidade. A autora ainda afirma:

Nesse sentido há a possibilidade de plenitude quando o homem é capaz de dar vida às coisas que o cercam através da sensibilidade. No entanto o físico só enobrece, ou seja, evolui passando a ser estético quando pela força do pensamento livre e espontâneo passa a perceber além da realidade a existência sensível das coisas. (SOARES, 2008, p. 29).

Por esse caminho, através de Schiller (1963), chega-se à situação da beleza do ponto de vista da formação humana, abrindo espaço para uma nova relação da estética com a educação. Surge, então, uma nova visão, segundo a qual a educação estética permite a formação do humano e sua evolução física e intelectual, destacada por Gennari da seguinte maneira: “A dimensão estética compromete a vida dos indivíduos e da comunidade, influencia em toda forma de vida e em todo momento da história.” (1997, p. 123).

Mediante essa perspectiva estética, o homem torna-se um ser virtuoso, na medida em que busca, vive, pensa e reflete sobre a sua felicidade, pois “[...] a tarefa da educação estética é fazer das belezas a beleza.” (SCHILLER, 2002, p. 84). Ainda do mesmo autor, “no estado físico o homem apenas sofre o poder da natureza, liberta-se deste poder no estado estético, e o domina no estado moral.” (2002, p. 119).

Nesse sentido, a educação estética torna-se uma ponte de elevação entre o vivido, deixando de ser idealizado para ser uma vivência concreta. Gennari descreve como uma das principais contribuições de Schiller a tarefa de reunir a razão, a moral e a beleza, pois, para ele, o amadurecimento se daria pela união da razão e da moral, do gosto e do sentimento, além de ser própria do homem estético.

A pedagogia estética nasce, portanto, com Schiller, graças a sua obra e ao seu pensamento se cria um novo paradigma, segundo o qual a educação estética pode formar um homem completamente e trazer a superfície da humanidade que vive nele. [...] no homem estético se encontra a harmonia de todas as faculdades humanas. A função pedagógica da beleza garante que o homem físico se converta em um homem estético e, portanto, em um homem moral. Para Schiller, a beleza é condição necessária para a humanidade; portanto, não existe educação sem a educação estética. (GENNARI, 1997, p. 124).

Os ideais estéticos assim estabelecidos seguiram com a contribuição de muitos pensadores. Continuando por esse viés, destaca-se Duarte Jr., que enriquece tal visão, aprofundando seus estudos em uma educação dos sentidos, construída a partir da beleza e da sensibilidade, na qual se busca, através da dimensão estética, um equilíbrio, o encontro da emoção com a razão. O autor

[...] apresenta uma teoria para a educação do sensível, com base, como a educação estética, na idade de aisthesis da Antiga Grécia. Esta modalidade educativa também se utiliza da arte, mas atua em um nível anterior ao da simbolização estética. Põe ênfase nas sensações, mas não desconsidera o pensamento, os sentimentos e a intuição, e afirma que é preciso educar os sentidos para perceber de modo acurado o mundo e a nós mesmos. (ORMEZZANO, 2009, p. 39).

Logo, pode-se entender que a melhor forma para essa mudança de comportamento será através da educação. Portanto, conforme Gennari (1997), compreende-se “o grau” que a educação estética produz no processo pedagógico educacional, não se centrando unicamente nos resultados apresentados pelos alunos, mas sim interpretando toda relação educativa estabelecida diante desse objeto de estudo, ou seja, as relações **do** e **entre o** professor, relações cognitivas, sociais, afetivas, linguísticas, corporais, éticas, enfim, todas as relações significativas do ser humano em processo de formação.

2.2 Educação estética na escola

Entende-se, a partir das palavras de Paulo Freire, que educar desenvolvendo a criticidade deve estar sempre de acordo com uma importante valorização na formação ética e estética. “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética.” (FREIRE, 1996, p. 36). Concordando com suas palavras, pode-se dizer que a dimensão estética é uma condição muito importante na construção da existência e, por isso, torna-se necessário pensar seu papel como um paradigma centrado no desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Nessa perspectiva,

[...] consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos (significados sentidos) e da nossa compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial. (DUARTE JR., 1995, p. 115).

Ao descrever aspectos estéticos que se entrelaçam com a educação, parte-se de um conceito apresentado por Duarte Jr.:

[...] educação como um processo formativo humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo. Nesse sentido o termo educação transcende os limites do mundo da escola, para se inserir no próprio contexto cultural onde se está. (1995, p. 17).

Então, é possível inferir que é a educação do mundo e para o mundo, ou seja, um processo histórico desenvolvido por mentes e espíritos conscientizados para recriar o saber do passado com o contexto em que está inserido e, assim, transformar o seu presente. Diante desse pensamento, destacam-se as palavras de Freire: “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.” (1980, p. 40). Desse modo, a prática educativa se verifica como ação consciente, intelectual e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósito.

Nessa linha, retorna-se aos escritos de Gennari (1997, p. 96), o qual defende que a formação do homem, em cada época de sua vida, encontra as formas nos conteúdos da cultura, um *acercamiento* específico ao saber, ou seja, um momento que favorecerá o amadurecimento global da pessoa humana e a construção de sua própria visão de mundo: sua própria *weltanschauung*. E, sobretudo, esse conjunto forma seu próprio espírito. Do ponto de vista de uma pedagogia e outra, da língua, da ciência, da história e da religião, se encontram dentro dos fatores possíveis que influenciam a formação do homem. “Por isso não existe uma formação completa da personalidade humana sem a educação da dimensão estética.” (GENNARI, 1997, p. 97).

Sendo assim, as palavras de Gennari revelam que a pedagogia como ciência se torna um caminho para o crescimento desse sujeito, oferecendo um “suporte pedagógico

adequado”, uma formação não fragmentada, valorizando todos os fatores que possam influenciar o homem, de modo a lhe garantir nessa caminhada um crescimento, um amadurecimento espiritual e humano.

Schiller, em *Educação estética do homem*, avalia que “o espírito da abstração consome o fogo junto ao qual devia inflamar-se.” (2002, p. 36). Através da sua obra, o autor contribui ao apresentar em sua ontologia uma natureza do humano que constitui seu *vir a ser*, numa unidade integrada e inseparável dos impulsos sensíveis, formais e lúdicos. É de acordo com esse aprofundamento teórico que se compreende a arte invariável em relação ao seu tempo, conectando aspectos e conteúdos formais aos estados mais profundos e sensíveis, na construção de uma estética que se mostra possível na razão e na emoção.

Em 1997, a Unesco lançou o relatório feito por Delors, com a finalidade de nortear o processo educacional para o século XXI, objetivando resgatar conceitos que ficaram perdidos depois de séculos de educação baseada no utilitarismo. O pilar “aprender a ser” do documento reafirma um princípio fundamental:

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor de modo a poder decidir por si mesmo como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 2004, p. 99).

No mesmo capítulo, o relatório exprime:

Mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento de sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. (DELORS, 2004, p. 100).

Seguindo esse pensamento, o desafio está em tornar a dimensão estética objeto de aprendizagens significativas, a fim de transformar-se num elemento potencializador da ação humana. A educação estética compreende as diferenças e a singularidade, buscando a essência criadora e plural das possibilidades enraizadas historicamente no ser humano, não se limitando a uma transmissão da cultura da massa dominante centralizadora. Sendo assim, a educação estética, certamente, deve estar associada à educação ética, voltando-se às culturas

específicas e históricas, acolhendo as diferentes formas de sentir e celebrar a vida. Por isso, de acordo com Ormezzano,

A essa altura é mister destacar que a educação estética prioriza também a imaginação, a capacidade para o jogo, o amplo espectro da estética do cotidiano que considera design, a arquitetura, o artesanato, a música popular, a comunicação audiovisual e a arte de rua, assim como todos os estilos de sociabilidade, ou seja, algo bem além do estreito marco da educação formal. (2007, p. 26).

A educação, na condição de prática social, pode ter como princípio contribuir significativamente para o processo de construção dos sujeitos, para que este conheça a si mesmo e ao mundo, podendo posicionar-se e expressar-se frente às diferentes situações apresentadas. Nesse caso, Morin (2002) enfatiza que o ser humano é multidimensional, biológico, psíquico, social, afetivo e racional, e, como não se pode isolar uma parte do todo, o conhecimento, ao tentar construir-se, deve mobilizar o saber do mundo. A educação deverá ser o ensino primeiro e universal da condição humana. Segundo ele,

[...] somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. (MORIN, 2002, p. 51).

Essa reflexão leva a perceber os caminhos que a cultura social percorre. Na maioria das vezes, sobrepõe-se a ideia de superioridade da razão em detrimento da emoção e da sensibilidade. A dicotomia corpo-mente, razão-emoção ainda está presente no século XXI. No campo da educação, a sociedade pós-industrial e, mais ainda, o mercado neoliberal influenciam as propostas curriculares, que, na maior parte dos casos, ficam voltadas apenas para a formação profissional e para o trabalho. Sobre isso Delors escreve:

O século XXI necessita dessa diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social [...]. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países por um ensino tornado mais militarista do que cultural. (2004, p. 100).

Ao considerar a estética apenas no campo educacional formal e a educação básica como um processo importante na formação e construção do conhecimento, espera-se que nela sejam incluídas experiências artísticas e estéticas que induzam a pessoa a vivenciar e a socializar através de múltiplas linguagens expressivas que permitam ter acesso a uma produção “significativa”, com o objetivo de ler e produzir comportamentos estéticos. (ORMEZZANO, 2007). Isso significa propor experiências que conduzam o ser humano ao amadurecimento da sua consciência sensível, através do olhar, do ouvir e do sentir.

Conforme Duarte Jr., não se trata de incluir arte na educação, mas de pensar a educação sob a perspectiva da arte. Com efeito, através dela cultiva-se a história de um povo, visto que ela “[...] é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico.” (1995, p. 18). Sendo assim, pode-se fazer o resgate cultural da própria história e vinculá-la através da educação estética ao seu processo de vida atual.

2.3 A vivência estética através das estratégias textuais

No caso em pauta, as estimulações, as vivências e o desenvolvimento das percepções, juntamente com a caracterização da vida de cada um, colaboram na construção dos processos da memória e de significados para o ser humano, que se inserem em sua trajetória de acordo com sua subjetividade e com as interações sociais.

A vida do ser humano estrutura-se desde o seu nascimento, misturando experiências, sensações, contextos sociais e familiares; e as relações estabelecidas com todas essas vivências o vão transformando, dando-lhe novas possibilidades para a construção do seu “Eu”. Por isso, a criança, tendo sua formação entrelaçada pelo sentido estético sensível, do olhar, do sentir, do imaginar e do expressar-se, encontra possibilidades mais significativas para compreender e, conseqüentemente, evoluir na sua aprendizagem pessoal e científica.

Campos enfatiza: “O olhar, o sentir e o conhecer sistematizador a que o cidadão está condicionado, hoje, têm tirado do ser humano a possibilidade de viver o prazer nas coisas simples da vida.” (2002, p. 71). Em razão disso, a experiência estética pode auxiliar, de maneira muito produtiva e prazerosa, numa compreensão de mundo mais profunda e humana, sendo, possivelmente, um desabrochar para uma mudança interior, individual, transformando-se a si próprio e, por conseguinte, tudo ao seu redor. Não se trata apenas de viver para viver, nem de viver para ser escravizado, devido às conseqüências do mundo acelerado, mas de

viver plenamente, embriagando-se nas belezas da própria vida em si e de tudo que a natureza possa oferecer através de um olhar mais estético e sensível.

Campos também destaca que a

[...] vivência significa, segundo Gadamer, “ainda estar vivo, quando algo acontece” [...], portanto, não é o que se pensa saber, mas o que se sabe pelo viver. Vivência é sempre o que vivenciamos. Sob esta ótica, o desenvolvimento e a construção de conhecimentos na pré-história aconteceram a partir de vivências. (2002, p. 27, grifo do autor).

No que se refere às imagens iniciais, pode-se falar, ainda, em imagens de lembranças, que adquirem significado com o advento da linguagem. As imagens que reportam às lembranças não são apenas sensoriais, uma vez que o homem não vive somente no mundo das impressões imediatas, mas também no universo dos conceitos abstratos e dos significados, que envolvem a participação da memória. Dispõe de conhecimentos racionais, possui a capacidade de adentrar na essência das coisas. Durante o desenvolvimento, existe um percurso singular. Pelas diferenças e nas diferenças, deflagra-se tudo aquilo que é particular, que se revela na expressão de linguagens igualmente pertinentes a cada sujeito: verbal, visual, corporal, musical, dentre outras.

Nesse processo, destaca-se o importante papel da linguagem, pois é possível ler e decifrar os significados das vivências nas coisas, nos objetos, nas paisagens, nos gestos, nos atos, nos códigos da cultura, onde a leitura da imagem e da realidade ocorre, principalmente, através da palavra, assim como também é exposta por ela. “As primeiras lembranças da vida são visuais. A vida, na lembrança, torna-se um filme mudo. Todos nós temos na mente a imagem que é a primeira, ou uma das primeiras da vida. Pela palavra, o significado da imagem pode ser revelado.” (PASOLINI, 1990, p. 63). Dessa forma é que a história pessoal e social é construída e reconstruída.

Segundo Gennari, a palavra ocupa um lugar de destaque entre as formas de comunicação utilizadas pelo homem, mesmo com o grande avanço atual da digitalização e da exploração visual na utilização do uso da imagem. O autor ensina que “a palavra não habita simplesmente o reino dos intercâmbios comunicativos, mas também constitui um dos instrumentos de expressão mais extraordinários que possuem os homens.” (GENNARI, 1997, p. 102).

A palavra oferece diversas possibilidades para a expressão cultural do sujeito, para o seu aperfeiçoamento linguístico, escrito e expressivo, pelo seu potencial comunicativo e

informativa. Conforme Ormezzano, entra-se em contato com a palavra por meio do som, de vozes e com a imagem, através da comunicação audiovisual. “Portanto, a educação musical é a base do texto sonoro e das linguagens a este relacionadas, encaminhando rumo à compreensão, à produção e à interpretação do texto musical.” (ORMEZZANO, 2007, p. 32)

Esses aspectos de comunicação destacados por Ormezzano (2007) e os que seguem na citação posterior relacionam-se com as oficinas realizadas no encaminhamento deste projeto e que, segundo Gennari, tornam-se essenciais no contexto educativo.

Som e gesto precisam unir-se na manifestação sonora do corpo, que é o fundamento do gestual, e o gesto é a base do movimento. A importância do gesto é tanta que não é possível a maturidade biológica e psíquica do sujeito sem o desenvolvimento das funções sensoriais, perspectivas e psicomotoras. O gesto é a estrutura textual privilegiada de uma educação corporal que faz um esforço cognitivo e reflexivo, envolvendo a dança, a mímica, o jogo. O gesto une-se à palavra e ao número também por meio da escrita. (ORMEZZANO, 2007, p. 32).

De acordo com esse pensamento de Ormezzano (2007), envolve-se nesse processo, também, o número, relacionando-o com as atividades textuais matemáticas que, em muitos momentos, vincula-se a outras estratégias textuais. Neste caso, como descreve Gennari, trata-se do quinto – porém, de igual importância – pressuposto textual. Como ressalta Vasconcelos (2002), mesmo nas proposições matemáticas, quando, muitas vezes, exige-se um raciocínio objetivo com resultados exatos, o caminho dos pensamentos nem sempre segue pela mesma direção. É nessas diferenças que se percebe o ser individual e particular e que se revela a expressão de linguagens próprias, pertinentes à singularidade dos sujeitos.

Acrescenta-se ao exposto o que expõe, ainda, Ormezzano (2007), ao abordar as estratégias textuais, por ser uma base de contagem e medida, incluindo signos específicos da linguagem matemática.

2.4 A dimensão do sensível na formação do humano

Considera-se importante acrescentar nesta pesquisa a relação do sensível na formação do homem, pois, de acordo com Duarte Jr. (1995), este conhece o mundo pela educação e constrói a sua história por um processo pessoal e individual. Além da sua bagagem biológica e física, utiliza-se do significado simbólico e da compreensão através da linguagem, que,

antes de ser expressa exteriormente, mistura-se aos sentimentos. Sendo assim, acredita-se que o ser humano é formado biologicamente, emocionalmente e racionalmente.

Diante disso, Duarte Jr. (2001) defende sua teoria tendo como base uma educação estética e aprofunda seus estudos na busca de subsídios através de uma abordagem sobre o sensível, em que os sentidos se abrem numa intensa liberdade individual. É estimulado pelo desejo de criar, inovar, agir, desenvolvendo habilidades e competências que lhe garantem uma melhor compreensão do mundo e de si mesmo, facilitando a resolução de seus próprios problemas, não levando em conta apenas o fim do processo, mas também – e muito – o caminho percorrido. Afinal, a sensibilidade vai além do sensorial. Por isso, a ênfase está no agir voltado para a valorização de uma atitude estética, de acordo com as condições culturais, históricas e sociais em que ocorre.

Como descreve Ormezzano (2001), para fundamentar a educação estética é preciso partir de uma concepção que perceba a maneira como o ser humano se apropria do mundo por meio do sensível em toda sua atividade, particularmente, na atividade artística. O estético também abarca o ético e as formas de socialização, nas quais o homem interage com o outro e com o ambiente por meio de trocas sensíveis e conscientes. Semelhantemente, Duarte Jr. (1995) considera que a experiência estética se dá com a percepção global do universo do qual se faz parte e com o qual se está em relação. Alves (1984), quando compara gentilmente o educador à estória de uma velha árvore, afirma que este educador auxiliará na adubação de novos brotos que, fortificados, criarão suas próprias histórias. Pode-se entender, então, que o homem é um ser complexo que se forma pelas relações estabelecidas com o meio, porém também é um agente formador desse meio. É um conjunto de processos que, interligados, determinam a especificidade e a “beleza” do ser humano. Nessa linha, Duarte Jr. destaca:

A beleza, ou seu sentimento, origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós, humanos. Reino, contudo, desprezado e até negado pela forma reducionista de atuação da razão, segundo os preceitos do conhecimento moderno. O inteligível e o sensível vieram, pois, sendo progressivamente apartados entre si e mesmo considerados setores incomunicáveis da vida, com toda a ênfase recaindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceber as significações. (2001, p. 163).

Ao considerar a sensibilidade como uma das dimensões que caracterizam a espécie humana, precisa-se deixar de lado o modelo estético preestabelecido e repensar um que já foi exposto por Maturana (1998): “Para que então educar?”. Refletir sobre como se deve atrelar a sensibilidade ao agir sobre o mundo e resgatar o bem fundamental “que não destrói, não

extrapola, não abusa, não nos faz ignorantes de nossos poderes mais importantes, que não nos torna tolos, perversos nem feios pela falta de amor.” (MEIRA, 2007, p. 108). Nesse sentido, caso se queira levar a sério a educação da sensibilidade, a educação estética, é necessário aprender a considerar e sentir as formas de ser no mundo, conforme já descrito por Campos:

[...] constata-se a necessidade de criarem-se situações que possam significar para o sujeito espaços de desenvolvimento e construção das capacidades sensíveis visuais, implicando oportunizar situações que desvelem: beleza, verdade, harmonia, desarmonia apreendidas pelo sentido e, assim, conscientes dessas possibilidades, trilhar pela via da intencionalidade seus próprios caminhos. Desvelar o sensível do ser reflete-se na apreensão do sensível do mundo, levando a transformar vivências em experiências estéticas. (2002, p. 44).

Meira (2007) também defende o envolvimento e o desenvolvimento da sensibilidade através de uma “parceria com o outro”, entendendo que, na ação com as diversas situações, nas experiências e na prática, é que se encontra a luz para relacionar-se com a própria sensibilidade. Logo,

O sensível não está deslocado nem da mente, nem do corpo e nem da corporeidade do meio, na experiência estética do olhar. O estético é pele, víscera, circulação do sangue, metabolismo de anticorpos, pensamentos/nuvens, imaginário nômade, tudo somado e condensado qualitativamente pelo olhar, o que faz com que o desejo de ver seja igualmente a impossibilidade de tocar com as mãos, o braço do corpo, o arpejo da pele. (MEIRA, 2007, p. 109).

De acordo com as palavras de Schiller: “O impulso sensível, portanto, precede o racional na atuação, pois a sensação precede a consciência, e nesta prioridade do impulso sensível encontramos a chave de toda a história da liberdade humana.” (2002, p. 101). Mais atualmente, nessa mesma linha de pensamento, Galeffi aponta que:

De modo imediato a palavra estética refere-se ao sensível, ao perceptível, ao sensual. Falar então de educação estética, ou, melhor, de educação estética na formação docente, é o mesmo que falar da *sensibilidade humana aprendente*. Nitidamente, isso não é qualquer coisa. Pelo contrário, é algo que toca o cerne da condição humana vivente e vivida. (2011, p. 1).

O autor afirma que, como ser estético que é, por sua natureza sensível, o homem não pode conceber a educação estética como algo que regula o comportamento pela limitação aos padrões estabelecidos de gosto, mas como algo essencial à existência efetiva do ser no

mundo. “O estético, neste sentido, não é supérfluo e o meramente fugaz. Pelo contrário, é o campo onde a experiência humana alcança o seu supremo grau de realização.” (GALEFFI, 2011, p. 2). Segundo ele, “não somos somente razão discursiva e propositiva, somos também sensibilidade encarnada: nossa carne é a morada do sensível.” (GALEFFI, 2011, p. 2).

Desse modo, liga-se a palavra estética ao sensível, ao perceptível, ao aflorar das emoções. Falar, portanto, de uma educação estética na formação docente é o mesmo que falar da suprema complexidade que envolve o ser humano e do seu vínculo com o mundo, pois “o humano não se constitui no sujeito, nem no objeto, mas no conhecimento sensível que se gera na interação de ambos.” (MEIRA, 2007, p. 124). Nessa conexão, “quando então se instaura um mundo de sentido para ambos” (MEIRA, 2007, p. 124), percebe-se a vivência da intersubjetividade atrelada à socialização da expressão, do conhecimento, da comunicação, o que é descrito por Galeffi:

E porque somos seres sensíveis e singulares, precisamos justamente aprender a ser além das limitações mercadológicas vigentes, caso, ainda, queiramos cultivar e preservar valores humanos que não dependem das oscilações do mercado para se afirmarem como tais, mas apenas dependem da genuinidade de nosso modo de bem-querência e vontade de mais vida para além de toda medida que não nos toque e não nos torne iguais aos deuses, na condição inalienável de nossa liberdade concreta. (2011, p. 4).

De acordo com Campos, “[...] uma frase de Merleau-Ponty expressa com clareza o foco central da proposta: ‘o visível é o que se aprende com os olhos, o sensível é o que se aprende pelos sentidos’.” (2002, p. 120). Também na contextualização de Duarte Jr. (1995) compreende-se, claramente, a relação da linguagem utilizada como sistema simbólico de significações, conhecimento e atribuída como sendo consequência do sentimento humano.

Exposta esta reflexão, a pesquisa tem sequência estabelecendo a relação da educação estética na formação dos professores.

2.5 Formação estética dos professores

A formação estética torna-se um saber necessário à formação docente, pois não objetiva somente os conteúdos específicos de sua disciplina, mas pretende que o professor possa usufruí-la na relação do conhecimento intelectual e prático. E mais: almeja que, através

desse conceito, seja possível repensar uma formação de professores desvinculada da ideia de mera transmissão de conhecimento e que ultrapasse a dicotomia entre teoria e prática.

Conforme a pesquisa de Araújo (2010), essa dicotomia pode ser superada à medida que houver maior valorização e investimento na formação integral do professor, visando à educação da sensibilidade entrelaçada com a multiplicidade humana. Ainda, a autora (2010) propõe em seu trabalho uma reflexão sobre a importância da formação estética, mencionada também na obra *Formação do educador* de Coelho:

A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade. (1996, p. 38).

Sendo assim, ao pensar educação estética em uma formação docente, pode-se considerar a multiplicidade dos seres envolvidos, acolhendo as singularidades: “De nada adianta uma educação estética que não saiba valorizar a efervescência criadora e plural das possibilidades de beleza e altivez dos grupos humanos historicamente enraizados em suas tradições celebrativas e rituais próprios.” (GALEFFI, 2011, p. 3). De acordo com o autor, também no que concerne à multiplicidade cultural, ética, há que se caminhar por uma educação aberta ao imprevisível, sem perder a referência de si e de sua formação cultural, social. Logo,

Isto significa, antes de tudo, que cada educador haverá de desenvolver-se esteticamente a partir de sua própria singularidade vivente, o que acarreta uma complexa trama de inter-relações aprendentes a serem experimentadas em atenção ao primado da vida, e não das coisas dadas e supostamente imperantes e dominantes. (GALEFFI, 2011, p. 3).

O saber docente é plural e construído em diferentes tempos e espaços da vida em sociedade, é um saber que deve estar em constante mutação para acompanhar as transformações do mundo moderno.

Tornam-se, portanto, necessários os programas de capacitação e formação permanente, continuada ou em serviço, o que assinala para outros desafios, que incluem tempos e espaços: tempo para aprender e tempo para ensinar, com pouco tempo para conviver; espaços ampliados para o trabalho, para novos desafios, e espaços reduzidos para as reflexões sobre a formação e sobre os significados do conhecimento, que envolvem diferentes funções –

cognitivas, afetivas, sociais, entre outras. Essa formação se faz necessária para que o professor possa enfrentar a si e aos outros, refletindo, dialogando, trocando pontos de vistas, revendo posições, participando, comprometendo-se.

Em razão disso, a formação de professores deveria ultrapassar o aspecto profissional e acadêmico, pois as necessidades de mudança surgem também através das relações e interações com o outro ao longo da vida, na conscientização do seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem e em diferentes espaços sociais. Pensa-se em um profissional que assuma um papel de agente social potencializador e transformador, favorecendo a mudança, individual e coletiva, sendo importante saber o que deve fazer, como fazer e por que fazê-lo; assumindo um comportamento político, uma busca constante da sua competência profissional e bagagem teórica para exercer sua função na práxis pedagógica. Isso tudo remete ao termo “metamorfose”, empregado por Meira:

Comprometimento humano em situações pedagógicas de aprendizagem são, ao mesmo tempo, experimentos de pesquisa, questionamentos do sentido do sensível sobre o futuro, face à complexidade dos desafios do passado e do presente. A presença do corpo, do exercício de ser humano em meio a poderosas máquinas e estratégias de produção, tecnologias visuais, é um endereço para a elaboração de propostas didáticas e reflexões. (2007, p. 120).

Nesta pesquisa, optou-se por realizar a formação em serviço para que todas as pessoas envolvidas pudessem se sentir motivadas ao compromisso de buscar constantemente a sua “metamorfose” e, assim, melhorar a educação oferecida pela escola de educação infantil na qual desenvolvem suas atividades profissionais. Mesmo assim, porém, tornou-se pertinente destacar alguns pensamentos de Antonio Nóvoa, que enfatiza, em seus escritos, a formação continuada dos profissionais da educação.

Em suas palavras, “a formação continuada é saída possível para a melhoria da qualidade do ensino dentro do contexto educacional contemporâneo.” (1991, p. 55). Ela é um caminho para evoluir, acompanhar, uma tentativa de resgatar e valorizar a figura do mestre, o respeito à sua profissão, tão desgastada em nossos dias. Essa formação precisa ser realizada de um modo reflexivo sobre a prática docente, como uma forma de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional, vinculada ao próprio processo individual e coletivo escolar. Assim, a formação torna-se uma conquista da consciência do ser, pois, quando a reflexão permeia a prática docente e de vida, a formação em serviço será uma exigência para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no espaço histórico, crescendo no saber e

na responsabilidade. Pensando desse modo, acredita-se que é no espaço escolar e nas experiências dos professores que se descobrem novos saberes. É repensar o próprio processo por meio da ação-reflexão-ação, conforme argumenta Nóvoa:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (1991, p. 30).

Pensa-se, portanto, que a formação desse profissional nunca termina com a conclusão de uma graduação, mas se transforma numa busca contínua, após a formação inicial, na interação entre os próprios profissionais e na atuação diária e prática, bem como na relação com seus alunos e na bagagem teórica já adquirida.

Esse bom caminho a ser trilhado é defendido por Meira em sua pesquisa, pois o indivíduo cria-se e transforma-se na interação com outro, seja ele uma pessoa, um espaço ou uma matéria a ser trabalhada. (2007). Tornam-se visíveis situações, fatos e imagens, dando-lhes formas novas, mas não se deixa de relacioná-los aos processos já vividos, desejados ou sonhados.

Com base nisso, entende-se que a formação pode ser um espaço de reflexão e constante inovação, tendo em vista a aprendizagem dos professores, pois se torna um campo de reformulação da prática, de avaliações, de novas estratégias, métodos alternativos para assumir um papel consciente e responsável, acreditando que a sua contribuição não será meramente transmitir conhecimento científico, através de uma didática bem elaborada. Seu verdadeiro papel será construir para uma vida melhor, mais saudável e respeitável em todos os segmentos da sociedade, diante das diversas pluralidades. Essa formação dialética de aprender e desaprender, de construir e reconstruir deve se fundamentar num paradigma específico que auxilie a compreender a complexidade de tais relações. Por isso o esforço em buscar um campo que permita a discussão entre esses processos e fenômenos:

A presença escondida do virtual no atual, que a luz torna manifesta e ao mesmo tempo oculta, é um exercício de ser, uma educação poético-estética extraordinária que cada pessoa teria o direito de vivenciar, numa educação voltada para a integridade de suas potencialidades de interação com o mundo. Tais potencialidades vão aparecer na atuação prática, no confronto entre as muitas práticas que a existência exige do indivíduo e sua relação consigo mesmo, com os outros, o entorno vital. A experiência sendo estética é igualmente ética e política. (MEIRA, 2007, p. 92).

Para que ocorram mudanças nessa prática pedagógica, precisa-se inovar criar, buscar novas metodologias para concretizar tal postura. Essa metodologia deve ser flexível, sem restrições, na qual todos tenham os mesmos direitos. A transformação não depende só de técnicas e métodos, mas de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. A metodologia deve minimizar as discriminações econômicas e sociais geradas fora da escola, mas que nela se refletem. O planejamento deve ser elaborado tendo em vista o desenvolvimento de todos os aspectos fundamentais da pessoa humana. Isso também é encontrado nas palavras de Nóvoa:

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrada nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. (1999, p. 31).

O desencadeamento de uma ação estética a partir de uma formação docente pode ser um caminho para que nas escolas haja a possibilidade de uma educação estética. Acredita-se que, propiciando vivências significativas que promovam o desenvolvimento de conhecimento e habilidades relacionadas aos saberes sensíveis, haverá, como consequência, práticas pedagógicas também mais sensíveis e criativas, favorecendo o mesmo tipo de experiência aos educandos.

Sendo assim, mostram-se pertinentes as palavras de Duarte Jr., que defende a educação estética, ou educação do sensível, como sendo necessária e enriquecedora para a vida humana. Segundo ele,

[...] a proposta de uma educação do sensível [...] implica [...] suplantando limites de nossa conhecida arte-educação (ou ensino da arte), cabendo a esta última muito mais uma “alfabetização” da sensibilidade, feito um passo adiante na educação mais básica dos sentidos. Ou seja, existe uma educação primeira dos sentidos, um desenvolvimento a partir da vida cotidiana de todos nós, a qual se pode aprimorar e se refinar através de sua simbolização por meio dos signos estéticos que toda e qualquer forma de arte nos provê. (DUARTE JR., 2001, p. 214, grifo do autor).

Nesse sentido, a ação educativa não se restringe ao caráter técnico, em que o professor se torna tão especialista que se distancia da realidade do educando. Essa relação, por excelência, precisa ser permeada por desejo, prazer, diálogo, respeito, empatia, sedução e

afetividade, promovendo o fortalecimento da autonomia e da autoestima positiva do educando.

O exposto remete às palavras do educador e pesquisador Tiba: “Ensinar é um gesto de amor! [...] um mestre, ao ultrapassar a função de transmitir um conteúdo programático, ensina ao aluno um estilo de vida que enobrece sua alma.” (1998, p. 61-65). Nessa condição, ambos saem ganhando. Seguindo essa mesma linha, Cury ressalta que:

Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão diferença no mundo. Suas lições de vida marcam para sempre os elos conscientes e inconscientes dos seus alunos. O tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor fascinante jamais serão destruídas. (2003, p. 72).

Professores e alunos são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa ser humilde diante de suas próprias limitações, para não se tornar um grande ignorante. Precisa ser firme, convicto do que quer construir, lutador, engajado com as aspirações do povo. Precisa, ainda, ser carinhoso. O aluno é o que pronuncia, ouve, reflete, pensa, analisa, descobre, recria o saber coletivamente sob a orientação do professor; é sujeito da sua própria história. Provocar essa mediação, já mencionada, entre conhecimento-aluno-realidade é papel do professor comprometido com a educação transformadora. Educador e educando aprendem juntos e ensinam um ao outro o mistério da vida.

Seguindo esse viés de envolvimento, visualizam-se possíveis e enriquecedores passos para uma formação estética na prática pedagógica dos professores.

2.6 Possibilidades da formação estética para a prática pedagógica do professor

Os processos construtivos de uma educação estética agem sob a possibilidade de que esta venha a proporcionar mudanças de percepção e/ou de comportamento na ação docente, pois envolve, conforme Meira, “signos a sensações, à percepção e à seleção dos procedimentos convenientes para agregações sensíveis de elementos.” (2007, p. 106). Conhecer, viver e sentir esse processo foi um passo inicial para essa sensibilização.

No momento da experiência estética ocorre um envolvimento *total* do homem com o objeto estético. A consciência não mais apreende segundo as regras da “realidade” cotidiana, mas abre-as a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais. (DUARTE JR., 1995, p. 91, grifo do autor).

Pensa-se, então, que os saberes experienciais colaboram para a constituição do saber docente e resultam das experiências da vida em sociedade. Em vista disso, reflete-se em Maturana sobre a necessidade de consentir e aprofundar o entendimento da dinâmica das relações humanas sociais e não sociais, descobrindo aspectos que não se devem desprezar, “se queremos ser responsáveis no que fazemos na convivência com outros seres humanos e com a natureza que nos sustenta e nutre.” (1998, p. 45). Esse pensamento remete à conscientização dos professores sobre a importância do momento histórico vivido, da prática interdisciplinar e dialógica, do reconhecimento da complexidade da vida e da escola.

Duarte Jr. (2001) também se manifesta sobre isso, ao apontar a necessidade de uma maior atenção à educação do sensível, do sentimento que, para ele, poderia ser chamada de “educação estética”. Porém, não como vem sendo tratada em algumas escolas, quando estas somente se dedicam ao repasse de informações teóricas. Ela deve, sim, ser trabalhada como uma iniciativa incentivadora da capacidade de o ser humano sentir-se a si e ao mundo num todo interligado. Ele completa afirmando que:

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade. (DUARTE JR., 2001, p. 13-14).

Refletir acerca do papel da escola é compreender a possibilidade de aproximar cada vez mais os sonhos da realidade concreta, em nosso país, hoje. Para tanto, há que se ter vontade política, a fim de poder alicerçá-la nos fundamentos estéticos, do amor, da compreensão, da reflexão, dando vida ao sonho, buscando a utopia, possibilitando que se abram espaços de participação dinâmica, dialética, sem opressão; ao contrário, trabalhando pela conquista individual e coletiva de transformação e crescimento do ser humano. Sabe-se dos percalços e das dificuldades para fazê-la acontecer, mas, por outro lado, acredita-se, audaciosamente, na possibilidade de construí-la e reconstruí-la sempre.

Nas palavras de Freire:

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá de forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos. (1992, p. 102).

A educação responsável precisa possibilitar uma formação de um sujeito capaz de lidar com a complexidade das relações vividas e em constantes transformações diariamente, atingindo o íntimo do ser humano, capacitando-o, a fim de transformar sua própria realidade.

Para isso, o educador precisa de uma formação que caminhe e aprofunde sempre de forma responsável seu fazer pedagógico entre a teoria e a prática, em um contexto social e humanístico que é parte integrante desse processo de ensino e aprendizagem, voltado para seu aluno e a complexidade do mundo que o rodeia.

Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Como os desafios da complexidade nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável é fundamental que a educação promova a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, de modo multidimensional e dentro da concepção global. (MORIN, 2003, p. 38, grifo do autor).

Sendo assim, os professores, enquanto intelectuais, deveriam organizar uma estrutura escolar aberta com uma ideologia e cultura baseada numa formação humana, ética, estética e transformadora, direcionando seu trabalho didático-pedagógico.

Argumenta-se, logo, o que é educar de forma estética, em torno da ampla dimensão da beleza individual de cada ser humano, demonstrada pela sua sensibilidade nas ações e interações educativas, priorizando uma aprendizagem que não valorize somente o conhecimento científico, mas que transcenda e estime também a formação da vida para a vida no mundo. Sobre isso menciona Duarte Jr.:

A aprendizagem não significa, meramente, acumulação de conhecimentos; também implica uma compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados. Aprendizagem supõe uma integração harmônica entre o saber e o agir, entre o sentir e o pensar. (1995, p. 116-117).

Tais palavras calam fundo nesta pesquisadora, pois a elas vincula um dos maiores desejos que pretende concretizar por meio desta pesquisa: não fazer somente um trabalho para obter titulação, mas conseguir, o mínimo possível que seja, aguçar a ideia de que a escola

pode, a cada dia, tornar-se muito melhor. E quando se fala em escola, pensa-se em todos os envolvidos, ou seja, direção, professores, monitoras, funcionários e alunos.

Essa formação dos profissionais em serviço, refletindo sobre a sua própria teoria e prática, é um dos pré-requisitos para analisar, envolver e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Como resultado, está a possibilidade de aperfeiçoar suas práticas e seus procedimentos didático-metodológicos, de aprofundar-se cientificamente sobre determinado paradigma e, com certeza, de proceder a uma mudança em seu crescimento individual e pessoal.

Pode-se afirmar que situações de aprendizagem em que o ser humano seja estimulado a construir seu viver, por meio de uma visão estética sensível, oportunizam uma maior consciência para a construção do seu próprio caminho profissional. Assim ocorre também nesta pesquisa, em que se busca um embasamento teórico e prático, importante para a fundamentação e reflexão, complementando os pressupostos teóricos diante de outros conhecimentos produzidos. No próximo capítulo, articulam-se essas teorias com a metodologia utilizada neste estudo.

3 RECURSOS METODOLÓGICOS

O educador se constitui no processo em que a criança ou adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o de outro no espaço de convivência. (MATURANA, 1998, p. 29).

A pesquisa envolveu desde a ampliação do *corpus* teórico, que acompanhou sistematicamente todo o processo, passando pela aplicação de oficinas pedagógicas, com o grupo de professoras e monitoras da escola municipal de educação infantil, seguida da descrição e das informações, até, finalmente, chegar a este relatório.

3.1 Paradigma

A pesquisa qualitativa aborda questões muito particulares e preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada. “Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, o que correspondem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (DESLANDES et al., 1994, p. 21-22).

Nesta abordagem qualitativa, é possível dar voz ao outro considerando a sua perspectiva educacional e suas reflexões sobre a própria prática pedagógica, de modo a destacar a sensibilidade diante dos aspectos lúdicos, corporais, pessoais e sociais.

Fonseca descreve que para Rogers o paradigma científico “não dava conta do vivido fenomenativo, no qual o possível é possível. Nem se aplica a ato-ação ao nível existencial”, pois este se apresenta como sendo o modo humano de ser da ação, e não de ordem epistemológica (2006, p. 25). Essa ação poética explicita-se melhor nas palavras de Ormezzano: “o existencial, experimental, a-ventura-se, de um modo essencial, na possibilidade humanamente ontológica da criação da realidade e do verdadeiro.” (2006, p. 189).

O desafio de Rogers era lidar com a potência humana de superação e com as dificuldades existenciais nesse processo de superação. O autor entendeu que a atuação, a efetivação dessa potência humana de superação se dá, especificamente, no âmbito do modo de ser, que é pré-teórico, pré-reflexivo, pré-conceitual (FONSECA, 2006). Assim, esta pesquisa apresenta uma investigação qualitativa amparada pelo paradigma existencial humanista, pois o fenômeno investigado será um processo real que envolve um pequeno grupo de

participantes com todas as suas particularidades e possibilidades de transformações no próprio ambiente em que trabalham.

Conforme Bertrand e Valois (1994), no paradigma existencial, a verdade não possui o caráter objetivo, absoluto e experimental, mas supõe um procedimento pessoal e subjetivo que leva em consideração todas as experiências vividas, sendo o conhecimento compreendido como um processo total do organismo humano, de forma que há uma ligação entre o sujeito e o objeto, o subjetivo e o objetivo. “A pessoa é caracterizada por uma conscientização da sua relação com o meio ambiente biofísico, social, cultural e espiritual.” (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 126). Os autores sintetizam tal ideia de maneira ainda melhor:

A pessoa do paradigma existencial caracteriza-se, então, por certos traços fundamentais que explicitaremos brevemente: a pessoa é capaz de estar à escuta dela própria, de viver todos os seus sentimentos, de desenvolver todas as suas possibilidades. [...]. Aberta ao mundo e tendo confiança na sua capacidade de estabelecer relações novas com o seu meio, a pessoa vê o seu poder de criação facilitado. (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 130-131).

O humanismo pode ser chamado de existencial, dando origem a diversas reflexões e teorias da educação reunidas sob a designação de educação humanista. Nela, o Eu está no centro e se constitui da força unificadora do processo; é o existencial, pois a vida é uma permuta com o ambiente. Ela é dinâmica e global. A libertação que se busca torna-se um processo, ou seja, de busca subjetiva reordenada, uma construção, uma assimilação manifesta subjetivamente. “Os humanistas têm uma concepção fenomenológica da cognição, baseada numa construção mútua do conhecimento, no papel das percepções, dos sentimentos, da afetividade e dos desejos.” (ORMEZZANO, 2006, p. 189).

Considerando essa concepção em Bertrand e Valois (1994), a escola pode promover uma nova concepção do conhecimento, dando lugar ao conhecimento subjetivo, personalizado, centrado nas necessidades da pessoa, no seu próprio ritmo de aprendizagem, na sua forma pessoal de aprender e nos seus próprios interesses. Os teóricos deixam claro esse paradigma quando descrevem:

Diversas correntes cruzam-se na história das ideias para explicar o nascimento de uma concepção humanista da educação. O humanismo, ou mais precisamente, aquilo a que chamamos paradigma existencial, deu origem a diversas reflexões e a várias teorias da educação reunidas sob a designação educação humanista, nesta corrente de pensamento, o autor mais célebre é, sem dúvida, Rogers. Ele propôs uma teoria da educação a partir de dois princípios; a concentração no aluno e as relações interpessoais. (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 132-133).

Sendo assim, pensa-se que o paradigma humanista centra-se naquilo que afirma ser o desenvolvimento da pessoa humana nas suas múltiplas dimensões. Assume uma perspectiva crítica da subordinação das escolas à economia, recusando que tais instituições possam ter como finalidade a mera transmissão de conhecimentos mensurados pela sua quantidade e eficácia prática, em detrimento da construção dos saberes integrados que possibilitem aos alunos uma compreensão mais ampla do mundo e de si mesmos. Diversas correntes pedagógicas têm defendido essas ideias, mas se observa que todas apresentam um mesmo pressuposto: as grandes mudanças da sociedade começam pela mudança dos seres humanos. Esmerar-se nas escolas é, em longo prazo, contribuir para modificar a sociedade num dado rumo.

3.2 Campos e sujeitos da pesquisa

A proposta desta pesquisa foi realizar um estudo através de cinco oficinas de educação estética com vistas a um processo de educação em serviço, num espaço de educação formal, a saber, uma Escola Municipal de Educação Infantil, situada numa cidade ao norte do RS. O grupo pesquisado é composto por onze participantes que atuam nessa mesma escola, sendo quatro professoras e sete monitoras.

A seguir, faz-se uma descrição sintética das participantes das oficinas, usando pseudônimos² que serão empregados sempre que for necessário referi-las:

Coragem: 41 anos, monitora, formada no curso de Magistério, em nível de ensino médio. Justificou seu pseudônimo dizendo que é preciso ser corajosa para sobreviver. Trabalha há dezenove anos; sempre gostou de trabalhar com crianças, considera prazeroso sentir quando elas ficam bem, satisfeitas e felizes, mas começou essa carreira por ter poucas opções de trabalho. Gostaria que os pais reconhecessem mais a dedicação que os professores e monitores dão aos seus filhos, também que houvesse maior valorização financeira do trabalho educativo.

Sonhadora: 52 anos, professora, formada em Pedagogia e pós-graduada em Interdisciplinaridade. Escolheu seu pseudônimo por ainda acreditar e sonhar muito com as mudanças positivas conquistadas através da educação. Trabalha há quatorze anos na escola pesquisada; adora crianças, ama a sua profissão, sente uma imensa alegria ao acompanhar o crescimento e as novas descobertas feitas pelas crianças. Desejaria que houvesse uma maior

² No primeiro encontro, cada participante escolheu seu próprio pseudônimo.

cumplicidade entre os profissionais da educação e melhores condições salariais para essa profissão.

Batalhadora: 44 anos, professora, formada em Pedagogia e pós-graduada em Interdisciplinaridade. Seu pseudônimo deve-se a todo o esforço implicado para as conquistas já alcançadas. Trabalha há oito anos nessa escola; seguiu a profissão porque seu pai dizia ser o melhor caminho para as mulheres. Com o tempo, aprendeu a gostar, principalmente quando vê seus alunos descobrindo, aprendendo, amadurecendo, porém ressalta que antigamente essa profissão era muito mais valorizada.

Paciência: 39 anos, monitora, formada no curso de Magistério, em nível de ensino médio. Escolheu seu pseudônimo dizendo ser essa uma virtude que todos deveriam cultivar. Trabalha há vinte anos; gosta de atuar com crianças e sente muita satisfação ao perceber a alegria em seus rostinhos e a satisfação dos pais em ver seus filhos recebendo um bom atendimento. Gostaria de ter mais oportunidades para refletir e reaprender seu trabalho diário.

Mudança: 47 anos, monitora, quase concluindo o curso de Pedagogia e já cursando pós-graduação em Psicopedagogia. Sua vida, atualmente, se chama Mudança, pois por algum tempo era isso que desejava e agora seu desejo está acontecendo. Trabalha há dezessete anos nessa escola, tendo aproveitado a oportunidade quando surgiu o concurso municipal, porque sempre gostou de crianças e essa prática só aumentou seu gosto pela profissão, ao perceber o quanto um bom professor poderá fazer a diferença na vida de uma criança. Sente pela escola não possuir um espaço físico adequado e, em alguns momentos, pela falta de motivação das colegas de trabalho.

Carinhosa: 36 anos, monitora, concluindo o curso de Pedagogia. Escolheu esse pseudônimo por ser o que mais dá e recebe em seu trabalho. Trabalha nessa escola há dezessete anos, também iniciou sua caminhada pelo surgimento do concurso municipal, mas depois disse ter se identificado bem com a profissão e com as crianças, apesar de ter uma pequena frustração pela falta de reconhecimento dos pais, pela falta de infraestrutura e pelo ambiente físico da escola.

Otimismo: 39 anos, monitora, cursando Pedagogia. Mesmo em momentos e situações difíceis, diz sempre pensar que há um motivo positivo. Trabalha na escola há dezenove anos, porque na cidade onde mora nunca teve muitas opções e sempre gostou de crianças. Sente que o seu trabalho é necessário para ajudar a mudar o dia a dia das crianças, mas concorda com a opinião das colegas sobre o sentimento quanto à desvalorização da pessoa e do trabalho do educador.

Esperança: 40 anos, monitora, formada no ensino médio, curso de Magistério. Explicou a escolha do seu pseudônimo por sempre acreditar que dias melhores estão por vir e que a mudança em todas as situações acontecerá dia após dia. Trabalha há dezenove anos na escola, tendo começado da mesma maneira que suas colegas anteriores, através do concurso municipal e aprendendo a gostar a cada dia mais do seu trabalho. Sente muito prazer em participar e contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, adora trabalhar com atividades lúdicas. Gostaria que no ambiente de trabalho os problemas se apresentassem de forma mais clara e que houvesse mais esforço para resolvê-los, usando suas palavras, “[...] que não fossem acobertados com tapete.”

Motivação: 26 anos, professora formada em Pedagogia, escolheu seu pseudônimo por acreditar que sem motivação nada acontece. Segundo ela, pessoas motivadas buscam mais e melhores oportunidades, e na educação isso se torna imprescindível. Trabalha por contrato há dois anos e meio nessa escola. Em seu trabalho, é apaixonada por duas características das crianças: a espontaneidade e a sinceridade em demonstrar os sentimentos, ao contrário do que percebe no ambiente da escola, com os colegas, em que, às vezes, transferem suas frustrações pessoais em críticas negativas ao trabalho dos colegas.

Futuro: 38 anos, professora, formada em Matemática e com especialização em Interdisciplinaridade. Justifica a escolha do seu pseudônimo pela preocupação quanto ao futuro, diante das muitas dificuldades e problemas que vê e pela necessidade em oferecer algo melhor para os filhos, alunos e todos os seres humanos. Apesar de ser professora municipal já há dezenove anos, nesta escola faz apenas quatro meses que trabalha. Diz ter escolhido a profissão por realmente gostar muito, inclusive não se vê exercendo outra profissão. Considera importante alcançar os objetivos propostos e criar laços afetivos com seus alunos e no ambiente de trabalho, através de coleguismo, sinceridade, buscando sempre o sucesso coletivo da escola.

Decepção: 42 anos, monitora, formada no ensino médio, o qual completou, posteriormente, com dois anos de Magistério a distância. Escolheu seu pseudônimo por estar, no momento, desanimada por fatos recentes ocorridos, os quais atribui, de certa forma, a uma desvalorização dos profissionais mais antigos dessa escola, onde já trabalha há vinte anos. Começou a trabalhar pelo mesmo fato de suas colegas, havia necessidade. Fez concurso municipal na época em que a exigência mínima era “qualquer 2º grau”, aprendeu a gostar e hoje diz que adora observar a esperteza das crianças.

3.3 Metodologia do trabalho

Desde o momento que antecede o trabalho de campo, ou seja, o estudo da teoria e de algumas considerações históricas sobre a educação estética, evidenciando a importância dessa vivência através de suas estruturas textuais, houve a possibilidade de vislumbrar a dimensão do sensível na formação do ser humano. Esse momento inicial serviu como mais um incentivo para aprofundar tal experiência na formação em serviço dos professores e monitores, como uma possibilidade na reconstrução do olhar sobre a sua prática pedagógica.

As ações práticas metodológicas da pesquisa foram construídas partindo de um estudo que se utilizou da técnica da observação participante. “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” (ANDRÉ, 2004, p. 28).

Trata-se de um estudo de caso, porque a pesquisa foi realizada em uma unidade, um grupo de uma escola determinada, e, como ensina André, busca-se “[...] conhecer o que se passa numa específica situação.” (2005, p. 24). Ou seja, procura-se evidenciar as contribuições que esse paradigma estético pode oferecer para esse grupo de professores, considerando sua prática diária em seu próprio meio de trabalho.

Nas oficinas, o escopo era observar as ações e reações nas diferentes situações propostas durante uma mesma experiência, com vivências, ao mesmo tempo, pessoais e individuais diferentes. Ou seja, a ideia era vivenciar uma experiência estética, percebendo sua própria sensibilidade ao relacionar-se em um determinado espaço com o outro, sentindo-se contagiado e despertando a intenção dessa vivência para a sua prática diária. A isso se relaciona a ideia de André, que escreve:

Outra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões, assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. Isso significa que tanto a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser pautadas por princípios éticos, por respeito aos sujeitos, de modo que sejam evitados prejuízos aos participantes. (2005, p. 35-36).

Partindo do pressuposto de que o ser humano é um ser social, que se desenvolve e se completa no convívio e na troca com os outros, considerou-se, ao realizar a pesquisa, que seria relevante fazer um estudo em que as participantes pudessem vivenciar algumas

experiências em grupo, buscando suporte em suas práticas pedagógicas diárias e despertando a necessidade de buscas constantes na sua formação.

3.3.1 As oficinas

Almejou-se que as participantes das oficinas percebessem a superficialidade e a fragmentação das muitas acomodadas práticas diárias, despertando para a busca de uma constante formação, mais sensível, criativa e motivadora, em que seus alunos se tornem sujeitos neste mundo de incessantes transformações.

As oficinas foram ministradas por colaboradores a serem descritos logo a seguir. É importante retomar que estes também se embasaram anteriormente, no momento da elaboração de suas oficinas, na teoria apresentada na pesquisa, relacionada às cinco estratégias textuais mencionadas por Gennari como essenciais para construção de uma educação estética de qualidade. Afirmo o autor: “Observamos então tais estruturas em sua raiz estético-cultural e na sua condição essencial de textos educativos.” (1997, p. 101).

Para a escolha dos colaboradores, observou-se, além da amizade com a pesquisadora, a área de trabalho, a formação de cada um e a experiência anterior com educação estética, somadas ao desejo mútuo de proporcionar, cada vez mais e com mais qualidade, uma formação pessoal e pedagógica aos profissionais da educação. Uma vez que as oficinas foram planejadas anteriormente através de encontros entre a pesquisadora e o colaborador ou colaboradora, as etapas que se repetiram em cada uma delas foram observadas e respeitadas. A seguir, apresentam-se as oficinas, descrevendo seu colaborador, identificando os objetivos e conteúdos trabalhados em cada uma, pois a metodologia foi descrita detalhadamente na transcrição de todas elas.

Primeira oficina: Eu e a imagem

Colaboradora: Professora Maria Luciane Gobbo dos Santos Astolfi. Destaca-se que essa ministrante é licenciada em Desenho e Plástica; com especialização em Arte-Educação e em Educação Especial: ênfase em educação inclusiva; também com mestrado em Educação, na área de Educação Estética. Já realizou trabalhos e oficinas em municípios vizinhos para

grupos de professores com temas relacionados à imagem que cada um tem sobre si mesmo, sobre como revelo meus sentimentos através da arte e a importância da arte para as crianças.

Objetivos

- Identificar uma imagem com aspectos semelhantes a sua história de vida;
- Imaginar-se vivendo de acordo com o retratado pela figura;
- Socializar oralmente para o grupo suas ideias, pensamentos e comparações pessoais profissionais;
- Criar uma imagem artística coletiva, formando um painel com materiais diversos de pintura.

Conteúdos

- Leitura de imagens.

Segunda oficina: O som

Colaboradora: Marta Cristina Hoffmann. Trabalha neste momento com grupos de crianças e adolescentes formados pela Igreja Batista da cidade em que se deu a pesquisa, participando de festas e reuniões das escolas do município com apresentações teatrais e musicais.

Objetivos

- Refletir sobre a importância da música na vida do ser humano;
- Relacionar atividades musicais com a prática diária escolar da criança;
- Socializar as emoções e sentimentos transmitidos pela criança através da linguagem musical;
- Participar das atividades durante a oficina, vivenciando um ambiente lúdico valorizado pela linguagem musical através da criação de instrumentos musicais reciclados.

Conteúdo

- A relação da música na vida e na aprendizagem das crianças.

Terceira oficina: Jogos dramáticos e a palavra

Colaborador: Rodrigo José Madalóz. Graduado em Educação Física, especialista em Educação Física Escolar, mestre em Educação na área de Educação Estética, tem feito contribuições em reuniões na escola onde trabalha e em encontros de formação para professores com práticas corporais e atividades lúdicas.

Objetivos

- Reconhecer a linguagem transmitida pela palavra como elemento oral importante para a comunicação do ser humano;
- Relacionar o uso da palavra com a expressão da personalidade e história de vida de cada criança;
- Valorizar a linguagem da palavra no processo pedagógico e formação escolar da criança;
- Utilizar a criatividade e a ludicidade da linguagem oral em diversas situações de aprendizagem.

Conteúdo

- Atividades lúdicas e práticas, destacando e valorizando a linguagem da palavra.

Quarta oficina: O gesto – Eu um ser criativo

Colaborador: Rodrigo José Madalóz. É o mesmo ministrante da oficina anterior.

Objetivos

- Vivenciar momentos práticos corporais;
- Despertar emoções e sentimentos através de atividades lúdicas esquecidas pelos profissionais de educação;
- Perceber a importância do trabalho lúdico corporal para a aprendizagem das crianças;
- Socializar a importância demonstrada através do gesto como auxílio para o desenvolvimento e amadurecimento dos aspectos biológicos e psíquicos da criança.

Conteúdo

- A vivência e a reflexão de aspectos práticos corporais lúdicos necessários ao profissional de educação infantil.

Quinta oficina: O número – a utilização do tangram com alunos da educação infantil

Colaboradora: Taís Gonçalves Flores. Por possuir recentemente sua graduação na área da matemática, ainda não ingressou totalmente na carreira escolar. Sua experiência concretiza-se em trabalhos como auxiliar em oficinas matemáticas realizadas em estudos e formação de professores, participação em um grupo de estudos que promove debates sobre como tornar cada vez mais a matemática uma prática prazerosa para aprendizagem das crianças.

Objetivos

- Estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento para melhorar a aprendizagem da criança;
- Estimular a experimentação de conceitos e habilidades essenciais em matemática;
- Explorar diferentes possibilidades de construção de figuras com as peças do tangram;

- Relacionar cores, números e formas na confecção de um painel coletivo.

Conteúdo

- O uso do tangram associado a um processo pedagógico interdisciplinar.

3.4 Coleta e compreensão das informações

A coleta de informações das oficinas foi feita pelas observações registradas no diário de campo. Buscou-se como pesquisadora resgatar, através de um conhecimento científico, novos caminhos para repensar e compreender ações presentes e, conseqüentemente, futuras, tornando-se uma reflexão das vivências diárias. Essa ação de repensar o já pensado, colocando-se na posição de contínua busca do inacabado, torna-se continuamente convidativa à reflexão.

Todo o processo foi compreendido dentro do paradigma existencial humanista, utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 1979), de onde surgiram as seguintes categorias e subcategorias:

- a) *O olhar do professor sobre o tempo*
 - Histórias pessoais e profissionais entrelaçadas
 - Mulher, mãe e professora
- b) *O papel do professor na construção coletiva e transformações das práticas escolares*
 - Formação em serviço
 - Processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso
- c) *O lúdico no processo de ensino-aprendizagem*
 - O lúdico e a criança
 - Relação de empatia professor-aluno
 - Imaginação e criatividade
 - Meu corpo fala: sentimentos e emoções

No próximo capítulo, é realizado o relato das oficinas.

4 RELATO DAS OFICINAS DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. Eu diria que os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma estória a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma estória, sofrendo tristezas e alimentando esperanças... (ALVES, 1984, p. 11, grifo do autor).

Neste capítulo, abordam-se os encontros das oficinas de educação estética, procurando descrever todas as atividades, bem como destacar a contribuição dos ministrantes das oficinas, colocações e dados relevantes das participantes, incluindo demonstrações de estados emocionais, sentimentos individuais por meio da subjetividade e do envolvimento do grupo pesquisado. Somam-se a tudo isso o meu³ próprio olhar e o conhecimento teórico que ampara esta pesquisa. Importante salientar, inicialmente, que a ordem em que as oficinas foram realizadas foi determinada pela disponibilidade de cada ministrante.

A realização das oficinas possibilitou uma reflexão pessoal de cada participante sobre a educação estética e instrumentalização de um trabalho contínuo para cada vez mais despertar a consciência e a necessidade da sua prática. Segundo Freire: “Quanto mais se refletir sobre uma realidade ou situação concreta, mais se tem consciência do compromisso de intervir na realidade para mudá-la.” (1980, p. 35). Portanto, os encontros desta pesquisa, que darão suporte ao capítulo quinto, correspondem ao início de um caminho que, supostamente, terá continuidade no processo coletivo de reflexão e busca de melhores resultados, entrelaçando o saber racional e os aspectos sensíveis do ser humano. A isso se pode relacionar o que escreve Ormezzano:

Se o ser humano está preso da incompletude, concebida pelos modelos sociais industriais, as oficinas de educação estética podem auxiliar a mudar essa percepção, surgindo relações simbiossinérgicas baseadas na solidariedade e na cooperação mútua. (2009, p. 115).

As atividades e dinâmicas nas oficinas de educação estética estimulam o pensamento independente e crítico, promovendo uma interação mais sensível com seu ambiente de trabalho, despertando um interesse criativo maior e mais profundo nas infinitas possibilidades de mudança. Como descreve Campos, “O inimigo do estético não é o conhecimento

³ Na redação deste capítulo, emprego, propositalmente, a primeira pessoa do singular e do plural, por ser este um espaço destinado ao relato do que foi vivenciado na observação participante.

intelectual, nem o prático, e sim a monotonia, a lassidão, o desinteresse, a submissão a convenções, enfim, a falta de criar e viver.” (2002, p. 107).

As oficinas foram planejadas e organizadas segundo a mesma regra de elaboração, em reuniões realizadas entre mim e o ministrante de cada encontro, que, anteriormente a esse mesmo momento, recebia para leitura prévia os conceitos pesquisados no capítulo dois. Nessas ocasiões, também procedíamos a uma enriquecedora troca de conhecimentos e, assim, definíamos um conteúdo, sobre o qual eram planejadas as práticas metodológicas que seriam aplicadas. É importante salientar que os ministrantes escolhidos atuam nas áreas dos pressupostos textuais descritos por Gennari (1997) na fundamentação teórica.

No primeiro encontro, as crianças foram dispensadas. Houve um breve comentário sobre a pesquisa e a satisfação de estar compartilhando com o grupo de professoras e monitoras esse tão sonhado momento de unir o crescimento, a transformação pessoal e profissional, mas também de fazer parte da escola, tentando despertar o desejo de trilharmos o mesmo caminho. Explanei, ainda, sobre o tema das oficinas, as quais seriam programadas de acordo com a disponibilidade dos ministrantes e informadas com antecedência, para que todas pudessem organizar seu cronograma pessoal. Percebi o interesse das participantes em se trabalharem interiormente, indicando a necessidade de suprir uma angústia que se vivencia no dia a dia.

4.1 Primeira oficina: Eu e a imagem

Iniciamos o trabalho em uma manhã de segunda-feira, com uma temperatura ambiente bem agradável, em uma sala anteriormente preparada com um grande tapete e almofadões no chão. Havia música e um aroma adocicado no ar, graças ao incenso de morango.

Foi apresentada a ministrante da oficina, que, num primeiro momento, solicitou que todas as participantes tirassem seu calçado, se sentassem no chão e se acomodassem de forma que se sentissem bem confortáveis. Falou sobre o encaminhamento do trabalho no decorrer da oficina, que seria em torno da leitura de imagens e da relação individual de cada participante com essas imagens. Seguindo, solicitou que fizessem uma breve apresentação individual que revelasse seu nome, sua formação e turma com que trabalhava no momento. Pude perceber o estado de ânimo individual de cada participante, apesar de serem adultas e, em muitos momentos, conseguirem esconder seus próprios sentimentos, ao contrário das crianças, que

não amadureceram atitudes mais formais e, por isso, ainda demonstram gestos mais espontâneos.

A dinâmica iniciou tranquilamente com a leitura de pinturas de artistas barrocos famosos descritos na apresentação da oficina. Caminhando entre as imagens distribuídas ao chão, a ministrante destacou que em todas aparecem retratadas crianças, propositalmente, devido ao público atendido pelas participantes. Durante a apreciação, poderiam escolher uma com a qual se identificassem, indicando, inclusive, qual personagem da imagem seriam, se fizessem parte dela.

Conforme Gennari (1997), no processo de busca de sentido em que o ser humano se compromete constantemente desde os primeiros anos de sua vida, a imagem vai ocupando um papel importante entre os sistemas de textualização mais acreditados de que dispõe nossa cultura. Passando da fase em que deixa de creditar à imagem uma relação direta com as coisas, a criança conquista uma inteligência abstrata e imaginativa, evoluindo para a atividade intelectual; ou seja, as formações do imaginário servirão como base de identificações, atingindo abstrações, e, conseqüentemente, valorizarão suas produções posteriores. As funções atribuídas às imagens diante desse pensamento estético levam a uma educação que potencialize não o olhar meramente para o objeto, a imagem como sujeito, mas, por meio da observação desta imagem, que atribua novos sentidos, buscando uma leitura estética sempre renovada. Segundo Ormezzano, “A imagem refaz quem a cria e, ao mesmo tempo, oferece a quem aprecia a possibilidade de interagir, abrindo caminhos para outras formas comunicacionais e educativas.” (2009, p. 55).

Com o término da música, cada participante escolheu sua imagem. Coincidentemente, uma mesma imagem despertou interesse em quatro participantes, que decidiram continuar com a mesma escolha: “Cada um a viverá segundo sua situação existencial, com os meandros e minúcias dos sentimentos que lhe são próprios. Neste sentido é que o espectador completa a obra: vivendo-a segundo as suas peculiaridades.” (DUARTE JR., 1995, p. 94). Sendo assim, certamente os motivos de cada uma seriam diferentes. Sentaram-se no tapete, formando um círculo. Leram a identificação da gravura que estava na parte de trás da folha e em seguida iniciaram as falas individuais sobre as escolhas.



Ilustração 1 - Jogo de Roda, 1872. Pintura a óleo, 115x161 cm

Fonte: Hans Thoma (1839-1924), Galeria Nacional de Karlsruhe, © Deutsche Verlagsanstalt.

Motivação comentou como as crianças da imagem transmitiam alegria, e que, devido a sua altura, preferia ser a criança mais alta da gravura.

Mudança justificou a escolha pelo fato de a imagem retratar crianças e, dessa forma, lembrar seu trabalho diário: “[...] pensamos no que fazemos com as nossas crianças e eu gosto muito de trabalhar com crianças.” Também atribuiu a sua personagem uma característica física e escolheu ser a mais gordinha. Falou que não gosta do seu corpo: “[...] eu tenho complexo do meu corpo, eu não me gosto.” Sua fala remete à grande preocupação que hoje existe em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem, com algumas necessidades especiais, em detrimento das que se pensa serem “normais”, porém com problemas de difícil percepção, como é o caso dessa participante. Podem ter dificuldades por não se aceitarem da forma como são ou em virtude de situações vivenciadas em suas histórias de vida que geraram consequências, barreiras, tornando-se motivos para novos problemas que também prejudicam a sua convivência em determinado grupo.

Outro grande problema relacionado é a valorização de padrões sociais, pois existem preconceitos, esmagando opiniões próprias. Por isso é preciso valorizar o olhar para cada ser humano como único. É nesse aspecto que a educação estética vai muito além da forma física do ser, entendendo-o em sua multidimensionalidade, buscando o aprimoramento da sensibilidade e do inteligível em relação a um todo. Assim escreve Duarte Jr.: “Na experiência estética o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação, que nos envolve carinhosamente.” (1995, p. 91). E neste ponto, destacamos a influência que os

professores têm em relação ao amadurecimento da criança, no desenvolvimento da sua autoestima positiva, das suas infinitas possibilidades como ser aprendiz.

Seguindo, temos as palavras de **Coragem**, que disse: “Gostei porque eles estão livres, fora de casa e não fechados.” Acrescentou sobre a escolha da personagem na imagem: “[...] gostaria de ser a criança que está de costas”, por sempre se sentir tímida e retraída diante de um grupo, mesmo na época de escola, preferir sempre ficar mais “escondidinha”.

Já **Batalhadora** explicou que sua escolha se deu por ser uma imagem antiga, pelas brincadeiras de roda: “[...]eu escolhi esta porque justamente eu gosto de brincar com eles desta maneira”. Mencionou que tempos atrás se brincava mais, principalmente de roda. Nessa fala, percebemos que o lúdico tornou-se desnecessário, como se a criança estivesse deixando de ser verdadeiramente criança. Atualmente, a tecnologia, como a TV, o computador, os videogames, roubaram esses espaços, mas a escola ainda é o lugar onde, muitas vezes, se tenta se fazer um resgate desse momento da infância. Afinal, algumas famílias não têm mais tempo para um preocupar-se com o outro, dando lugar às brincadeiras individuais e às preocupações que o mundo moderno cobra.



Ilustração 2 - O bolo dos Reis Magos, 1774. Pintura a óleo, 72 x 91 cm
 Fonte: Jean-Baptiste Greuze (1725-1805), Musée Fabre, Montpellier.

A participante **Otimismo** destacou a figura acima por representar, segundo ela, a família e o amor: “[...] uma reunião familiar com muito amor e carinho [...] e que hoje em dia não existe mais isso, porque desde pequenos eles têm de ir pra escola, pra creche, não têm mais esse convívio com a família”. Lembrou-se da figura da mãe e do papel que esta

desempenhava no relacionamento familiar, quando, em tempos passados, era mais presente no lar, mas atualmente há necessidade da sua ausência também para o sustento da família. Todas essas mudanças parecem, ainda, ter influenciado os sentimentos dos filhos em relação aos pais, inclusive na questão do consumismo, pois, em muitas famílias, os pais são necessários para suprir necessidades materiais, e não afetivas. Em contrapartida, percebemos que quanto mais esses pais oferecem bens materiais, menos os filhos agradecem por isso. É preciso trabalhar uma mudança de valores refletindo aspectos positivos e negativos do consumo. “Eu acho que não interfere a mãe trabalhar fora, eu acho que a gente pode dar igual atenção pros filhos quando estamos em casa”, acrescentou **Batalhadora**. **Otimismo** seguiu sua fala escolhendo ser a mãe da imagem, por sentir esse papel na família como algo muito importante e, também, por sentir que desempenha, em alguns momentos, esse mesmo papel no seu trabalho de escola. Sente como se de alguma forma fosse um pouco “mãe de todos”.

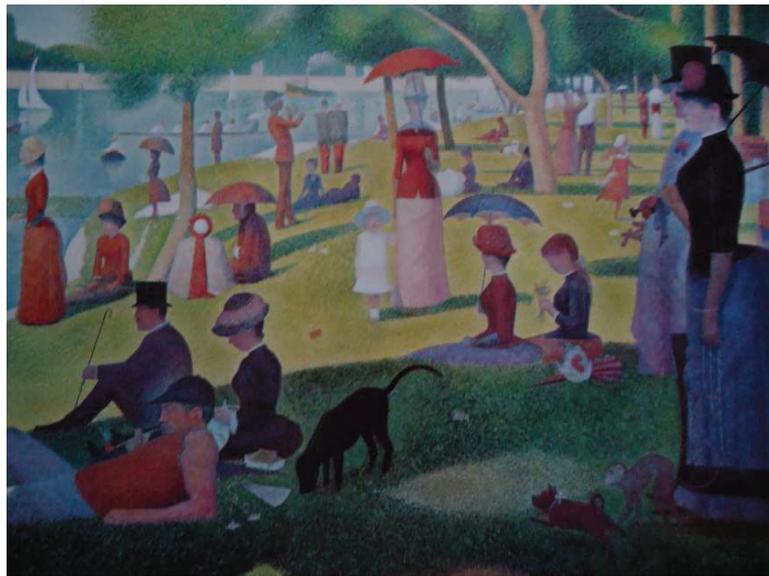


Ilustração 3 - *Uma tarde de domingo na ilha Grande-Jatte*, 1884/85. Pintura a óleo, 225 x 340 cm
 Fonte: Georges Seurat (1859-1891), The Art Institute of Chicago.

Carinhosa escolheu a imagem *Uma tarde de domingo na ilha* por gostar muito de passear e viajar. Quando viu, imaginou uma família passeando num parque, o que em sua opinião não se vê muito atualmente, na medida em que é necessário cada vez mais trabalhar para ter sempre maior quantidade de bens materiais, e o ser humano fica relegado a segundo plano. Lembramos Gennari, quando escreve sobre a teoria do olhar e da visão: “As experiências visuais se instalam na memória e contribuem para a criação do nosso imaginário pessoal. As visões novas se sintonizam com as passadas e modificam o mundo imaginário já criado.” (1997, p. 32). A participante ficou em dúvida no momento de escolher sua

personagem: “[...] acho que seria um pouco de tudo porque eu acho que a gente é um pouco de tudo na vida.” Comprendemos a sua intenção em estabelecer uma relação entre o papel da mulher e as conquistas sociais, atingindo maior destaque em espaços variados, neste caso como professora. Essas conquistas foram muitas e, sabendo dosá-las, são bastante benéficas pela valorização que trouxe para a mulher como ser humano que trabalha.



Ilustração 4 - A mãe, aproximadamente 1659/60. Pintura a óleo, 92 x 100 cm

Fonte: Pieter de Hooch (1629-1684), Staatliche Museen Preubischer Kulturbesitz, Gemäldegalerie, Berlin.

Paciência identificou-se com uma imagem em que aparece um bebê, por este fato fazer parte de sua vida, visto que se tornara mãe recentemente. Lembrou o dia a dia da escola onde atende as crianças na faixa etária dos três anos e criticou que muitas mães, mesmo sem terem um trabalho fora de casa, levam os filhos para a escola, onde os deixam o dia inteiro, tão somente para não precisarem assumir suas responsabilidades maternas. Acrescentou, porém, que, devido à realidade em que vivem, muitas crianças preferem ir à escola a ficar em casa. Constatam isso quando ouvem comentários assim: “[...] profe... hoje a mãe puxou o meu cabelo, ou o pai brigou com a mãe e foi preso”. **Motivação** ainda adicionou: “[...] aparecem queimados de cigarro e dizem: ‘a mãe me queimou’.” **Carinhosa** contribuiu falando como percebe carências afetivas nas crianças através do gesto, do tato, do apalpar, do se agarrar nas pernas das professoras. As participantes comentaram o quanto foi importante esse momento das oficinas, onde o grupo pôde socializar fatos diários, trocar ideias, trabalhando a si mesmas, para cada vez mais estarem preparadas para o enfrentamento das diversas formas

como as crianças se apresentam na escola, bem como para as dificuldades que trazem para dentro da sala de aula. Campos evidencia que:

Nesta troca de conhecimentos, estabelecem-se relações que contribuem para formar valores culturais, pois se descobrem semelhanças e diferenças, desvelam-se características do viver do ser humano em comunidade e constroem-se valores para formar a própria identidade cultural. (2002, p. 127).

Parar para refletir sobre a ação pedagógica trouxe benefícios para o dia a dia da escola e para as personagens envolvidas. Ao mesmo tempo que fazia as anotações, percebi os muitos temas e caminhos que se poderia seguir com esse grupo na escola, dando continuidade à formação, à reflexão e à discussão dos anseios, das dificuldades e dos desejos sentidos por todas.



Ilustração 5 - O jardineiro, aproximadamente 1655/60. Pintura a óleo, 92,5 x 120 cm
 Fonte: Mathieu Lenain (1607-1677), Wallraf - Richartz - Museum, Colônia.

A seguir, a participante **Esperança** relacionou a sua imagem com a família “[...] eu me vi nesta mulher que tá trabalhando, né?, varrendo a casa.” **Decepção**, que falaria logo após **Esperança**, olhando para a imagem, perguntou: “Não se viu na mulher que estava recebendo flores, por quê?”. Nesse momento, percebemos a comunicação pelo olhar, ou seja, as ideias estariam se entrelaçando sem o uso da linguagem falada? **Esperança** continuou: “[...] meu marido acha frescura dar flores, ele é antirromântico”. Novamente é retomado o tema da mulher professora com seu universo pessoal carregado de responsabilidades, pois é profissional, mãe e esposa. Algumas vezes, como revelou **Esperança**, é possível sentir-se

como aquela que está presente apenas para suprir as necessidades domésticas e, apesar de toda sua dedicação e esforço, não ser merecedora nem mesmo de um gesto carinhoso do marido, como receber flores.

A mulher é responsável por muitos, abre caminhos, estimula, educa, cuida, dá amor, mas se questiona sobre quem cuida dela. Na fala da **Esperança**, verificamos que uma atitude simples, um gesto mais sensível no relacionamento familiar, ou de trabalho poderia fazer uma grande diferença e, por consequência, apresentar resultados muito positivos nas relações.



Ilustração 6 - *As duas irmãs*, 1890/95. Pintura a óleo, 46,5 x 55,5 cm

Fonte: Auguste Renoir (1841-1919), Coleção Stavros S. Niarchos © 1983, SPADEM, Paris/Bild-Kunst, Bonn.

Seguindo as falas, a participante **Decepção** identificou a imagem como sendo de duas irmãs ou de uma mãe e uma filha. Disse imaginar ser ela e sua filha conversando como amigas, diferentemente da maneira como foi educada. Contou que, apesar de sua experiência passada, com uma educação mais repressiva, educou os filhos de maneira diferente, com mais liberdade e diálogo, também devido à separação do marido, ainda no início do casamento. Essa monitora se emocionou ao falar sobre si mesma, comentando que atualmente se sente bastante sozinha e que, muitas vezes, sofre de um grande cansaço, por ter que arcar com as responsabilidades e os problemas pessoais e familiares sem auxílio.

Quando a pessoa se vê em uma imagem, não visualiza somente uma imagem corporal, mas sim uma vida de significações, uma retrospectiva da sua história, acontecimentos, afetos, valores, gestos, olhares, encontros e desencontros. Enfim, na imagem do corpo está o reflexo de um ser humano em constante transformação e em relação com o mundo, que desperta

determinados sentimentos e emoções. Essa observação lembra muito bem o que Duarte Jr. escreve no trecho a seguir:

[...] nossas “civilizadas” culturas contemporâneas têm se assentado numa patologia básica: a divisão do homem em razão e sentimentos como dois compartimentos estanques, onde o primeiro se sobrepõe ao segundo, na busca das verdades da vida. A razão foi transformada em racionalismo, por negar seus próprios fundamentos na esfera dos sentimentos. (1995, p. 68, grifo do autor).

Na sequência, houve um breve intervalo, oportunizando conversas informais sobre o assunto da oficina, consideradas muito importantes, pois, muitas vezes, há mais trocas com um colega, individualmente, do que no grande grupo, devido à amizade externa ao ambiente de trabalho e/ou a compatibilidade de ideias.

O grupo destacou que nessa formação em serviço foi enriquecido o ser sensível, valorizando um olhar diferente para com os colegas de trabalho, pensando no próximo e na convivência enriquecedora. É importante ter esse tempo para conversar sobre as dificuldades e alegrias que cada um vai vivendo. O ser humano não é dividido em partes, podendo ir com uma para escola e deixando outra em casa. Por isso, a professora também precisa estar preparada para receber os alunos com todas as suas diferenças, seus problemas, suas atitudes e opiniões. Não pode haver fragmentação entre corpo e mente, valorizando somente um ou outro; o ser inteiro precisa ser valorizado. Então, perguntamos: qual é a tarefa da escola, que ambiente a escola deve oferecer para este aluno? A escola e o professor precisam deixar seu aluno também perceber essa unidade corpo-mente.

No momento seguinte, foi feita uma produção com todo o grupo. A ministrante das atividades solicitou que, baseadas nas suas histórias de vida, desde a infância, na vida diária como mulheres e que se refletem nas imagens socializadas, no trabalho diário de educadoras, fizessem uma produção artística coletiva, criando uma imagem no papel, utilizando materiais de pintura.

Todas se colocaram ao redor de uma mesa com um grande pedaço de papel Kraft estendido e, sem muito ensaio, começaram a desenhar, umas com lápis preto, outras já utilizando tintas coloridas. Nesse momento, a atividade remeteu ao cotidiano de trabalho da escola e levou a questionar outro aspecto que requer muita reflexão, pois existe uma falha considerável, e isso dificulta o melhoramento de todo processo de crescimento.

Ao finalizar o trabalho, a ministrante agradeceu a participação do grupo, afirmando serem esses momentos muito positivos e necessários. Colocou-se à disposição para futuros

trabalhos, dizendo: “[...] às vezes aprendemos muito mais em pequenos encontros como este do que em eventos ou cursos maiores, depende muito da nossa disposição em realmente querer mudar e um ambiente mais próximo, mais aconchegante nos toca mais profundamente.” Esta pesquisadora fez o agradecimento à ministrante, que, pela sua paixão e conhecimento sobre o tema, aceitou o convite para desenvolver a oficina.

Destacamos que, mesmo sendo o enfoque principal a reflexão sobre a educação estética na prática diária da escola, não se separa a história pessoal da profissional, sendo muito importante para o grupo entender em quais momentos essa história pessoal refletirá no fazer profissional e em vivências sociais coletivas. Esse foi o trabalho desenvolvido nessa oficina com imagens, pois elas possuem elementos que permitem lembrar momentos da história de vida das pessoas, através do mundo das artes. Por isso, também provocam a admiração nas crianças. Elas reconhecem elementos que fazem parte do seu mundo, além da presença da linguagem da arte: a linha que constrói o desenho, as cores que preenchem as formas e os espaços como dados significantes. “Portanto, a arte não é uma linguagem que comunique conceitos. Antes, é expressão de sentimentos. É a tentativa de concretizar, numa forma, o mundo dinâmico e inefável dos sentimentos humanos.” (DUARTE JR., 1995, p. 88) Assim as crianças pensam enquanto olham as imagens, as quais despertam sua curiosidade. O contato com a imagem provoca sua imaginação.

Finalizando, eu e a ministrante agradecemos a presença de todas as participantes, com grande satisfação de poder, mesmo que de forma muito singela, proporcionar a reflexão interior de cada uma. A seguir houve uma troca de abraços e foi agendado o próximo encontro.

4.2 Segunda oficina: O som

A ministrante iniciou a oficina com uma conversa sobre os tempos que as participantes percorreram nessa caminhada de educadoras, algumas mais, outras menos. Em seguida convidou a todas para acompanhá-la no violão, cantando a música de Roberto Carlos “É preciso saber viver”.

Na sequência, solicitou que cada participante falasse sobre uma música de que gostava ou que tivesse marcado algum momento das suas vidas e que comentasse a respeito: se a música lembrava algum fato da vida, fosse triste, alegre, apaixonado, vitorioso, se

rememorava pessoas, lugares, cenas e imagens. Explanou que, ao lembrar, parece possível reviver novamente, trazendo à tona diferentes sentimentos.

De acordo com Duarte Jr., “[...] observamos que a linguagem molda nossa maneira de pensar, sentir e agir, ao nascer numa dada cultura, aprendemos a interpretar o mundo a partir dos valores por ela constituídos, veiculados em sua língua.” (1995, p. 42). Por isso, talvez, através do som da mente pode-se memorizar algo e utilizar linguagem musical pedagógica. Assim, pode ser utilizada música, assim como os diversos sons, nas aprendizagens diárias de conteúdos, práticas físicas, brincadeiras e outras atividades.

A oficina foi planejada como se fossem seguir os passos da rotina de um dia de aula para crianças da escola de educação infantil. Em cada momento da aula, havia uma música a ser cantada com as crianças, inclusive com a intenção de já proporcionar algumas sugestões de canções infantis. Todas as músicas cantadas durante a oficina foram gravadas em um CD que foi distribuído a todas as participantes no fim do encontro.

Seguindo as atividades programadas, a coordenadora da oficina apresentou alguns instrumentos confeccionados com material de sucata para, junto com as vozes, também se utilizar diferentes sons. Porém, esses foram somente mostrados como exemplo, pois, no momento seguinte, o grupo foi dividido em duplas. Cada uma precisava confeccionar o seu instrumento musical, também com materiais de sucata, na intenção de montar uma pequena bandinha musical.

Assim que terminaram, a ministrante solicitou que todas colaborassem na organização dos materiais utilizados, também de forma lúdica, cantando a canção “Já é hora de guardar”. Depois, cada dupla apresentou seu instrumento e demonstrou o som que o mesmo emitia. Seguindo, separaram os sons por graves e agudos, formando dois grupos.

As crianças, com seus instrumentos, trabalharam a noção de ritmo. Na sequência, cantaram com acompanhamento dos instrumentos confeccionados. Ainda com esses instrumentos, a ministrante organizou a brincadeira de “morto e vivo”, relacionando com os graves e agudos: “[...] atenção para os sons: grave é morto, agudo é vivo.” Todas participaram desse momento lúdico.



Ilustração 7 - Materiais lúdicos sonoros produzidos com sucata

A ministrante mencionou a importância de valorizar a rotina da sala de aula, principalmente para as crianças de educação infantil; convidou todas a cantar a canção “Hora do lanche”, dizendo: “[...] podemos colocar música em todos os momentos de nossa aula, ela será muito mais alegre e a criança participará com muito mais entusiasmo.” Fizemos um breve intervalo.

Na atividade seguinte, as participantes faziam diferentes movimentos com o corpo de acordo com vários sons e ritmos. A ministrante utilizou diversas músicas com sons bem opostos, diferentes uns dos outros. Quando a música parasse, espontaneamente, quem quisesse poderia colocar em poucas palavras os sentimentos que teria despertado em si. Lembro, então, o que diz Gennari: “O som invade nosso ser.” (1997, p. 103). De fato, com ele e por ele, podemos demonstrar, expressar, comunicar e compreender sentimentos, sensações e pensamentos, além de viajar por um amplo mundo da imaginação.

Sobre esse assunto as participantes comentaram suas sensações.

Motivação, em uma das músicas, falou: “[...] essa música parece leve, parece que não temos nem um problema.”

Em outro som, **Carinhosa** disse: “[...] essa me lembrou de namorar.”

Mencionou **Decepção**: “[...] lembrei de alegria, amigos, vida e de repente bateu uma saudade disso tudo.”

Revelou **Esperança**: “[...] pensei na minha família antigamente, meus pais, sabe aqueles encontros de famílias com bastante gente?”.

A linguagem musical pode transmitir e expressar diversas sensações, sentimentos, pensamentos, lembranças, culturas, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e variadas festas e situações.

Já sabemos da importância da música na vida do ser humano desde a sua concepção, seguindo para os primeiros anos de vida da criança, quando sua necessidade é bastante afetiva, cognitiva e estética. Também sabemos de sua relevância para os caminhos da vivência pessoal e social, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade, socialização, percepção auditiva, da experiência estética e o conhecimento da história através de práticas socioculturais. Sendo assim, concordo com as palavras de Schafer:

Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo descobrir como você é único. (1991, p. 24).

O som representado pela música pode tornar a escola muito mais prazerosa, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando se trata da educação infantil, visto a importância que a ludicidade tem no aprendizado dessa fase. As cantigas de roda, as brincadeiras cantadas, músicas folclóricas, entre outras, facilitam a consciência corporal, o imaginário e contribuem no processo de aprendizagem das crianças. A música atinge a dimensão do sensível, desperta sentimentos e emoções.

Além disso, a linguagem musical é uma excelente ponte para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, do autoconhecimento, da convivência e integração social, sem falar na coordenação motora, no raciocínio, na criatividade, na comunicação verbal e gestual. Ela é, assim, um importante recurso didático que contribui para tornar o ambiente escolar mais alegre e agradável, colaborando, também, nos processos de socialização infantis. Por isso, a importância de as professoras proporem situações de aprendizagem em que as crianças possam utilizar a sonoridade como forma de expressão, tais como construção de uma banda, identificação de diversos tipos de sons, cantigas de roda. Essas atividades são, ainda, economicamente acessíveis, como foi demonstrado nesta oficina, em que os instrumentos foram construídos com materiais reciclados. Como ressalta Schafer: “É óbvio que não se pode reunir sempre uma orquestra sinfônica numa sala de aula para sentir as sensações desejadas, precisamos contar com o que está disponível. Os sons produzidos podem ser sem refinamento, forma ou graça, mas eles são nossos.” (1991, p. 68).

A música é um conjunto formado por sons, ritmos, melodia e harmonia, podendo também estar associada à cultura e às tradições de um povo e de sua época. A relevância dessa formação musical está relacionada à elaboração dos instrumentos confeccionados pelos próprios alunos, com material reciclado, em que a imaginação e a criatividade poderão permitir montar uma bandinha musical.

A esse respeito, **Carinhosa** comentou sobre as lembranças das brincadeiras de sua infância com os colegas no período escolar: “Era bem mais divertido quando durante a aula tinha professores que cantavam e brincavam com a gente.” E **Esperança** disse: “Sempre ensaiávamos músicas, poesias, para apresentações da escola sobre datas comemorativas. Hoje em dia não vemos mais nossos filhos fazendo isso.” A música acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos. Nesses espaços de reflexões, seria relevante complementar com um referencial teórico específico, para ter a possibilidade de compreender melhor essa área no desenvolvimento da criança. Considero incontestável a influência da música no desenvolvimento da criança. Nas brincadeiras de roda, por exemplo, a criança tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação. “A criança urbana vive num ambiente no qual a imaginação se mantém prisioneira.” (SCHAFER, 1991, p. 313). Por isso, penso que, ao acrescentar música em nossas aulas, acrescentamos emoções que podem vir a ser caminhos para dar-se conta dos reais motivos de muitos acontecimentos atuais. Schafer recomenda, ainda: “[...] uma aula deve ser o momento de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro.” (1991, p. 277).

Encerrando as atividades desta oficina, a ministrante solicitou que as participantes fizessem uma roda, a fim de que socializassem as suas opiniões e a contribuição do trabalho musical realizado no encontro para a prática de cada uma em sala de aula.

Logo após, entregou a cada uma o CD que havia organizado com todas as músicas trabalhadas durante a oficina e, ainda, outras como sugestões para práticas em sala de aula. Agradeceu a todas pela participação e disse ter gostado muito da oportunidade de poder contribuir com o grupo: “[...] cada trabalho que realizamos é sempre um novo desafio e uma nova aprendizagem. Assim como o som, sempre sentimos algo diferente, não importando a quantidade de vezes que escutamos a mesma coisa.” Pediu que déssemos uma grande salva de palmas para todas.

Acrescentei minha contribuição final, dizendo que, assim como é para nós, mais interessante ainda será para as crianças a vivência dessas atividades, constituindo-se em momentos mágicos em que abusam da imaginação e da criatividade. Sem dúvida, é preciso

lhes oportunizar situações para que possam se envolver, na condição de sujeitos de seu processo de aprendizagem, em atividades nas quais o fazer artístico, ler, cantar, experimentar, movimentar, falar de suas vidas, de suas famílias e do seu mundo sejam ações propícias para compreenderem melhor a si mesmas, construir sua autonomia, estabelecer trocas significativas com os colegas e, conseqüentemente, construir-se como pessoas.

Marcamos a próxima oficina e encerramos o encontro.

4.3 Terceira oficina: A palavra

O trabalho iniciou com uma breve apresentação da cada participante. O colaborador acrescentou que o trabalho que seria desenvolvido já fora realizado em outra escola também com educadores de educação infantil, na qual igualmente estava desenvolvendo um projeto de pesquisa. Seguiu dizendo que a oficina seria um momento de formação na qual se pretendia trabalhar mais com os aspectos práticos corporais e, conseqüentemente, com as emoções e os sentimentos de cada participante, o que não quer dizer que negamos os motivos da razão, e sim que essa proposta visava a reviver o lado lúdico do profissional da escola de educação infantil.

Ao iniciar as atividades, o facilitador solicitou a duas pessoas para se ausentarem da sala por alguns instantes. Às que permaneceram pediu que se voltassem para a porta, por onde entraria somente a que tivesse se ausentado. Quando a colega retornasse todas deveriam imitá-la, repetindo todos os seus gestos, atitudes, falas e sons, observando qual seria a reação ao ser imitada. Quando a colega entrou, logo percebeu que a estavam imitando, sem constrangimento entrou na brincadeira, com gestos engraçados. Percebi que a maioria participava da atividade de uma forma bem descontraída. Depois, o ministrante pediu para outra colega entrar e novamente se repetiram as mesmas atitudes.

Ao final da atividade, socializaram as sensações vivenciadas. Para quem participou do grupo que ficou na sala tornou-se divertido, porém, para quem estava fora, no primeiro momento, aflorou um sentimento de angústia por não saber exatamente o que estava acontecendo, demonstrado na fala de **Carinhosa**, a primeira participante que voltou à sala: “[...] o que vocês vão fazer comigo? [...] por que vocês tão me imitando? [...] o que eu faço?”. Em seguida, o sentimento evoluiu para um “deixar acontecer” e começar a gostar de estar sendo a protagonista da brincadeira. Na conversa, compararam a situação ao papel do professor que chega a uma sala de aula e tudo o que fizer terá reflexos em seus alunos;

também da criança quando inicia sua vida escolar, sobretudo no caso desta escola, que atende bebês. Para a criança esse é um ambiente desconhecido, com pessoas estranhas a sua convivência, mas ela se sentirá sempre mais confortável, dependendo do aconchego, da receptividade das pessoas que ali estão.

Paciência, a outra participante que estava fora, disse: “[...] olha, o que vocês vão fazer comigo?”. Depois não falava muito, mas fazia gestos diferentes para vê-las repetir. Nesse caso o ministrante mencionou: “[...] todas as formas de expressão, de relacionamentos com certeza irão refletir no outro uma reação.”

Para a atividade seguinte, o ministrante solicitou a participação de seis voluntárias, explicando que iriam gravar um filme. Poderiam fazer algo semelhante com as crianças, então, seria a encenação de uma historinha. Começou a apresentar os personagens da história: na cadeirinha menor estaria a participante **Mudança**, representando o protagonista Wili; ao lado estaria o personagem representado pela **Sonhadora**, sendo a mãe do pequeno Wili, seguindo com o pai, representado pela participante **Batalhadora**. Após, o ministrante explicou que toda vez que mencionasse, na leitura da história, o personagem, este deveria se levantar e dar uma volta ao redor de todas as cadeiras onde estariam sentados os demais personagens, voltando a sentar. A atividade tornou-se bem divertida com a participação de todos os personagens, com entusiasmo tanto de quem contracenava quanto de quem estava apenas assistindo.

Percebi que há certa resistência quando o ministrante convida a participar da atividade, mas, depois, a situação muda completamente, tornando-se emocionante, com uma alegria contagiante entre o grupo. Terminada a história, o ministrante pediu para os grupos trocarem de papéis: o grupo que assistiu agora participaria da atividade, embora com algumas mudanças: cada participante, ao fazer a volta ao redor dos outros, deveria inventar um gesto que destacasse e caracterizasse melhor seu personagem.

A atividade que segui foi uma gincana humana. Então, as participantes foram divididas em dois grupos e deveriam utilizar todas as integrantes para desenvolver a tarefa. Na primeira tarefa, deveriam formar uma figura geométrica em movimento utilizando o corpo. Observando essa atividade, percebi no primeiro grupo uma facilidade na organização e no entrosamento para combinar a sua tarefa e, no outro, ao contrário, os pensamentos não se conectavam para obter o sucesso da atividade. Lembrei, assim, da dificuldade que existe muitas vezes no trabalho coletivo. A segunda tarefa da gincana foi dançar, cantar e tocar sem som, somente com gestos, sempre com a participação de todas as integrantes do grupo.

Novamente essa atividade destacou um aspecto muito relevante para o meu estudo, uma importante reflexão, ou seja, a dificuldade de criar uma situação imaginária.

Como terceira tarefa da gincana, ainda utilizando somente o corpo, gestos, imitações, deveriam representar uma cena de um desfile de modas. Aqui, destaco a diversão como parte do aprendizado, ao representar um papel diferente da sua vivência diária e, ao mesmo tempo, refletir sobre a grande diversidade de papéis que a sociedade atual impõe.

Na última tarefa da gincana, a equipe representou um talento. Invertida a ordem das apresentações, o segundo grupo apresentou uma música de São João cantada apenas pela integrante **Sonhadora**:

[...] São João... São João... Festa boa... Viva São João... Tanta coisa pra fazê... tanta coisa pra arrumá... Tem canjica pra mexê... Tem o coco pra ralá... Vamos ralar o coco... Vamos mexer a canjica... Ralo o coco, mexe a canjica, ralo o coco, mexe a canjica... E depois de tudo pronto vamos agora dançá... Está tudo preparado, cada um pega o seu par...

Já um par do segundo grupo apresentou uma dança gaúcha de salão. Como a gincana foi realizada com o objetivo de ter a participação de todas, o grupo decidiu que ela deveria terminar empatada.

Para a terceira atividade, continuariam ainda nos mesmos grupos já formados. O ministrante colocou que deveriam pensar em uma situação do dia a dia, em uma cena ou fato; poderia ser da sala de aula ou mesmo de casa. Deveriam encená-la sem falas, somente usando o corpo, para que o grupo que estivesse assistindo adivinhasse o que estava sendo representado. Assim, cada grupo se reuniu separadamente para fazer as combinações necessárias. Essa situação lembra que:

A educação do sujeito se realiza no interior de um contexto cultural, de uma comunidade, onde convive com a cooperação, a igualdade, a comparação, a reciprocidade e o respeito entre as diferentes tendências culturais e as diversas posições ideais, a fim de que seja possível a liberdade de expressão das mesmas mediante o processo equilibrado das oportunidades educativas. (GENNARI, 1997, p. 159).

Durante a apresentação do primeiro grupo houve risos; ao final o grupo que assistia tentou adivinhar a cena, concluindo ser uma votação eleitoral. Depois, o grupo seguinte representou uma cena de uma família em que os pais estão sempre muito ocupados com seus trabalhos, os irmãos ligados totalmente na internet e jogos eletrônicos, sem tempo para

conversar e conviver com o próximo em um ambiente familiar mais aconchegante, onde não mais existe o cultivo das relações afetivas positivas. Surgiram comentários sobre como é possível compreender o estado afetivo das pessoas, dos alunos pela postura corporal, pelas atitudes e pelos gestos.

Seguindo a ordem das atividades, o ministrante solicitou que as participantes sentassem nas cadeirinhas. Ele contaria uma história e todas as vezes que pronunciasse a palavra “vermelho” ou palavras que pertencessem a essa família, elas deveriam trocar de cadeira. Quem ficasse em pé deveria continuar contando a história, seguindo um raciocínio lógico.

O ministrante iniciou a história e a brincadeira começou, fazendo com que o ambiente parecesse com o de uma turma de educação infantil, pois houve risos, participantes que erraram a cadeira e sentaram no chão, enfim, toda aquela euforia própria das crianças. **Carinhosa**, inclusive, acrescentou “[...] é igualzinho as crianças.” Essa atividade realmente se destacou pelo envolvimento e desprendimento de todas em participar da brincadeira.

Na atividade seguinte, novamente as participantes foram divididas em dois grupos e deveriam inventar uma máquina onde cada uma delas seria uma engrenagem com uma função e um som diferente. Por isso, tinham que inventar um movimento distinto com seu respectivo som, mas que desse continuidade ao anterior realizado pela sua colega. Começando com uma colega, a máquina foi se formando até todas estarem fazendo um movimento e um som diferente, mas com a continuação do anterior e tendo a sua devida utilidade.

Nesse momento, observei como é importante a participação de todos no coletivo da escola. O ministrante também mencionou a importância de um movimento estar ligado ao outro, assim como as ações na escola precisariam seguir um percurso, sempre dando uma continuidade, avaliando o processo educativo e repensando novas e futuras ações. **Sonhadora** também fez uma observação: “[...] esse é um problema no nosso município, cada vez que troca o prefeito e este é de outro partido, muda tudo e não se dá continuidade a um trabalho que estava sendo bem feito.”

Para encerrar as atividades, o ministrante pediu novamente às participantes que formassem dois grupos, seguindo a regra: as de calçado preto seriam de um grupo e as participantes de calçado claro ou colorido, de outro grupo. Estando todas organizadas, continuou falando que fariam uma brincadeira com poesias e emoções.

O ministrante indicou a forma como o grupo poderia expressar a poesia. Logo após recitou um poema, que o grupo interpretou. Assim, o primeiro grupo expressou a poesia em um estado de nervosismo; o segundo grupo representou a mesma poesia, demonstrando uma

situação deprimente. Continuou o ministrante: “[...] Muito bem, vou recitar a poesia ‘A estrela’ de Manoel Bandeira, então vamos lá.”

Segue a poesia lida pelo ministrante:

*Vi uma estrela tão alta
Vi uma estrela tão fria
Vi uma estrela luzindo
Na minha vida vazia
Porque na sua distância
Para minha companhia
Não baixava aquela estrela
Porque tão alta luzia*

Depois, trocou as formas de expressão dos grupos: o primeiro deveria repetir gargalhando e o segundo deveria repetir a poesia em tom bem alto. Lembro, nesse momento, do que Duarte Jr. escreve: “Ao se utilizarem determinadas palavras em vez de outras, ao se construírem as frases de certa maneira, e ao se falar com esta ou aquela entonação de voz, além do significado que se comunica também são expressos determinados sentimentos.” (1995, p. 81). Concretizando essa ideia na atividade proposta, foram demonstradas diferentes emoções com a mudança na entonação da poesia.

*Era uma estrela tão alta
Era uma estrela tão fria
Era uma estrela sozinha
Luzindo no fim do dia
E a ouvia na sombra funda responder que assim faria
Para dar uma “esperança”
Mais triste ao fim do meu dia*

Novamente, o ministrante trocou as expressões dos grupos, dizendo que o primeiro repetiria os versos como se fossem narradoras de futebol, o segundo grupo os repetiria com voz lírica. Dessa vez a poesia seria “O poeta e a rosa”:

*Ao ver uma rosa branca
O poeta disse que linda
Cantarei sua beleza
Como ninguém nunca ainda*

Em seguida, já utilizando outros versos, o primeiro grupo foi convidado a imitar um cantor de rock e o segundo grupo ainda utilizou um tom lírico:

*Qual não é sua surpresa
Ao ver assombração
A rosa branca ia ficando
Rubra de indignação*

Depois, as participantes do primeiro grupo se expressaram como se fossem políticos e as do segundo, como se fossem padres:

*É que a rosa além de branca
Diga-se isso além da rosa
Era da espécie mais franca
Da seiva a mais leitosa
Que foi balbucia o poeta
E a rosa calhorda que és
Para do olhar pra cima
Mira o que tem aos teus pés*

E assim seguiram expressões de gagueira, leveza, alegria e agressividade, com o final do poema:

*O poeta baixa a cabeça
É aqui que a rosa respira
Geme o vento morre a rosa
E o passarinho que ouvira
Quietinho toda a disputa
Tira do galho uma reta
E ainda faz um cocozinho
Na cabeça do poeta*

Houve palmas ao final do poema, seguidas do comentário de **Sonhadora**: “[...] as crianças iriam adorar, elas gostam de fazer imitações.”

Finalizando a oficina, o ministrante solicitou que ficassem em duplas para uma massagear a outra. Pediu para uma participante se deitasse, pois iria demonstrar como realizar a massagem. Colocou uma música para dar mais leveza e proporcionar uma maior introspecção pessoal.

Agradeceu a presença de todas, revelando estar muito feliz por ter recebido o convite para realizar a oficina e, possivelmente, contribuir, de alguma maneira, na formação de cada uma das participantes, esperando que na próxima todas estejam novamente presentes.

Encerrei a oficina pedindo para que, ao voltar para casa, refletissem sobre a seguinte colocação: “pensando que também será através das ações que a criança vai construir seu conhecimento, que projeto pedagógico educativo podemos realizar na escola? Trabalhar no plano da estética como fundamento das ações humanas torna-se uma opção mais positiva para nossas práticas diárias, já que estamos vivenciando e sentindo o despertar da nossa sensibilidade frente às atividades realizadas nas oficinas?”.

4.4 Quarta oficina: O gesto

Reunidas numa manhã um pouco fria e nublada, estavam novamente todas as participantes para a realização da quarta oficina. O ministrante pediu que ficassem em pé e se espalhassem pelo espaço da sala, fechando os olhos, ouvindo e dançando, de modo a seguir as suas palavras através da imaginação: “[...] Esta será a técnica da bolinha mágica que percorre um corpo oco.” Continuou, pedindo para que todas abrissem a palma da mão direita, imaginando ter ali uma bolinha de ping-pong e que o interior de seu corpo fosse totalmente oco, vazio. “[...] Agora pensem em uma cor para essa bolinha e quando eu contar três, vocês irão colocar na boca e engolir.” Deu sequência à técnica falando da viagem que a bolinha fez no corpo e dos lugares que percorreu: “[...] Essa bolinha dança, e em seu caminho vai espalhando a sua cor, colorindo todo o corpo por dentro.” Seguiu relatando as ações que a bolinha faria percorrendo a trilha pelo corpo. A bolinha movimentava-se rapidamente, mais devagar, para cima, para baixo, fazendo círculos, visitou todos os membros, rolando até o pé, sempre com movimentos diferentes, voltando novamente para a boca e sendo expulsa.

Na segunda atividade, o ministrante espalhou pelo chão figuras de pessoas em diferentes movimentos. Pediu que ao som de uma música todas as participantes caminhassem ao redor escolhendo uma gravura para representar esses mesmos movimentos.



Ilustração 8 - Figuras de pessoas em movimento

Todas imitaram a mesma posição da figura. Observei que algumas participantes cuidaram os detalhes para imitá-las; outras, no entanto, se preocuparam mais com a posição da colega do que com a sua própria. No seguimento, cada participante rapidamente colocou o motivo da sua escolha.

Futuro: “[...] Esta figura representou para mim alegria, família e todo o contexto que gira em torno dela, mas também a superficialidade e as máscaras que vemos em algumas famílias atualmente.”

Paciência: “[...] Lembrei de filhos.”

Coragem: “[...] um homem pensando, lembrei em [sic] tudo que sempre temos que pensar.”

Carinhosa: “[...] Uma mulher elegante, que é o que a mulher precisa sempre buscar em meio a tantas tarefas do dia a dia.”

Decepção: “[...] Uma pessoa cheia de energia, de movimentos.”

Mudança: “[...] Vi nesta criança a minha neta e todas as crianças [com] que trabalho diariamente, nas quais planto sementinhas que marcam para a vida, junto com todas as outras influências que recebem a todo o momento.”

Otimismo: “[...] Uma mulher pensando na vida e percebi que preciso pensar mais na minha vida.”

Sonhadora: “[...] Gostei da bailarina porque adoro dançar e gostaria de ter dançado mais na vida.”

Batalhadora: “[...] Senti energia na prática de atividade física para nos sentirmos bem. Sempre que praticamos exercícios físicos melhoramos também nossos pensamentos.”

Após as falas, o grupo percebeu que praticamente todas relacionaram a figura com a sua vivência atual. Isso demonstra que “a linguagem é o elemento básico para a comunicação, mas por mais objetivo que seja o seu emprego, ela sempre carrega em si alguma expressão.” (DUARTE JR., 1995, p. 81). Enquanto falavam sobre a figura, transmitiam em suas feições faciais determinadas emoções, ou seja, escolheram aquela figura por lembrar algo alegre, que a deixou satisfeitas, recordações passadas, ou, mesmo, por quererem expressar algo de que sentem carência em suas vidas. Sendo assim, tornou-se praticamente impossível não relacionar a figura com aspectos da vida pessoal, de modo que não se limitaram somente à objetividade dos aspectos da figura.

Continuando as atividades, as participantes formaram um trenzinho, do qual a primeira seria a maquinista e todas as que a seguiam deveriam imitar os seus movimentos. Em seguida, a maquinista passava a ocupar o último lugar da fila e a próxima a substituí-la, inovando sempre os movimentos, assim sucessivamente até que todas ocupassem a primeira posição da fila.

Algumas participantes resistiram, querendo induzir a colega da frente a criar um movimento mais fácil. **Mudança** comentou: “[...] quanto maior o grupo melhor.”

Na dinâmica seguinte, duas participantes formaram um grande retângulo com um elástico que estaria representando um aparelho de TV onde as demais, uma a uma, representaram uma propaganda, vendendo uma das partes do seu corpo. Percebi, nessa ocasião, que a maioria delas gosta do seu corpo, de trabalhar com ele, mas que as atividades em que é necessário se expor um pouco mais sempre revelam alguma resistência, demandando mais motivação.

Gennari descreve que o gesto e o movimento do corpo são necessários um ao outro. “Portanto, todo gesto é um ato de união entre corpo e movimento.” (1997, p. 104). O gesto é muito importante, pois possibilita o amadurecimento biológico e psíquico, auxiliando no desenvolvimento das funções sensoperceptivas, psicomotoras e corpóreas.

Conforme Gennari (1997), o gesto é mais uma estratégia textual da educação estética usada na comunicação corporal. Mesmo sendo uma atividade mímica ou uma dança, também pode determinar profunda expressividade, revelando significados, símbolos, despertando sentimentos e permitindo o conhecimento da história através do movimento humano. A matéria denominada corpo, do nascimento até o fim da vida, irá se construindo diariamente. Como o trabalho das participantes está voltado para crianças é necessário sempre lembrar que

elas, desde cedo, vão incorporando valores, regras, normas e crenças que se refletem nos aspectos sociais que constituem o corpo.

Seguindo, o ministrante da oficina ensinou uma dança chamada *Tchu-tchu-al* com uma coreografia havaiana. Na continuidade, divididas em dois grupos, as participantes fizeram uma adaptação com outros passos, porém, utilizando a mesma música.

Como última atividade, o ministrante solicitou que todas se colocassem na frente do grande espelho que havia na sala para desenhar imagens no ar. Partindo do desenho imaginado de seu próprio corpo, foram convidadas a fazer um círculo no chão, entrar neste círculo, dar um giro e sair, puxando a linha imaginária desenhada no chão, de modo a fazê-la circular ao redor de seu próprio corpo.

É importante que as crianças participem de vivências práticas antes das tarefas mais complexas, visto que o corpo deve previamente ter e sentir um significado. Isso pode ser complementado pelas palavras de Duarte Jr., que diz: “A linguagem, tornando significativos os valores, possibilita ao homem um esquema interpretativo do mundo, de maneira que este possa orientar sua ação.” (1995, p. 38).

Para finalizar, o ministrante sugeriu uma massagem relaxante e antiestresse. Em duplas, com diferentes movimentos, uma tocava partes do corpo da outra, com auxílio de uma música relaxante. Houve dificuldade em tocar o corpo da outra e em deixar-se ser tocada, pois os preconceitos e as malícias as impediram, não conseguindo nem mesmo se concentrar totalmente no exercício. Também percebi a dificuldade das participantes de interagir com o seu interior, com o seu próprio corpo.

Encerramos mais esse encontro com certo clima de satisfação, de fraternidade, de dever cumprido. Agradei ao ministrante pela sua disponibilidade em realizar esse trabalho e enriquecer ainda mais a formação do grupo, solicitando uma salva de palmas. Logo após, marcamos o próximo encontro.

“É claro que a importância e significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele.” (CUNHA, 1989, p. 27). Com base nisso, entendo que o papel do professor não é o único no processo escolar, mas sua atuação é um dos fatores determinantes no desenrolar do ato educativo do ser humano. Por isso, concordo com Duarte Jr., quando escreve: “[...] observamos que a linguagem molda nossa maneira de pensar, sentir e agir, ao nascer numa dada cultura, aprendemos a interpretar o mundo a partir dos valores por ela constituídos, veiculados em sua língua.” (1995, p. 42). Assim é que nos tornamos parte do meio em que vivemos.

4.5 Quinta oficina: O tangram

Este último encontro ficou um pouco prejudicado, devido à ausência de duas participantes, sem ter sido possível modificar a data da oficina. A ministrante iniciou o trabalho falando sobre a alegria de estar na presença do grupo que para ela já era bastante familiar, pois a escola e as mais antigas monitoras fizeram parte da sua história durante a sua infância e, hoje, já adulta, via-se de volta no mesmo lugar, embora com outro papel. Principalmente, disse estar presente para contribuir para que todas as crianças que ainda passarão pela escola tenham um atendimento cada vez melhor e que almejava, com base em seu conhecimento, fazer uma troca bastante positiva e tornar esse encontro muito prazeroso e proveitoso.

Falou sobre o tema da oficina e sobre como havia planejado seu desenvolvimento. Ressaltou a importância do ensino da matemática, disciplina que faz parte da vida real das crianças, por isso a necessidade de se pensar em um planejamento com recursos, atividades lúdicas e prazerosas. Depois, partiu para a explicação do que seria o tangram, resgatando um pouco da sua história.

Tangram é um quebra-cabeça chinês formado por sete peças (cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo) com as quais é possível formar várias figuras, sem sobrepô-las. Segundo a Enciclopédia do Tangram, é possível montar mais de 1.700 figuras com as sete peças. Esse quebra-cabeça, também conhecido como jogo das sete peças, é utilizado pelos professores de matemática como instrumento facilitador da compreensão das formas geométricas. Além de facilitar o estudo da geometria, ele desenvolve a criatividade e o raciocínio lógico, que também são fundamentais para o estudo da matemática.

Não se sabe ao certo como surgiu o tangram, apesar de haverem várias lendas sobre sua origem. Uma diz que uma pedra preciosa se desfez em sete pedaços, e com elas era possível compor várias formas, tais como animais, plantas e pessoas. Outra diz que poderiam ser usados para formar várias figuras. O nome tangram significa “puzzle” ou “bugiganga”. Outros dizem que a palavra deriva da dinastia chinesa Tang, ou até do barco cantonês “Tanka”, onde mulheres “entretinham” os marinheiros americanos. Na Ásia o jogo é chamado de “sete placas da sabedoria”. (informação verbal).

A ministrante acrescentou em sua fala as inúmeras possibilidades de trabalhar conceitos matemáticos através de jogos: “[...] O jogo é um meio natural e divertido que a criança aprende e entra em contato com o mundo a sua volta, facilitando o desenvolvimento das diversas habilidades e capacidades.”

Após essas considerações mais específicas sobre o tangram, a ministrante explicou que escolhera esse tema para desenvolver na oficina por oferecer muitas e divertidas possibilidades de uso para a aprendizagem das crianças. Além disso, também poderia envolver em suas atividades o número, que faz parte dos pressupostos textuais descritos por Gennari e que estão presentes na teoria da pesquisa.

Como enuncia Gennari (1997), o número faz parte de toda atividade textual matemática e estabelece progressivamente relações com outras estratégias textuais. Esclarece a autora que, em seu texto, não estão determinadas importâncias, mas sim as produções significativas e produtivas que essas atividades, dependendo da maneira como forem exploradas, poderão resultar. Por isso, a ministrante pensou em um trabalho que pudesse ser também aplicado pelas agentes de educação infantil em que essas montariam uma figura de modo a observar a sequência dos números, sendo a que segue a primeira atividade desenvolvida na oficina.

Para essa atividade, a ministrante confeccionou, em material de EVA, antecipadamente, vários tangrans enumerados. Distribuiu-os para as participantes montarem obedecendo a sequência numérica até formar uma figura. Comentou que no momento de aplicar essa atividade para as crianças cada professora poderia estabelecer as dificuldades de acordo com a maturidade da turma. Por exemplo, além de as peças serem organizadas pela sequência numérica para a montagem da figura, se a criança é muito pequena, também se pode visualizar um desenho da figura já pronta no papel. Lembramos que o primeiro contato das crianças com os números acontece no âmbito familiar e é de natureza oral; então, é importante que o professor, ao iniciar o trabalho, faça um diagnóstico das competências numéricas de cada aluno, propondo atividades que privilegiem o conhecimento social que a criança traz para a escola.

Nessa atividade, as crianças poderão ser questionadas quanto à sequência numérica e estabelecer relações quanto ao signo e à quantidade de peças do tangram, avançando na sucessão numérica, construindo seu conhecimento de continuidade e coordenando o que vem antes com o que vem depois. Além de associar a sequência numérica com a forma da figura, estabelecendo relação entre cada parte e o todo, ainda é possível exercitar a reversibilidade do pensamento. Isso porque

[...] a criança não sente a necessidade lógica de colocar os objetos numa determinada ordem para assegurar-se de que não falta nenhum nem conta o mesmo objeto duas vezes. Só podemos nos assegurar que não deixamos de contar nenhum objeto, ou de que não repetimos nenhum, se o colocarmos em ordem. (KAMII, 2005, p. 19).

Observando essa, questão algumas crianças apresentarão necessidade de realizar várias atividades que as ajudem a memorizar esses números com seus respectivos nomes, tanto de modo isolado quanto em uma sucessão ordenada.

De acordo com Rangel (1992), a aprendizagem do número se dá pela propriedade de exercer diferentes ações sobre os objetos e na coordenação desses em nossa mente. Assim escreve a autora sobre a tarefa do professor nesta situação:

A tarefa do professor-educador deveria ser a de organizar um ambiente favorável à ação, à experimentação e ao intercâmbio entre as crianças, criando situações que solicitem e encorajem a criança a pensar por si mesma, ativamente, em todos os tipos de situações que envolvam o estabelecimento de relações, a quantificação de objetos e a construção de operações, sem querer obter dela, apressadamente, respostas e soluções corretas aos problemas e desafios vivenciados. (RANGEL, 1992, p. 59).

Desse modo, diferentes atividades matemáticas, como, por exemplo, correspondência termo a termo, relações de ordem e espaço temporal, de quantificação e de notação numérica, podem auxiliar a criança a elaborar e ampliar suas hipóteses.

A ministrante ressaltou a importância de envolver as crianças através de atividades lúdicas nas aulas de matemática. Segundo ela: “[...] As vivências lúdicas aplicadas no dia a dia despertam mais interesse, atenção e concentração das crianças.” De fato, a aprendizagem de matemática por meio da ludicidade revela-se muito mais positiva tanto para o aluno como para o professor, pois se o aluno aprende de forma prazerosa o professor se sente gratificado, vendo que sua prática pedagógica tornou-se mais significativa.

Futuro, que também é professora de matemática, comentou sobre uma história que conhece: “[...] um subalterno vai servir seu imperador e derruba a bandeja de espelho no chão. Quando o imperador olha as sete peças no chão descobre o jogo do tangram”. A participante **Motivação** assim se manifestou:

[...] uma vez eu tinha um livro com um monte de sugestões de figuras que é possível montar 1.700 figuras. [...] havia trabalhado na outra escola com a 6ª série, mas quando não se trabalha seguidamente torna-se necessário rever as aplicações, pois até mesmo o professor acaba esquecendo como trabalhar com o tangram.

Seguindo, todas as participantes ganharam as sete peças e um modelo da figura para montar o seu tangram, não sendo nem a figura nem a cor igual para todas, pois o objetivo final da ministrante era montar um painel que formasse um vaso com uma flor.

Houve bastante dificuldade na montagem, mesmo com os números nas peças e o desenho da figura pronto em uma folha. **Batalhadora** comentou: “[...] na verdade este é um recurso que ainda muito pouco se utiliza no trabalho com as crianças, daí até os professores têm dificuldade de montar.” Por isso foi reforçada para as participantes desse último encontro a necessidade de pensar nesse ambiente positivo e incentivador da aprendizagem, onde conceitos são construídos e reconstruídos através de jogos, dinâmicas criativas e prazerosas. Afinal, de acordo com a vivência nessa oficina, pode-se estabelecer uma relação da criança com a sua própria aprendizagem e imaginar cada vez mais situações novas e diversificadas para alcançar os objetivos diários como educadora, além de auxiliar os alunos a obterem sucesso.



Ilustração 9 - Tangram montados por cada uma das participantes

Depois que todas montaram suas figuras, a ministrante solicitou que observassem e identificassem onde cada um encaixaria a sua figura para formar um vaso com uma flor na elaboração de um painel. Uma de cada vez, foram acrescentando as figuras até formar o painel.

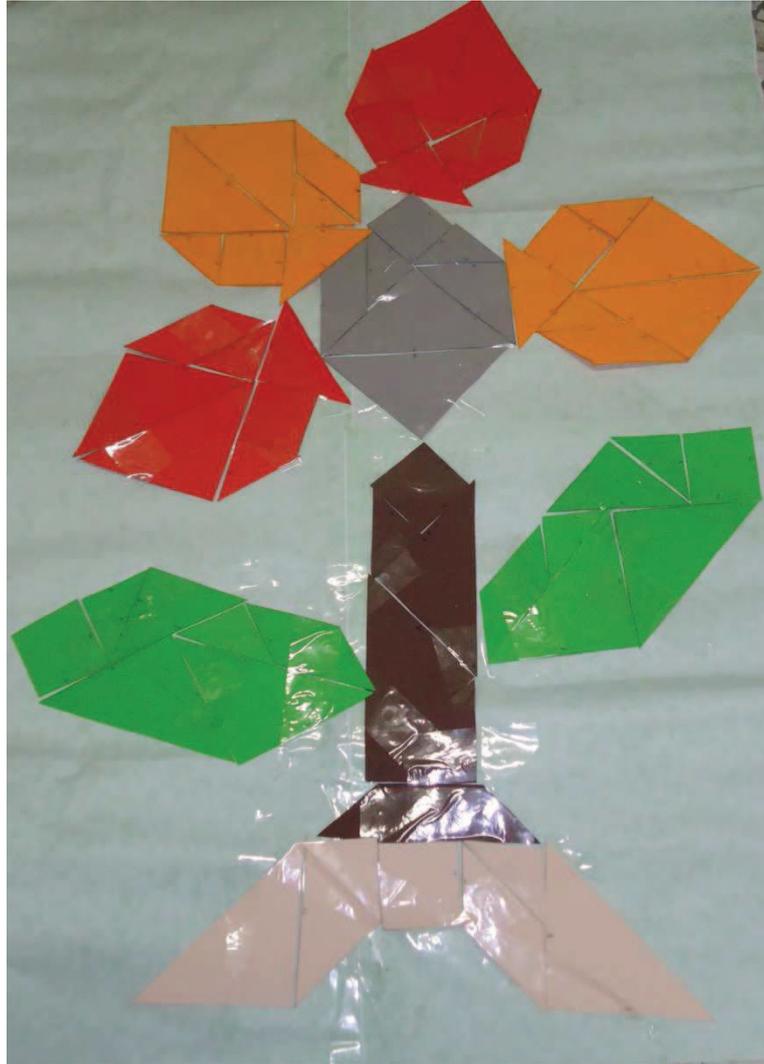


Ilustração 10 - PAINEL FORMADO PELAS PARTICIPANTES NA OFICINA DE TANGRAM

Finalizada essa atividade, a ministrante avaliou a proposta: “Com certeza uma aula mais descontraída, planejada com atividades diversificadas, abordando conteúdos matemáticos através de jogos, torna-se mais estimulante e desafiadora, motivando a criatividade, o interesse e o desenvolvimento dos alunos.” No entanto, segundo ela, “o que acontece é que às vezes o próprio professor tem dificuldades em utilizar muitos materiais diversificados.”

Seguiu-se com a fala de **Carinhosa**: “É bem verdade, às vezes não sabemos muito bem como aplicar um jogo diferente para um conteúdo que estamos trabalhando.” Por seu turno, **Mudança** comentou sobre a necessidade de mais encontros como aquele, para continuamente rever conteúdos não somente matemáticos, mas também de outras áreas, com vistas a aprofundar a teoria e as práticas relacionadas a ela. Em suas palavras,

Não tivemos tempo para aprender, foi tudo muito rápido, fizemos o concurso e quando começamos a trabalhar não pensávamos em desenvolver brincadeiras com determinados objetivos, fazíamos por fazer. Precisamos agora ir aprendendo junto com nossa prática diária. Por isso esse trabalho de oficinas pedagógicas é importante, para poder melhorar nosso trabalho com as crianças. Elas precisam disso.

Essa fala produziu alegria, pois pude constatar o quanto essa experiência de formação em serviço provocou reflexões e possíveis mudanças nas identidades pessoais, através de um olhar lançado para si mesmas, para a sua formação, revendo o contexto histórico e político no qual foram se constituindo, dialogando sobre suas práticas e projetando-as para outras. Encerramos esse último encontro com palmas, vislumbrando sucesso e crescimento cada vez maior para todas.

No próximo capítulo, farei a análise das observações, na busca de verificar aspectos e situações relevantes a partir de uma realidade concreta, das falas das participantes e do suporte teórico.

5 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

As vivências somadas às experiências profissionais permitem, no exercício da ação-reflexão-reação, melhor compreender o sentido do fazer pedagógico. O sujeito consciente de si e do mundo constrói uma práxis humana, que segundo Freire, é unidade indissolúvel entre minha ação e reflexão sobre o mundo. (CAMPOS, 2002, p. 36).

Descrevem-se neste capítulo a análise e as reflexões obtidas sobre os resultados alcançados após a realização da experiência estética das oficinas e as significações construídas pelo grupo, considerando o referencial teórico estudado, as colocações pertinentes e as participações nas atividades programadas. Retomam-se, de forma coletiva, as informações em que se previa, na finalização dos encontros, a retomada do olhar do professor sobre sua história pessoal e profissional, destacando ser as participantes do grupo pesquisado mulheres, profissionais e a maioria esposas e mães, que também valorizam a importância da continuação da sua formação em serviço, exemplificando, através dessas oficinas pedagógicas, significativas contribuições para suas práticas diárias. Enfatizou-se a grande necessidade da ludicidade no processo de aprendizagem para a criança, procurando torná-la mais construtiva e prazerosa, além de colaborar positivamente para uma relação de grande empatia entre professor-aluno, auxiliando cada vez mais o despertar da sua imaginação e criatividade.

Chega-se ao momento de valorizar o que muito define nossa pesquisa em educação estética, ou seja, o ser humano completo que determina suas ações no envolvimento da razão com a emoção, que aprende e transmite nas suas ações externalizando, através do seu corpo, conhecimentos e sentimentos, a vivência do seu mundo no passado, presente e futuro de acordo com sua história familiar e social.

5.1 O olhar do professor sobre o tempo

Atualmente, ouve-se muito falar em crise de identidade pessoal e profissional do professor. Em discursos, valoriza-se muito a educação como a transformação do futuro de um país, porém se destaca demais a não valorização dessa profissão.

Então, com esse grupo de profissionais, busca-se analisar as opções que cada uma teve ao escolher sua caminhada e ainda tem em seguir esse caminho, cruzando sua maneira de ser com sua maneira de ensinar e conviver com as crianças, na medida em que é impossível

separar a vida profissional da pessoal. Pretende-se descrever, por meio desta análise, alternativas da educação estética para melhorar cada vez mais o trabalho do professor em seu próprio ambiente, procurando estender esse processo de sensibilização de mudança para sua vida pessoal e com isso alcançar resultados mais significativos na aprendizagem e na vida das crianças. Na primeira oficina realizada, diante das colocações feitas com base na leitura das imagens e nas interações das atividades, disse **Decepção**:

É muito difícil separar totalmente nossos problemas do nosso trabalho, até tentamos, mas, quando não estou bem fico mais quieta, mais triste ou até falo umas coisas que quando estou melhor não falaria, ao contrário de quando está tudo bem. Gosto de conversar, participar, dar gargalhadas.

Nessas experiências práticas e coletivas, o professor retoma seu passado, reavalia seu presente e ressignifica o futuro da sua vida profissional, construindo permanentemente sua identidade individual, coletiva, pessoal e profissional. É válido lembrar que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interagem com seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 1992, p. 115).

Seguindo esse pensamento, ninguém nunca se forma sozinho, nem completamente, pois todos estão sempre em constante transformação. Mesclamos nosso ser crescente singular com nossa crescente formação profissional e coletiva, entrelaçando nossa história pessoal com a profissional. Por isso, sigo escrevendo.

5.1.1 Histórias pessoais e profissionais entrelaçadas

Nesta pesquisa, o olhar se voltou sobre um pequeno grupo de professoras que iniciaram sua carreira profissional sem uma formação pedagógica específica, inclusive optaram por essa função por haver poucas oportunidades de trabalho no município onde moravam quando jovens. Assim, ao concluir o nível escolar fundamental, já optaram por ingressar no mercado de trabalho, mesmo não havendo muitas alternativas de escolha no município onde residiam. Destaca-se, também, a entrega nem sempre proposital das

participantes na primeira oficina sobre suas vidas pessoais, como **Carinhosa** fez sobre ser um pouco de tudo, e **Batalhadora**, quando acrescentou, com uma expressão de preocupação, que a mulher é mãe, trabalha fora e, além de tudo, esforça-se para manter a qualidade da educação de seus filhos. Ou seja, no momento atual, acumulam em seu dia a dia os afazeres de profissional, mãe, esposa e dona de casa.

Tentou-se proporcionar condições e práticas para a compreensão e recriação da sua própria história individual e da sua função profissional. Nessa reconstrução da memória de cada uma em um trabalho reflexivo coletivo, mescla-se a história profissional do próprio grupo, construindo uma nova identidade profissional individual e coletiva. Sobre essa mescla, aponta Goodson:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chaves da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o quanto investimos o nosso eu no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática. (1992, p. 71-72).

Buscam-se fatos e momentos na história para compreender e articular as discussões pelas quais as professoras representam suas práticas atuais. De fato, as participantes, ao revelarem-se sensivelmente para o grupo, colaboraram para que houvesse cada vez mais um entendimento da sua própria vida, proporcionando uma integração sempre mais consciente e voltada para uma prática educativa mais positiva, pois há um (re)conhecimento mais amplo sobre suas colegas de trabalho.

Sensibilizadas pela dinâmica, principalmente com a escolha das imagens da primeira oficina, emergindo e refletindo conscientemente sobre momentos de suas próprias histórias de vida, ao rememorarem as brincadeiras de suas infâncias ou fatos ocorridos em suas trajetórias, compartilharam com as colegas sentimentos e emoções vivenciadas, as quais transferem muitas vezes para o seu fazer pedagógico diário, em seu relacionamento com as crianças. Afinal, identificaram as atividades das crianças nas imagens com as atividades desenvolvidas pelas crianças atualmente. Sendo assim, as participantes certamente passaram por um processo de transformação, questionando e refletindo sobre seu próprio processo ocorrido até então e ansiando por um caminho diferente. Questionaram, por exemplo, o consumismo exagerado das crianças, a ausência da família pela necessidade de trabalho, assim como o retorno de atividades e brincadeiras que, muitas vezes, são substituídas pelo avanço tecnológico nos relacionamentos familiares e também dentro das próprias escolas.

O pensamento de Huberman menciona o momento em que o adulto consegue tomar consciência e refletir o seu próprio eu:

Estas dimensões, que lhe permitem integrar e eu e o não eu, o consciente e o não consciente, atuam de molde a tornar conscientes, na vida quotidiana, parâmetros fundamentais, que existem na vida, mas que transcendem. Forçosamente, uma experiência assim, quase mística, desloca a atividade individual da ação para a contemplação. (2000, p. 49).

Todo nosso ser e fazer articula-se com a memória da história do nosso passado individual e social, considerando-se, nesta pesquisa, a situação da mulher como docente:

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1992, p. 17).

Carinhosa, sensivelmente, contribuiu com suas colocações ao perceber o quanto é necessário que o professor trabalhe seu eu imaginário, individual, seu “Eu” para “Ser”. Suas palavras revelam que a mulher conquistou seu espaço, porém não tem tempo para parar e refletir sobre as muitas situações benéficas que essas conquistas podem lhe proporcionar no seu dia a dia. Como professora, relata ser importante compreender cada vez mais seus alunos individualmente para, conseqüentemente, poder auxiliá-los dando um significado além da pura transmissão de conhecimentos. Em sua expressão:

Se às vezes nós adultos sentimos que muitos acontecimentos das nossas vidas influenciam dificultando nossas ações, imagina as crianças da nossa escola, que vivem muitas dessas dificuldades sociais que conhecemos, praticamente nunca paramos para pensar o quanto precisam da nossa ajuda.

Cabe retomar os motivos que levaram a maioria das participantes a optar por essa profissão, os quais se assemelharam fortemente: a necessidade de trabalhar para contribuir com a família, poucas opções de emprego naquele momento na localidade em que viviam. Assim, no decorrer do tempo em que formavam sua história de vida, sem muito pensar a respeito, tornaram-se mulheres desempenhando as funções de professoras e mães.

5.1.2 Mulher, mãe e professora

Sabe-se que nem toda professora é mãe, assim como nem toda mãe é professora, porém, quando essa duplicidade de papéis acontece, um encontra-se atrelado ao outro e, nesse caso, ambos são representados pela mulher. Mesmo sendo impossível desvinculá-los, procurou-se dar ênfase à função da mulher que é professora e mãe, situação que corresponde à da maioria das participantes das oficinas realizadas.

Envolvida pela cultura, a sociedade sempre relacionou a figura feminina a um ser sensível, secundário, vinculando o papel de mulher às tarefas domésticas, de mãe e esposa. Nesse contexto, seria possível fazer uma longa pesquisa sobre o desenrolar das questões relativas a gênero que vão sendo construídas no decorrer da história, de acordo com diferentes culturas e grupos sociais. Com o tempo, entretanto, a sociedade conheceu a mulher professora, verificando que, muitas vezes, esse papel se mistura ao de mãe, e suas habilidades e sensibilidades devem ultrapassar as suas práticas docentes e pedagógicas.

A maioria das professoras do grupo pesquisado trabalha três turnos por dia, ou seja, completa seu horário de manhã e de tarde na escola e ainda chega em casa e tem todas as atividades domésticas para fazer, os filhos para atender e, conforme a colocação de **Esperança**, ao interpretar sua imagem na oficina, um marido que muitas vezes não reconhece todo esforço e dedicação da esposa, não sendo capaz de um gesto de carinho e reconhecimento, como ofertar-lhe flores. Diante dessa observação sobre a relação profissão, família e mulher, constata-se que a mulher professora está adormecida em razão de uma sobrecarga de responsabilidades. Acrescenta-se a fala de **Otimismo**, ao comparar o presente com o passado:

No tempo da minha mãe, ela ficava em casa cuidando da casa e dos filhos. Os filhos eram melhores [sic] cuidados. Não tínhamos tantos problemas que nem nossos filhos agora. Valorizávamos mais nossa família. Tratávamos melhor nossos pais do que nossos filhos nos tratam agora.

A figura da mãe aparece vinculada à figura da professora. Com efeito, existem muitas afinidades e características em comum entre ambas as funções, transferindo, não raro, o papel de uma para outra, como relata a participante **Otimismo**, ao mencionar sentir-se muitas vezes mãe de todas as crianças da sua turma da escola:

Sinto que de certa forma também sou mãe deles, já que passam grande parte das suas vidas neste ano em minha companhia, inclusive ajudá-los na sua educação, pois algumas das mães das nossas crianças só sabem colocar no mundo e mandar pra nós criar [sic].

Sendo assim, como se pode perceber, permanecem interligadas as funções da professora-mãe, perpetuando a ideia de que a mulher, apesar de todas as conquistas sociais, ainda deve exercer essa sobrecarga que, muitas vezes, influencia sua atuação e qualificação profissional, privando-as do tempo necessário para pensar no que fazem, avaliar suas práticas educativas, estar com seus colegas.

A sociedade atual oferece para a mulher um modelo ideal, fazendo-a borbulhar em emoções e sentimentos negativos em um mundo carregado por uma cultura preestabelecida, tornando-a frustrada por não cumprir com tais expectativas.

Nessa trajetória encontramos a mulher-mãe, a mulher professora, que estão designadas a cumprir relevantes papéis sociais, conduzindo seres humanos a encontrar seus próprios caminhos. Elas nem questionam quem lhes estabeleceu tais obrigações, nem por que esses ideais se tornaram pontos de referência para elas. Há uma característica pessoal e coletiva no sentimento das participantes em não agirem conforme o modelo que gostariam de seguir. Sentem-se julgadas pela sociedade ao não corresponderem aos dois papéis, sentem-se escravizadas por uma idealização imposta e nem sempre alcançada, como o estereótipo de corpo fisicamente perfeito. É o que refere **Mudança** quanto aos seus sentimentos por ser “gordinha”. Percebe-se, também, na fala de **Esperança** esse sentimento de frustração e tristeza, mesmo realizando com sucesso as tarefas que lhe são atribuídas como mãe e mulher. Ambas não veem um reconhecimento positivo, apenas um cumprimento do papel que lhe é atribuído.

A emoção que em um determinado momento tomou conta de **Decepção**, ao relembrar momentos da história de sua vida, demonstrou como as consequências da nossa vida externa à escola transparecem nas nossas práticas diárias, tornando-se até mesmo desconfortáveis para o próprio professor, pois este toma consciência da complexidade entre sua vida pessoal, seu desejo e necessidade de cada vez mais aperfeiçoar seu desempenho profissional. Além disso, emerge a urgência de repensar sua vida pessoal, assim como fizeram nas colocações da oficina do gesto, quando perceberam, através das figuras de mulheres, certo abandono para com o seu ser mulher, quando **Otimismo** comentou sobre ser necessário pensar mais na sua própria vida, já que, muitas vezes, a correria do dia a dia não a permite fazê-lo. Assim reflete sobre seu comportamento como profissional e ser humano, ponderando sobre a influência que

sua própria história de vida pessoal exerce no seu trabalho e no relacionamento com as crianças. Falar de sua própria vida é reavaliar fatos já ocorridos e dar-lhes novos e atuais direcionamentos, concretizando, assim, nosso questionamento sobre a importância desse processo de educação estética para contribuir com a formação e, pode-se dizer, transformação desse profissional.

5.2 O papel do professor na construção coletiva e transformações das práticas escolares

Sabe-se que o educador é um mediador entre as experiências da criança e o aprimoramento da sua aprendizagem. Ele a auxilia a utilizar as suas diferentes linguagens para aprender sobre si e sobre o mundo que a cerca. Foi possível observar e concluir, durante a realização das oficinas, a preocupação das participantes em melhorar ainda mais suas práticas. Comprometendo-se com o desenvolvimento integral das crianças e com a qualidade do que lhes é apresentado, disse **Otimismo**: “[...] Como seria bom se esse tipo de trabalho tivesse continuidade, assim podíamos pensar mais sobre nossas atividades com as crianças e melhorar mais nosso trabalho”. É necessário pensar sempre na finalidade da educação, isto é, proporcionar à criança um ambiente que permita vivenciar experiências cada vez mais significativas, valorizando e compondo sua própria realidade. Conforme as palavras de Duarte Jr., esse são “[...] componentes do exercer-se cotidiano da maioria da população, os quais, no entanto, seguem impedidos de transpor os portões escolares em nome do rigor científico e da eficiência tecnológica.” (2001, p. 195). O professor deve refletir constantemente sobre o seu papel. Nesse sentido, Freire afirma que “[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.” (1996, p. 43).

O professor pode preparar-se sempre mais para ser um pesquisador, apropriando-se criticamente de teorias sobre o desenvolvimento humano na busca de muitas e novas formas de aprendizagens que estimulem sua prática pedagógica cotidiana, com reflexões a respeito das competências fundamentais no exercício da docência, construindo uma atitude ética para com sua função social.

Resta uma grande satisfação pelo trabalho realizado nas oficinas, pois as participantes demonstraram esse desejo de querer saber mais, constatando que aquele momento estava contribuindo de forma prazerosa e positiva com suas vidas, à medida que sentiam as mesmas emoções que provocam nas crianças durante suas práticas diárias: **Esperança** fez oralmente essa comparação: “[...] gostamos mais quando temos um curso, é assim, mais alegre, e

aprendemos com brincadeiras, dinâmicas e atividades mais práticas.” Sobre essa questão Duarte Jr. avalia:

Na experiência estética o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação, que nos envolve carinhosamente. O mundo real parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação. (1995, p. 91).

Destaca-se como solução para a problemática desta pesquisa que essas competências precisam ser desenvolvidas ao longo de processos de formação em serviço com qualidade; considerando que tanto a identidade da profissão docente quanto a identidade do profissional docente são construções sociais e históricas, constituídas pelos discursos que interpelam o campo educacional, nos diferentes contextos culturais.

Por isso, também, a prática é muito importante nos cursos de formação em serviço. Entende-se, entretanto, que esta deverá caminhar junto à análise das teorias, para que possa capacitar o professor a encontrar respostas necessárias aos desafios que ele enfrentará. Afinal, é através da teoria que ele terá uma prática reflexiva.

Pimenta amplia essa ideia quando afirma que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (2005, p. 24).

Nessa perspectiva, é importante que o profissional tenha autonomia e oportunidade para buscar os conteúdos que lhe faltam, pois somente o profissional que domina os conhecimentos teóricos em unidade com a sua prática conseguirá realizar uma reflexão sistematizada e objetiva sobre ela, tornando-se sujeito e autor do seu fazer pedagógico.

Constata-se, igualmente, que o desejo de mudança por parte do professor é condição importante e suficiente para que esta realmente se efetive em sua prática diária. Vários fatores podem contribuir para limitar sua autonomia, dentre os quais estão as condições concretas da escola e as relações que aí se estabelecem. Porém, quando o educador se encontra diante dos

seus alunos e em seu planejamento pessoal, muitas atitudes e iniciativas podem ser praticadas no pequeno âmbito de sala de aula. Nesse sentido, o processo de mudanças na prática pedagógica está relacionado ao processo de formação de professores, e essas mudanças, para serem efetivadas, precisam ser pensadas em um contexto amplo. Antes, contudo, precisam ser sentidas no interior de cada profissional docente, ou seja, precisam partir de um desejo individual e pessoal para uma mudança coletiva e social.

Nessa direção apontam também os estudos de Nóvoa:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola. (1992, p. 29).

Vislumbrou-se, na interação dos participantes desta pesquisa, a possibilidade de os professores e monitores vivenciarem e organizarem diferentes ideias sobre práticas estéticas no seu trabalho diário, relacionando e aprofundando um conhecimento novo, promovendo mudança na capacidade de trabalhar diferentes conteúdos, visando a construir outras maneiras de conceber e interpretar o trabalho docente. Com efeito, os participantes, mesmo sem uma intenção direta, apresentaram um comportamento que Garcia denomina e explica como “dimensão pessoal da mudança.” (1997, p. 47). Ou seja, o envolvimento do professor em processos reflexivos sobre si mesmo, no contexto profissional, com previsíveis implicações no seu autoconhecimento, como pessoa e profissional. Trata-se do questionamento sobre as experiências significativas que lhes permite não apenas constituir-se como autores, mas também aprender consigo mesmos e com o grupo. Nas palavras de Charlot, isso significa “apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo.” (2005, p. 20).

Esse processo requer, por parte das professoras e monitoras envolvidas na escola, uma atitude permanente e sistemática de reflexão (SCHÖN, 1997), sendo decisiva nesse processo a capacidade de inovar, de negociar e de regular a prática. A prática reflexiva passa por uma análise sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes e a ressignificação dos saberes já construídos.

Durante as observações nas oficinas, algumas atitudes revelaram o despertar de interesses guardados no íntimo das participantes, necessidades inerentes da profissional docente e mais ainda deste grupo que atua com a educação infantil. Na fala de **Mudança** na

última oficina ministrada, foram evidenciadas as deficientes práticas pedagógicas no início das suas vidas profissionais e a necessidade agora dessas formações para aprofundarem suas bagagens teóricas e práticas. Acredita-se que a tão sonhada e esperada transformação passa pelas escolas e nos atores desse cenário. Por isso, traz uma enorme alegria pesquisar cada vez mais e perceber uma atitude diferente desse profissional no seu meio de trabalho.

Garcia (1997) considera a reflexão da ação o melhor instrumento de aprendizagem e de formação, pois permite a compreensão e atuação *na e para a* realidade. Nessa medida, a experiência das oficinas possibilitou às professoras e monitoras novas aprendizagens, provocando pensamentos para estruturar sua ação diante da reflexão coletiva e solidária, exigindo uma reorganização do trabalho pedagógico. Isso pode ser observado no comentário feito por **Futuro**: “[...] pelo menos nos próximos dias vamos trabalhar melhor, depois precisamos de mais um encontro para continuar sempre pensando sobre nossa prática e melhorando cada vez mais.” É possível relacionar essa fala com o pensamento de Sacristán, que descreve a mudança e a inovação como fenômenos complexos e contínuos:

A formação contínua de professores deve pôr em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem a [sic] nível dos conteúdos ou das destrezas. [...] a mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro de desenvolvimento pessoal e profissional. (1992, p. 76).

As participantes sensibilizaram-se com a nova proposta, procurando alterar crenças, concepções e conhecimentos, dispendo-se a modificar sua prática com base nos trabalhos realizados nos encontros, bem como nas sensações e nos sentimentos traduzidos pelas suas falas já descritas, apesar de algumas vezes terem deixado transparecer dúvidas sobre esse novo, pois normalmente momentos assim geram certa insegurança, já que envolvem desafios que precisam ser enfrentados, configurando um processo lento e gradativo. Conforme Enguita, “a mudança significa alternativas, opções, liberdade, mas também incerteza e insegurança.” (1998, p. 25). De acordo com essa ideia, justifica-se a necessidade de sempre realizar essa formação como forma de embasamento, de provocação, para libertar-se do passado, abrindo-se para novas situações de vida. É o que se verifica na citação a seguir:

A vida humana é um constante fluir emotivo, sobre o qual advêm as significações que a palavra lhe dá. O homem experiencia o mundo primordialmente de maneira direta, emocional, voltando-se então sobre estas experiências e conferindo-lhe um sentido, através de simbolizações adequadas. Qualquer espécie de conhecimento somente se dá a partir deste fluxo vital, que se desenrola desde o nosso nascimento até a nossa morte. Isso quer dizer, primeiramente, que as experiências só se tornam significativas após terem sido vividas, quando o pensamento pode tomá-las como objeto e transformá-las em símbolos. (DUARTE JR., 1995, p. 29).

Diante das falas e dos comportamentos das professoras durante as oficinas pedagógicas e no seu encerramento, apreenderam-se resultados positivos e repercussões significativas. Entre tais repercussões, pode-se destacar a redescoberta de possibilidades no processo de educação estética, como elucida o comentário da participante **Motivação**: “[...] é bom conhecer outros assuntos, como esta pesquisa, nos formamos e às vezes nem lemos mais nada sobre nosso trabalho, assim temos a oportunidade de nos atualizar um pouco e ainda melhorar as aulas para os alunos.”

Logo, percebeu-se nas participantes uma vontade coletiva de aplicar no dia a dia as atividades desenvolvidas, adequando-as às idades das crianças. Além disso, foi possível constatar o seu desejo e a sua satisfação em estarem aprendendo mais e tendo a possibilidade de tornarem-se profissionais mais qualificadas e realizadas com sua prática. Assim, as discussões sobre as possibilidades, o confronto de ideias pode impulsionar ações, ampliar propostas pedagógicas capazes de atender às necessidades das crianças. Nesse caso, é preciso que a escola se empenhe em tal processo, apoiando, dando condições de tempo e de espaço para que as questões de ensino sejam discutidas, de modo a oportunizar a transformação.

De acordo com Gennari, “um ambiente adequadamente estimulante facilita as primeiras produções gráficas, de forma que as crianças podem realizá-las com serenidade e lucidez plena.” (1997, p. 213). Portanto, as interações cotidianas são determinantes nas formas de se relacionar e construir vínculos, principalmente naqueles casos cuja família não tem condições de acompanhar o processo educativo da criança, como mencionado na primeira oficina. Nessas situações, o professor torna-se a pessoa que a criança admira, respeita, na qual deposita confiança e a qual toma como referência para sua vida, auxiliando na construção da sua autoestima.

5.2.1 Formação em serviço

A formação em serviço é a reelaboração dos saberes iniciais, pois se confronta com as experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É ao longo desses confrontos, num processo coletivo de troca de experiências e práticas, que o professor vai constituindo seus saberes, ao criar propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola. Conseqüentemente, está construindo sua qualificação profissional, por isso o destaque positivo dessa experiência nas oficinas de educação estética, como medida de contribuição para uma formação das professoras e monitoras de uma escola de educação infantil.

É preciso investir nesse espaço, por meio de um calendário escolar que garanta tais oportunidades, a fim de que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam *na e sobre a* ação, concretizando a formação em serviço na rotina escolar. Assim, a formação em serviço se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Nesse contexto é que o professor reconstruirá seus saberes e sua competência numa nova perspectiva do processo educativo.

Segundo Zeichner,

[...] o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva da cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência. (1993, p. 13).

Assim conduzida, essa reflexão não será percebida como eventual, esporádica, ou mesmo uma formação sem interesses reais e próprios da escola, mas como algo inerente ao trabalho educativo que essa instituição realiza, como um processo provocador das capacidades cognitivas, psicomotoras, relacionais, levando ao aperfeiçoamento das competências científicas, didáticas e metodológicas, no caso desta pesquisa, das docentes e monitoras da escola em questão.

Como ressalta Nóvoa, “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação.” (1992, p. 36). De acordo com esse pensamento, considera-se relevante destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, pois

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 38).

Os professores refletem *na e sobre a* ação, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas, concretizando, assim, a formação em serviço na rotina escolar e no processo educativo que a escola realiza. Nóvoa (1992) fala da importância da formação de professores centrada na escola, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. Sendo assim, as oficinas realizadas para esta pesquisa também farão parte da formação em serviço das profissionais da escola e poderão ter sua continuidade após um intervalo planejado no cronograma escolar, a fim de que possam experimentar aspectos problematizados, sabendo que, sucessivamente, haverá outros momentos de reflexão escolar, atendendo à colocação da participante **Carinhosa**: “[...] adorei participar destes encontros, que bom seria se isso pudesse acontecer mais seguidamente, assim, podíamos [sic] sentir uma valorização maior por parte da administração da educação do município.”

Antonio Nóvoa, ao palestrar sobre “A formação do professor e a qualidade de ensino” no 2º Congresso Internacional sobre Formação de Professores e Prática Pedagógica, em agosto de 2006, fez uma ressalva com relação à experiência. Segundo o autor, a experiência por si só não é formadora, fazendo referência a uma fala de Jonh Dewey, que dizia: “quando se afirma que um professor tem dez anos de experiência, dá para dizer que ele tem dez anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido dez vezes.” Dito de outro modo, a experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina; não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência. Confirma-se esse pensamento em falas já citadas das participantes, que revelam um visível desejo em melhorar sua formação, por já terem adquirido uma consciência de que “[...] nunca estamos prontos, sempre temos mais coisas para aprender, nesses momentos de parada é que nos damos conta de que sabemos muito menos do que gostaríamos”, como acrescentou **Sonhadora** durante a terceira oficina, ao falar sobre o trabalho coletivo na escola e a continuação dos processos de ações escolares, mesmo nas trocas de gestões.

Torna-se um longo processo que tem início, mas não tem fim, num movimento que tende cada vez mais à articulação entre discurso/teoria e prática, e que se concretiza no projeto pedagógico de cada escola. Seguindo essa ideia, destaca-se outra colocação de **Carinhosa**: “[...] existem pessoas, professores, monitoras que trabalham com crianças há

muito tempo nas escolas e parece que nunca mudam sua maneira de trabalhar, não evoluem com as coisas que acontecem, com as mudanças nas famílias, com os problemas sociais.”

É pertinente destacar o sentimento da falta de uma equipe que coordene os trabalhos pedagógicos, ou seja, que siga adiante com as formações dos profissionais desta escola, como demonstra a colocação da participante **Carinhosa**: “[...] às vezes, é difícil resolver determinados problemas das crianças, só temos a diretora na escola, percebemos e entendemos que fica difícil dar conta de toda organização da escola sozinha.” Com base nessas observações, nota-se que tal lacuna dificulta a qualidade de uma formação nesta escola, quando se analisa a relação entre a prática e a teoria e vice-versa. A fala da participante **Paciência** amplia essa noção: “[...] participamos destes encontros, nos motivamos e até tentamos mudar nossa prática nos próximos dias, mas: Quando voltaremos a pensar sobre o que tentamos fazer? Todas tentaram? E ainda o que deu certo e o que deveria ser diferente para dar certo?”. Assim, ocorre uma separação entre teoria e prática, levando a uma descontinuidade e a um resultado não positivo desse processo de formação.

Isso remete à presença necessária de um coordenador que assuma sua condição de mediador desses conhecimentos. No caso dessa escola, porém, existe tal lacuna, impedindo a continuidade desse processo de formação. Como salienta Lima,

O conhecimento da vida escolar, de suas relações, indagações, êxitos, fracassos, completudes e incompletudes em relação às políticas públicas para a educação, em relação à dimensão das relações interpessoais, em relação à organização, metas e projetos da escola; solicita uma visão de conjunto para que seus contextos e condicionantes sejam suficientemente entendidos e problematizados, desta maneira a educação em sua finalidade primordial poderá encontrar encaminhamentos significativos como indicadores de seu norteamento. Na sociedade do conhecimento em que vivemos, que se caracteriza pelo processo ensino-aprendizagem permanente e continuado (mundo globalizado e em processo de globalização) não é possível entender a escola e suas relações como se estivessem desvinculadas da totalidade social, materializando seus esforços simplesmente como transmissora de conhecimentos, cujo dever formal se completa na formação de sujeitos determinados para uma sociedade impessoalizada e alienante. (2007, p. 45).

Diante dos depoimentos, constata-se, também, que essas educadoras estão sentindo um determinado desconforto quanto a determinadas situações, empreendendo provocações para que mudanças aconteçam e não simplesmente sendo passivas, esperando que estas aconteçam sobre suas vidas. Além disso, demonstram ter compreendido que as formações podem se realizar sobre diversos temas e situações bem mais amplas, não se restringindo meramente ao aspecto prático pedagógico de sala de aula, ao destacarem a falta de uma coordenação que

auxilie o trabalho na escola, o que poderá merecer destaque em um próximo momento de formação.

O relatório elaborado por Delors, em nome da Comissão Internacional constituída pela Unesco para discutir a educação para o século XXI, afirma que a educação dos cidadãos para este momento histórico precisa assentar-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. De acordo com essa ideia, torna-se importante ressaltar a teoria tanto a serviço da reflexão sobre novas possibilidades do conhecimento quanto a serviço da análise da própria prática. Sem uma formação teórica sólida, torna-se difícil ao educador fazer qualquer análise histórica para entender a profissão docente no contexto das relações sociais vigentes, além de definir o seu papel no desenvolvimento social. Ou seja, revela-se imprescindível que a formação em serviço venha acompanhada de uma fundamentação e instrumentalização teórica.

Muitas vezes, quando é sugerida uma formação para repensar práticas de ações cotidianas e novas propostas para ações futuras, surgem muitos conflitos, provenientes do tipo de formação que o profissional teve, somado à sua história pessoal, à proposta de trabalho desenvolvida na instituição, dentre outros fatores. A formação em serviço propicia uma constante atualização dos docentes, possibilita a reconstrução de seus próprios conceitos de acordo com os problemas vividos em sua prática diária, mas é um momento desafiador, de incertezas, que permite reinventar as relações e os contextos de aprendizagens. Como lembra Morin, “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas é dialogar com a incerteza. É preciso, portanto, preparar-se para o nosso mundo incerto e contar com o inesperado.” (2000, p. 76). Acredita-se que para essa prática obter sucesso seja necessário combinar uma sensibilidade estética e um conhecimento científico, que, somados, oportunizarão ao professor transformar seus conhecimentos em um fazer docente crítico e reflexivo. Nas palavras de Moran:

[...] além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos. (2000, p. 12).

E esse saber fazer pedagógico crítico é competência essencial do professor intelectual, crítico e transformador, enfim, do profissional da educação, que pode ser conquistá-lo sempre por meio da sua formação.

5.2.2 Processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso

Da mesma forma que há a necessidade de trabalhar a sensibilidade no fazer pedagógico e nas relações diárias de sala de aula, torna-se importante destacar que a aprendizagem da criança atingirá melhores resultados sempre que a criança tiver prazer em aprender. Para tanto, a experiência lúdica mostra-se conteúdo e forma vivida através da experiência sensível estética na individualidade de cada criança com sua singularidade, seu modo particular de estar no mundo, sua referência, sua história, seus medos, desejos, anseios, saberes e potencialidades, permitindo-lhe uma compreensão maior de si mesma.

O professor pode fazer uso dessa linguagem estética para analisar, ampliar e oferecer diversas oportunidades em um processo de aprendizagem mais estimulador e prazeroso para a criança. Conforme Holly, “os processos de aprendizagem são tão importantes como os produtos do conhecimento.” (1992, p. 86). Dependendo dos métodos escolhidos, os resultados terão maior ou menor eficiência. Por isso, o lúdico é pensado como um dos motivadores na construção de uma aprendizagem significativa. Holly também destaca que:

O conteúdo tende a relacionar-se com a vida cotidiana e com os acontecimentos mundiais, com as questões e preocupações de professores e crianças; a relevância, o interesse e a curiosidade são tidos em consideração; as diferenças individuais são importantes, na medida em que as crianças são levadas a desenvolver as suas capacidades únicas e comuns. (1992, p. 86, grifo do autor).

Então, sentimos mais prazer e nos empenhamos sempre mais em aprender algo pelo qual temos maior interesse, melhorando nossas habilidades, tal como se verifica na colocação feita pela participante **Esperança**, na atividade da gincana durante a terceira oficina: “[...] nos esforçamos bem mais quando fazemos alguma atividade que nos dá mais prazer e percebemos como é assim com as crianças também.” Ou seja, o ambiente escolar deve proporcionar estímulos para que a criança se desenvolva de forma mais confiante e harmoniosa, contribuindo para um desenvolvimento mais humano, integrando funções cognitivas, afetivas, corporais e sociais.

Ao pensar sobre esses aspectos, vê-se que o professor precisa ter uma relação metodológica dialógica e prazerosa com as crianças, uma relação de empatia em todas as situações, subjetivas, corporais, emocionais e intelectuais.

5.3 O lúdico no processo de ensino-aprendizagem

Enfatizando a necessidade e a importância da dimensão lúdica para o ser humano, considera-se pertinente pesquisar o seu real significado. O lúdico origina-se da palavra “*ludus*”, que quer dizer jogo, porém, relacionado à aprendizagem e à educação, pode ser entendido como parte necessária do processo de ação, desenvolvimento e crescimento humano. Dessa forma, já se está dizendo que lúdico é uma forma humana de ver, agir no mundo diariamente, não somente o brincar e o jogar. Complementa-se o exposto com a ideia de Moran, Massetto, Behrens. Segundos os autores, “uma parte importante de aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais.” (2000, p. 32). Também nesse sentido, procurou-se organizar as atividades das oficinas, durante as quais foram vivenciados momentos envolvendo música, brincadeiras, atividades corporais, diferentes materiais, criações linguísticas, de modo a proporcionar experiências lúdicas, de alegria e prazer para as participantes.

São essas vivências lúdicas que trazem para a vida e a sala de aula a emoção, a sensibilidade, o pensamento, a criação, seja através da própria produção, seja através das mais diversas e desafiadoras situações propostas. As experiências lúdicas podem se constituir em estratégias importantes para a criança aprender e desenvolver-se, por desenvolver a sensibilidade e colaborar na formação de comportamentos. Destacou-se esse pensamento nos relatos das escolhas das figuras na oficina do gesto, em que a maioria relatou percepções positivas, autoavaliando-se e já vislumbrando necessárias mudanças em seus próprios comportamentos.

Por isso, a contribuição do lúdico para o processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar revela-se importante, como sendo um aspecto natural e espontâneo da vida de cada um. A aprendizagem da criança acontece na interação e na valorização do seu mundo, tendo em vista seus interesses, suas aspirações. Conforme Duarte Jr.,

Nada mais natural, então, que a educação parta da realidade existencial dos indivíduos. Que a educação se fundamente no já conhecido. A educação fundada no conhecido pode parecer paradoxal, mas na realidade não o é. A transmissão do conhecimento significa a transmissão de símbolos de conceitos. Tais símbolos e conceitos só adquirem significação por referência às experiências vividas pelo indivíduo, isto é: se o auxiliarem a pensar sobre aquilo que ele já conhece num nível vivido, ainda não refletido. (1995, p. 62-63).

As atividades lúdicas oferecem condições para o educando vivenciar situações-problemas, tornando-se uma motivação para a aprendizagem de conteúdos escolares, como na montagem dos tangrans da quinta oficina, quando até mesmo as participantes sentiram certa dificuldade, porém, envolvidas com o recurso prático e com uma produção coletiva, viram-se motivadas para alcançar o resultado final. Sentimentos semelhantes foram experimentados na quarta oficina, quando foram convidadas a criar, em grupo, uma coreografia. Essas situações possibilitam o desenvolvimento de atividades físicas, emocionais e mentais, simultaneamente, favorecendo a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

A aprendizagem através da experiência lúdica percorre o caminho da criação, da construção, da invenção. A criança transforma seu conhecimento em algo significativo, cria situações novas, experimenta soluções, num processo de ir e vir, um fazer e refazer lúdico estético. Torna-se autora da construção e reconstrução do seu próprio conhecimento, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico. Lê o mundo e o apresenta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, por meio de formas, cores, sons, movimentos, ritmo, imaginação criadora, sensações. Relaciona-se com a “aprendizagem significativa” descrita por Duarte Jr.: “Ela envolve a articulação do novo como já existente; envolve a criação de um sentido para o aprendido, em função do já conhecido.” (1995, p. 99-100). Esse se mostra para a criança como um constante processo dialético entre linguagem, aprendizagem, conhecimento e significação do seu mundo e entre sua própria cultura com a cultura do mundo que para ela se apresenta. “Portanto, o homem iniciou sua existência ludicamente: dispondo os elementos do mundo em torno de si, numa ordem que dava sentido à sua ação.” (DUARTE JR., 1995, p. 52). Eis a pertinência da reflexão e análise sobre a importância do lúdico para a criança.

5.3.1 O lúdico e a criança

O momento lúdico encontra-se na interação de atividades em que a criança vivencia de forma natural e participa com prazer e satisfação. Ao brincar, a criança se relaciona com outras crianças, interagindo com seu próprio mundo individual, numa relação entre o que é pessoal e o que permite o ingresso no mundo das regras; constroem seu próprio mundo, o mundo que querem e gostam. **Carinhosa**, quando participava da atividade de contar história utilizando a palavra “vermelho”, na terceira oficina, observou a respeito: “[...] Se nós

gostamos e fizemos toda essa algazarra, imagina as crianças, então?”. As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, a assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade, sendo também os brinquedos ferramentas que contribuem para essa construção, pois auxiliam a criança a demonstrar e criar fantasias de suas vivências e experiências, desenvolver sua autonomia e suas habilidades em resolver problemas. Isso foi constatado na realização da quinta oficina, quando, em determinados momentos, a ministrante acrescentou em suas colocações a grande diferença que o lúdico representa na aprendizagem.

A criança transfere por meio dos momentos lúdicos e linguagens artísticas seu pensamento e apropria-se cada vez mais de um conhecimento novo. Essa apropriação transforma-se em competências simbólicas, porque provoca na criança a bagagem já adquirida, suas percepções, seus sentimentos, sua imaginação e a necessidade de ampliar seu mundo cultural e, conseqüentemente, sua ação sobre ele, estendendo seu conhecimento para além do próprio corpo.

As atividades lúdicas e os jogos permitem às crianças expressar sua personalidade, suas emoções, suas dificuldades, seus sentimentos, possibilitando a reconstrução do seu mundo sociocultural de forma simbólica, criativa e imaginativa. Nessa situação, enfatiza-se a importância das atividades lúdicas na escola, que pode oferecer uma vivência ao integrar dimensões afetivas, cognitivas, corporais e sociais, auxiliando através de um contexto pedagógico na estruturação de seu mundo, através de um processo de ensino aprendizagem mais prazeroso.

5.3.2 Relação de empatia professor-aluno

No dia a dia de seu trabalho, é comum o professor escutar relatos, comentários das crianças sobre conflitos familiares, com violência física e verbal entre os pais, alcoolismo, agressão aos filhos, como bem observou **Paciência**, no primeiro encontro realizado. Diante disso, questiona-se: quando nós como escola paramos, refletimos e discutimos sobre isso para vermos se realmente fazemos diferença na formação dessas crianças e até que ponto o nosso trabalho consegue transformar suas experiências negativas em positivas, podendo estruturar melhor suas vidas? Nesse sentido, destaca-se a relevância de o professor dar-se conta do quanto a sua relação com a criança é importante, principalmente quando muitos aspectos em sua vida apresentam desestrutura. A fala da participante **Carinhosa** também aponta para essa

necessidade: “[...] quando eu sento na cadeira elas já vêm bem perto, uma querendo sentar no colo, tem outra que fica passando a mão na minha perna.” Por isso, as oficinas revelam-se um método de conscientização do valioso papel do professor.

As tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que [...] atende as características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de vida e contextos sociais. (HOLLY, 1992, p. 86).

Com base nessas palavras, amplia-se a dimensão estética da educação lúdica, tornando-a importante para o entendimento de diversos campos na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, ao compreender o visível e invisível da realidade da cada ser humano em formação. Essa dimensão pressupõe que “a empatia é alimentada pelo autoconhecimento; quanto mais consciente estivermos acerca de nossas próprias emoções, mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio.” (GOLEMAN, 2001, p. 109).

Quando, durante as oficinas, as participantes faziam escolhas, seja de imagens ou gravuras, relatavam oralmente significados que tomavam para si, transportando suas histórias pessoais positivas ou negativas para o grupo, de modo a perceber ou não que, naquele exato momento, repensavam e planejavam subjetivamente sua própria vida. Como exemplo dessa situação, retoma-se a fala de **Sonhadora**, quando mencionou sobre sua paixão por dançar e o quanto gostaria de ter dançado mais. Logo, enfatiza-se a importância de que o educador, na sua intervenção pedagógica, proponha desafios que oportunizem situações de transformações para a criança na construção da sua própria história. Nesse sentido, traz-se o seguinte pensamento de Celso Antunes:

Sabendo-se que em toda educação o que mais marca é primeiro, o amor; depois, o exemplo; e, em terceiro lugar, o ensino, seria essencial que o (a) educador (a) infantil tivesse ilimitado amor a sua profissão e integral condição de transmiti-la através de seus atos, seus gestos e de suas intervenções. Que gostasse muito de crianças e que se mostrasse extremamente sensível ao afeto que desperta e às dores e angústias que revele. (2006, p. 60-61).

Esse processo lúdico que favorece a aprendizagem favorece a autonomia, a reciprocidade e a afetividade entre o professor e a criança. Além disso, proporciona uma autoconfiança positiva, auxiliando sua imaginação e criatividade, sobre o que se segue escrevendo.

5.3.3 Imaginação e criatividade

Pensa-se em imaginação como a capacidade para criar, inventar, relacionar ou construir imagens, trilhando o caminho das relações entre o real para uma definição abstrata e as formas simbólicas pelas quais o homem se expressa sobre si mesmo e sobre o outro, considerando que as concepções entre razão e imaginação estão interligadas. Conforme Duarte Jr.,

A imaginação, já notamos, é o traço distintivo do homem; através dela este transcende a imediatidade das coisas e projeta o que ainda não existe. Por ela, o amontoado de elementos e estímulos do mundo é organizado numa estrutura significativa, que diz respeito aos valores da existência. A criação da cultura é, conseqüentemente, um ato da imaginação humana. (1995, p. 51).

Através da imaginação, representamos e produzimos o que sentimos, concretizamos e damos forma ao nosso pensamento abstrato, assim como demonstrou **Motivação** durante a oficina do som, ao relatar que sentimentos distantes se aproximaram em seu pensamento ao ouvir determinada música, deixando transparecer em sua feições faciais certa tranquilidade. Percorremos o caminho do real observado até o real fantasiado, por isso articulamos nossa criação às vivências individuais e a significados próprios. “A imaginação diz respeito à articulação dos sentimentos, à sua transformação em imagens e ao encontro de símbolos que expressem esses processos e resultados.” (DUARTE JR., 1995, p. 98).

Pensa-se, então, a imaginação como parte na construção do que somos e da sociedade que nos cerca. Desde a época em que morava em cavernas, o homem já utilizava a arte e outros meios para sua comunicação e sobrevivência através das cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes, com a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com o outro. Por isso, entende-se que a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabe sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas consiste em conhecimentos obtidos por meio de músicas, teatro, poesia, pintura, dança, cinema e outras expressões.

Relaciona-se o exposto ao pensamento de Durand sobre imaginário, sendo o “conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *Homo Sapiens*”, o grande e fundamental denominador em que se encaixam todos os procedimentos do pensamento humano (1997, p. 14). O autor aponta o dinamismo do imaginário, conferindo-lhe

uma realidade e uma essência própria. Segundo ele, “o imaginário constitui o conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana.” (DURAND, 2004, p. 41). O imaginário é a relação entre os aspectos objetivos e os subjetivos. Assim, cria-se a partir do concreto e pode-se produzir tudo o que a imaginação criativa permitir.

Nessa perspectiva, é possível fortalecer a imaginação da criança pela ação, sensação e percepção, na medida em que ela está aberta às experiências e ao mundo. Com efeito, suas primeiras produções e demonstrações de comportamento serão identificadas por sua ação, pelas atitudes, pelos gestos, pelos movimentos corporais, jogos, brincadeiras e desenhos, ou seja, suas experiências escolares iniciais influenciarão toda sua aprendizagem posterior e, conseqüentemente, sua compreensão de mundo. Portanto, cantar, dançar, brincar, desenhar, pintar, dramatizar e outras atividades auxiliarão, no futuro, na aprendizagem de conceitos científicos. De acordo com Duarte Jr.: “Na experiência estética a imaginação amplia os limites que lhe impõe cotidianamente a inteligência, ganhando uma certa autonomia de ação.” (1995, p. 104).

Nas brincadeiras e nos jogos de faz de conta, a criança manifesta a presença da espontaneidade estética e a capacidade de criar e reinventar, representando situações pessoais e culturais, imaginando novas relações e novas possibilidades. Tais situações são, muitas vezes, vividas pelas próprias participantes durante o trabalho com as crianças, como acrescentou **Batalhadora**, ao comentar sobre a bandinha de sucatas na oficina do som:

[...] já realizei esse trabalho com meus alunos. Eles amaram, inclusive davam sugestões de músicas que queriam tocar, porque estavam acostumados a escutar no rádio em casa e diziam que sabiam bem. Foi tão legal que também ensaiamos uma apresentação para o dia das mães utilizando os mesmos instrumentos confeccionados.

Mesmo compondo um grupo de pessoas adultas, as participantes demonstraram muito prazer e alegria diante do empenho em criar um instrumento, indo além da sua utilidade, de modo a produzir algo diferente, colorido e bonito. Essa é uma imaginação que se mostra capaz de antecipar, antever, pois imaginar é também já ter hipóteses para a sua ação.

No entendimento de Kishimoto (1994), o lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e da imaginação, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança. Dessa forma, quanto mais o educador provocar e oportunizar momentos de expressão através das atividades lúdicas, valorizando a dimensão estética da educação, mais proporcionará a ampliação da percepção sensível, da memória significativa e da

imaginação criadora, auxiliando a criança no conhecimento de si própria e do mundo que a rodeia. Na expressão de Kishimoto, esse investimento

É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sócias. (1994, p. 13).

Como resultado da imaginação pode-se elencar diferentes formas de interação que a criança estabelece com seu mundo exterior. Na sequência, serão consideradas algumas análises nos aspectos e movimentos corporais, salientando que as crianças que as participantes das oficinas atendem em suas práticas diárias ainda priorizam a linguagem corporal em detrimento à verbal. Quando as crianças brincam, motricidade, sentidos e imaginação ganham destaque.

5.3.4 Meu corpo fala: sentimentos e emoções

Através da expressão corporal, dos gestos, dos movimentos, comunicamos nossa percepção de mundo, manifestamos nossas emoções, nossos sentimentos de alegria, tristeza, amor, raiva, prazer e assim interagimos com outras pessoas. Com o corpo o ser humano se constitui como sujeito e estabelece relações com os outros e com o mundo.

É o indivíduo visto e compreendido como totalidade integrada, indivisível, que compreende o diálogo existente entre a mente e o próprio corpo, que constrói o conhecimento usando não apenas o seu lado racional, mas também as sensações e as emoções. (MORAES, 1997, p. 137).

A criança precisa ter consciência do seu próprio corpo, do seu ser individual, razão pela qual a escola deve propiciar momentos lúdicos, sensibilizando-a, motivando-a a conhecer a si mesma e promovendo uma liberdade de movimentos corporais. Essas vivências a auxiliarão na formação da sua identidade e autonomia, para que possa se reconhecer na sua totalidade e se valorizar como mente e corpo.

Ainda pequena, a criança utiliza a linguagem corporal como uma das formas mais importantes para comunicar-se com as pessoas e com o mundo que a cerca. Seu corpo fala, expressa, através de gestos, movimentos relacionados às emoções, tornando-se mediador das

suas expectativas e, conforme cresce, amplia sua consciência, compreende seus próprios sentimentos e emoções, sendo capaz de organizar o pensamento lógico. Em certos momentos, o corpo não consegue nem mesmo conter ou dissimular as emoções, assim como ocorreu com **Decepção** na primeira oficina. Ao falar sobre sua imagem e relembrar fatos de sua vida, a participante começou a chorar: “[...] Desculpa, é que às vezes ficamos guardando as coisas só pra gente, daí vão acumulando, acumulando, no dia a dia trabalhamos e procuramos esquecer, mas, quando lembramos, parece que tudo vai desabar.”

Nas atividades escolares, a criança transmite em seus gestos e atitudes marcas culturais e sociais. É o que menciona a participante **Carinhosa**, ao relatar que sente que as crianças transmitem muita falta de carinho e por isso gostam de ficar se encostando, de sentar-se no colo. O corpo dessa criança, nesse dado momento, está falando por meio das suas atitudes, está comunicando determinada situação da sua vida.

O professor pode auxiliar nesses momentos, fazendo uso de atividades pedagógicas adequadas que envolvam as dimensões afetivas, sensíveis do educando, como o lúdico, a expressão corporal e a arte, motivando-a a descobrir e explorar seu potencial de maneira positiva e criativa, estimulando seu desenvolvimento intelectual, social, afetivo, emocional e psicomotor.

É importante destacar que o desenvolvimento e as expressões corporais da criança estão relacionados com a representação e o desenvolvimento das suas emoções e dos seus sentimentos. Além disso, enfatiza-se que uma escola de qualidade deve transformar as opções do cotidiano em instrumentos para a reflexão e ação, a fim de oferecer aos alunos possibilidades para enfrentarem autonomamente seus conflitos pessoais e sociais.

Em todas as demonstrações externadas pelas crianças estão presentes as sensações, as percepções, as lembranças, revertidas em experiências e conhecimentos anteriores. “Quando aprendemos algo, estamos, de certa forma, criando-lhe uma significação, com base em nossas vivências e conceitos.” (DUARTE JR., 1995, p. 99). Nesse sentido, a criança é um ser único determinado pelo tempo e espaço em que vive. Mesmo inconscientemente, as lembranças e experiências do passado geram novas relações. Assim, durante toda sua vida, o indivíduo demonstrará, através das diversas linguagens, nas expressões estéticas, suas emoções, preferências e valores, construindo sua identidade.

Diante disso, torna-se interessante ponderar o quanto as expressões emocionais são visíveis para um bom observador, como foi o caso de muitas atividades realizadas nas oficinas, em que foi possível perceber alterações na mímica facial, postural e gestual de outra pessoa, revelando o seu estado emocional. Foi o que ocorreu, por exemplo, na terceira oficina,

na atividade de recitar a poesia demonstrando diferentes sentimentos, a ponto de mudar o sentido e significado das palavras conforme a entonação da voz. O mesmo se pode mencionar quanto à atividade em que uma participante deveria se ausentar da sala e logo após retornar, para que todas a imitassem, sem saber o que estava acontecendo. Quando **Carinhosa** retornou, sua atitude e suas feições expressavam nervosismo, mudando até mesmo a cor natural do seu rosto para um tom mais avermelhado.

Quando se fala em linguagem, logo são lembradas a fala e a escrita. De fato, outras formas costumam ser esquecidas, embora também expressem e transmitam conhecimento, como é o caso da linguagem musical, da linguagem visual, da linguagem das imagens, da dança, entre outras.

Pierre Lévy pensa na linguagem como um instrumento de perceber o mundo,

[...] um instrumento com o qual os seres humanos podem se desligar parcialmente da experiência corrente e recordar, evocar, imaginar, jogar, simular. Assim eles decolam para outros lugares, outros momentos e outros mundos. Não devemos esses poderes às línguas, mas igualmente às linguagens plásticas, visuais, musicais, matemáticas, etc. Quanto mais as linguagens se enriquecem e se estendem, maiores são as possibilidades de simular, imaginar, fazer imaginar um alhures ou uma alteridade. (1996, p. 72).

Seguindo esse pensamento, maiores são as possibilidades de desenvolvimento integral da criança por meio de experiências práticas vivenciadas através de atividades criativas, lúdicas e corporais, aumentando suas expectativas de crescimento pessoal e transformação do seu próprio mundo.

De acordo com Daniel Goleman, as nossas decisões e ações, muitas vezes, são pesadas mais pelas nossas emoções do que pela nossa razão. Nas palavras do autor, “para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum.” (2001, p. 18).

Nesse aspecto, acredita-se que a educação escolar deve promover um processo de estruturação das capacidades motoras, cognitivas, afetivas e éticas, visando a integrar e a socializar a criança, contribuindo para o desenvolvimento humano como um todo. Conforme Maturana (1998), na cultura ocidental, a exacerbação do racionalismo em detrimento do emocional é um modo de distinguir o ser humano de outros animais. Porém, nossas ações são decorrentes da razão e da emoção, de maneira combinada. Sendo as emoções fundamentais para o funcionamento do raciocínio, deve o professor incentivar e integrar o crescimento de

ambos às situações para o desenvolvimento entrelaçado e harmonioso da personalidade positiva da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem passa por um processo de constante mudança. Com efeito, aprender significa mudar, transformar, e o professor deve incentivar, instrumentalizar, intervir nesse processo de mudança, de apropriação do pensamento, dos desejos e dos sonhos de vida. Foi com esse olhar reflexivo, que articula dados da realidade, referenciais teóricos e saberes construídos no decorrer da prática cotidiana, que surgiu o desejo de realizar esta pesquisa e, assim, buscar elementos que poderão transformar a ação educativa do professor de uma escola de educação infantil. Fala-se de uma transformação tanto em nível de planejamento, como de processos e práticas de ensino-aprendizagem, em relação à avaliação e até mesmo no que diz respeito a sentimentos e emoções pessoais, coletivas e individuais. Esse conjunto de mudanças é necessário para que, cada vez mais, se possa tomar consciência e ampliar as propostas pedagógicas que sejam capazes de atender às necessidades das crianças, reconhecendo-as como seres que pensam, criam e transformam a escola, percebendo-a como um espaço lúdico, prazeroso, de trocas e descobertas de novas aprendizagens.

A presença da dimensão estética na escola é essencial para a formação do ser humano, supondo haver um equilíbrio harmonioso de elementos entre o pensar, o sentir e o fazer, integrando, portanto, razão e emoção. Nesses estudos, também se encontra relação entre razão e sensibilidade, entre o dever indicado pela razão e as inclinações naturais. Numa palavra, a solução é que esses dois elementos atuem juntos. Os sentimentos não podem dominar a razão, tampouco pode a razão destruir os sentimentos. E a natural convergência desses dois elementos está na Estética, na apreciação da beleza, a apreciação que exige tanto dos sentimentos quanto da razão. Schiller (1963) acredita numa relação entre impulso formal e impulso sensível e que ambos irão viabilizar o impulso lúdico, como uma forma de contemplar a dimensão de integralidade.

O lúdico apresenta fundamental importância para o desenvolvimento das crianças, e em sua função educativa lhes oportuniza uma aprendizagem, um conhecimento de mundo e uma relação consigo e com os outros. Daí nascera a escolha do tema para esta dissertação, oferecendo nesta formação em serviço possibilidades embasadas por uma educação estética.

Acredita-se que, de alguma forma, a pesquisa alcançou os objetivos propostos. Nas oficinas pedagógicas realizadas como formação em serviço com as professoras e monitoras da escola de educação infantil pesquisada, foram oportunizadas vivências de situações concretas e significativas.

Nas observações feitas, concretizou-se o objetivo, pois se constatou, além de um desejo de aprofundamento sobre todos os aspectos que envolvem o ser humano estético e a educação, o interesse das participantes em dar continuidade a este projeto de formação em serviço para repensarem os seus processos profissionais individuais e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças.

Enfatizando e fundamentando aspectos estéticos através da teoria de Gennari (1997) e Duarte Jr. (1995), pode-se afirmar que a ação educativa precisa priorizar o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da socialização, da criatividade e da autonomia das crianças desde o início da sua escolarização. Para tanto, torna-se necessário um ambiente alfabetizador que viabilize o desenvolvimento de diversas vias de expressão, que vão além da oralidade e da escrita, abrangendo o desenhar, o brincar, as artes plásticas e cênicas, a musicalidade e a expressão corporal, dentre outras.

Ainda, foi possível resgatar, através desta experiência, o ser sensitivo que existe em cada um, buscando uma alternativa fundamentada em conceitos estéticos e concretizando melhor ainda o objetivo proposto, para obter maior sucesso na tarefa de educadores, descobrindo novas práticas educativas que auxiliem nos problemas entre teoria e prática e promovam um avanço na aprendizagem das crianças. Durante as oficinas, exercitou-se nas atividades práticas o que foi descrito teoricamente sobre “consciência estética”, buscando um sentido maior para a prática docente. Ao término deste caminho, todas as participantes demonstraram ter alcançado o entendimento da estética na educação como sendo ações mobilizadas por sentimentos, sensações e afetos que ficam, muitas vezes, esquecidos na prática cotidiana, prendendo-se a valores subjetivos restritos, porque já estabelecidos. Sendo assim, é necessária a sensibilização do cotidiano para alcançar a dimensão estética, através de uma educação estética na escola, essencial para a formação do ser humano.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa abordada pelo viés do paradigma existencial humanista, certamente, não se deixou de lado o ser sensível, marcado pelo grande desejo desta pesquisadora de cursar o mestrado e continuar sempre buscando respostas para as angústias que experimenta como profissional e ser humano. Nessa busca, é necessário ter persistência e força de vontade para continuar, pois muitas vezes as barreiras que surgem no trajeto, sejam elas profissionais ou pessoais, enfraquecem e quase impossibilitam a caminhada. Nesses momentos, é preciso cultivar a espiritualidade, para buscar no mundo interior todas as forças possíveis, a fim de não deixar o mundo exterior desabar. Associa-se esse pensamento à vida do profissional e ser humano professor, que, com toda certeza, vive as mesmas ou parecidas emoções, porém, em ambas as situações, continua a caminhada.

Quanto às participantes, as oficinas lhes proporcionaram momentos de reflexão sobre seu papel como educadoras. Da mesma forma, tornaram-se uma oportunidade de parada para rever alguns aspectos da vida pessoal, o que é muito relevante para a compreensão da história pessoal e a construção da própria identidade, que, conseqüentemente, está imbricada na prática diária. Suas vivências nas oficinas mostraram, ainda, a necessidade da participação do coletivo no planejamento das práticas diárias da escola. De fato, as mudanças e o envolvimento de todos os atores do ato educativo na escola constituem uma tarefa complexa e desafiadora. Mesmo assim, é necessário que a escola defina para si as concepções sobre mundo, sociedade, ser humano, cultura e educação, bem como que os professores identifiquem os problemas, as situações de ensino que precisam enfrentar no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que essa experiência foi capaz de despertar e promover a necessidade do trabalho coletivo e colaborativo na escola, criando um comprometimento maior do seu papel como profissional e ser humano.

Constatou-se que o processo de mudança na prática das professoras e monitoras envolvidas se caracteriza por avanços e retrocessos, sendo permeado por impasses, angústias e desejos que se revelam em vários momentos nos quais se envolvem em tentativas de modificar sua prática. Percebe-se, também, que o desejo de mudança por parte das professoras é condição importante, mas não suficiente para que esta realmente se efetive, pois diferentes fatores contribuem para limitar sua autonomia, dentre os quais as condições concretas da escola e as relações que se estabelecem em tal espaço. Nesse sentido, compreende-se que o processo de mudanças na prática pedagógica está relacionado ao processo de formação do professor. Por fim, para que se efetivem, essas mudanças devem ser pensadas em um contexto mais amplo, considerando a inserção do professor nas escolas e destas no meio social.

Desse modo, a formação em serviço deve ser uma prática constante para a reflexão acerca do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. É preciso oportunizar ações e influência sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria experiência. Essas reflexões contribuem para que reflitam, avaliem e redimensionem as ações didático-pedagógicas do cotidiano escolar.

Existe satisfação em perceber, nos diálogos registrados, que a pesquisa despertou uma atitude positiva, provocando uma nova postura nas participantes, que se envolviam no momento prático, nas atividades das oficinas, mas, também, demonstravam interesse em partir do conhecimento já existente, problematizando, relacionando e aprofundando uma nova concepção, de modo a evidenciar a possibilidade de uma mudança em suas práticas docentes.

Após essa pesquisa vinculada às práticas de trabalho, o grupo não será mais o mesmo, pois foi desafiado a ousar e redimensionar suas práticas educativas. Contudo, tem-se clareza que um projeto de ação não acontecerá tão rapidamente. Esse é apenas o começo de uma longa caminhada com a qual, com certeza, todos os envolvidos sairão ganhando.

Entende-se ser uma necessidade básica promover a educação, ou seja, além de ensinar, fazer uma integração entre ensino, aprendizagem, conhecimento e ética, reflexão e ação, ou seja, pensar na docência, na profissão com uma visão de totalidade. Para tornar-se um profissional realizado e colaborar com outras vidas e com a humanidade, é necessário que haja envolvimento, afeto, dedicação, pois somente assim poderão ser formados cidadãos mais reflexivos, capazes de cooperar para uma sociedade melhor.

Sendo assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir, de alguma forma, na educação estética para os espaços educacionais formais e não formais e que desperte cada vez mais nos educadores de educação infantil a sensibilidade, para que, no desempenho da sua função pedagógica e humana, auxiliem a criança a compor seu próprio universo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção em sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Paulo N. de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALVES, Rubens. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ANTUNES, Celso. *Educação infantil: prioridade imprescindível*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- ARAÚJO, Waldirene Pereira. *Formação estética de professores dos anos iniciais: desafios e possibilidades na prática pedagógica*. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/sbsiteFiles/ppged/arquivosfiles/VI..._GT_03_05_2010.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.
- _____. *Ética da vida*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- CAMPOS, Neide Pelaez. *A construção do olhar estético-crítico do educador*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- CAPRA, Fritzol. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrimix, 1990.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COELHO, Ildeu M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. *Formação do Educador*, São Paulo: Ed. da UNESP, v. 1, 1996.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem. In: COLL, César, PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996. v. 2. p. 281-297.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DANTAS, Mônica. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-26.

FONSECA, Afonso H. Lisboa da. *Carl Rogers sobre o seu paradigma fenomenológico existencial em psicologia e psicoterapia*. Maceió: Pedang, 2006. (Coleção "Beija-Flor").

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro, 1980.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética com atitude transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. *Em Aberto*, Brasília: Inep, 2007.

_____. *Estética e formação docente: uma compreensão implicada*. Disponível em: <http://www.Faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/275.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

GARCIA, Carlos. Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1997.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1997. p. 51-76.

GENNARI, Mario. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOODSON, Ivanor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1992, p. 63-78.

GUATTARI, Felix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

HAETINGER, Max G. *Criatividade: criando arte e comportamento*. Cachoeirinha, RS: Grafo, 1998. (Coleção “Criar”).

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1992. p. 79-110.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1992. p. 31-62.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. 33. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et. Educare Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LUDICIDADE e educação. *O que é lúdico?* 19 jan. 2007. Disponível em: <<http://www.ludicidade-e-educacao.blogspot.com/2007/01/o-que-ludico.html>>. Acesso em 13 out. 2012.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... Sim, mas como?*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1992. p. 111-140.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: _____. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1991. p. 15-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1992. p. 11-30.

_____. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

ORMEZZANO, Graciela. *Imaginário e educação: entre o homo symbolicum e o homo aestheticus*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Pesquisa da pesquisa: discutindo abordagens em cursos de pós-graduação lato sensu em educação. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano/vol. XXIX, n. 58, p. 183-201, jan./abr. 2006.

_____. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007.

_____. *Educação estética, imaginário e arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PASCHOAL, Amarilis Schiavon; MANTOVANI, Maria de Fátima; MÉIER, Marineli Joaquim. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 41, n. 3, p. 478-484, 2007. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

PASOLINI, Pier-Paolo. *Os jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão docente*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RANGEL, Ana Cristina S. *Educação matemática e a construção do número pela criança*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

REIS, Ronaldo Rosas. *Educação e estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHILLER, Frederick. *A educação estética do homem numa série de cartas*. 4. ed. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: Herder, 1963.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1992. p. 63-91.

SCHAFER, Muray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE, 1997. p.77-91.

SCHREIBER, Ana. *Musicalizando com a turminha Querubim: educação musical com princípios para crianças*. Curitiba: Luz e Vida, 2007.

SOARES, Maria Luiza Passos. *Educação estética: investigando possibilidades a partir de um grupo de professores*. 2008. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2008.

SOLER, Reinaldo. *Jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

TALEMA, Waldar. *Biodança: o abraço pode mudar o mundo*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempo de globalização*. São Paulo: Gente, 1998.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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