

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES

MARA LÚCIA FINOCCHIARO DA SILVA

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS E
EDUCADORES DA INFÂNCIA: *TODOS OS TONS DO MUNDO...***

São Paulo, SP

Novembro, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES

MARA LÚCIA FINOCCHIARO DA SILVA

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS E DOS
EDUCADORES DA INFÂNCIA: *TODOS OS TONS DO MUNDO...***

Dissertação submetida à UNESP como requisito exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração Arte Educação, linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural, sob a orientação do Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo, SP

Novembro, 2014.

MARA LÚCIA FINOCCHIARO DA SILVA

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS E
EDUCADORES DA INFÂNCIA: *TODOS OS TONS DO MUNDO...***

Banca Examinadora

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho - Orientador

Prof^a. Dr^a. Eliane Bambini Gorgueira Bruno - Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho
UNESP – IA

Prof^a Dr^a. Carminda Mendes André - Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho
UNESP – IA (Suplente)

Prof^a. Dr^a. Marta Regina Paulo da Silva - Universidade Metodista de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Maria Leila Alves - Universidade Metodista de São Paulo (Suplente)

Situação: APROVADA.

Data: 27/11/2014.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica

Silva, Mara Lúcia Finocchiaro da.

A dimensão estética na formação das educadoras e educadores da infância: *todos os tons do mundo*. / Mara Lúcia Finocchiaro da Silva. São Paulo, 2014. 193 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Instituto de Artes, Curso de Pós Graduação em Artes.

Orientação Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

1. Formação de Educadores; 2. Estética da Sensibilidade; 3. Educação Infantil.

Para:

Valdiso, que abraça desde o início o que sou e o que invento ser,
Luana e Larissa, que me edificam como pessoa, mãe e mulher,
Seres inspiradores dos meus deslocamentos e reinvenções
na busca de ser melhor a cada dia...

Elydio e Manoel de Barros, que foram encantar o céu com poesia, amorosidade
e estética da sensibilidade...

Agradecimentos...

Ao Prof. João Palma que esteve amparando e iluminando com a imensidão de seu saber a minha trilha como mestranda.

Aos Mestres que me acompanham no plano terreno e espiritual,

Às Prof^{as} Marta Regina P. da Silva e Eliane G. Bruno pelo cuidado e olhar criterioso que gerou excelentes contribuições para a pesquisa,

À Equipe da UNESP, incrivelmente presente e atenciosa,

Aos pesquisadores e garimpeiros de novos e inspiradores encontros com a dimensão estética,

Aos amigos de sempre e aos que chegaram para me encorajar e alegrar,

À Ieda Maria Claire minha dedicada professora de língua espanhola,

À Equipe Escolar amorosa que me acolheu durante a pesquisa,

Às formadoras Tatiana M. Barbosa, Filomena C. Jasiulonis e Renata O. Lima, joias raras da vida e orgulho da pedagogia,

Às professoras Maria Isabel F. Leal e Francisca Maria O. Felix, pérolas que inspiram novos mestres,

Às belas crianças que me abraçavam como “sanduiche de gente” e me encantaram com os seus inusitados,

À Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo e às Chefias pelo apoio e incentivo,

Às Orientadoras Pedagógicas e demais colegas de trabalho que incentivaram meu percurso como pesquisadora,

À Eliana Mineli, Sandra Meneguzzo e Mara Helena E. Ribeiro *anjos-amigas* que recebi de presente,

À Lucilene H. Yoshiyasu pelo olhar generoso e crítico a este texto,

À família maravilhosa, núcleo inspirador de todo o desejo de renovação,

Às irmãs Thereza Cristina F. Maragno e Lylian Finocchiaro pela batalha incansável por dias melhores na educação brasileira,

Aos pais amorosos e essenciais, Maria Ivone Finocchiaro e Ariovaldo Finocchiaro que me ensinaram a ética, a amar as escolhas e os presentes da vida, acalentando sempre os desejos de evolução.

Gratidão eterna...

Lista de ilustrações e figuras

- Figura 1- Imagem da escola – PPP 2013.
- Figura 2- Mesa de aniversário feita de massinha para a pesquisadora – turma de 5 anos.
- Figura 3- Desenho de criança com 5 anos – personagem com músculos.
- Figura 4- Desenho com interferência – criança de 5 anos.
- Figura 5- Painel com imagens – “ficar estranho” – turma de 5 anos.
- Figura 6- Espelho de papel laminado para “ficar estranho” – turma de 5 anos.
- Figura 7- Criança de 3 anos – Bolha de sabão.
- Figura 8- Criança de 3 anos – Bolha de sabão.
- Figura 9- Educadoras Francisca e Isabel.
- Figura 10- Criança de 5 anos – “Ficar estranho”.
- Figura 11- Atividades com espelhos – turma de 5 anos.
- Figura 12- Atividade: “ficar estranho” – turma de 5 anos.
- Figura 13- Atividade: “ficar estranho” – turma de 5 anos.
- Figura 14- Atividade: “ficar estranho” – educadora Isabel.
- Figura 15- Desenho com prancheta – turma de 5 anos.
- Figura 16- Desenho e pintura – turma de 5 anos.
- Figura 17- Adivinhando imagens escondidas.
- Figura 18- Apreciação de desenho de colega – turma de 5 anos.
- Figura 19- Elaboração de desenho com interferência – turma de 5 anos.
- Figura 20- Desfile de estandartes.
- Figura 21- Investigando a imagem no espelho – turma de 5 anos.
- Figura 22- Desenho de observação de árvores – turma de 5 anos.
- Figura 23- Caixa de imagens para apreciação e roda de conversa.
- Figura 24- Figuras para a caixa de imagens.
- Figura 25- Figuras para a caixa de imagens.
- Figura 26- Oficina de percurso criador – turma de 5 anos.
- Figura 27- Pesquisa com tintas no ateliê.
- Figura 28- Desenho livre – turma de 3 anos.
- Figura 29- Desenho livre – turma de 3 anos.
- Figura 30- Desenho livre – turma de 3 anos.
- Figura 31- Pintura no ateliê – atividade coletiva.

Figura 32- Pintura no ateliê – atividade coletiva.

Figura 33- Pintura no ateliê – atividade coletiva.

Figura 34- Criança explorando tintas – 3 anos.

Figura 35- Criança explorando tintas – 3 anos.

Figura 36- Criança explorando tintas – 3 anos.

Figura 37- Criança explorando tintas no ateliê.

Figura 38- Criança explorando tintas no ateliê.

Figura 39 - Imagem da obra de Tarsila do Amaral – *Operários* (1933).

Figura 40- Produção com tinta – turma de 3 anos - apreciação da obra *Meninos soltando Pipas* – Cândido Portinari (1933)

Figura 41- Produção com tinta – turma de 3 anos.

Figura 42- Produção com tinta – turma de 3 anos- apreciação da obra *Futebol em Brodósqui* (1935)

Figura 43- Produção com tinta – turma de 3 anos – após apreciação da obra *Flautista* (1934) – Cândido Portinari

Figura 44- Caixa de canções e parlendas – turma de 3 anos.

Figura 45- Roda de cantoria com os cadernos de canções- turma de 3 anos.

Figura 46- Brincando de amarelinha, após apreciação da obra *Pulando amarelinha* (1998) de Ivan Cruz – turma de 3 anos.

Figura 47- Brincando de amarelinha, após apreciação da obra *Pulando amarelinha* (1998) de Ivan Cruz – turma de 3 anos.

Figura 48- Pipa feita na oficina de percurso criador – turma de 3 anos.

Figura 49- Pipa feita na atividade diversificada – turma de 3 anos.

Figura 50- Apreciação da obra de Cândido Portinari- *Futebol em Brodósqui* (1935) – turma de 3 anos.

Figura 51- Apreciação da obra de Cândido Portinari- *Futebol em Brodósqui* (1935) – turma de 3 anos.

Figura 52- Confecção de bola de meia – turma de 3 anos.

Figura 53- Brincando com a bola de meia – criança de 3 anos.

Figura 54- Crianças com as bolas de meia na quadra da escola – turma de 3 anos.

Figura 55- Crianças com as bolas de meia na quadra da escola – turma de 3 anos.

Figura 56- Crianças com as bolas de meia na quadra da escola – turma de 3 anos.

Figura 57- Educadoras manuseando materiais em HTPC.

Figura 58- Educadoras manuseando materiais em HTPC.

Figura 59- Imagem das formadoras.

Figura 60- Imagem das formadoras.

Figura 61- Imagem das formadoras.

Figura 62- Camisetas – tema diversidade.

Figura 63- Camisetas – tema diversidade.

Figura 64- Educadoras com bonecas étnicas.

Figura 65- RG feito para a *Viagem* - turma de 4 anos.

Figura 66- *Passaporte* feito para a *Viagem* – turma de 4 anos.

Figura 67- *Passagem de avião* feita para a *Viagem* – turma de 4 anos.

Figura 68- *Celular* feito para a *Viagem* – turma de 4 anos.

Figura 69- Capa do livro: *Princesas Esquecidas ou Desconhecidas*, de Phillipe Lechermeier e Rébecca Dautmer, Editora Salamandra (2008).

Figura 70- Portfólio da formação 2013.

Figura 71- Portfólio da formação 2013.

Figura 72- Exposição para a comunidade- formação 2013.

Figura 73- Exposição para a comunidade- formação 2013.

Figura 74- Portfólio da formação 2013.

Figura 75- Convite para reunião pedagógica 2013.

Figura 76- Cartaz para avaliação da equipe.

Figura 77- Portfólio 2013 com as avaliações coladas.

Figura 78- Presente – dia das mães – 1970 – pesquisadora.

Figura 79- Foto da pesquisadora – pré-escola – 1970.

Figura 80- Tirinha *Armandinho* - autor Alexandre Beck

Figura 81- Criança de 5 anos – acervo da educadora Isabel.

Figura 82- Pannel da turma de 5 anos.

Figura 83- Pannel da turma de 5 anos.

Figura 84- Atividade com desenho, recorte e colagem e pintura.

Figura 85- Atividade com desenho, recorte e colagem e pintura.

Figura 86- Desenho com canetão e tinta – turma de 5 anos.

Figura 87- Desenho em dupla – turma de 5 anos.

Figura 88- Ateliê – criança de 3 anos.

Figura 89- Ateliê – criança de 4 anos.

Figura 90- Ateliê – criança de 5 anos.

Figura 91- Ateliê – criança de 5 anos.

Figura 92- Tirinha do *Armandinho* - autor Alexandre Beck.

Figura 93- Imagem da obra *Objeto de guardar uma pintura* (sem data)- artista Sandra Regina Cinto – Santo André, SP.

Figura 94- Imagem da obra *Esmeralda* (2013)– artista Sandra Regina Cinto Santo André, SP.

Figura 95- Tirinha *Armandinho* - autor Alexandre Beck.

Figura 96- Imagem da obra *Antes do Aleluia* – Artur Timóteo da Costa (1907).

Figura 97- Reprodução da obra *Menino* de Artur Timóteo da Costa (1918).

Figura 98- Reprodução da obra *Retrato de uma mulher negra* de Benedito José Tobias (1930).

Figura 99- Reprodução da obra *Auto-retato* (cf nome original) de Artur Timóteo da Costa (1919).

Figura 100- Reprodução da obra *Retrato de mulher* de Benedito José Tobias (1930-1940).

Figura 101- Reprodução da obra Tarsila do Amaral *A Negra* (1923).

Figura 102- Reprodução da obra Cândido Portinari *Lavrador de Café* (1934).

Figura 103- Reprodução da obra de Lasar Segall- *Morro Vermelho* (1926).

Figura 104- Reprodução da obra de Cândido Portinari - *Mestiço* (1934).

Figura 105- Reprodução da obra de Lasar Segall - *Bananal* (1927).

Figura 106- Semelhanças entre as obras de Pablo Picasso e a arte africana.

Figura 107- Semelhanças entre as obras de Pablo Picasso e a arte africana.

Figura 108- Semelhanças entre as obras de Pablo Picasso e a arte africana.

Figura 109- Autorretrato – educadora.

Figura 110-Desfile das bandeiras – *Eu sou especial!*- educadoras.

Figura 111- Desfile das bandeiras – *Eu sou especial!*- educadoras.

Figura 112- Educadora arriscando os passos da capoeira.

Figura 113- Cartaz com a letra de música criada pelas crianças – período integral.

Figura 114- Bilboquê e disco-voador de garrafa pet.

Figura 115- Salão de beleza – crianças de 5 anos.

Figura 116- Atividade diversificada – turma de 5 anos.

Figura 117- Atividade diversificada – turma de 5 anos.

Figura 118- Criança de 3 anos fazendo bola de meia.

Figura 119- Criança de 5 anos – desenho em dupla.

Figura 120- Imagem: *Todos os tons do mundo*.

Silva, Mara Lúcia Finocchiaro da. A dimensão estética na formação das educadoras e educadores da infância, *todos os tons do mundo*. / Finocchiaro Mara Lúcia da Silva. São Paulo, 2014. 193 p.

Resumo

A presente pesquisa foi realizada por meio de um Estudo de Caso em uma escola de Educação Infantil do Município de São Bernardo do Campo, SP, que desenvolveu um projeto de formação de educadoras/es nomeado *Modos de Ver*. O objetivo da pesquisa foi mapear possíveis reverberações na prática docente considerando a dimensão estética na formação de educadoras/es da infância, cujo eixo primordial foi a multiculturalidade. O objetivo das formadoras foi instigar as educadoras à revisão das formas de ver e atuar nas relações e propostas educativas, valorizando a alteridade, aliando estética, ética e política. Nesta formação as ofertas de imagens, músicas, brinquedos, brincadeiras e obras artísticas foram trazidas para o debate e foram analisados os significados e as relações de poder subjacentes ao currículo. O conceito de estética definido pela escola se origina da palavra *estesia* (derivada da palavra grega *aisthesis*) em contraposição à noção de *anestesia* procurando expandir as formas de perceber, sentir e pensar, colocando em discussão a atuação pedagógica valorizando a cultura infantil e o currículo multicultural. A pesquisa se deu em doze encontros mensais específicos acerca do tema em horários formativos, além de sete situações com duas turmas de crianças com três e cinco anos. As atividades de arte e brincadeira foram eleitas em parceria com as educadoras das turmas com vistas às interações das crianças com as propostas, tendo como foco a valorização da cultura infantil, sendo atividades permanentes da rotina ou pertencentes ao projeto de cada turma. A investigação se deu acerca da estética da sensibilidade na formação das/os educadoras/es mapeando algumas mudanças e possibilidades de questionamentos sobre o próprio fazer pedagógico com crianças pequenas, nomeando-o de *devir* e *divinar* a partir de experiências infantis e docentes na perspectiva de Jorge Larrosa.

Palavras-chave: Formação de educadoras/es; Estética da sensibilidade; Educação infantil.

Silva, Mara Lúcia de Finocchiaro da. La dimensión estética en la formación de los educadores de la infancia, *todos los tonos del mundo*. / Finocchiaro Mara Lúcia da Silva. São Paulo, 2014. 193 p.

Resumen

Esta investigación se llevó a cabo a través de un Estudio de caso en una escuela de Educación Infantil en São Bernardo do Campo, SP, que ha desarrollado un proyecto de formación de educadores/as nombrado Modos de Ver. El objetivo de la pesquisa fue mapear posibles reverberaciones en la práctica docente, considerando la dimensión estética en la formación de educadores /as de la infancia, cuyo eje principal fue el multiculturalismo. El objetivo de los formadores/as fue instigar los educadores/as a revisar las formas de ver y de actuar en las relaciones y propuestas educativas, valorando la alteridad, aliando la estética, la ética y la política. En esta formación las ofertas de imágenes, músicas, juguetes, juegos y obras de arte fueron traídas al debate y fueron analizados los significados y las relaciones de poder subyacentes al curriculum. El concepto de estética definido por la escuela proviene de la palabra *aesthesia* (derivada de la palabra griega *aisthesis*) en contraposición a la noción de la anestesia tratando de ampliar las formas de percibir, de sentir y de pensar, poniendo en tela de juicio el papel pedagógico valorando la cultura infantil y el currículo multicultural. La investigación se llevó a cabo en doce reuniones mensuales específicas sobre el tema en horarios formativos, además de siete situaciones con dos grupos de niños con tres y cinco años. Las actividades de arte y los juegos fueron elegidos en colaboración con los educadores/as de las clases con vistas a las interacciones de los niños con las propuestas, centrándose en la valoración de la cultura de los niños, siendo actividades permanentes y rutinarias relacionadas con el proyecto de cada clase. La investigación se llevó a cabo sobre la estética de la sensibilidad en la formación de los educadores/as mapeando algunos cambios y posibilidades de cuestionamientos sobre el propio hacer pedagógico con los niños pequeños, nombrándolo de devenir y adivinar a partir de experiencias de los niños y docentes en la perspectiva de Jorge Larrosa.

Palabras clave: Formación de educadores/as; Estética de la Sensibilidad; Educación Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A ESCOLA-CAMPO, A TRILHA DA PESQUISA E ALGUMAS VOZES	
1.1. A escola-campo e uma breve trajetória da pesquisa.....	24
1.2. Olhares, <i>pensares</i> e <i>falares</i> – a recepção das crianças e o percurso pelas educadoras e formadoras.....	32
2. INFÂNCIAS: AS CRIANÇAS SÃO PEQUENAS, MAS NÃO TEM IDEIAS PEQUENAS	
2.1. Infâncias e suas <i>cores</i> históricas	78
2.2. <i>Tonalidades</i> das infâncias em São Bernardo do Campo.....	86
2.3. A criança no Projeto Político-Pedagógico da <i>escola-campo</i>	96
2.3.1. A criança criadora de cultura.....	97
3. FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA INFÂNCIA, <i>DEVIR, DIVINAR</i>	
3.1. Cenário contemporâneo: os impactos da globalização sob a ótica neoliberal na formação continuada.....	107
3.2. Desafio contemporâneo: formação das educadoras e dos educadores sensíveis, um posicionamento frente ao contexto.....	109
3.2.1. A experiência na formação das educadoras e dos educadores sensíveis.....	113
3.2.2. A estética da sensibilidade na formação.....	124
3.3. O perfil da educadora e do educador da infância	133
3.3.1. A educadora e o educador intelectual.....	137
3.3.2. A multiculturalidade na formação das educadoras e dos educadores da infância	148
CONCLUINDO PROVISORIAMENTE.....	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159
ANEXOS.....	170

Às vezes, o mundo inteiro me parecia transformado em pedra: mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, essa lenta petrificação não poupava nenhum aspecto da vida. [...]. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...

Ítalo Calvino

Introdução

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento na liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que temos direito. (FREIRE, Madalena, 2003).

Esta pesquisa teve como disparador o meu olhar para as práticas escolares na Educação Infantil no Município de São Bernardo do Campo, SP, como Orientadora Pedagógica, há mais de uma década.¹ Muitos foram os elementos observados e captados nas idas e vindas das escolas, acompanhando projetos e formações de educadoras/es da infância².

Nestas andanças, sempre esteve presente a minha inquietação acerca das propostas com as linguagens múltiplas³ e experiências estéticas para as crianças e suas/seus educadoras/es. Este cenário apresentava predominância de um caráter reprodutivista, insuficientemente emancipador, considerando muito pouco as potências dos sujeitos em agir e pensar diferentemente as maneiras de atuar, despertar curiosidades, promover acesso à cultura e também produzi-la de forma significativa.

Esta visão se ancorou em várias referências teóricas e em documentos oficiais sobre a pedagogia da infância, entre eles, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009b) no qual observamos a recomendação para pensar em

um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a

¹ Atuei como educadora de Educação Infantil por quase duas décadas neste mesmo Município e Rede de Ensino e atuo desde janeiro de 2002 como Orientadora Pedagógica, responsável por acompanhar um agrupamento de escolas da Educação Básica.

² Adotarei a expressão educadoras/es por entender que a maioria das/dos docentes da unidade escolar pesquisada é feminina, assim como o público majoritário no magistério na Rede Municipal de São Bernardo do Campo. Considero que tanto professoras/es como as/os auxiliares em educação existentes e demais funcionárias/os da unidade escolar compõem esta categoria, pois, sua postura e tipo de relação também educam na escola.

³ Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, situado em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.

produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2009a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil⁴ (DCNEI) abordam o conceito de *estética* como princípio, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio⁵. As DCNEI (BRASIL, 2009a, p.16) declaram que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- a) Éticos - da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum e ao meio ambiente;
- b) Políticos - dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) Estéticos - da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

A expressão *estética*⁶ adotada nesta dissertação foi retirada das DCNEI e do documento subsidiário às DCNEI – *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c) e, segundo este documento, deriva de *estesia*. Esta expressão é originária da palavra grega *Aisthesis*, considerada a experiência da beleza, da sensibilidade e da alegria⁷, que torna a percepção mais íntima e intensa da realidade, apurando o olhar para os detalhes do cotidiano. A beleza diz respeito aos saberes sensíveis que emergem das raízes corporais: sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares. Através da experiência com o corpo como forma de conhecer e buscar sentidos, o prazer estético surge da alegria sensorial e afetiva de sentir de outros modos as coisas, tornando-se um prazer intelectual.

A estética da sensibilidade mencionada nas DCNEI desdobra-se em princípio norteador de práticas educativas e pode ser considerada uma forma diferenciada de se relacionar com as pessoas, objetos, fenômenos culturais e sociais, sendo mais atenta e apurada, aquilatando sentidos e o cuidado nas

⁴ Resolução CNE/CEB nº 01/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98 foram revisados e substituídos pelas DCNEI – Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 e Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

⁵ DCNEF- Resolução CNE/CEB n.2/1998 e Parecer CNE/CEB nº4/1998 atualmente estão em revisão; DCNEM- Resolução nº2/2012 e Parecer CNE/CEB nº11/2012. Estão em vigor, nesta data, as DCNGEB- Resolução CNE/CEB nº4/2010 apoiado no Parecer CNE/CEB nº7/2010.

⁶ Segundo o Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSU; MARCONDES, 1990, p.88) *estética* é uma palavra de origem grega *aisthetikós*, derivada de *aisthanesthai*: perceber, sentir.

⁷ Refiro-me aqui ao conceito de alegria defendido por Georges Snyders (2008), inspirado em Espinosa, filósofo, quanto à capacidade de emergir potências e capacidade de agir e intervir no mundo.

relações e mediações. Apresenta-se como o foco principal da pesquisa, pois, poderia ser o *devoir estético* sonhado nas relações que envolvam crianças pequenas e *pequenininhas*, em que olhares e escuta para as singularidades infantis estariam presentes nas formas de compreender e investigar o mundo.

A abordagem epistemológica⁸ utilizada para descrever e compreender as relações estabelecidas entre a dimensão estética e a ampliação do olhar para as singularidades e potencialidades infantis, está inclinada a considerar os princípios da epistemologia crítico-dialética neste trabalho.

Segundo Antônio Joaquim Severino (2001) esta abordagem precisa levar em conta a condição de existência dos sujeitos envolvidos e os produtos de sua subjetividade; a ambiguidade da presença da humanização e da desumanização, além da análise ideológica da produção de conhecimento e da força da educação na reprodução da sociedade. Consideram-se as forças de opressão e dominação que atuam na rede de relações sociais que fazem a sociedade política, hierarquizada e atravessada pelo poder de dominação.

Outro elemento essencial do referencial analítico da pesquisa diz respeito à mediação no espaço de aprendizagem humana. A ideia de que a construção do conhecimento se dá pela mediação do ser humano, compreendendo a subjetividade construída socialmente acentua a ideia central da educação como forma de humanização. Deriva-se daí a ideia de educar e educar-se permanentemente, desenha-se um *devoir* docente e infantil. Estão incluídas neste campo as culturas infantis, que também interferem na cultura e na sociedade, revirando posições sociais, nem sempre percebidas, por vezes, anuladas enquanto produção cultural e afetam educadoras/es que precisam desconstruir velhas formas de ver e se relacionar com as crianças.

A análise ampara-se em concepções filosóficas de sociedade e sujeito que estão sempre presentes em qualquer ação educativa. Neste cenário acena a ideia de educar para construir uma sociedade mais justa, criativa, com sujeitos

⁸ Segundo o Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSU; MARCONDES, 1990, p.82-83) *epistemologia* serve para designar, seja uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), seja estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências. [...] Podemos defini-la como uma disciplina que toma como objeto não mais a ciência feita, uma ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em vias de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva.

mais sensíveis, confiantes e autônomos e é acalentada a crença na emancipação humana por meio da arte, da estética da sensibilidade, entre outras possibilidades.

A pesquisa se deu no acompanhamento a um projeto de formação desenvolvido numa escola de Educação Infantil no Município de São Bernardo do Campo, SP, constituindo-se como um *Estudo de Caso*, selecionado por manter características de um planejamento formativo elaborado com a dimensão estética, pouco comum na Rede Municipal de Educação Infantil.

O objetivo da investigação foi acompanhar uma formação com educadoras/es tendo como foco a dimensão estética e as possíveis reverberações no trabalho com as crianças. A esta construção de saberes docentes em relação à estética da sensibilidade e à multiculturalidade nomeei *devir* e *divinar*, que se constituem como a disposição permanente para mudanças na ação pedagógica, através de experiências que afetem e toquem as/os educadoras/es. Neste campo da transformação encontramos a suspensão das certezas sobre o que são e expressam as crianças, atentando-se para as singularidades e inusitados emanados da relação com elas.

As conexões e interpenetrações com demais fenômenos sociais, históricos e culturais compõem o panorama estudado, tendo-se clareza de que a experiência estética analisada a partir do *Estudo de Caso* não se constitui como verdade única a ser expandida para outros cenários educativos, pois, é realizada por atores singulares e ações específicas narradas na pesquisa de campo. Isto não desconsidera a oportunidade de promover inspirações para novos *devires*⁹ docentes na perspectiva de superações de desigualdades, concebendo uma sociedade mais igualitária e justa, com sujeitos mais sensíveis aos outros e seus sentires.

⁹ Tomo emprestada da filosofia, inicialmente anunciada por Heráclito (século V a. C), a ideia de *devir*, que caracteriza a provisoriedade, a possibilidade de passar de um estado a outro, a mudança, a transformação. Podemos associar o conceito de devir ao “vir-a-ser, sendo”, de Paulo Freire: “só somos porque estamos sendo”. (FREIRE, 1996, p. 36). No conceito de *devir* observo outra possibilidade de ser e estar, cujas potencialidades dos sujeitos os levem a atuar com novos saberes sensíveis e humanizadores. Há outros estudiosos que trabalham com a ideia de devir, no entanto, não serão priorizados nesta dissertação.

Segundo a obra de Marli E. D. A. André (2005, p.17-18) o *Estudo de Caso* não é considerado um método específico de pesquisa, mas, uma forma particular de estudo. Referenciada nos parâmetros de pesquisa desta autora, compreendo que neste trabalho foi adotado o *Estudo de Caso Intrínseco*, em que houve interesse pela formação ocorrida em uma determinada escola, sendo utilizadas como técnicas de coleta de dados a observação, a entrevista, a análise de documentos, gravações e anotações de campo.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e os portfólios da formação foram observados como documentação pedagógica constituintes da reflexão da equipe sobre suas ações, princípios, concepções e registros dos estudos feitos.

As perguntas que carreguei comigo durante a pesquisa em campo foram: a sensibilidade pode ser aprendida e revigorar cenários áridos, desprovidos de cuidado e atenção com o outro? A dimensão estética é um dos elementos que contribuem para a formação das/os educadoras/es mais sensíveis à criança e seus inesperados culturais? Nesta formação quais são os desdobramentos percebidos na prática na relação com as crianças? As manifestações culturais das crianças são percebidas? As/os educadoras/es sentem mudanças em seu trabalho? As formadoras nutrem quais expectativas?

Além de poder observar o desenvolvimento do plano anual de formação em doze encontros mensais em 2013, constituindo-se como parte da formação feita ao longo de mais de quarenta semanas formativas do ano, propus ao grupo que pensasse sobre a possibilidade de observar algumas atividades com as crianças. Duas educadoras se ofereceram para que eu realizasse observações das crianças em algumas propostas permanentes ou pertencentes aos projetos das turmas, com o foco em arte e brincadeira, linguagens essencialíssimas para elas.

As educadoras que contribuíram para as observações em campo são profissionais estáveis na escola, com tempo razoável de formação nesta unidade escolar, estudiosas da infância, que contribuem para as importantes reflexões que lá ocorrem. São pessoas atentas às crianças e suas formas de

ser e pensar e nos inspiram a espiar as possibilidades *nascedouras* das discussões multiculturais dos espaços formativos.

Para ancorar a pesquisa desenvolvo alguns conceitos vibrantes e muito presentes nas discussões ao longo do projeto. No primeiro capítulo, intitulado *A escola-campo, a trilha da pesquisa e algumas vozes*, procuro delinear brevemente o campo e o trajeto metodológico, considerando as vozes das educadoras e formadoras sobre o percurso formativo e crianças ao me receberem. O segundo capítulo intitulado *Infâncias: as crianças são pequenas, mas não têm ideias pequenas*, trago algumas concepções de infância, concebendo-a no plural, infâncias. Visualizaremos as concepções de criança e infância presentes nas Propostas Curriculares no Município de São Bernardo do Campo (1981 a 2007¹⁰) recolhendo também as concepções presentes no projeto da escola.

Considero a concepção de infância e criança como um dos pilares do trabalho observado e intencionado no campo: a importância de conhecer a criança da escola, convidando as/os educadoras/es a se afetarem com sua presença, revendo a si mesmas/os nesta relação. Neste capítulo, recupero a ideia de se relacionar com as crianças respeitando seu lugar no mundo, sendo resguardada a escuta a elas. Discorro sobre a concepção que permeou as discussões na escola, da criança como criadora e recriadora de cultura, que nos surpreende se estivermos abertos, *expostos* a esta experiência. Jorge Larrosa, contribui com o conceito da experiência humana e revigora a importância da crença na capacidade infantil. Este filósofo da educação acredita na possibilidade de ampliar experiências no mundo para estarmos mais atentos aos outros e lidarmos com os “impossíveis” infantis que desfalecem nossos poderes e saberes, especial *recheio* para a discussão. O sociólogo Willian Corsaro fermenta as discussões sobre as culturas infantis e nos abre os olhos para o lugar que as crianças já ocupam nos contextos e não esperam concessões do adulto para suas intervenções. As/os educadoras/ores atuais são convidados a atentar-se para este fenômeno indiscutível da contemporaneidade.

¹⁰ Os documentos receberam cores de capas diferentes e foram assim chamados: Branquinho (1981), Verdinho (1985) e Amarelinho (1992).

Este conjunto de ideias sobre infância constitui-se como foco da pesquisa aliado à estética da sensibilidade: como são consideradas e olhadas as crianças na escola com suas histórias e memórias, analisando os parâmetros estéticos da cultura visual e das relações estabelecidas com elas. A estética da sensibilidade compõe essencialmente o trabalho com a infância, pois, o olhar para as expressões infantis exige do adulto que a acompanha muito mais do que só ver e ouvir. Esta estética requer escuta atenta, solicita que a/o educadora/or seja uma/um “poliglota”, expressão usada por Heloisa Dantas¹¹ para compreender e dialogar com as múltiplas linguagens da criança, promovendo o olhar para as singularidades.

Em concordância com o documento do Ministério da Educação, Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, “a intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p.15). As/os educadoras/es de crianças pequenas precisam desenvolver a capacidade de captar necessidades não faladas ou faladas de outro jeito, observar com atenção as reações, iniciativas, interpretar desejos e motivações, cultivar habilidades como a presença atenta e sensível às crianças resguardando seu lugar nas relações. Portanto, podemos supor que a estética da sensibilidade instiga a postura necessária à/ao educadora/or da infância, trazendo a possibilidade de *divinar*, ou seja, *adivinhar*, romper certezas em relação às crianças e a si mesmo no seu fazer, desenhando seu *dever* como docente mais consciente de seu lugar e papel numa sociedade mediada por relações de poder, incluindo a sua própria autoria despertada.

A formação das/os educadoras/es é tratada no terceiro capítulo intitulado *A Formação das/os Educadoras/es da Infância, dever e divinar*, e pretendo dar visibilidade às influências do neoliberalismo na formação, focando o olhar para o educador sensível como um desafio contemporâneo, sendo possível nomear este fenômeno de *dar leveza à pedra*, inspirada em Ítalo Calvino (1990).

¹¹ *Educador poliglota*, expressão utilizada por Heloisa Dantas em palestras e artigos; foi usada na palestra proferida para as educadoras da pré-escola da Rede Pública Municipal de Fortaleza, em 06 de maio de 2005.

Considerarei a estética da sensibilidade como potência na *experiência* docente para deixar-se afetar, expor-se, deixar-se *atravessar* e revirar formas aprendidas, despertando a possibilidade de não aceitar a *não experiência*, ou seja, resistir ao contexto neoliberal que consome subjetividades.

Estas ideias foram concebidas como conceitos estruturantes da pesquisa, o que me levou a buscar apoio em John Dewey e Jorge Larrosa para conceituar experiência. Dewey, entre outros autores, contribuiu no campo filosófico do conceito da experiência e ampliou a perspectiva cartesiana de educação que proclamou a separação entre corpo e mente, como se o sujeito não integrasse seus sentidos e vivências cognitivas em sua produção de conhecimento. Este autor, muito revisitado nos últimos anos no campo da Arte foi convidado a trazer a ideia de experiência na formação de educadoras/es de maneira integral: intelectual e afetiva, a ideia de *presença emocionada no mundo*¹². Estes elementos dialogaram com as ideias de Jorge Larrosa a respeito da *exposição* do sujeito em se deixar afetar, considerando o pensar como experiência estética e, portanto, disponível para rever-se, aprender na experiência formativa, *desenhar* o seu *dever* continuamente conciliando como princípio a diversidade humana, as múltiplas culturas e as culturas infantis.

Como componente crítico presente na formação de educadoras/es da escola-campo trago *O perfil da/o educadora/or intelectual*, inspirada em Henri Giroux, destacando alguns elementos trabalhados na *escola-campo* com o foco na multiculturalidade¹³ e na educação humanizadora e sensível. Este conteúdo transversalizou o projeto de formação procurando questionar e desvelar as histórias e as marcas monoculturais presentes na cultura escolar, proporcionando reflexão coletiva sobre a cultura visual, escolha de imagens e de artistas, brinquedos e músicas pertencentes ao cotidiano das crianças. O pressuposto foi a imersão nos processos culturais produzidos pela escola e reconhecimento das diferenças sociais, culturais e diversidade étnico-racial no público alvo da escola. A relação entre a educação e cultura veio à tona, problematizando o caráter homogeneizador do currículo vivido, despertando

¹² Expressão adotada pela Educadora Luiza Helena da Silva Christov no evento Jornada de Pesquisa, IA, 2013, ao referir-se à experiência na formação de educadoras/es.

¹³ Consideraremos neste trabalho, apoiados em Vera Maria Candau e Antonio Flávio Moreira (2009) a multiculturalidade relacionada às sociedades multiculturais e multiculturalismo na educação como estudos e pesquisas e ações politicamente comprometidas.

olhares para a produção de conhecimento que supera marcas colonialistas, maniqueístas e adultocêntricas, valorizando os princípios democráticos abraçados pela escola. Procuo trazer brevemente os conceitos de arte, cultura e multiculturalidade para aclarar um pouco o foco da pesquisa com vistas às rupturas dos padrões estéticos vivenciados pela comunidade escolar.

Por serem as/os educadoras/es as/os agentes fundamentais da formação em questão, discorro sobre a ideia de educadora/or como intelectual de forma a entrelaçar a concepção de educadora/or com o trabalho desenvolvido em campo acompanhados por Paulo Freire, de maneira a sustentar uma formação crítica e atenta para *educar e educar-se humanizando*. Esta/e educadora/or intelectual tem o desafio de alargar seu olhar e percepção para as culturas infantis, assim como compreender o currículo como território de disputas pelo reconhecimento de direitos negados, dinâmica social que afeta escolas, currículos, mestres e educandos, segundo Miguel Arroyo.

Nas considerações finais, a retomada anuncia os saberes construídos, as marcas e as bonitezas encontradas no cenário formativo cuidadosamente realizado de mãos dadas com a decência e a dignidade humana, alojando a ética e a estética numa dimensão política. Será tecido um olhar sobre algumas práticas que ainda tentam se aproximar da educação humanizadora, como contribuição da pesquisa para possíveis investimentos formativos na unidade escolar.

Proponho uma *dissertação-convite* ao repensar permanente, a avaliar a formação de educadoras/es com vistas às mediações e reinvenções humanas. Provavelmente outros olhares e pensares farão parte desta dissertação a cada leitura, o que promoverá deslocamentos, desvios, retornos, buscas de novas trilhas e novos sentires.

É assim que começo, convidando para a arte do diálogo, da palavra que afete vidas, em posição de reverência à sensibilidade aprendida e a seus/nossos *devires*.

1- A ESCOLA-CAMPO, A TRILHA DA PESQUISA E ALGUMAS VOZES

1.1. A ESCOLA-CAMPO E UMA BREVE TRAJETÓRIA DA PESQUISA



Figura 1. Imagem da escola retirada do PPP 2013.

A Escola Municipal de Educação Infantil, *escola-campo* da pesquisa chama-se “Graciliano Ramos”, fundada em 1968, encontra-se há mais de quarenta anos no bairro em que se situa, denominado Riacho Grande, próximo à Represa Billings na cidade de São Bernardo do Campo, SP. Atende a mais de trezentas crianças entre 2 a 5 anos, nos períodos manhã e tarde, entre elas duas turmas de 3 a 5 anos que ficam período integral na escola e uma turma de período integral específica de 2 anos, possuindo um quadro de trinta e seis funcionários, sendo dezesseis docentes. É uma escola que já atendeu gerações anteriores, sendo comum pais, mães, avós e avôs terem sido alunos/as, e, até mesmo uma das educadoras foi aluna nesta unidade escolar.

O prédio já passou por algumas reformas, mas, ainda aguarda uma ampla melhora para recuperar a sua estrutura física e equipamentos. Possui nove salas de aula, quadra, refeitório, horta, parque, sala de leitura, diretoria, secretaria, quatro banheiros para as crianças, dois banheiros para funcionários, cozinha, sala de aula adaptada para ateliê e sala de educadoras/es. A

disposição física da escola facilita o contato e a visão geral, havendo uma área térrea com suave declive possuindo rampa para acessar duas salas, horta, parque e quadra. Existe uma praça verde com várias árvores frutíferas plantadas recentemente e alguns brinquedos plásticos de parque no centro, ao lado uma casinha de bonecas, sendo uma escola bem arborizada, tornando-se um local muito atrativo para crianças e adultos.

No bairro em que se localiza há vários recursos como Biblioteca Pública, Unidade de Pronto Atendimento (UPA), Unidade Básica de Saúde (UBS) e outras Escolas Públicas Municipais e Estaduais. O bairro conta com quadra de esportes que oferece cursos à comunidade; Centro de Referência de Assistência Social às famílias; parque ecológico e uma sede de escoteiros. Alguns bairros atendidos pela escola são mais distantes e há transporte público para as crianças destas localidades, o que despertou na equipe escolar necessidade de aproximações com as famílias, principalmente nos sábados letivos e nas reuniões com educadoras/es.

O PPP traz, entre outros princípios, o pensamento do grupo sobre a diversidade, sendo considerado ainda um desafio compor uma realidade democrática com todas as diferenças, e observa-se este foco de formação com as/os educadores, além de necessárias aproximações com as famílias. São pensados veículos de comunicação como caderno de comunicados, telefonemas, e-mails, blog e bilhetes, além de painel permanente com atividades da comunidade escolar como meios para estreitar a comunicação escola-família. Uma das perguntas presentes no PPP é “como pensar a comunidade e suas muitas imagens ou faces?” (PPP, 2013, p.50).

Há crianças que vem de bairros muito distantes, com falta de infraestrutura básica, como água encanada, rede de esgoto e ruas pavimentadas, sendo que em alguns lugares há dependência de caminhões-pipas que levam água para a comunidade; algumas áreas possuem características rurais. A equipe entendeu que as brincadeiras seriam uma necessidade de estudo e investimento, pois, percebeu poucas ocupações locais infantis no bairro de forma autônoma, assim como a partilha das brincadeiras que existem nestes locais, sendo o brincar um dos focos formativos de trabalho em 2014, “cada comunidade é de um jeito. É necessário

respeitar o contexto histórico e social onde a escola está inserida” (PPP, 2013, p.55). Palestras sobre dengue, tuberculose e saúde bucal foram feitas em parceria com agentes de equipamentos públicos da saúde, que auxiliaram no mapeamento de necessidades de saúde pública local, fazendo-se presente nas ações do Projeto Político-Pedagógico no ano.

A cada dois anos há remanejamento do quadro de docentes, e se observa tanto na escola, como na Rede, a chegada de profissionais novos na profissão, nem sempre residentes na cidade, havendo uma demanda formativa sobre a necessidade de compreensão da atuação pedagógica de acordo com as diretrizes de trabalho deste município. No entanto, mesmo diante destas demandas, há histórico na formação das/os educadoras/es acerca da dimensão estética pensando o trabalho com crianças pequenas, considerando outros elementos constitutivos deste fazer mais humanizado.

Apesar de já ter conhecido e acompanhado a escola em 2009-2010, em 2013 já não era mais a Orientadora Pedagógica referência desta unidade escolar e a pesquisa foi abordada pela lógica indutiva onde se deram novas relações e outras compreensões após a entrada em campo. Uma das formadoras era recém-chegada à escola, constituindo uma nova Equipe Gestora, porém esta que chegou já havia estado no grupo com a Orientadora Pedagógica em 2009 com outra Equipe Gestora, portanto, já nos conhecíamos no trabalho.

Em 2009 um grupo de formadoras¹⁴ se pôs a pensar nos encontros mensais feitos com a Orientadora Pedagógica sobre a formação necessária às/aos educadoras/es da infância articulada às aprendizagens das crianças ainda mais novas na escola. Este fato ocorreu devido à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos que absorveu a faixa etária de seis anos, anteriormente pertencente à educação infantil, surgindo, assim, vagas para matricular as crianças mais novas nas escolas da Educação Infantil. Seria necessário atender às características da faixa etária, reconhecer as suas potencialidades e atentar para as necessidades específicas das crianças de 2 e 3 anos recém-chegadas nas escolas organizadas para as turmas de 4 a 6

¹⁴ Diretoras (D), Professoras Responsáveis por Direção (PRD), Professoras de Apoio à Direção (PAD) e Professoras de Apoio Pedagógico (PAP).

anos, até então. A pergunta deste grupo era: qual seria o perfil da/o educadora/or da infância, considerando as crianças *pequeninhas*, recém-chegadas na escola?

Segundo as gestoras, alguns problemas se faziam presentes, tais como: a falta de diálogo e de participação das crianças na construção de tempo, espaço e propostas; a falta do olhar para as singularidades e saberes, predominando a homogeneização. Tínhamos gestoras bastante incomodadas com estas situações, o que se constituía como elemento fomentador de mudanças voltadas para as formas infantis menos adaptativas e mais participativas de agir, intervir e expressar-se. Que conhecimentos seriam necessários a esta/e educadora/or? O que fazer para construir uma ponte entre a pedagogia da infância e a autoria, a sensibilidade e a criatividade?

Os contextos da formação das/os educadoras/es nas escolas estariam favorecendo a autonomia, a atenção, o cuidado, a escuta, a vivência cultural, o prazer e a alegria? As questões giraram acerca da formação realizada pelas gestoras: ela estaria contribuindo para um sujeito-educador mais humanizador¹⁵?

Evidenciando a dimensão estética como elemento constitutivo de um projeto educacional-pedagógico comprometido com a formação humana em sua inteireza, pode-se dizer, juntamente com diversos autores (Albano Moreira, 1984; Dias, 1999; Guimarães, Nunes & Leite, 1999; Nogueira, 2002; Leite & Ostetto, 2004; Trierweiller, 2008, entre outros), que ampliar repertórios artístico-culturais, provocar o desejo e a curiosidade, instigar a desconfiança do traço acostumado e das certezas absolutas, incentivar a ousadia de desenhar caminhos de busca e experimentação, afirmando autorias, convertem-se em premissas para um trabalho que articule educação e arte de um modo geral e, especialmente, na formação de educadoras/es (OSTETTO, 2010, p.2).

O grupo pensou o que constituiria a inteireza na formação das/os educadoras/es e foi se aproximando aos poucos do princípio da estética da sensibilidade. Perguntava-se se a sensibilidade poderia ser cultivada, construída, provocada, estimulada, formada. A estética tornou-se aliada neste estudo, que encontrou outras/os pesquisadoras/es, já preocupadas/os com as

¹⁵ A entrevista em vídeo com Paulo Freire (CENPEC-1993) menciona as qualidades da/o educadora/or progressista, assim como sua obra *Professor Sim, Tia, Não* (1993) conceito que nos ajudou a estabelecer parâmetros para um perfil mais humanizador de educadora/or da infância.

mesmas questões, apontando para esta dimensão constitutiva do sujeito em sua inteireza para educar as crianças e, assim, o grupo buscou conhecer esta ideia e estes teóricos.

Muitos autores antecederam as reflexões acerca da importância da dimensão estética na formação docente, como Luciana Ostetto, Marina Célia Moraes Dias, Maria Isabel Leite, Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva e as gestoras transitaram, navegaram nas ideias de ampliações culturais e estéticas como necessidade na formação das/os educadoras/es em 2009.

A ideia de estética¹⁶ na formação humana, presente nas discussões, valorizava experiências estéticas na constituição do sujeito mais sensível, reverenciando as diferenças como princípio e acalentava também a possibilidade de provocar ousadias, autorias, curiosidade. Não bastava conhecer as teorias de desenvolvimento infantil para atuar melhor, mas sim, apurar escuta e atenção para as singularidades das crianças para poder potencializar e valorizar conhecimentos. Seria possível educar/formar adultas/os para a sensibilidade e para a valorização da autoria infantil?

Muitas questões se faziam presentes e o grupo, nos encontros com a Orientadora Pedagógica, pode ter vivências¹⁷ com música, poesia, criações com materiais, trabalhos com imagens e metáforas, linguagens diferentes para avaliar, criar e compor registros de estudo, pensando e vivenciando a dimensão estética em sua própria formação ao longo do ano.

Ao tentar pensar com o grupo em como trabalhar de forma mais humanizada com crianças pequenas, um autor citado em um dos encontros foi Edmir Perroti (1982) abordando a ideia de que elas não poderiam ser entendidas como um feixe de características naturais em desenvolvimento no tempo; antes, deveriam ser vistas como um corpo complexo, sujeito a condições históricas e, por isso, variáveis. A ideia era permitir-se ver as

¹⁶ “A estética da sensibilidade promove a reaproximação entre a filosofia, a ética, a política, o fazer científico e a experiência pedagógica cotidiana. Ela oferece subsídios para temas relativos à diversidade cultural, ao reconhecimento da alteridade e à humanização do espaço escolar” (SILVA, G., 2012).

¹⁷ Cabe esclarecer a expressão utilizada “vivências” como situações que produzem conhecimento com significado marcante, não esvaziado de múltiplos sentimentos, emoções e pensares, ideia presente neste trabalho.

crianças de outro jeito, buscando outros pontos de vista possíveis para as manifestações infantis e para as mediações feitas pelas/os educadoras/es. Após estudar alguns teóricos e refletir sobre a estética da sensibilidade, o grupo compreendeu ao final das discussões que a dimensão estética seria o elemento que daria liga às questões trazidas: atuar de forma mais atenta às necessidades e possibilidades infantis e desmontar a rigidez pautada pela visão adultocêntrica na educação de crianças pequenas.

Desde 2010, a *escola-campo* nutria em seus planos de estudos uma tendência à formação que considerava a dimensão estética. Esta iniciativa foi adotada a partir de estudos realizados pela equipe escolar na ocasião da reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, publicada em dezembro de 2009, tendo como um dos documentos-base para estas reflexões o relatório *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c, p.59) e os princípios educativos nele mencionados: “diversidade e singularidade; sustentabilidade, democracia e participação; indissociabilidade entre educar e cuidar; ludicidade e brincadeira; estética como experiência individual e coletiva”. Já se encontrava aí o princípio da estética que foi se expandindo nos estudos desta unidade escolar, porém, cabe lembrar que já se fazia presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 1999. Tanto as DCNEI, como o relatório *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* foram indicados para a continuidade de estudos nas escolas por se constituírem recentes com aspectos importantes sobre orientações curriculares para a infância.

Estas discussões foram sustentadas pela equipe gestora ao longo do trabalho formativo na unidade escolar em 2010. Em 2011¹⁸ uma das integrantes da equipe gestora fez um curso na própria Rede Municipal coordenado pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB¹⁹ - USP) com ricas discussões e materiais sobre práticas raciais excludentes, inflamando a questão monocultural do currículo com a dimensão estética já presente, tecendo apoio teórico para trabalhar com questões de

¹⁸ O percurso formativo dos anos anteriores consta de forma breve no anexo III.

¹⁹ Informações disponíveis no site http://www.usp.br/neinb/?page_id=129, acesso em 29 de setembro de 2014.

africanidades²⁰ e elementos afro-brasileiros também na Educação Infantil, já que no Ensino Fundamental e Médio tornou-se obrigatória por lei.

Percebendo que havia um cenário educacional necessitado de enfrentamentos acerca de relações étnico-raciais preconceituosas, em 2012 a equipe gestora propôs o conteúdo “Brasilidades e Manifestações Brasileiras” na formação das/os educadoras/es, já tendo como apoio as discussões anteriores sobre estética nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Não é incomum na Rede Municipal o estranhamento de famílias e até mesmo educadoras/es aos ritmos e tradições africanas, inclusive eu mesma já ouvi de algumas delas: “*isso não é coisa de Deus*”, preconceito provavelmente existente nesta comunidade escolar também. Recentemente tivemos que atender uma família numa unidade escolar que não aceitou que a educadora trabalhasse ritmos com tambores com as crianças, ou até mesmo assistisse a uma apresentação de capoeira, porque sua religião proibia estes “descalabros”, segundo a família. Não é raro, até mesmo entre educadoras/es, a rejeição a este trabalho, principalmente por questão religiosa. Tece-se assim um grande cenário de preconceitos, práticas fundamentalistas, muitas vezes, existentes de forma silenciosa como mantenedores de currículos monoculturais.

Em 2013, a equipe gestora da *escola-campo*²¹ apostou na formação propondo a construção de novos olhares para ampliar relações e mediações artísticas, culturais e éticas na escola e veio estudando com o grupo o foco da diversidade cultural e as marcas estéticas na escola. Tinha como objetivo desequilibrar um dos pilares mais arraigados nos preconceitos seculares, a estética individual e coletiva apoiada em padrões monoculturais. Como lembra o poeta Manoel de Barros (2009, p. 55): “minha independência tem algemas” e muitos anos de discussão ainda serão necessários para aproximar as práticas escolares das práticas efetivamente inclusivas e multiculturais, mas já se observam iniciativas nesta direção.

²⁰ Lei antirracista nº 10.639/ 2003 e 11.645/ 2008 que estabelece a obrigatoriedade da História da África e Cultura Afro-Brasileira, esta última que alterou a Lei 9.394/1996, definindo as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas instituições oficiais e particulares do Ensino Fundamental e Médio. Implica necessariamente a formação de educadoras/es.

²¹ Uma Professora Responsável Pela Direção (PRD), uma Professora de Apoio à Direção (PAD), uma Professora Responsável Pela Coordenação Pedagógica (PRCP).

O trabalho de pesquisa se efetivou a partir do conhecimento da natureza de formação que ali era realizada, ou seja, problematizar a prática considerando princípios estruturantes para a pedagogia da infância, reconhecendo a cultura infantil e educação democrática multicultural.

Houve solicitação à Secretaria Municipal de Educação, assim como às gestoras, à equipe escolar e às crianças sobre as intenções de investigar a formação proporcionada pela escola em 2013 e algumas situações expressivas com as crianças. Além de observar doze encontros formativos, foram captados sete momentos diferenciados com as crianças, com vistas a perceber a relação da estética da sensibilidade reverberando no cotidiano educativo com elas. Foram feitas entrevistas com as formadoras e com as educadoras, com o objetivo de conhecer as suas visões sobre o plano de formação, relações estabelecidas entre a formação e o seu fazer, recolhendo a leitura de quem coordenou o plano, e das/os educadoras/es presentes na formação e no dia-a-dia das crianças.

Ao apresentar o projeto de pesquisa na escola solicitei que as educadoras respondessem a um questionário (Anexo II) para ter uma visão do grupo e pedi que pensassem quem poderia ou gostaria de abrir-se a esta pesquisa, propondo algumas observações de atividades com as crianças, de forma que pudesse articular o olhar para as práticas com as discussões da formação. Duas educadoras, Maria Isabel e Francisca, se manifestaram posteriormente e fizemos um esboço de observação a partir do planejamento delas, mantendo o que já estava no projeto das turmas de três e cinco anos. Mandeí uma cartinha para as turmas, solicitando a sua autorização para que eu fosse conhecê-las e vê-las em algumas atividades planejadas em sua rotina. Recebi de volta as cartinhas me chamando para vê-las desenhando, cantando e brincando, já antecipando o que gostavam muito de fazer e no final das observações recebi uma *cartinha-despedida* (Anexo V). Uma turma – infantil III- investigava formas de expressão pela arte, tendo os pintores Cândido Portinari e Ivan Cruz em seu projeto relacionado ao projeto *Memórias do Brincar* e, a outra turma – infantil V - buscava formas diferentes de desenhar e brincar, com o projeto *De vários jeitos*.

Fizemos um planejamento inicial e posteriormente fiz entrevista com elas e com as formadoras. Considerei as entrevistas semiestruturadas segundo parâmetros de pesquisa de Maria Cecília Minayo (2004), com uma pergunta aberta como técnica para buscar informações nas falas que revelaram concepções e objetivos captados sobre o tema. Procurei relacionar cenas do campo ao transcrever trechos das entrevistas, dando corpo à visualização do pensamento e a lógica das entrevistadas, com a ilustração de algumas cenas observadas por mim e algumas imagens e produções trazidas por elas. A narrativa foi tecida a partir da conversação com as entrevistadas e uma educadora trouxe desenhos e pinturas das crianças, cadernos, portfólios e as cartinhas, dando apoio à sua fala, em alguns momentos. Ficaram à vontade com o gravador presente e ao transcrever as falas procurei dar maior legibilidade suprimindo redundâncias verbais, sem alterar o conteúdo das palavras proferidas. A questão foi produzida em função da compreensão do fenômeno observado em campo: “como foi o percurso de formação para você e o que percebeu de relações com o seu trabalho com as crianças?” (para as educadoras) e “o que conseguem ver deste percurso formativo e como o relacionam com o trabalho das educadoras?”, narrativas explicitadas no subitem abaixo.

1.2. OLHARES, PENSARES E FALARES – A RECEPÇÃO DAS CRIANÇAS E O PERCURSO FORMATIVO PELAS EDUCADORAS E FORMADORAS.

As crianças tiveram certo grau de participação no planejamento para observar as turmas, além da correspondência realizada comigo, marcaram no calendário os dias das atividades e me chamavam quando desejavam quando me viam na escola. Quando cheguei se aproximaram, mostraram sua sala, suas marcas e histórias no painel, fizeram perguntas e combinados. A turma de cinco anos falou das atividades que fariam: a oficina de percurso, as diversificadas e o dia da pintura coletiva. As atividades na turma de três anos foram definidas com a educadora Francisca sobre o projeto *Memórias do Brincar*, com a atividade com bolas de meia, organização das imagens de brincadeiras do projeto, caixa de canções e pintura.

As crianças (de 5 anos) falaram: “É pra você ver a gente desenhando que você está aqui! Vai ver como as crianças desenharam, pintaram, fizeram a atividade. Você escolheu a nossa turma para isso, mandou cartinha, nós mandamos também, cheio de corações...” (Crianças de 5 anos na recepção à pesquisadora – Diário de Bordo, 2013).

[Pesq] Adorei a surpresa da mesa de aniversário! (Foi feita de massinha com parabéns de verdade...) Obrigada! (Agradecimento às crianças de 5 anos pela recepção tão festiva – Diário de Bordo, 2013).



Figura 2. Mesa de aniversário de massinha para a pesquisadora com direito a pacote de presente.

O painel da sala foi mostrado pelas crianças de 5 anos: desenhos da turma, espelhos e histórias de suas pesquisas. Havia um desenho que me chamou a atenção, indaguei o que era e uma das crianças explicou: “é o músculo!”.



Figura 3. Desenho de criança com 5 anos – personagem com músculos.

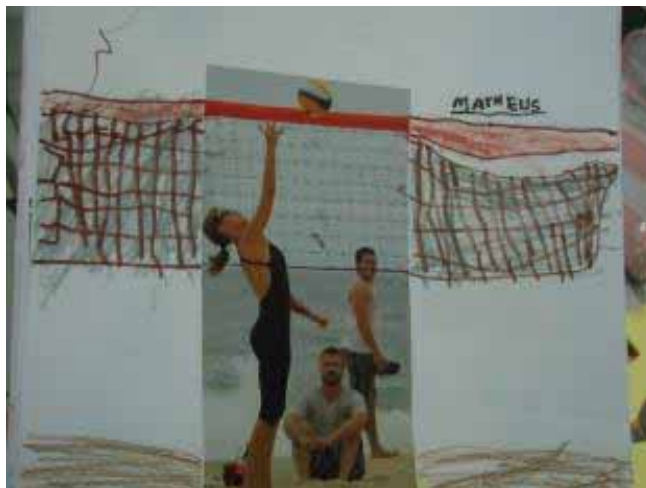


Figura 4. Desenho com interferência realizado por criança de 5 anos.



Figuras 5 e 6. Painel com imagens da turma e os espelhos de papel laminado para "ficar estranho".

[C.] E o espelho, você gostou?

[Pesq.] Lindos! Vocês enfeitaram em volta? Gostam de se olhar?

[Pesq.] Balançando a cabeça a menina diz: "A gente 'tava te esperando!".

E as crianças contaram que faziam arte... Mostraram o painel e fizemos os combinados de fotografar, gravar sons e ter um caderno para escrever chamado Diário de Bordo. (Diário de Bordo, 2013).

A gente faz muita coisa linda! (Áudio de campo, turma de 3 anos).

-Vem ver o portfólio! (Fala de criança de 3 anos quando eu estava na outra sala e elas estavam fazendo esta atividade. Fui até à sala para vê-las/os, mas já estavam finalizando a atividade e fazendo a organização da sala. Percebemos – eu e a educadora Fran- que foi iniciativa da própria criança me chamar. Impressionante como as crianças são atentas e disponíveis a outra presença adulta na turma... Diário de Bordo, 2013).

Faz bem olhar para a aprendizagem das crianças, ouvir suas vozes, a das/os adultas/os e vê-las atuantes, como nesta atividade após uma pintura em sala, em que as crianças brincam de fazer bolhas de sabão, atendendo a seus

pedidos. As crianças criam situações de acolhimento que nos afetam e nos aproximam delas. Ao chegar, sempre fui recebida com um grande abraço gigante, que chamávamos de “sanduíche de gente”. Inenarrável emoção... vivências com afeto... experiências guardadas, silenciosamente.



Figuras 7 e 8. Criança de 3 anos brincando com bolha de sabão.

Em quase todos os momentos da formação e do trabalho com as crianças foram feitas gravações em áudio, de forma combinada, e as falas captadas foram transcritas em um texto organizado em ordem cronológica. Deste material retirei os trechos associados aos pontos comentados nesta dissertação. As imagens foram coletadas para fins de ilustração e análise, cabendo a algumas a mera mensagem poética e a outras um encadeamento analítico dentro de algum conceito abordado.

No anexo III deixei um corpo de texto sobre as formações dos últimos três anos, pois, no próprio PPP as gestoras mencionaram que o trabalho veio num crescente desde 2011, com a formação voltada sobre a infância, o atendimento às crianças na perspectiva da pedagogia da infância e dimensão estética individual e coletiva como princípio curricular.

Ao analisar documentos, como o Projeto Político-Pedagógico da escola o fiz para recolher as concepções ali presentes, ver o plano de formação e alguns dados sobre a comunidade escolar. Alguns dados complementares foram levantados por meio de um questionário tabulado e organizado em tabela (Anexo II) entregue no dia da proposta da pesquisa à equipe, respondido na hora para que eu tivesse uma visão geral da equipe que iria acompanhar. Os portfólios da formação foram lidos com objetivo de ver a documentação

pedagógica feita pela equipe, entendendo que seria retomado, avaliado, refletido, apoiando a avaliação sobre o percurso.

O que disseram as educadoras sobre a formação e o trabalho com as crianças?

Conversando com as educadoras Francisca e Isabel sobre os pontos de partida e de chegada do ano, mudanças, percepções no caminho, elas foram avaliando o percurso de formação e o trabalho com as crianças. A escuta e o olhar para as crianças ficaram acentuados na fala das duas educadoras, caracterizando também maior liberdade para a criação docente. A questão da multiculturalidade apareceu ligada ao princípio da valorização da diversidade, e em alguns momentos as duas se referiam ao trabalho com múltiplas culturas com este termo.

As duas educadoras revelaram que os projetos de suas turmas foram feitos a partir do que as crianças revelaram como necessidade, afinidade e interesse de pesquisar. O projeto de brincadeira e arte, *Memórias do Brincar* foi desenvolvido com a turma de três anos envolvendo movimento e arte e o projeto *De vários jeitos* foi gestado para estreitar vínculos e respeito pelas diferenças com a turma de 05 anos. Este último partiu de uma necessidade de se olharem, pois, a educadora percebeu que não tinham vínculos no início do ano, por isso pensou no retrato e autorretrato para que despertassem o olhar um para o outro, além de outras atividades que foram sendo criadas.

As observações do espaço formativo foram feitas a partir da apresentação do projeto de pesquisa às/aos educadoras/es no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e se deram em função do plano de formação apresentado e seu cronograma. Nos momentos de observação foi combinado que eu procuraria não interferir no assunto, a não ser que fosse convidada a isso, o que aconteceu algumas vezes, tanto pelas educadoras, como pelas crianças nas turmas.



Figura 9. Educadoras Francisca e Isabel

Uma das características trazidas pela educadora Isabel foi a de que conforme foi acontecendo a formação, foi compreendendo melhor o que fazia. “Antigamente, vinha tudo já prontinho, sequência disso e daquilo. Depois passei a escutar para ir surgindo o tema a ser estudado com as crianças”. Na turma de cinco anos, Isabel começou com autorretrato e retrato para as crianças se conhecerem, se observarem melhor e na devolutiva da coordenadora da escola, veio a ideia de fazer um projeto. O livro *De Vários Jeitos*²² ajudou a escolher o nome do projeto e o “conteúdo da diversidade” veio na formação, segundo Isabel. “Eu registro muito com fotos e as crianças passaram a ver suas imagens. A formação foi dando os caminhos para continuar, porque trouxe dinâmicas e ideias” (excertos da entrevista com educadora Isabel).

Isabel contou que não escreveu o projeto antes, “uma atividade foi puxando a outra, escutei a própria criança. Havia um espelho no final do livro *De Vários Jeitos* e uma das meninas perguntou: “Por que a gente não faz um espelhinho igual o do livro?”. A educadora considera que “foi legal, porque brincaram com o papel laminado que dava formas diferenciadas ao corpo”.

²² Editora Callis, autora Flávia Reis, 2009.



Figura 10. Criança de 5 anos se observa no papel laminado e se diverte com as distorções visuais percebidas.

As crianças passaram a inventar jeitos, poses corporais e faciais diante dos espelhos, o que gerou registros por parte da educadora Isabel, e de forma lúdica participou das propostas que eram feitas para *ficar de vários jeitos* e *“ficar estranho”*.



Figura 11. Atividade com espelhos – crianças de 5 anos. Acervo pessoal da Educadora Isabel.



Figuras 12 e 13. Acervo pessoal da educadora Isabel- crianças de 5 anos – Atividade: “Ficar estranho”.

É importante que nós também possamos nos maravilhar. É encontrar e criar momentos, é ‘dar-se mais tempo, o tempo da infância que ainda é diferente do tempo da indústria, no qual os trabalhadores não mais se reconhecem naquilo que produzem [...] para deixar-se encantar, ousaria afirmar que chegando a contrariar de forma até mesmo revolucionária, modelos rígidos de utilização do tempo impostos pelo capital. Quanto tempo

deveria ser dedicado à observação das criações infantis? (GOBBI, 2009, p. 126).



Figura14. Educadora Isabel na atividade de “Ficar estranho”. Acervo da própria professora.

A pedagogia da escuta é essencial... As crianças atuam e narram... Perguntam... Propõem... Interferem no mundo. A visibilidade infantil acontece na escola! Esta ideia repercute na pedagogia, pois, o reconhecimento de sua capacidade e de sua expressão, de seu lugar como ator social tem que enfrentar os muros da percepção do adulto para marcar a sua presença. Os adultos precisam passar por experiências que desmontem estas muralhas da percepção, que acabam sendo divisórias no ato de educar.

Willian Corsaro (2011, p.68) alerta que se faz necessária a pesquisa da infância apoiada em métodos novos e orientados à criança, a fim de incentivá-las a apresentarem suas próprias imagens e representações de suas vidas. Podemos considerar células deste desejo nas atividades em que as crianças inventavam seus jeitos de estar, suas poses inusitadas que eram retratadas pelas educadoras. Podemos pensar nas culturas infantis: quais seriam as cenas que elas próprias quereriam fotografar?

A educadora Isabel considera que o projeto de *Vários Jeitos* acabou sendo o nome perfeito, porque as crianças começaram a se observar, a fazer coisas que não eram no papel, não só por desenhos, mas, vivenciando muito com o corpo, fizeram dinâmicas com espelhos em que duplicavam a imagem, observando o outro lá fora, *ficaram estranhos...* Teve o dia do salão de beleza, tiraram fotos e “fechou legal porque fechou com autoestima, com o bem estar” (áudio da entrevista com educadora Isabel).

[Educadora Isabel]: “As crianças não desenhavam mais “esqueletinho”. E o desenho livre? Ele ainda se faz presente no cotidiano, principalmente nas atividades diversificadas que oferecem livre escolha de materiais, suportes e instrumentos.



Figuras 15 e 16. Crianças se observam e desenhavam na prancheta e atividade de desenho e pintura.

Podemos considerar que o meio em que vive a criança se modifica e a criança muda no processo de desenvolvimento, “tanto devido a condições biológicas quanto devido à experiência humana de que se apropria” (MELLO, 2010, p.2). A análise do papel do meio no desenvolvimento e aprendizagem da criança precisa ser feita “do ponto de vista das vivências da criança” e esta ideia reforça a importância do educador como mediador da cultura (Ibid., p.3).

Todo ano faço desenhos com interferências, com folhas onde já há metade do corpo, metade da imagem, só a cabeça, e percebi que eles observavam a figura, viam a roupa, o movimento do cabelo, do vestido. Levei imagens com pessoas de diversas posições e fui perguntando: “O que a pessoa está fazendo, o que está segurando?”. Depois de uma semana dei recortes de figuras de revistas com pessoas sem os objetos para que desenhassem, tinham que criar o contexto. Em outra atividade eles tinham objetos colados na folha para que desenhassem o contexto e apareceram posições de corpo variadas, e fui vendo muita evolução neste processo (áudio de campo, relato em HTPC, Prof. Isabel).

A educadora ao receber-me em sala, falou que as crianças começaram a observar as figuras, depois escondeu partes da imagem para que as crianças adivinhassem. Um deles arrematou: “Outro dia a gente acertou o cartão e não acertou o capacete...”. A educadora falou que “tudo bem!” e passou a mostrar às crianças uma imagem semidescoberta:

[Educadora Isabel]: “Olhando a figura, o que acham que está na imagem?” [C] “Rock!”, “Estão no palco cantando, tocando!”, “Tem uma guitarra!”. [P] “Não é sertanejo?” [C] “Não!”. [P] “Por que não?” (Áudio de campo – turma da educadora Isabel).

A educadora explorou as características do contexto com várias perguntas. Não percebi a necessidade de que as crianças “acertassem”, mas sim, o estímulo à imaginação e invenção de possibilidades durante a atividade (turma da educadora Isabel - Diário de Bordo, 2013). No entanto, podemos pensar o que as crianças esconderiam para mostrar aos colegas?



Figura 17. As crianças adivinham e imaginam o que pode estar escondido na cena apresentada pela educadora Isabel.



Figuras 18 e 19. Apreciação de desenho de colega e elaboração de desenho com interferência.

[P] “Uma vez vocês fizeram um desenho com uma parte de figura de revista já colada. Olha! Saiu cada ideia! Vamos fazer de novo?” (áudio de campo - Educadora Isabel). Escolhem folhas com figuras já coladas (Diário de Bordo, 2013).

“Pro, olha o que eu fiz!”. A educadora circula e conversa com as crianças sobre o que elas estão pensando, atendendo aos chamados, provocando as crianças para dar ideias aos outros colegas. “O que você pode dar de ideia pra ele?”. “Ele está te ajudando? Não tem problema, pode ajudar sim!” (turma da educadora Isabel - Diário de Bordo, 2013).

“Tem hora que eu estou aqui e escuto alguma coisa da criança e aquilo enche meu coração: eu cheguei na criança...” (áudio da entrevista com educadora Isabel 2013).

Estas são situações que revelaram uma educadora atenta, que apoiou, estimulou a ajuda mútua, esteve por perto enquanto desenhavam e percebi

que as crianças realizaram as atividades de forma autônoma, transitaram pelo espaço e tomaram iniciativas entre si. Nesta turma, as crianças escolheram parceiros autonomamente para desenhar e presenciei, *maravilhada*, um desenho em dupla, enquanto falavam de luta e faziam seus traços de guerreiros que ocupavam o cenário.

No próximo encontro ainda haveria abertura para a proposta, pois o manuseio com tintas leva um tempo para secar o trabalho e elas seguiram para o almoço. A educadora foi escutando a criança todos os dias e foi criando o seu fazer compartilhado, com valor fundamental: ajuda mútua, espaço para os sujeitos imaginarem e criarem. Descentrar seu ego consiste em educabilidade de si e humildade docente sem deixar de exercer a sua intervenção no mundo.

Como educador não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, ao contrário, que devo viver concretamente com os educandos (FREIRE, 1996, p. 107).

A educadora Isabel lembrou-se da bandeira que foi feita com as/os educadoras/es em HTPC e associou esta atividade à valorização da autoestima docente, pois, se sente fortalecida pela formação, mais confiante.

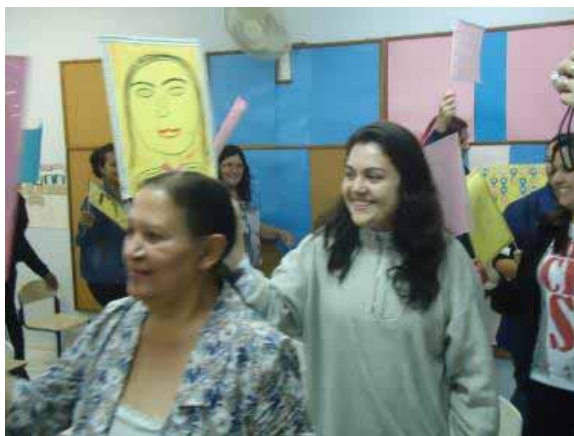


Figura 20. Educadoras desfilam seus estandartes em HTPC.

Isabel disse que o *estandarte* de cada educadora, o autorretrato, ajudou a valorizar a autoimagem. “A formação vai nutrindo! Com a formação eu ia entendendo que era isso que eu queria. Que objetivo eu tenho? *Mexer* com a diversidade. A Leticia não se olhava no espelho e, agora se percebe e se olha muito mais” (excerto de entrevista com educadora Isabel).



Figura 21. Criança de 5 anos investigando a sua imagem no espelho. Acervo da educadora Isabel.

A Educadora Isabel comentou sobre a sua autoria: “Eu me senti mais solta, mais livre para criar neste processo. E nesta escola a gente consegue inventar situações, escrever aos poucos. As sequências antes já estavam prontas. Agora, é diferente, tenho a minha forma de documentar”. Revelou considerar a criança, ficando mais atenta ao que elas queriam saber; o trabalho teve conexão com o que as crianças perguntavam e foi tendo ideias. Isso mudou a forma de trabalhar: “valorizar as crianças tem outra concepção, não amarrada” (excerto da entrevista com educadora Isabel).

No relatório semestral de aprendizagens individuais falou o que foi vendo acontecer, muito mais do que atividades em folha, “percebo a diferença”, disse a educadora Isabel. A formação, segundo ela, apoiou a construção de valores, a romper com práticas discriminatórias, ajudou no trabalho com a ética. Sobre as reverberações da formação no seu trabalho, diz que também consegue ver a construção das crianças de jeitos diferentes, cada um com seu percurso.

Sobre o desenvolvimento gráfico das crianças a educadora Isabel também observou avanços, várias posições do corpo foram aparecendo no desenho, movimentos foram experimentados e sentiu presente o respeito pelo outro, pelo diferente. A caixa de imagens foi usada com as crianças e uma criança negra foi vista. Um dos meninos viu e falou: “Vixi! parece comigo! A cor dele é igual a minha”. A educadora Isabel disse que “parece comigo” foi positivo, o garoto se sentiu bem.

As crianças da educadora Isabel fizeram observação das árvores da escola, processo vivido com o corpo todo, sentindo as árvores em suas

texturas, temperaturas, larguras, cheiros e alturas. Depois as desenharam e passaram a procurar imagens de árvores para observação e fazer desenhos de árvore. Este processo ampliou, certamente, as suas formas de ver e se expressar.



Figura 22. Desenho de observação das árvores – turma 5 anos.

A formação também ajudou, segundo Isabel. “Antes eu mostrava as imagens e as crianças tinham que fazer a pose. Mas, era revista *Caras...* Tem que ter olhar crítico, tem que rever: gordo, velho, baixo, alto, para oferecer isso também para as crianças” (excerto da entrevista com educadora Isabel).

No HTPC a reflexão sobre as imagens que circulavam na escola e sobre as que faltavam na perspectiva multiculturalista foi disparada:

Diante destas formas de pensar, a equipe passa a organizar imagens de pessoas com características físicas, sociais e culturais para serem trabalhadas em rodas de conversa, de apreciação com as crianças e atividades diversificadas. Estavam presentes etnias, gerações, cabelos de vários jeitos, pessoas com deficiências nas imagens disponíveis e foram sendo agregadas ao banco de imagens (Diário de Bordo, 2013).



Figura 23. Caixa de imagens feita pelas educadoras para usos em rodas de apreciação, conversa e diversificada.

Apesar de fundamentar o trabalho com respeito à diversidade como princípio curricular, ouvi no grupo: “Dois homens se beijando, não!”, cuja intervenção ocorreu por parte de uma gestora: “Por que não?”, revelando questões ainda a serem debatidas por esta comunidade escolar.



Figuras 24 e 25. Imagens para a caixa elaborada pelas educadoras para trabalho com as crianças.

Podemos nos deter na questão do desenho e alguns pontos de vista acerca deste desenvolvimento gráfico.

A educadora Isabel descreve a evolução dos desenhos com papel, lápis e prancheta. Os desenhos eram de observação de colega, árvores e plantas da escola e de corpos em movimento (de revistas e obras artísticas). “Os desenhos de observação ampliam possibilidades, as crianças ampliam sensações e experiências com o corpo; elas têm que ser alimentadas com outras coisas para olhar e pensar” (Diário de Bordo e áudio de campo – educadora Isabel em HTPC, 2013).

A equipe gestora comentou que por muito tempo se trabalhou “desenho livre”, sem se atentar para os desenhos de observação, com determinado foco, que seriam aprendidos de acordo com o objetivo da/o educadora/or, “não é do nada” que a criança desenha, disse uma das gestoras. A/o educadora/or consegue observar a aprendizagem das crianças nesta área se foram definidos objetivos para isso, arremata outra gestora.

Mesmo oferecendo desenhos com interferências, as duas educadoras observadas propiciaram vários desenhos livres nos cadernos das crianças e nas diversificadas. Rita Bredariolli (BARBOSA, 2011, p. 200) menciona que o conceito de desenho livre remonta à ideia de livre expressão do início do século XX que despertou o interesse da psicologia pelo desenho infantil, cujo efeito foi minimizar a atuação docente nesta atividade. No entanto, o conceito

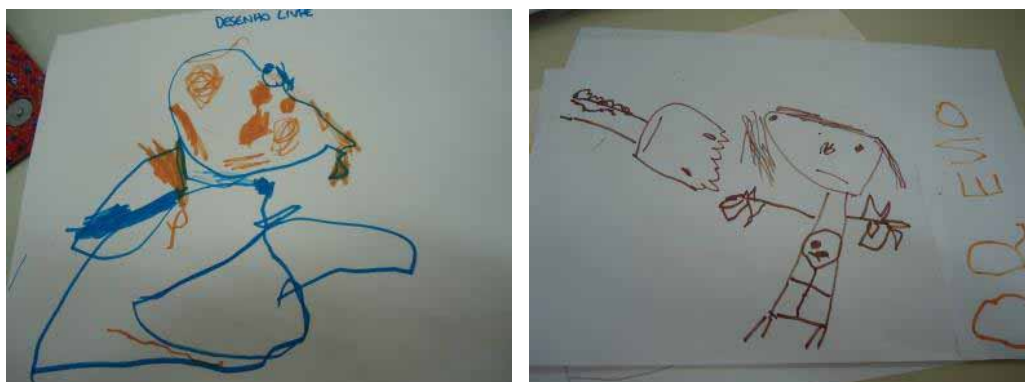
de mediação passou a ocupar lugar na relação ensino-aprendizagem do desenho e autores como Rosa Iavelberg, Rejane G. Coutinho (Ibid., p.155), entre outros, incentivaram estudos sobre influências contextuais no ensino do desenho às crianças.

Como contraponto, Márcia Aparecida Gobbi (2009) nos convida a ver a criação de desenhos fora das etapas e padrões universais, deixando-nos interrogar sobre os traços infantis. Convida a desfrutar dos desenhos de imaginação, além dos desenhos de observação. “Hoje eu desenho o cheiro das árvores” (BARROS, 2009, p.17).

De certa forma, nos resignamos e ficamos acomodados à espera de figurações humanas compreensíveis aos nossos olhos adultos revelando uma concepção que valoriza o vir-a-ser adulto no que se refere à criação de desenhos. Vale sublinhar que não apenas no que tange a esta forma de expressão como tantas outras: a música, a dança, ao seu jeito de brincar e construir culturas... (GOBBI, 2009, p.122).



Figura 26 e 27. Percurso criador – turma 5 anos e pintura com pesquisa das marcas com a tinta.



Figuras 28 e 29. Desenhos livres da turma de 3 anos.



Figura 30. Desenho livre - turma de 3 anos.

Márcia Gobbi (2009) retoma Paul Klee na ideia de procurar descobrir e brincar com os *sentimentos das linhas* e ver o desenho da criança, não desprovido de pesquisa. É preciso procurar garantir suas experiências e percepções como pesquisadoras, evitando didatizar suas descobertas.

Considero que esta visão seria uma oposição aos métodos do ensino da arte que caracterizaram o ensino copista e reprodutivista de desenho no início do século XIX e também ao espontaneísmo escolanovista. Os traços podem ser nutridos, incentivando o desenvolvimento gráfico da criança a partir do conhecimento de mundo, da arte, da cultura visual levando as crianças a pensarem, exercerem a crítica à cultura visual que os circunda e podem também desenhar o que desejarem.

Márcia Gobbi nos fala que os traços não estão somente no comando da mão, mas, envolvem o corpo todo do desenhista, e, portanto, suas emoções, sentimentos, percepções e pensar; o corpo carrega a experiência... Maria Isabel Leite e Marcia Gobbi (2002, p.45) acrescentam:

Sugerimos que nossa atenção, como educadores e educadoras, possa se voltar para outras frentes: como elas têm vivido e experienciado seus processos de produção em geral? Qual o papel da escola neste processo? Têm suas produções respeitadas, valorizadas? [...] Quais as experiências estéticas a que costumam ser submetidas? Elas têm acesso a livros de arte? Exposições outras? Frequentar exposições amplia o repertório imagético das crianças. Independentemente de gênero, etnia, credo ou idade, é parte de sua formação e, sendo assim, antes de tudo um direito.



Figuras 31 e 32. Crianças na atividade coletiva de pintura no ateliê de arte.

As crianças vivem na contemporaneidade as situações de rotina acelerada no ambiente da escola e de suas vidas, em que se percebe o tempo recortado em tempos de fazer coisas, de rotinas carregadas ou tediosas. Suas infâncias são pesadas e sem tempo. Possivelmente há práticas no campo pautadas por esta aceleração, porém, as turmas observadas demonstravam tranquilidade para o desempenho das atividades, sem cobranças exaustivas por parte de horários. As crianças já sabiam a rotina, que ficava na lousa na turma de cinco anos e percebi flexibilidade no trabalho, sendo respeitados os horários de refeição e parque. As crianças podiam desenhar com materiais escolhidos por elas.

Há quem considere as crianças como poetas ou filósofas... Jeanne Marie Gagnebin (2005) recupera a ideia de que as crianças apontam para aquilo que o adulto não vê mais, questionam, percebem de outra maneira e se relacionam com as coisas de forma a interrogar, indagar a presença de objetos e coisas no mundo. Filosofam... Tem autoria.



Figura 33. Pintura no ateliê de arte – criança de 4 anos “Flores caindo do céu”.

[Pesq.] Por que você ficou mais um pouquinho?

[Criança] Pra terminar. As flores estão caindo do céu...

A educadora Francisca também demonstrou sua ação pautada pela escuta às crianças. Conversou com elas, considerou *suas opiniões de três anos*. Eles adoram cantar e a educadora montou uma caixa com imagens e textos das canções que gostavam para escolher e fazer empréstimo para ensinar a família. As crianças manifestam muito interesse pelas atividades de arte e a educadora desenvolveu um projeto que concilia várias linguagens: música, desenho, pintura, escultura, colagens e o brincar.

A proposta do dia foi pintar com cola colorida o suporte a ser colado na capa do caderno, que traz a foto de cada um. O perfil deste suporte foi escolhido pelas crianças, uma borboleta, canção predileta delas: Borboletinha. Perguntei-me se elas poderiam fazer o perfil deste suporte, para garantir ainda mais a identidade das borboletas, mas pensei que poderiam não conseguir fazer do tamanho pretendido para cobrir a capa do caderno, por isso foi feito pela professora, mas em outros momentos poderiam riscar o perfil e recortá-lo. Observei que as crianças se encantaram com os cruzamentos das cores; estas se sobrepunham sem perder a sua identidade por causa da textura da tinta. Isso as fascinou! (Diário de Bordo, turma da educadora Francisca, 2013).



Figura 34. Criança de 3 anos mistura as cores sobre suporte de cartolina.



Figura 34 . Exploração de tintas – gotas sobrepostas causando efeitos diversos- turma de 3 anos.



Figura 36. Exploração das colas coloridas- turma de 3 anos.

Que bom perceber que elas podem explorar cores, texturas, tons no corpo, a educadora sabe considerar os tempos de pesquisa e propõe exposição para ser apreciada mais tarde, quando a tinta secar (Diário de Bordo, turma da educadora Francisca, 2013).

Outro encantamento infantil e docente foi a descoberta de marcas feitas ao enxugar o pincel no papel-toalha. Surpresa e desejo infantil de continuar fazendo marcas nos papéis levaram as educadoras a encaminhar para secagem e seriam retomados depois (Diário de Bordo, ateliê, 2013).



Figuras 37 e 38. Crianças com tintas no ateliê descobrindo as marcas dos pinceis e cores no papel toalha.

Observo pelas falas colhidas nestas turmas que as educadoras intencionam respeitar as crianças e manifestam nas entrevistas e nos cenários cotidianos o compromisso com esta valorização. Há afeto, escuta e olhar para elas. Provavelmente as discussões acumuladas sobre infância foram as bases deste olhar para elas, formação que vem ocorrendo há alguns anos (Diário de Bordo, 2013).

A educadora Isabel considerou que mesmo que tudo estivesse agitado, sentia-se segura; o mais importante foi o que vivenciou com as crianças. A festa de aniversário com massinha ficou até às dez horas, saíram para o almoço e voltaram. “Não precisa estar o tempo todo sentado. No final estão envolvidos e aprendem” (excerto da entrevista com a educadora Isabel).

A educadora Francisca comentou que gosta muito de registrar, começou observando o grupo, percebeu que gostavam de cantar, de se mexer e pensou nas *Memórias do Brincar* como projeto e o escreveu depois de passar um tempo com a turma. No começo o foco era a brincadeira, mas observou o interesse pela arte, pela tinta, passou à arte e brincadeira. Depois da formação o projeto foi revisitado com mais intensidade, e foi sendo modificado, “gosto de organizar assim” (excerto da entrevista com educadora Francisca). Disse que foi compondo aos poucos, não foi fechado, o planejamento foi alimentado pela observação das crianças.

A educadora Francisca disse que a sequência do trabalho se deu pela apreciação de obras, de figuras de revistas que eles gostavam, movimento corporal e atividades com materiais. Foi revendo a própria caixa de imagem disponível na diversificada e foi modificando. “Só tinha figuras de gente branca. Eles precisavam se encontrar nas imagens...”. A partir das imagens de obras

que a educadora levou eles escolheram e fizeram o mural na sala. A educadora contou que ficaram mais atentos às imagens presentes na escola e quando viram o quadro no ateliê da Tarsila, “Operários” (1933), ficaram apreciando e uma criança disse: “Parece o Mizael!”. As demais crianças foram olhar e entreolharam-se. A educadora arrematou: “Somos todos diferentes!” (excertos da entrevista, educadora Francisca). Foi um momento rico e potente para que as crianças atentassem para as diferenças, para os preconceitos e pudessem falar sobre eles.

Segundo Marlucy Alves Paraíso (1976) a cultura é concebida como um campo e terreno de luta e constituída de relações de poder, em que se enfrentam conflitantes concepções de vida. Os currículos são vistos como recortes e seleções culturais, também alvo de contestações, pois os critérios de escolha se baseiam em valores de grupos dominantes. Estudiosos reivindicam currículos articulados com as culturas de origem dos alunos, considerando que há visões que inferiorizam saberes e características locais. Assim, a oferta de materiais e aproximações com as culturas, entre elas a cultura visual com elementos da realidade dos alunos entram neste meandro de maneira positiva.

É necessário estar atento para como os movimentos sociais baseados em raça, etnia, gênero e suas questões políticas influenciam na vida das crianças, pois, essas são parte do mundo e estão no mundo, suas vidas são construídas por meio de interação com muitas forças e por meio de relacionamento com muitas pessoas e instituições (FINCO; OLIVEIRA, 2011 p. 59).



Figura 39. “Operários” (1933) de Tarsila do Amaral. Fonte: web

A educadora Francisca revelou que seu movimento de ouvir e atentar-se às crianças também afetou sua própria aprendizagem. Mostrou-se encantada ao dizer que também aprendeu.

“As crianças falam bem, desenham bem. No projeto As Memórias do Brincar brincaram juntas, se aproximaram, cantaram junto, foram construídos os vínculos. Fizeram futebol de botão, fizeram regras: não podia bater na trave. Ofereço a imagem para eles conseguirem observar mais, verem as fotos, filme e mostro. Aprendi a fazer também (excertos de entrevista com Educadora Francisca).



Figuras 40 e 41 .Produções com tinta das crianças de 3 anos inspiradas na obra *Meninos Soltando Pipa*, Cândido Portinari – 1943.



Figura 42. Produção de crianças de 3 anos após apreciação da obra de Cândido Portinari, *Futebol em Brodósqui* (1935).

Segundo Francisca, a formação foi forte, aguçou a olhar, passou a observar a questão *da cor* entre as crianças. Mas, o que ficou mais forte foi a aceitação de cada criança, o trabalho com as diferenças. Maria Eduarda teve um problema de saúde, escorria uma secreção de seu nariz e a turma começou a ajudar a limpar, “pedir pra *prô* para ajudar a menina” e Francisca foi conversando com as crianças. Tem uma avaliação positiva da formação, pois, sempre se pergunta: “que ideia, que valor que eu estou passando?”.

Francisca avaliou que o trabalho voltou-se para a apreciação das produções dos outros amigos, artistas e procurava situações diferentes e pessoas diferentes para trazer para a roda de apreciação. “A apreciação veio para olhar coisas que não se via antes...”.

As crianças escolheram as imagens para fazer um painel: a do *Flautista* (Cândido Portinari, 1934) chamaram de “O da gaita”, estavam envolvidas e *cobravam* as atividades. “O projeto esteve ligado a eles, mostrou a criança” (excerto de entrevista com educadora Francisca).



Figura 43. Produção com materiais em etapas, criança de 3 anos, após apreciação da obra - *Flautista* (1934), Cândido Portinari.

Segundo a educadora Francisca, as crianças gostavam de música, de brincar e dos momentos de arte. Os dois projetos acabaram em arte, porque as crianças ficaram mais envolvidas nestas atividades para experimentar. “É preciso não ter medo dos desafios e experimentar! Não ver a brincadeira estática”.

Uma das meninas fez questão de me mostrar a caixa de música da turma e os registros que elas mesmas faziam em seus cadernos de canções.

As crianças me mostram a caixa de músicas, cantigas e parlendas da turma, que vai para casa para elas ensinarem a família (Diário de Bordo, turma de 3 anos, 2013).



Figuras 44 e 45. Caixa de canções e parlendas que as crianças escolhem e levam para ensinar a família e roda de cantoria com o caderno de canções.

A professora mostrou algumas imagens que fez com as crianças...



Figuras 46 e 47. Amarelinhas riscadas com giz pelas crianças de 3 anos e algumas amarelinhas em material plástico após a apreciação de obra de Ivan Cruz - *Pulando Amarelinha* (1998). Acervo da educadora Francisca.



Figuras 48 e 49. Pipas feitas por crianças de 3 anos em atividade de percurso criador. Acervo da educadora Francisca.



Figuras 50 e 51. Crianças de 3 anos apreciando a reprodução de Cândido Portinari – *Futebol em Brodósqui*- 1935.

A bola de meia era pra brincar, segundo Francisca, porém, as crianças pediram para fazer o trabalho artístico também com a bola depois que viram a reprodução de Cândido Portinari – *Futebol em Brodósqui* (1935). Fizeram recortes de jogadores das revistas, fizeram pintura, inventaram regras no futebol de botão e também recuperaram e recriaram brincadeiras já conhecidas, agora com as bolas de meia. “As crianças interferiram nas propostas” (excerto de entrevista com educadora Francisca).



Figuras 52 e 53. Confeção de bolas de meia e menino - 3 anos- brincando com bola de meia na quadra da escola.



Figura 54. Crianças de 3 anos brincando na quadra da escola com as bolas de meia.

Banhando-nos no campo, encontramos as crianças, suas bolas de meia, seus encantos, suas vozes e risos. É por elas que as/os educadoras/es estudam e desejam dias melhores na escola. Estivemos de mãos dadas nesses passos desejando uma escola alegre e embriagante de encantos, uma escola em que as diferenças fossem molas propulsoras para aprender...

Há um menino
 Há um moleque
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto balança
 Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
 Um sol bem quente lá no meu quintal
 Toda vez que a bruxa me assombra
 O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
 Que eu acredito
 Que não deixarão de existir
 Amizade, palavra, respeito
 Caráter, bondade alegria e amor
 Pois não posso
 Não devo
 Não quero
 Viver como toda essa gente
 Insiste em viver
 E não posso aceitar sossegado
 Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
 O solidário não quer solidão
 Toda vez que a tristeza me alcança
 O menino me dá a mão
 Há um menino
 Há um moleque
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto fraqueja
 Ele vem pra me dar a mão

(Bola de Meia, Bola de gude, Milton Nascimento).

As crianças criaram novas regras para brincar na quadra: antes era pra chutar somente no gol, depois, jogar na cesta de basquete, e depois para brincar de corre cutia. O material elaborado foi trabalhado com elas preservando a sua autoria. O brincar é esta escolha de materiais, parceiros, momentos, tempos. Não foi uma atividade dirigida e lá estava a educadora Francisca atuando, mediando, convidando, brincando junto. Bem bonito de ver!



Figuras 55 e 56. Crianças de 3 anos brincando na quadra, com bolas de meia na trave, no cesto de basquete e na brincadeira corre-cutia.

A educadora Francisca disse que o desenvolvimento na arte, na oralidade, na brincadeira, foi “tudo junto, uma coisa ajudando na outra”.

Inicialmente as diferentes linguagens são ações pelas quais as crianças conseguem construir seu conhecimento do mundo, dando sentido para suas experiências na medida em que constroem sua subjetividade. Aos poucos, sua apropriação possibilita que as crianças possam agir sobre essas linguagens, possam realizar misturas e inventar modos de usá-las. As linguagens que uma criança se apropria decorrem de processos históricos e sua importância varia de acordo com as culturas. O interessante é que as linguagens, assim como as crianças, estão abertas à ação, portanto têm relação com a dimensão estética da sensibilidade, do gosto, da criação, da imaginação e da ética, isto é, dizem respeito ao direito à livre expressão, à liberdade de pensamento e ao respeito ao outro (BRASIL, 2009c, p.86).

As/os educadoras/es fizeram arte nos espaços formativos, usaram cola e materiais diversos. Francisca gostou! Abordou a questão do erro ao fazer produções: “*errar é precioso... errar é preciso!*”, lembrando da aula de teatro da pós-graduação. A educadora Isabel disse que não gosta muito de mexer com materiais, mas se sentiu mais livre: “Saiu o que tinha que sair!”. Já Francisca se sentiu bem com a exploração de materiais, no contato com eles foi se descobrindo. Pegou a tinta e usou, foi vendo como ela se espalhava... “Tem tudo a ver! A criança também experimenta! A formação também deu esta possibilidade com materiais”.

A docência como construção social traz para o centro das discussões novas perspectivas de análise destacando a subjetividade dos educadoras/es e os colocando como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos para o trabalho com a infância, para e com a criança. Ao mesmo tempo em que o educador se constrói como profissional da infância torna-se capaz de possibilitar um vínculo positivo com o processo de exploração do mundo (texto lido no campo²³).

²³ Texto “Criança, sujeito histórico, social e cultural” do caderno Práticas pedagógicas para a igualdade racial na Educação Infantil. CEERT, 2011.



Figuras 57 e 58. Educadoras manuseando materiais no HTPC.

O trabalho com imagens foi importante para Francisca, pois, para conseguir observar mais, viu as fotos que ela mesma tirou, as filmagens feitas e foi aprendendo a fazer. Comentou que o portfólio do projeto foi feito, mas a forma de organizar foi repensada com maior participação das crianças.

As marcas destas falas são a autoria docente, que privilegia formas de documentar criadas pelas educadoras, que foi salientado por elas, anunciando o seu processo de aprendizagem. Atribuem à formação a nutrição para que formas mais autônomas fossem acontecendo, assim como a consideração às diferenças culturais, de jeitos e tempos, ao que tem sido oferecido às crianças, aos valores que estão presentes em seu fazer pedagógico.

Há uma inquietação presente a respeito da valorização da identidade, do olhar compromissado com a diferença no repertório imagético e das culturas locais, um compromisso com experiências estéticas que sejam marcantes para as crianças desta unidade escolar. Podemos entender que as singularidades foram valorizadas e que a presença das crianças afetou a presença adulta e seu planejamento, seu registrar pedagógico.

A observação e o registro estão vinculados ao que as crianças vivem no cotidiano e elas ajudam a avaliar ao olharem para as imagens e filmagens que as educadoras fazem do trabalho. Têm grandes ideias!

As formadoras também foram entrevistadas e a pergunta da pesquisadora foi sobre como elas viam o percurso formativo e como o relacionavam com o trabalho das/dos educadoras/es.



Figuras 59 e 60. Formadoras em HTPC e na diretoria.



Figura 61. Formadora em reunião pedagógica.

O projeto contou com um encontro mensal e em relação ao espaçamento entre um dia de encontro e outro, as gestoras avaliaram que o tema não se perdeu e havia algumas reuniões pedagógicas também sobre o tema ao longo do ano. Há dois grupos de HTPC, um de dia e o outro à noite e o grupo todo se juntava no encontro mensal à noite para o desenvolvimento do projeto. Nos demais encontros focaram o brincar e outras demandas. Já era uma prática anterior este agrupamento noturno mensal com todas as/os educadoras/es e uma auxiliar em educação que participava por iniciativa própria, pois, não há obrigatoriedade de horário de trabalho coletivo para as/os auxiliares na Rede.

“Na verdade, a gente vem tentando mudar a perspectiva já há algum tempo” (excerto da entrevista com as formadoras). Depois do curso sobre Africanidades do NEIMB entenderam que tinham que compartilhar o conhecimento sobre multiculturalidade e superar preconceitos. O primeiro projeto feito foi “Aprendizes de nossa Brasilidade”. Uma das gestoras disse: “foi bem bacana! Primeiro foi levantado com as educadoras: o que elas tinham de brasilidade, o que compunha cada pessoa, com a valorização da autoestima e autoria, já com foco na afirmação da atuação de educadora/es como

importante no papel da construção da cultura”. Não estavam trabalhando pela lei, obrigatória ao Ensino Fundamental e Médio, pois, na educação infantil é princípio de trabalho. Viram mudanças pessoais: uma educadora foi a mais afetada quanto à autoestima, mexeu com a vida dela, com a identidade dela. “Ela tinha preconceitos vividos na família, tocou fundo...” (excertos da entrevista com formadoras).

A primeira etapa do projeto em 2013 foi socializar o interesse em aprimorar o trabalho com a diversidade, já presente no PPP. Houve consenso em aprofundar mais o conceito que vinha sendo trabalhado no ano anterior, pensando sobre as práticas. O conceito do multiculturalismo foi um princípio de trabalho para visualizar grupos culturalmente dominados e discriminados em sua condição racial, de gêneros, de idade, deficiência e orientação sexual. “Na avaliação no final do ano 2012 as educadoras pediram para aprofundar sobre a relação com as crianças e aliaram com a questão da diversidade. Perguntaram-se: o que iriam aprofundar?” (excertos da entrevista com as formadoras).

Nas primeiras discussões fizeram autorreflexões e reflexões sobre a diversidade no currículo e sobre as práticas conservadoras. Culminou em camisetas desfiladas e expostas no painel da escola. “Camisetas criadas, exploradas, apreciadas e desfiladas pelo grupo, e que agora estavam à disposição de outros olhares” (Diário de Bordo, 2013).



Figuras 62 e 63: Camisetas feitas pelas/os educadoras/es sobre o tema diversidade em reunião pedagógica.

As/os educadoras/es pediram o trabalho na prática, com a criança, por isso, o projeto foi para repensar a prática pedagógica: “Parar para pensar”.

Trabalharam com as fotos, imagens, sempre com questões sobre o que se faz no cotidiano, ao mesmo tempo, “pensando sobre a vida, o coletivo, o olho no olho”. Segundo uma das formadoras em outras formações se observa que alguma coisa que *se não tocar de novo, some*. A expectativa era mexer realmente com conteúdos culturais que permanecessem (excertos da entrevista com as formadoras).

A segunda etapa do trabalho foi perceber as mudanças históricas junto às crianças e os processos educacionais da educação infantil. Foi reafirmada pela equipe a importância da criança autora e aprendizagem pela experiência significativa. Segundo as formadoras, desejavam estreitar a prática com os princípios que orientam a escola. “As discussões empoderaram para ver e fazer de outro jeito”, disseram. As reflexões apareceram nos relatórios das crianças; as educadoras “estão mais aguçadas para o que as crianças trazem”.

As educadoras em HTPC falaram sobre as transformações necessárias e a necessidade de “considerar as escolhas, os tempos, os ritmos e as histórias das crianças” (Diário de Bordo, 2013). Na sequência focaram as práticas com a diversidade étnica-racial. O trabalho com a questão racial “mexeu com todo mundo”, segundo as gestoras, e foram usados filmes, documentários, textos, histórias, obras e brinquedos para ampliar o repertório sobre o tema multiculturalidade.

O principal, para as gestoras, foi a sensibilização para engajar, “para que elas *fizessem* todos os dias, não só na sua frente”. Desejavam que as/os educadoras/es pensassem: “Será que estou fazendo um trabalho com várias etnias? As crianças vinham de cabelo preso e agora elas soltam e mostram, põem fitas, podem se mostrar. As famílias buscaram conhecer o projeto para afinar as atitudes com a escola, pois, mandavam as crianças de cabelo preso” (excerto da entrevista com as formadoras).

Apesar de tocarem na questão do multiculturalismo com toda a equipe, as formadoras disseram que: “há pessoas com preconceitos entranhados” referindo-se aos preconceitos étnico-raciais. As gestoras disseram que quem tinha um percurso maior na escola, *abraçou muito*, e outras que chegaram *pegaram o ritmo*. Há pessoas mais resistentes, “há coisas invisíveis, há

peças mais tranquilas para mudar, outras não”. Preocupam-se quanto tempo levará, porque “as crianças estão aí! O subjetivo está em questão... Formação não é com gaveta...” (excerto da entrevista com as formadoras).

Segundo as formadoras, a estética foi modificando esta relação com ética e política, que estavam entrelaçadas e disseram: “A estética ajudou a reconhecer o valor da diversidade. A estética não pode ser única, com juízo de valor sobre o que é bonito ou feio”. Em HTPC anotei uma fala de uma das educadoras: “o que valoriza a identidade pode ser o que pensamos ser feia ou desleixo” (Diário de Bordo, 2013). Também deixei anotado: “tudo bem não ter os mesmos cabelos que o outro, a mesma cor de olhos, tudo bem perder as coisas de vez em quando”. Entendo que a intenção aqui foi a quebra de padrões.

A questão de não ter coroas para reis e rainhas e de quão forte são os cabelos para as identidades africanas fez o grupo pensar em estereótipos. Em HTPC uma educadora falou da novela recentemente exibida, “Carrossel”, que “ensina a por apelidos” (áudio de campo, HTPC, 2013). A equipe alertou para a crítica necessária às influências da mídia que reverencia o padrão ideal, e que na escola precisa-se *colocar na roda*, por em discussão com as crianças a valorização de atitudes cruéis e preconceituosas. No museu Afro Brasil – Ibirapuera- as educadoras se surpreenderam e se indignaram em saber, através do monitor local, que “Iemanjá era negra, mas que no museu era loura de olhos azuis e com coroa para ser reconhecida como rainha”. Outra questão a ser debatida com o grupo seria a fala ouvida em HTPC: “Os louros também sofrem preconceitos”, questão que poderia camuflar os preconceitos étnico-raciais, que produziram indignidades, abusos, crimes e mortes humanas, comparando-os de maneira não equânime com os preconceitos possivelmente trazidos sobre a desrespeitosa visão de baixa intelectualidade das mulheres louras. Enfim, um campo amplo para debates para rebater preconceitos!

A mesma questão de estereótipos se fez presente em relação às músicas e ao samba, que foi lembrado por uma das educadoras em HTPC: “personagem pobre na novela tem samba de trilha sonora”. Muitas não sabiam a matriz africana, portuguesa e espanhola de algumas cantigas e brincadeiras

presentes nas infâncias, o que as levou a pensar e falar: “a gente não sabe de onde vem, deveríamos valorizar mais outras culturas e a nossa que veio delas” (áudio de campo, educadoras, 2013).

A equipe gestora disse que: “foi pretensioso mexer com a *pessoa*, que não é só uma profissional; mexer com princípios que transpassam a vida dela”. Agora a educadora deixa seus cachos soltos e de sua filha também. “O que achei mais interessante, é que no dia seguinte o assunto não esgotava. A *prô* disse: *preciso falar, aquilo que falamos sobre as bonecas, a muçulmana, que estaria sofrendo violência... outras violências existem sem sabermos. Mexeu tanto comigo... fiquei pensando, falando...*”. A proposta com as bonecas étnicas atingiu as/os educadoras/es e seus preconceitos, além de disparar busca de conhecimento por outras culturas.

A ideia foi juntar as bonecas étnicas com o conhecimento de mundo, trazendo livros e brinquedos. Queremos desenvolver o gosto por todos os tons que compõem o mundo (educadoras em HTPC - áudio de campo, 2013).



Figura 63. Educadoras com as bonecas étnicas em HTPC. – Portfólio da formação 2013.

Em relação às bonecas houve bastante cuidado para que a equipe de educadoras/es se familiarizasse com a possibilidade de trabalhar com etnias, possivelmente para que tivesse contato com os brinquedos e enfrentasse seus temores, preconceitos e pensasse em conjunto como lidar com estas questões.

Um contraponto poderia ser tecido: se considerassem as crianças em contato e interação com tais brinquedos as/os educadoras/es poderiam observá-las, levantar saberes e questões, conhecer as culturas infantis associadas às etnias, para ir além do planejamento das/dos educadoras/es para apresentá-las, ampliando a visão do grupo sobre a observação das relações das crianças com estes brinquedos, na perspectiva da valorização de sua produção e recriação cultural. O que podemos supor na pedagogia da escuta é que trabalhos de pesquisa sobre culturas nasceriam das investigações e questões a partir de suas brincadeiras com estes brinquedos que representam etnias. Esta forma se diferencia de um conjunto de ações *dirigidas* numa sequência ou projeto por determinação do adulto.

Em relação à atividade diversificada, relatada por uma educadora no HTPC que gerou a *Viagem para a África*, caberiam alguns apontamentos:

Numa atividade diversificada, as crianças estavam desenhando a si mesmas, escrevendo o seu nome, dizendo que era um documento que eles iam usar para viajar. A educadora escutou e perguntou o que estavam fazendo e eles explicaram que queriam viajar para China, para o Japão, para o Egito onde tinha pirâmide. Por três dias durou a brincadeira e a professora observou que estavam ficando cada vez mais empolgados. A professora foi convidada para a viagem e as crianças fizeram seus documentos com a sua ajuda. Foram para a África e se referiam ao cartaz que estava exposto no painel da sala com animais africanos e a professora percebeu a oportunidade de trabalhar com as diferentes culturas, valorização de povos e suas diferenças. Fizeram uma lista de coisas que iam precisar para viajar: passaporte, RG, passagem e combinaram de fazê-las. A professora tirou foto de todos, colocaram a impressão digital e eles assinaram o nome. Trouxe o documento original para eles verem e depois confeccionaram o passaporte com os lugares que queriam conhecer, fazendo a listagem desses lugares, sendo o primeiro a África e a cada viagem a professora carimbava o lugar que tinham conhecido. O avião foi feito na sala com as cadeiras lado a lado, com a numeração, sendo decidido com as crianças o horário no dia em que a viagem aconteceria. Um trabalho anterior foi feito com portadores numéricos e confeccionaram o celular que foi usado na brincadeira para ligar para o aeroporto para saber informações sobre o voo e também foi levado na viagem. Uma criança quando “chegou”, ligou para a mãe e disse: “mãe, cheguei na África! Estou com saudades”. Os assentos também foram escolhidos por eles. Criaram um aeroporto que se chamava Santos e pegaram as mochilas para embarcar, guardaram no local próprio, voaram, chegaram no hotel, pegaram as mochilas novamente. A professora foi o guia. Foram para o

Japão e adoraram comer peixe cru com palitinho, mas, um deles disse: “eu prefiro frito!”. [risos] Uma das mães ligou preocupada porque a filha disse que ia viajar, e na reunião com pais a educadora explicou o projeto que começou a partir da observação e escuta às crianças. Conseguiram unir imaginário e cultura (relato em HTPC- educadora - áudio do campo 2013).

Conclusões do grupo: precisamos de experiências como esta, porque as crianças também trazem seu repertório, seus saberes, descentraliza a imagem do professor que vai ensinar. Crianças com quatro anos de vida que já sabem muitas coisas. Elas são capazes! (Áudio do campo, 2013).



Figuras 65, 66, 67, 68. RG, passaporte, passagem de avião e celular feitos pelas crianças de 4 anos.

Nesta proposta podemos compreender que o ponto de partida do trabalho foi o interesse das crianças por algum tema, observado atentamente e alimentado pela educadora da turma, propiciando vários conhecimentos acerca dos países *visitados*, suas culturas, tendo presentes o imaginário e o lúdico. Esta postura marca a escuta e atenção da educadora às crianças, no entanto, cabe contrabalançar o conceito da brincadeira abordado neste contexto em relação à atividade planejada para as crianças construírem conhecimento e valorizarem culturas. Compreendendo a brincadeira com marcas mais acentuadas das crianças nas decisões e elaborações de aparatos, enredos, personagens, papeis, destinos, etc, em um contexto produzido como uma cultura infantil, as marcas de sua autoria seriam mais evidentes no brincar do que as marcas do adulto. Isto não nos faz menosprezar atividades lúdicas de produção de conhecimento, mas, nos alerta sobre as marcas adultocêntricas ainda presentes no trabalho com as crianças pequenas.

Somos forçados ou optamos por mudar por sermos outros como profissionais do magistério, submetidos a políticas e diretrizes, a condições de trabalho, carreira e salários, a avaliações, relações sociais e interesses políticos. Somos nós mesmos resultado das tensas relações em que a educação e nosso trabalho estão inseridos. Resultado de novas fronteiras onde disputamos reconhecimento como sujeitos de tantos direitos ainda negados. (ARROYO, 2013, p. 9).

As gestoras contaram que no museu Afro Brasil – Ibirapuera- havia um rosto no coador de café que fazia o formato de um rosto negro, era uma pintura. Estava montado um painel com coadores com rostos e frases escritas, do tipo: “a coisa ‘ta preta...”. Uma das formadoras relata que Maria, que trabalha na cozinha, viu a obra com coadores de café, com falas discriminatórias coladas ao lado, do tipo: “hoje é dia de branco”. Ela parou, olhou por um tempo e falou que nunca discutiram isso numa escola, viu como positivo o trabalho feito. “Há preconceitos nestas falas, pena que não deixaram fotografar...”, disse uma das gestoras. As educadoras se afetaram com as falas preconceituosas que circulam na sociedade e se surpreenderam, ampliando suas referências estéticas: “coador de café como arte!” (excertos da entrevista com as formadoras). Essa foi uma experiência para elas.

Sentiram a diferença nos sábados com as famílias: as pessoas se envolveram mais e conversaram entre si, os bilhetes e convites sempre falavam do projeto aos pais. No portfólio, pude encontrar as avaliações das famílias, duas negativas sobre o projeto de histórias africanas, mas, muitas positivas e, entre estas, disseram que adoraram a dança coletiva e que foi uma boa iniciativa da escola interagir com outras culturas. Provavelmente, as avaliações negativas carregam histórias de preconceitos, o que não foi possível confirmar nestes instrumentos.

Uma formadora contou que houve um projeto de contação de histórias ligadas ao tema, duas vezes por semana, em todas as turmas, feito pelas educadoras do período integral. “As coisas foram entrando na sala...”. As formadoras falaram que foi feito um baú como convite para o sábado letivo com participação das crianças e foi inspirado na história: “Os tesouros de Monifa²⁴”. Essa história falava sobre as tradições guardadas em um baú e perceberam que as educadoras investiram, “estavam acreditando na proposta”. As educadoras se sentiam bem para criar situações, reinventar-se no processo, fazer as coisas de outro jeito.

A exposição da turma da Isabel *De vários jeitos* impactou as pessoas e elas pararam para olhar. Uma formadora disse: “Sempre vamos expor para

²⁴ Autora Sonia Rosa – Brinque Book, 2009.

olhar, encontrar de alguma forma o olhar do outro. Isso foi dito no HTPC” (excerto da entrevista com as formadoras). A valorização do que foi produzido pelas crianças, também aconteceu com as/os educadoras/es, expondo seus trabalhos e fotos, suas escritas, valorizando a cultura docente produzida.

As gestoras comentaram que as/os educadoras/es em HTPC falaram da prática e associaram com teóricos na exposição de relatos dos trabalhos com as crianças. Consideram que o modelo formador foi importante porque mostrou a postura pesquisadora e fundamentada. Disseram que: “o trabalho tinha corpo, vibração, foi pulsando”. Comentaram que os textos não eram de difícil compreensão e sempre tinha discussão, perguntas sobre ele, remetendo à prática da escola. Consideram que ler é difícil no HTPC, mas os textos eram mais curtos, com focos e trechos selecionados por elas como os mais importantes, porém, a fonte inteira sempre foi indicada. Em relação à indicação de leitura, as formadoras poderiam organizar o horário de HTP para consignas e acompanhamento destas leituras de forma a amparar melhor teoricamente o trabalho formativo.

Consideram que o registro feito pelo grupo rendeu muito e os portfólios foram bem ricos e diversos. As educadoras trouxeram as falas dos vídeos em montagens, partilhando, mostrando o que aprenderam. No final do ano, as formadoras iam reapresentar ao grupo o portfólio, revelar o que pensaram, retomar o percurso, retomar a intenção, fazer a avaliação com todas/os. A equipe gestora viu a quebra de padrões e estereótipos nas práticas, mas reconhecem que ainda não tocaram a totalidade de educadoras/es sobre o tema.

Das falas das formadoras, percebemos que almejavam um trabalho mais fundante, em que a diversidade fizesse parte do cotidiano, suspendendo práticas conservadoras e excludentes através de discussões coletivas. Arroyo (2013, p.11) nos fala que os movimentos sociais pelos direitos pressionam por “currículos de formação e de educação básica mais afirmativos” das identidades coletivas.

Arroyo (2013, p. 14-16) nos esclarece que o currículo como território de disputa tem como indicador o campo do conhecimento em jogo, perpassando

tensões que afetam as/os profissionais do conhecimento, estando em relação de dominação-subordinação, negação ou reconhecimento, identidades referentes aos recortes do currículo. Este autor nos diz que a formação pedagógica e docente é regulada para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado de conteúdos, de forma amarrada ao ordenamento curricular. No entanto, o currículo tem sido espaço de disputa entre diretrizes, normas e políticas e, a autoria docente na redefinição do trabalho incorporando temáticas e indagações de docentes, educandos e dinâmica social, política e cultural.

Os saberes e as avaliações das ações coletivas na *escola-campo* reafirmam o reconhecimento de sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas, em que se pode indagar o currículo e a docência. Também observamos que há uma tendência formativa a “buscar o olhar do outro”, a cruzar percepções sobre os temas abordados. Isto se afina com a inquietação da equipe escolar, já levantada por Arroyo (2013, p.17): “quem tem lugar e quem não teve e disputa por um lugar de legítimo reconhecimento no território dos currículos [...]”.

Coletivamente repensaram os preconceitos, revisitaram a prática, os valores presentes em seu trabalho. Houve a preocupação de que as/os educadoras/es “não fizessem só na sua frente”, o que remete a pensar que precisariam rever concepções, incorporar valores e princípios para trabalhar em consonância com o PPP. As gestoras perceberam que as educadoras já olham de forma diferenciada para as crianças, “olham para elas de outro jeito”, pois, estão mais aguçadas para as crianças e suas produções culturais. Também avaliaram que os instrumentos metodológicos são articulados para a valorização da pedagogia da infância, ouvindo, anotando, propondo, avaliando com as crianças as possibilidades e os feitos. Anunciaram a quebra de estereótipos como saliente neste percurso, apesar de terem clareza de que o assunto não se esgota tão facilmente e merece acompanhamento pelo viés do multiculturalismo crítico.

Anuncio duas frases que me tocaram durante o trajeto e que estavam acessíveis na exposição do material da formação 2013: “Se podes olhar, vê, e

se podes ver, repara!” de José Saramago, associada à frase de Terezinha A. Rios: “reparar, na verdade, é ampliar o olhar para aspectos que merecem consideração e não devem passar despercebidas”. Estas frases também me fortaleceram a olhar para a forma como foi realizada a formação na escola, e por isso, foram destacadas as estratégias formativas nesta dissertação.

Devo destacar algumas estratégias formativas que considerei importantes, as ações, os *braços* que ajudaram a compor o *corpo todo*. Destaquei algumas estratégias que julguei interessantes e inovadoras na *escola-campo*, entendendo que são passíveis de reflexão para se tornarem mais investigativas e fazer parte do instrumento avaliativo da equipe escolar com vistas aos aperfeiçoamentos necessários. São elas:

- Leitura por capítulos de uma obra completa nos momentos de abertura dos encontros, chamado de nutrição estética, neste caso, literária.

O papel da/o formadora/or observado no campo remontou a um sujeito que fermentou o grupo, acreditou no toque, na afetividade, na estética da sensibilidade, na formação do sujeito que educa de maneira consciente e crítica. Ele se constituiu referência como sujeito formador que provocou rupturas. O que levaria uma/um formadora/or a trazer um livro sobre princesa para educadoras/ores que estão acostumadas a ouvir e contar contos de fada? O elemento inovador se deu pela personagem, que rompeu com expectativas: a princesa nunca era o que se esperava. Este foi um elemento presente no plano de formação, promover rupturas e garantir a continuidade da leitura dos capítulos instigou a querer ver o que ainda viria no próximo encontro. É uma prática da Rede realizar este momento nomeado “Nutrição estética, musical ou literária”, no entanto, algumas equipes deixam a cargo do grupo a escolha de autores, e não raro aparecem leituras de autoajuda que acabam destoando da proposta formativa reflexiva sobre a prática e concepções. Algumas equipes pedem que as/os educadoras/res se dividam ao longo do ano e apresentem algum material presente na escola, um CD, um jogo, um livro, um documentário e algumas pedem que comentem a prática realizada em sua turma com o material. Como se observa, é bem diverso este momento, sendo pouco comum a leitura por capítulos de alguma obra.



Figura 69. Livro contado em capítulos nos HTPCs. - Princesas Esquecidas ou Desconhecidas, de Phillippe Lechemeier com ilustrações de Rébecca Dautremer.

Uma princesa afastou todos os seus pretendentes de tanto tagarelar!
Usava roupas de brechó!

“A cada encontro era lido um trecho do livro. Era uma princesa muito diferente, imprevisível, nada de carruagens ou príncipes. Esta princesa era a própria transgressão ao mundo social” (Diário de Bordo, 2013). Quando falamos de multiculturalidade, estamos sondando o cenário de preconceitos e fazendo intervenções. Pensar em princesas que quebram nossas formas de ver também nos leva a pensar em princesas de outras etnias e a equipe gestora ofereceu subsídios sobre este tema²⁵.

A leitura de curiosidades contidas no livro sobre o uso de objetos como pente, leque, entre outros, também era uma atividade permanente para surpreender. Tão necessário na educação surpreender e ser surpreendida... (Diário de Bordo, 2013).

- Roda de ideias com questões pré-elaboradas para promover debates.

Os encontros proporcionaram momentos interativos: uma “caixa-bolsinha” com questões previamente elaboradas pela equipe gestora passava de mão em mão. A expectativa se instalava: as questões eram sempre formuladas sobre a prática relacionada aos temas tratados nos encontros. As pessoas eram escolhidas pelas próprias colegas, a última a responder escolhia a próxima e se revelavam, trazendo ao centro da roda a sua visão sobre as coisas. Momento muito interessante colhido nesta formação, por trançar os pensamentos, promover a aprendizagem com o outro. Considero que esta

²⁵ Sugestão em HTPC: Princesas Africanas. Disponível em: <<http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20-%20LIVROS.pdf>>. Acesso em 18 de outubro de 2014.

estratégia foi criada para que todas tivessem voz e aprendessem a se colocar, pois esta aprendizagem de falar em público também é formativa, passa pela autopercepção: monopólios de falas e silêncios são percebidos em quase todos os grupos de educadoras/es nas escolas da Rede. Percebi que vários estímulos foram feitos para que se revelassem e, para algumas pessoas, esta era uma aprendizagem importante nesta unidade escolar.

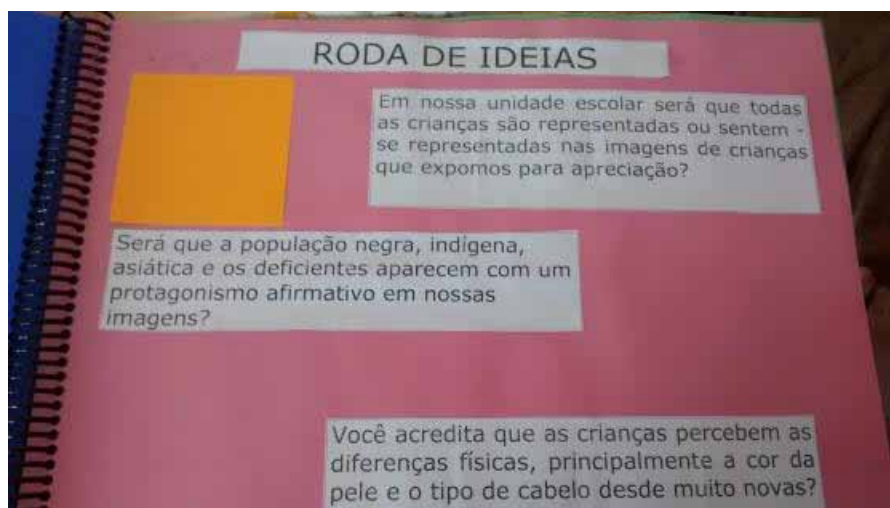


Figura 70. Portfolio da formação 2013.

- Cadernos de registros.

Os registros são feitos há alguns anos de maneira artesanal, o que anuncia a postura aberta à elaboração conjunta, às diferentes formas de ver e sentir o encontro e à diversidade de linguagens. A riqueza destes registros é que serve para o grupo perceber a sua história, avaliar o seu percurso, reencontrar suas marcas. É comum na Rede Municipal o registro em formato de ata ou mera descrição de atividades, e a equipe criou formas de ser e intervir no mundo com a sua marca estética, usando várias linguagens para elaborar seu registro. O desafio é pensar na documentação pedagógica como percurso e promover reflexões que ajudem nas superações, tais como diálogos sobre pontos de vista diferentes e replanejamento a partir das questões formativas em parceria com educadoras/es.

Em qualquer ocasião, é possível debruçar-se sobre toda a tessitura – a documentação disponível e a produção das crianças – e refletir criticamente: pode-se ver se houve mudanças, o que poderia ser feito de outra forma, o que deveria repetir. O registro e o respeito às expressões de cada um, sobretudo, possibilidades de preservação da memória. O que

importa é mostrar, principalmente, o trajeto, e depois da observação e da análise crítica desses registros, mudanças são pensadas e arquitetadas (OSTETTO, 2004, p.32).



Figura 71. Capa do portfólio - registro da formação 2013.

- Outra ação importante: exposição à comunidade do trabalho formativo realizado no ano.

Esta exposição teve como proposta mostrar à comunidade escolar os registros fotográficos e as reflexões das/os educadoras/es que aconteceram durante o percurso do projeto. Ao longo do desenvolvimento do projeto os trabalhos estéticos das/os educadoras/es foram expostos no mural interno da escola e postados no blog para a apreciação de todas as pessoas que compõem o cotidiano escolar interna e externamente. A exposição fotográfica ocorreu na semana de 18 a 22 de novembro junto com o Projeto de Interesse do Ensino²⁶ (Portfólio da formação 2013).



Figuras 72 e 73. Exposição para a comunidade escolar do trabalho formativo.

- Propostas individuais e em duplas – trabalho cooperativo.

²⁶ Jornada compreendida na jornada de professores de 40 horas que tem como objetivo trabalhar diretamente com as crianças um foco articulado ao PPP.

Os próprios registros poderiam ser feitos em duplas, havendo uma educadora de cada período com o compromisso de registrar o encontro coletivo. As tarefas foram realizadas em duplas, subgrupos e coletivamente, tecendo uma dinâmica muito participativa. Aqui se encontraram os valores da cooperação, ajuda mútua, parceria, aprender com o outro, diversidade de pontos de vista. As formas de ler e pensar poderiam ser mais refletidas sobre as diferenças nas formas de captar, perceber e elaborar encaminhamentos coletivamente. O registro seria um instrumento para o replanejamento coletivo.

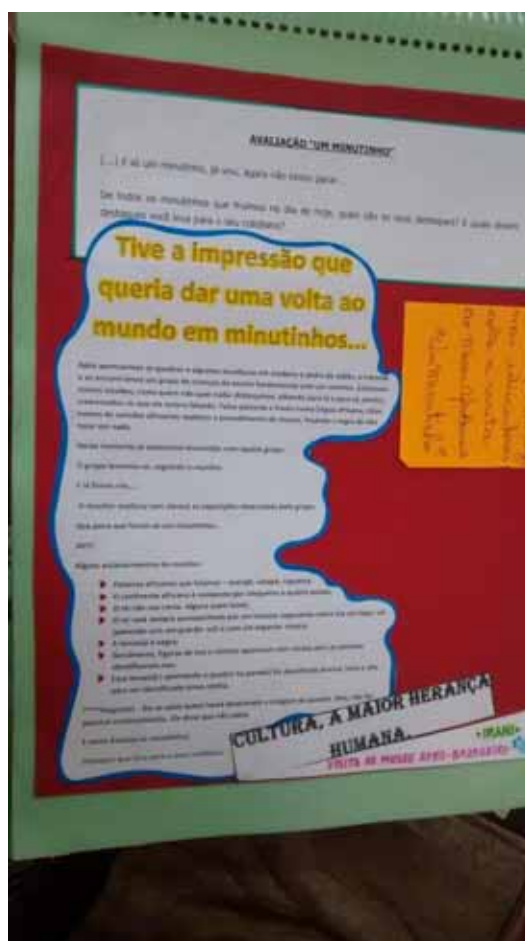


Figura 74. Portfólio da formação 2013.

- Convites para reuniões pedagógicas.

Nestes instrumentos feitos desde 2010 estão presentes: o cuidado com o outro; a estética, o cuidado com a imagem, suporte, material ligado ao tema; o convite dizendo quanto é importante tudo mundo participar; o vínculo; o afeto; a alegria de estar junto; a alegria de saborear um lanche juntos; o compromisso coletivo com a melhoria da escola. Estas reuniões historicamente não são

valorizadas por profissionais não docentes, que acabam solicitando sua dispensa para realizar limpezas de grande porte na cozinha, nos demais ambientes da escola, caracterizando pouco envolvimento nas questões do PPP. Nesta unidade escolar percebo a presença e as falas das/os educadoras/es não docentes, os vínculos e valorização de todos para estes momentos não destinados somente ao corpo docente. Vejo a elaboração do convite como uma forma de revelar a importância de cada um para este momento coletivo. O convite ainda é feito pela equipe gestora, cabendo refletir sobre a dimensão coletiva que se faz presente nas discussões, incluindo as famílias nestes momentos e que outras pessoas poderiam elaborar convites com outras linguagens, inclusive.

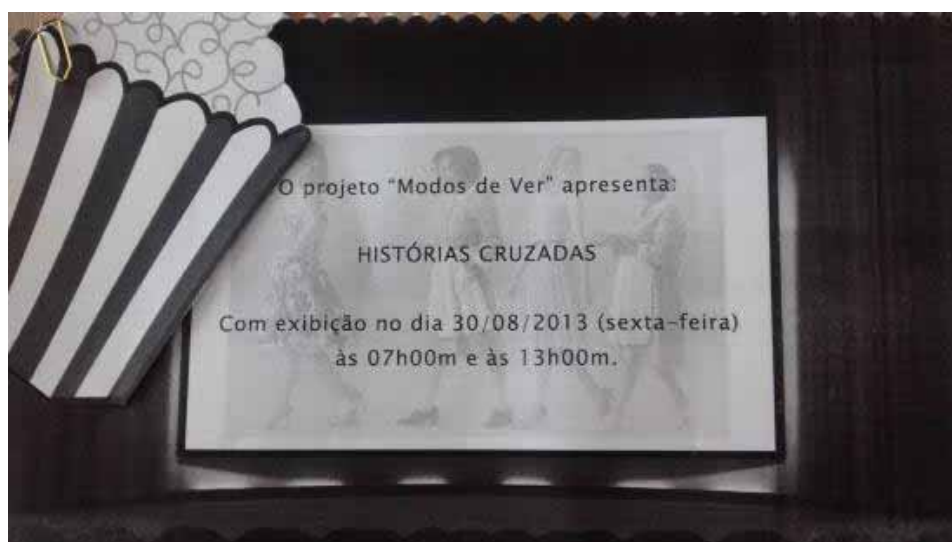
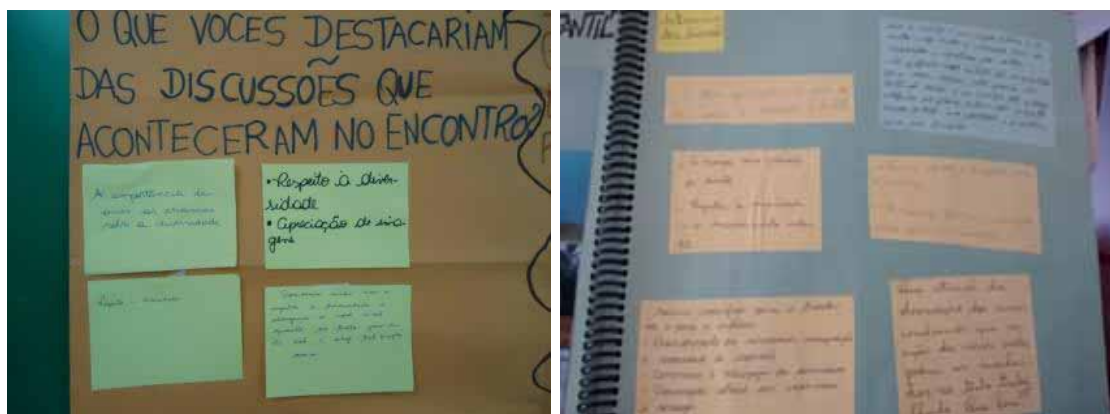


Figura 75. Convite para reunião pedagógica 2013.

- Momentos permanentes de avaliação.

A equipe docente avaliou sempre. As/os educadoras/es falaram, ouviram, escreveram, desenharam, olharam, comentaram. É importante garantir o diálogo sobre a formação realizada e reorientar a rota, quando necessário. Caberia pensar na devolutiva ao grupo sobre estas avaliações, já que nem todas/os leram ou comentaram após a escrita, de forma a visualizar as avaliações como um todo.



Figuras 76 e 77. Cartaz para colagem das avaliações individuais e portfólio com as avaliações coladas.

As estratégias são importantes porque revelam as escolhas e concepções das/dos formadoras/res sobre o que pensam ser a formação de educadoras/es. Formar educadoras/es não se restringe em “passar informações”, mas, agrega os pensamentos elaborados a partir do que fazem e do que ainda lhes faz falta. As/os formadoras/es nutrem com fundamentos as reflexões, tratam o espaço como núcleo de pesquisa, revelando posturas que inspiram a comunidade escolar como exemplo, como desejo ético, estético e político.

Então, comparecem, silenciosamente, por meio das estratégias as crenças na aprendizagem no coletivo, na valorização da contribuição individual para o todo, na importância que cada um tem ao falar o que pensa, pensar sobre o que faz coletivamente, ter confiança ao pertencer a um projeto que compartilha, revigora, sustenta, mas, também instiga, convida, convoca ao posicionamento democrático, à avaliação, à opinião.

As estratégias revelam o cuidado, a postura, a ética, a estética da sensibilidade na relação com o outro, com o compromisso educacional, com a escola pública que se inquieta e convida ao remexer-se, despertar. Chega aqui o mestre Freire, que nos abraça para uma formação ética, estética e política:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 1996, p.153).

Proponho que um diálogo entrelaçado seja tecido com os *falares*, *pensares* e *olhares* das protagonistas, e para isso destaco alguns conceitos mais impactantes da pesquisa, sejam eles as infâncias, a formação contemporânea de educadoras/es no contexto neoliberal e a multiculturalidade como elemento disparador de discussões que aproximam as ações de um currículo cultural, democrático e partilhado.

2. INFÂNCIA: AS CRIANÇAS SÃO PEQUENAS, MAS NÃO TÊM IDEIAS PEQUENAS

2.1. INFÂNCIAS E SUAS CORES HISTÓRICAS

As construções filosóficas, as concepções de mundo, criança, educador e sociedade desempenham um papel estruturante na educação, em cada período sociocultural histórico. Elas dizem por que e para que estamos fazendo o nosso trabalho. A cada tempo vários olhares, escutas e não escutas, expectativas diversas perante a infância a que nomeio *cores históricas*.

Olhando para o lugar da criança na contemporaneidade podemos pensar que nós, educadoras/es, estivemos historicamente com os olhares e escutas revestidos de vernizes refratários à presença e falas infantis, nem sempre atentos aos deslumbramentos participativos que elas poderiam nos causar. Porém, aos poucos, fomos remexendo em valores, concepções, encontrando as crianças vestidas de suas invencionices e capacidade de intervir na cultura. Passos foram dados... Vamos lembrar um pouco da história...

O que entendemos sobre a infância é fundamental para compreender o desenrolar dos projetos e propostas desenvolvidas com a criança ao longo do tempo, mas precisamos ter clareza que o conceito de infância é fluídico, não se constituindo como categoria estática, sendo uma construção sociocultural histórica que sofre deslocamentos dependendo dos tempos vividos, regiões do planeta e civilizações.

Na Antiguidade, nos chegam informações de que os meninos eram preparados para serem os futuros *cidadãos da pólis* (KOHAN, 2003). Os espartanos eram preparados para a guerra²⁷, recebiam uma carga exaustiva de exercícios físicos, aprendiam a manejar lanças, espadas, escudos enquanto os atenienses se preocupavam com as aptidões naturais, pautando a educação dos meninos pela retórica, música e literatura que iriam contribuir para constituir o caráter de futuros governantes. As meninas não recebiam

²⁷Dados disponíveis em:

<http://www.ese.ipsantarem.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/ebook_hist_idpedag/Cap%203%20A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Esparta%20e%20em%20Atenas.pdf> acesso em 10/07/2014.

educação formal, mas aprendiam ofícios domésticos e trabalhos manuais com as mães, pois, não se esperava delas outro papel social. A sociedade grega, assim, pretendia que os meninos espartanos fossem guerreiros e os atenienses governantes e os preparavam para estas funções. A formação se dava através de um pedagogo, normalmente um escravo culto e estrangeiro residente no local. As mulheres, as crianças e demais escravos não pedagogos tinham um papel diminuto na atuação social.

Na sociedade feudal a criança foi considerada, provavelmente, como um adulto em miniatura participando do cotidiano e dos assuntos da vida adulta. Segundo Neil Postman (1999), a mudança de olhar para a criança está associada a outros marcos históricos, tais como a invenção da tipografia no século XV que provocou ruptura no mundo simbólico dos adultos, sendo que estes aprenderiam a ler e a escrever, diferenciando-os das crianças não alfabetizadas e não leitoras. Antes, não havia o sentimento de vergonha perante as crianças, elas presenciavam todo o cotidiano adulto, o que começa a ocorrer com o sentimento moderno de infância. O mundo do adulto se separou do universo infantil, a família passou a valorizar e investir na formação das crianças, sendo necessário aprender *os modos dos adultos*. As crianças foram vistas como *tábulas rasas* inspiração em John Locke, em que se depositavam todos os conhecimentos que deveria aprender, e em outra concepção traziam potenciais que iriam *desabrochar* com a ajuda dos adultos, apoiados nas ideias de Jean Jacques Rousseau, sendo estes grandes pensadores influentes sobre a ideia de infância. Os adultos não esperavam que as crianças vivessem muito, pois, os índices de mortalidade eram altos, mas com os avanços da medicina, este quadro passou a se alterar, fazendo parte deste progresso os medicamentos e a puericultura em meados do século XVIII, tendo sido um considerável passo na saúde pública.

Colin Heywood (2004) nos conta que houve um investimento social e psicológico nas crianças a partir destas transformações científicas, passando a criança a ter direitos sociais, com a ação e proteção do Estado. Com o disciplinamento moral da sociedade burguesa dos séculos XVIII e XIX, surgiram as regras e as doutrinas para o tratamento ideal à infância. As

crianças deveriam ter habilidades para não destruir suas heranças, lidar no comércio ou nos ofícios.

Até o século XVIII a escola era monopólio do sexo masculino, filhos da burguesia e da aristocracia, em que eram preparados para a vida adulta, enquanto as crianças filhas de camponeses e de artesãos brincavam nas praças e ruas da cidade e continuavam entrando na vida adulta precocemente, assumindo tarefas pertencentes à realidade adulta. A escola passou a ser monástica com a função de formar e instruir, e, foi se tornando cada vez mais autoritária, rígida e hierárquica.

Nem sempre foram garantidos direitos de participação às crianças, ficando à margem das decisões e valorização de seus interesses. A ideia corrente desde a Antiguidade era a de que as crianças não tinham saberes, e que ao se tornarem adultas, teriam condições de agir e intervir na realidade. A criança não tinha voz e vez nas relações, sendo evidente a sua condição de menoridade. Porém, foi construído historicamente um aparato legal para preservar seus direitos sociais e políticos ao longo dos anos. Entre estes direitos conquistados está o status de sujeito de direitos com obrigações públicas por parte do Estado.

Na Constituição Brasileira de 1988 aparece pela primeira vez a criança como sujeito de direitos e é apresentado o conceito de proteção integral à criança, assegurando a ela absoluta prioridade com direito à vida, à educação, alimentação, lazer, cultura, dignidade, respeito, entre outros, sendo responsabilidade da família e do Estado preservá-la de negligência, situações vexatórias, discriminações, exploração e opressão; no entanto, após vinte e cinco anos, ainda faltam políticas públicas para cumprir estes e outros direitos Constitucionais. É constante a procura das famílias pelas vagas em creches obtidas por liminares judiciais.

Houve muitas manifestações pelas liberdades democráticas e entre os marcos históricos está a inserção das creches no atendimento educacional como parte dos deveres do Estado. Neste percurso eclode o questionamento às práticas consideradas compensatórias e que já causavam indignação na década de 1980, como nos revela Moysés Kuhlmann Jr (2004, p.198-199):

“olhávamos para os cotidianos das creches e ali víamos- como ainda vemos em muitas delas – que elas funcionavam como um depósito de crianças”. Passa-se a pensar em projetos educacionais, para além da visão de que as creches eram um local de guarda e cuidados.

Sabe-se que com a expansão da força de trabalho feminina, a partir de 1960, a demanda da educação infantil se estende para todas as classes sociais. A mulher no trabalho industrial passa por situações discriminatórias, o que ainda se mantém em parte do cenário brasileiro, mas conquista espaço social. As políticas sociais a partir da Constituição de 1988 refletem o movimento de repensar as funções sociais da creche: “um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado”, visão que se opõe à visão tradicional da creche como um *favor* assistencialista prestado à criança pobre (OLIVEIRA, 1992, p.22).

A questão é que, pensando em superar a visão assistencialista a respeito de precariedades sociais e culturais, baliza-se o trabalho nas escolas de educação infantil por uma programação desvinculada do universo da infância,

privilegiando o desenvolvimento cognitivo, organizado em áreas compartimentadas e com ênfase na alfabetização; dicotomizando conhecimento e desenvolvimento; desvalorizando o jogo e o brinquedo como atividades fundamentais para as crianças; antecipando a escolaridade; e deixando de esclarecer as articulações entre as atividades de cuidado e a função pedagógica preconizada. Todos estes problemas – que são, de fato, vividos nas nossas instituições – seriam devido à história (KUHLMANN JR, 2004, p.200).

Para Kuhlmann Jr (2004) o movimento dialético da história não é a simples oposição entre o passado e o presente ou polaridades, mas o conciliar de cuidados, atenção afetiva, respeito às crianças e estímulo intelectual necessário ao seu desenvolvimento. Portanto, se conjuga o binômio educar e cuidar.

Um dos aspectos salientados por Arroyo (1994) é que a imagem da criança foi sendo revista, antes tida como uma sementinha a ser regada para brotar, ou então, para ser conduzida, sempre vista em sua condição imperfeita. Hoje, pesquisadores e estudiosos, entre eles Willian Corsaro (2011), defendem

a ideia de que a infância não é considerada um tempo para chegar à vida adulta, ela é um tempo em si, e cabe aos adultos que a cercam observar a construção deste processo como humanização, e refletir sobre o seu papel na educação, apurando percepções para as crianças e suas capacidades. Para isso, necessitam suspender situações que descaracterizem sua condição de sujeito pensante e atuante, desmontem a ideia que a criança é (in)fonte, sem voz. Pensando o contexto que a circunda, a criança acaba sendo um investimento para o futuro capitalista e uma mercadoria, assim como alvo privilegiado do sistema que consome identificações e produz desejos. Em termos de cultura infantil, é exercida uma forte pressão para desvalorizá-la sendo o centro a visão adultocêntrica nas instituições em que ela se encontra, deixando-a invisível social e culturalmente.

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos que zombam desse direito ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E, os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (GALEANO, 2013, p.11).

A infância sempre foi marcada pelas ausências, como se fosse zona escura, mas pode ser um solo onde há potencialmente a razão, que alguns dizem que lhes falta. Podemos nos amparar em Jeanne Marie Gagnebin acerca da relação do pensamento filosófico com a infância, em que as crianças constroem pensamentos *autênticos e verdadeiros*.

Giorgio Agamben (2005) também se volta para a infância e a experiência, em que as crianças *infantes, sem voz* podem exercer sua linguagem, não se referindo, porém, a aspectos da biologia ou psicologia, mas como um momento em que a linguagem constitui a cultura e o próprio sujeito, não predefinido em uma época da existência, mas qualquer momento de sua história. Este autor considera que a criança se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem, transformando-a em discurso. Agamben alerta que a civilização industrial e do consumo leva à homogeneização da

experiência sensível e isto impede romper com os impasses repetitivos e recompor uma visão ético-estética do cotidiano.

Willian Corsaro (2011) critica o modelo determinista que traz a visão do papel passivo da criança em seu processo de socialização, sendo controlada por meio de treinamentos. Um segundo modelo vê a criança como ativa e aprendiz, considerada ativa em seu mundo social, no entanto, Corsaro faz críticas às teorias do desenvolvimento nomeadas construtivistas, pois, para ele há uma preocupação exagerada com o *ponto de chegada*. Segundo o autor, as teorias sociológicas da infância, diferentemente, precisam se libertar das ideias de adaptação e internalização e considerar as capacidades de atividade coletiva e conjunta com negociações, partilhas e criação de cultura com os adultos e entre si.

Podemos considerar que juntos estes autores fazem uma espécie de denúncia/anúncio, reivindicando uma compreensão crítica da história e da cultura, apontam a linguagem e a reformulação das visões da infância como paradigmas que podem facilitar o enfrentamento das contradições observadas no mundo contemporâneo sobre a infância.

A ideia de deixar-se surpreender pelas crianças, de confiar em sua capacidade de intervenção e linguagem foi observada ao longo da pesquisa nas discussões com as/os educadoras/es e passo a tecer algumas palavras sobre esta inusitada possibilidade: a criança como enigma.

Jorge Larrosa (2010) é um mestre nestes tópicos: enigma e inusitado infantil. Em uma de suas obras traz com vivacidade a ideia de desconstrução de olhares e expectativas do adulto para o que as crianças produzem e inventam. E faz isso com tanta seriedade que nos afeta, nos faz parar para pensar: que educadoras/es temos sido? Pergunta fundamental para o questionamento acerca dos valores que carregamos nas ações educativas.

Para Larossa temos que nos desvencilhar dos nossos poderes, daquilo que achamos ter de poder sobre as crianças para, então, reconhecer o que são muito além do que queremos ou esperamos; as crianças nos surpreendem com sua atuação cultural. Larrosa diz que temos bibliotecas inteiras sobre tudo o

que quisermos saber sobre elas, como se as infâncias pudessem ser captadas, capturadas e nomeadas como objetos de estudo científico. Esta forma de conceber a infância reconforta as nossas ações, nos dá segurança e não nos deixa perceber o vazio que permanece entre estas teorias e a realidade quando percebemos que a *infância dos livros* nos escapa. A infância seria então, o desconhecido, o enigma que inquieta os nossos velhos saberes, que nos afronta com a quebra do já conhecemos sobre ela.

Solange Jobim e Souza (2003) aborda a crítica à psicologia do desenvolvimento, em função de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos da infância, que são sustentados na ideia de medir as mudanças exibidas pelos sujeitos. A relação com o desenvolvimento carrega o ser natural em desenvolvimento, em situações idealizadas. No entanto, esta visão, segundo a autora fica restrita ao enquadramento das crianças em padrões, o que acaba por ser um pensamento limitador e limitante das experiências infantis e de suas/seus educadoras/es.

O processo de maturação biológica por etapas, a organização de estágios acerca das capacidades das crianças provocou desdobramentos pedagógicos. Esta concepção de desenvolvimento linear com etapas unidirecionais do desenvolvimento se constituiu como alicerce ideológico para as concepções de desenvolvimento infantil. Nela está presente a compreensão da infância como minoridade e certa “desqualificação como estado transitório, inacabado e imperfeito” (JOBIM e SOUZA, 2003, p.44). Esta autora menciona, ainda, que se cria nesta perspectiva padrões de normalidade e de deficiência, e legitima os tratamentos às crianças por especialistas. Assim, se observa uma fragmentação da constituição da aprendizagem da criança em aspectos cognitivos, afetivos, motores, etc. afetando negativamente a visão de que a criança constrói seus conhecimentos de forma integral. As repercussões desta visão fragmentada são as interferências na forma de inseri-la socialmente, pois, não sendo considerada um sujeito integral não é reconhecida também em suas capacidades de agir e fazer intervenções na história e na cultura.

Reconhecidamente, como Rede Municipal de Educação Infantil, ainda nos mantemos sustentados na ideia desenvolvimentista seguindo a Proposta

Curricular Municipal e os RCNEI, que infiltram as nossas expectativas e documentos oficiais relacionados à criança e à infância. Fomos educados para controlar este desenvolvimento, talvez aí esteja a raiz de tanto apego aos padrões. Nós, educadoras/es reduzimos as infâncias ao que sabemos e preparamos o trabalho baseados no que elas necessitam a partir do olhar adulto, sem aberturas para algo que surpreenda. Aqui está a relação de domínio e poder, que enrijece, distanciando-nos das variações humanas, suas histórias, memórias e jeitos. Encontramos aqui a visão adultocêntrica que permeia as situações cotidianas de ensino-aprendizagem e ancora-se na influência da escola tecnicista que busca ver comportamentos aprendidos dentro de parâmetros predefinidos pelo adulto e pelos padrões da psicologia do desenvolvimento.

A Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo tem feito grandes esforços nos últimos anos estabelecendo parcerias com a Universidade de São Paulo (USP), oferecendo formações para lato sensu às/aos educadoras/es e assessoria às Equipes Gestoras e Orientadoras Pedagógicas para promover aproximações com teorias que considerem cada vez mais a pedagogia da infância e a perspectiva sociocultural histórica do desenvolvimento humano. Acredito que este intento deva abranger a visão das crianças de 0 a 10 anos na Rede nos próximos anos.

Considero que as crianças são muito pouco percebidas nas suas iniciativas culturais, nas suas linguagens para manifestar-se, expandir os limites colocados pela realidade, criar novos sentidos, ultrapassar o sentido único das coisas. As propostas oferecidas a elas são exageradamente pautadas pela racionalidade, encolhendo as formas mais inventivas e imaginativas.

A/o educadora/or precisaria fazer a inversão do olhar já sabedor, um olhar com incertezas e aberturas aos impossíveis, deixar-se surpreender no caminho desconhecido, inquieto, construindo outras formas de olhar e escutar. Outras formas de reconhecer sujeitos e histórias, revendo a si enquanto educadora/or ainda sustentada/o por valores e concepções que obstaculizam o processo de continuar aprendendo e se encantar com o nunca observado.

Temos como desafio proporcionar espaços com outras possibilidades e linguagens, de forma que as crianças acreditem em si mesmas para enfrentar mudanças, deslocamentos constantes característicos do movimento de aprendizagem. Que as crianças compreendam com as nossas posturas e não somente com as nossas falas, a importância de construir ideias, assumi-las e aprender em cooperação para que as relações entre as pessoas sejam carregadas de muita importância, sempre, em primeiro lugar, o cuidado e atenção com o outro. Manoel de Barros (2007), poeta banhado de infância, nos diz: “Escuto a cor dos peixes”. Conviver com as crianças e suas produções de cultura seria assim: escutar as suas cores.

2.2. TONALIDADES DAS INFÂNCIAS EM SÃO BERNARDO DO CAMPO

“Ontem choveu no futuro” (BARROS, 2009, p. 33).

Daremos um giro pela história de São Bernardo do Campo acerca das concepções de infância e criança, recolhendo das Propostas Curriculares de São Bernardo do Campo (1981; 1985; 1992; 2004; 2007) alguns trechos que merecem ser lembrados ou reproduzidos, pois esta história nos constitui e nos faz compreender as concepções contemporâneas que conciliam as diferentes formas de conceber as crianças no tempo e no espaço.

O primeiro Jardim da Infância da cidade foi inaugurado em 20 de agosto de 1960 (SÃO BERNARDO, 1985) com objetivo de oferecer às crianças local em que pudessem brincar, aprender, receber atenção e carinho, o que viria limitar os riscos de marginalização *sociocultural*. O contexto social da época na cidade é relatado na pesquisa de Ana Lúcia F. Falkenburg (2012, p. 24):

O município de São Bernardo do Campo, neste momento histórico da década de 1950, influenciado pela linha desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, passou a abrigar instalações de grandes indústrias automobilísticas, com seis grandes montadoras - GM, Volkswagen, Scania, Ford, Toyota e Mercedes, recebendo o título de “Capital Nacional do Automóvel”. No início da década de 1950, com menos de 30 mil habitantes, passou a receber um número expressivo de migrantes vindos de inúmeras regiões do Brasil, com predominância do norte e nordeste brasileiro. Arquivos históricos

relatam que em meados da década de 1960, “a cidade recebeu em torno de 13 famílias por dia, o que a fez crescer desordenadamente, passando de 30 mil para 425 mil habitantes”. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992a). [...] A riqueza, no que diz respeito à arrecadação de impostos, não garantia melhorias nas condições de vida dos habitantes do município. [...] “Eram em torno de 26.600 barracos, parte em madeira, parte em alvenaria, com precárias condições de saneamento básico e infraestrutura, instalados em sua maioria em morros devastados da Serra do Mar”. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992a, p.4). Segundo informações da Secretaria Municipal de Planejamento e Economia do município de São Bernardo do Campo, a população infantil da cidade estava em torno de 38,5% do total de habitantes. O elevado número de crianças e adolescentes de baixa renda criou demanda de políticas públicas de proteção.

A partir de 1964, inicia-se a instalação de Parques Infantis com 3 classes, para atender 270 crianças, dos 3 aos 11 anos de idade.²⁸ (SÃO BERNARDO, 1985). Em 1970 eu fui aluna do “parquinho”, assim chamado, frequentando uma sala anexa à Igreja Metodista, na rua Dr. Flaquer, centro da cidade. O caráter era preparatório para o ensino de 1º grau nomeado assim na época, que corresponde ao ensino fundamental atualmente, com marcas eminentemente compensatórias.

Minha mãe guardou relíquias de minha infância e, entre os objetos, encontrei um presente feito para ela em 1970, em que as datas comemorativas eram norteadoras de trabalhos escolares, e se pode observar o desenho mimeografado oferecido para a criança pintar, a estética do adulto prevalecendo na oferta da imagem e a mensagem construída pela educadora.



Figura 78. Presente feito no dia das mães em 1970 pela pesquisadora.

²⁸ Este número foi sendo ampliado progressivamente, havendo em 2014, mais de noventa unidades escolares de educação infantil no município, além das entidades conveniadas.

Da foto do “pré-primário” lembro bem do uniforme e da gravatinha de gorgurão vermelho, mas o que me chama a atenção são os objetos arranjados para a foto, que pertencem a um universo infantil, de bebês, revelando as formas que as crianças eram vistas nesta instituição escolar, ao mesmo tempo em que se treinavam habilidades motoras preparando para o futuro.



Figura 79. Foto da pesquisadora na turma da pré-escola na Rede Municipal de Ensino, 1970.

Olhando para os objetos presentes na foto acima podemos nos amparar em Heywood (2004) que cita algumas ideias como *românticas*, baseadas na herança rousseuniana que idealiza a criança como ser puro e inocente. Esta visão a preserva de mágoas e outros sentimentos por ser a criança um ser imaturo e frágil. Esta concepção idealizada de infância começa a ser esgarçada mais claramente no século XX em que se observam distâncias entre as infâncias das camadas populares e as chamadas “abastadas”, deixando assim visível a concepção plural de infância, mas ainda se percebe a leitura homogeneizadora na Rede de Ensino.

As infâncias sempre foram múltiplas de acordo com as suas vivências socioeconômicas e culturais, apesar dos aparatos legais que lhes asseguram direitos. As crianças dizem: somos plurais. Será que todas as crianças foram ou estão sendo vistas em seus direitos de ser criança?



Imagem 80. Tirinha Armandinho.

A Educação infantil na Rede Municipal na década de 1980 desenvolveu o currículo através de Unidades Didáticas, baseadas nos Centros de Interesse de Ovídio Decroly e levava-se em consideração o fato de que a criança tendia para as representações globais e percebia as coisas e os fatos como um todo (SÃO BERNARDO, 1985, p.21). Fui educadora da Rede ingressando em 1984 e tenho materiais que ilustram este percurso histórico, cujo trabalho era desenvolvido por unidades de trabalho e campanhas educativas. Os princípios da Escola Nova influenciavam o trabalho, época em que a cidade ficou conhecida nacionalmente por seus méritos na educação pré-escolar.

Adotavam-se os estágios de desenvolvimento de Piaget para pensar as especificidades da faixa etária e havia uma preocupação em organizar as turmas considerando, além do critério de idade cronológica, “o cuidado de se agrupar nas mesmas classes os alunos que frequentaram a fase anterior e os alunos novos em outra”, revelando a forma de pensar o ensino de acordo com o desempenho. Esta visão da concepção de aprendizagem leva a atribuir às próprias crianças os resultados do desempenho escolar, pois, precisariam “se esforçar” para serem consideradas boas alunas, e isto deveria se dar de maneira individual, coroada pela meritocracia. No Regimento Comum das Escolas encontramos: art.51 – a entrega de certificado de conclusão do período pré-escolar visa facilitar o agrupamento dos alunos na 1ª série do 1º grau e será conferido àquele que concluir a 3ª fase (SÃO BERNARDO, 1985, p.43).

A Proposta Curricular veiculada em 1985 (Verdinho³⁰) mantém o mesmo formato e conteúdo da proposta oferecida em 1981 (Branquinho), contendo as

²⁹ Disponível em: < https://www.facebook.com/tirasarmandinho?hc_location=timeline.> Acesso em 22 de outubro de 2014. Autor: Alexandre Beck.

áreas para estimulação desenvolvidas através de atividades de acordo com a faixa etária: desenvolvimento da comunicação e expressão; desenvolvimento pessoal e social e desenvolvimento das operações intelectuais, influência teórica dos estágios de Piaget. Estas propostas estiveram presentes em meados dos anos 80 em que fui educadora na Rede de São Bernardo do Campo e estavam detalhadas para o trabalho com as faixas etárias de 4 a 6 anos.

Nesta época, “a Constituição Brasileira de 1988 garante o direito das crianças pequenas à educação e em 1996 a LDB o sistematiza” (FARIA, 2005, p. 1.025). Os municípios repassam a gestão das creches das Secretarias de Promoção Social e Assistência Social para a Educação e o falso antagonismo educação/assistência passa a ser visto como dois direitos da mesma criança, no entanto, na prática ainda demora a se efetivar. Mesmo o Estado assumindo a tarefa de partilhar com a família a educação das crianças pequenas e tentar romper com a visão antecipatória e preparatória para a escola obrigatória, “ainda no nosso dia-a-dia, no interior de uma sociedade adultocêntrica prevalece a sua dependência e incompletude com relação ao adulto” (Ibid., p.1.027).

Na década de 1990 há publicações do MEC que reconhecem as crianças como pessoas coconstrutoras da sociedade, atores sociais e as teorias psicológicas passam por releituras. Os Referenciais Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1998) são publicados e organizados em três volumes: *Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo* e em 1999 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil pautadas pela visão da criança como sujeito de direitos, revisadas e publicadas em 2009 (NASCIMENTO, 2012, p.61). São Bernardo também está revendo sua proposta curricular nesta década.

Em 1992 nova proposta é construída com a Rede (Amarelinho), já percorrendo um processo participativo dos educadoras/es, e, percebemos grandes mudanças nas concepções. Foi um processo maravilhoso de estudo e

³⁰ Documentos conhecidos pelas cores de suas capas, respectivamente verde (1985), amarela (1992) e branca (1981).

abertura de nossas formas de pensar e fazer a educação do município. A proposta nasceu em um momento em que estávamos um pouco inseguros, desconstruindo velhas formas de educar, com teorias ainda em curso de investigação e muito movimento existente no contexto educacional brasileiro.

Novas pesquisas sobre a infância, porém, questionavam o modelo de desenvolvimento e de educação infantil, e fizeram emergir o reconhecimento das crianças pequenas como pessoas, propondo novos valores em relação à sua educação (NASCIMENTO, 2012, p.50).

Quanto a este cenário, consta no relatório da consultora Sonia Kramer (BRASIL, 2009d, p.6) e sua equipe, por ocasião da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em 2009, um pequeno panorama:

Com o processo de redemocratização em curso no Brasil desde a década de 1980 e a volta das eleições estaduais e municipais, foram colocados no centro da cena política: os debates em torno dos direitos das crianças, o delineamento de políticas de Educação Infantil e de formação de educadores, a necessidade de criação de um Fundo para assegurar o cumprimento dos direitos, a relevância da aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 1993, o MEC delineou pela primeira vez uma *Política Nacional de Educação Infantil* (MEC/ SEF/COEDI, 1993) propondo diretrizes norteadoras de propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criança, às interações entre as crianças, à autoestima e à identidade, ao respeito à diversidade de expressões culturais, ao brincar como modo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, ao trabalho cooperativo.

Em meio à efervescência pedagógica que ocorria na época, a Proposta Curricular é elaborada “A Educação Infantil em São Bernardo do Campo, uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs” (SÃO BERNARDO, 1992). Antes da Constituição de 1988 as creches pertenciam à assistência social do município e passaram a integrar a educação, grande conquista histórica e em 1990 foi elaborado um projeto com o foco na creche como equipamento educacional, integrado à proposta curricular de 1992. O “Amarelinho” acalenta concepções que passo a discorrer brevemente.

O conceito de infância é claramente trabalhado no texto, revelando a importância desta concepção porque “a cada definição histórica de infância, tivemos funções diferenciadas da pré-escola” (SÃO BERNARDO, 1992, p.25). A proposta ampara-se na concepção interacionista de desenvolvimento, que

considera que os fatores biológicos e sociais não podem ser dissociados e influenciam-se mutuamente. Observa-se, assim, a importância do meio e as interações nele estabelecidas, sejam entre adultos e crianças ou entre elas próprias.

A infância passa a ser encarada como rico período de aprendizagem e as crianças são vistas com suas teorias e hipóteses. Os teóricos tratados de forma segmentada e não dialogada no texto da Proposta Curricular sobre o desenvolvimento da criança são Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon, e ressalta-se a importância das atividades em que a criança é considerada construtora de conhecimento em sua interação com o meio. No texto há menção à diversidade cultural e social da infância e é anunciado o compromisso com a democratização do conhecimento socialmente elaborado. Considerando-se o processo dialético recomenda-se perguntar quem são as crianças das escolas, como vivem e em que direção se necessita educá-las.

Neste interim, 1999-2004 outras publicações aconteceram na Rede, chamados “Cadernos de Validação” que foram tecendo novos pensares: rotina, avaliação, artes visuais, adaptação, tecnologia, lixo e cidadania, educação ambiental, entre outros em que se observa o lugar da criança criadora e participativa das propostas. Em 2004 se inicia nova elaboração de proposta curricular na Rede Municipal de Ensino.

O volume I da Proposta Curricular Municipal de 2004 traz os princípios da qualidade da educação, do atendimento à diversidade, autonomia, gestão democrática e valorização do profissional da educação. No capítulo dos históricos das modalidades e níveis de ensino encontramos os princípios éticos, estéticos e políticos como fundamentos norteadores do trabalho, porém, não se observa claramente a concepção de criança e infância, estando esta e as demais concepções diluídas nas entrelinhas dos objetivos gerais e princípios declarados.

O volume II da Proposta Curricular de 2007 possui a característica marcadamente organizadora de áreas de conhecimento, porém é manifestada a crença na concepção de criança pensadora nas áreas de conhecimento, que cria teorias sobre o mundo físico e social.

No tema Brincar na Proposta Curricular relata-se uma situação de pescaria, em que um pequeno pescador de dois anos e meio pôde criar uma possibilidade: *pescar estrelas*. O brincar na creche é um momento em que as crianças escolhem objetos, brinquedos, parceiros, temas, enredos, papéis sociais para a brincadeira. A criança, o *pequeno pescador*, recriou a cultura, modificando o cenário de *pescadores de peixes* de forma poética, *pescando estrelas* em sua brincadeira. As crianças carregam a poesia em sua existência e são consideradas em sua capacidade de escolha e tomadas de decisão, de intervenção no mundo em que criam o imprevisível. Apesar do primeiro tema, o Brincar, abrir a proposta com uma visão mais alargada sobre a infância e sua autoria, é saliente a semelhança das áreas de conhecimento presentes na Proposta com os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Ana Beatriz Cerisara desenvolve uma série de comentários acerca dos pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil e uma das críticas diz respeito ao tratamento à educação infantil como *ensino*, marcando a área de conhecimento como forma de trabalho tal qual no ensino fundamental. O binômio educar e cuidar fica sufocado no terceiro volume com os detalhamentos para o trabalho com áreas de conhecimento. Segundo Cerisara, alguns pareceristas comentaram que a Educação Infantil fica subordinada ao Ensino Fundamental, usando, inclusive terminologias emprestadas dos níveis posteriores. Um dos pareceres aponta que “o RCNEI apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o subjetivo, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão”. Entre as críticas aparece a de que a criança é vista como aluno, privilegiando o “sujeito escolar” ao invés do “sujeito criança”. A fundamentação dos RCNEI é marcadamente psicológica, havendo ausência de outras contribuições, privilegiando a base piagetiana, com demais autores de outras linhas teóricas (CERISARA, 1999, p. 29).

Moysés Kuhlmann Jr (2003, p.56-57) arrisca dizer em sua crítica ao RCNEI, que a orientação curricular neste documento, é calcada em “um psicologismo simplista de cunho cognitivista, a partir do qual se subordina a

uma estrutura educacional de outra ordem, que é a do ensino fundamental”. A proposta teria a corrente desenvolvimentista de um lado e do outro foco para aprendizagens específicas, justapondo-se de forma confusa. Para este pesquisador, as tendências recentes sobre infância, enfatizam a aproximação do ponto de vista das crianças, suas condições e necessidades, mas, não “podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas”.

Podemos considerar que há estudos mais recentes sobre Lev Vygotsky e a sua obra recebe atualmente novas traduções por terem sofrido adulterações e supressões, segundo Zóia Prestes e Elizabeth Tunes (2012). Considerando os percursos dos teóricos, a influência piagetiana foi bem mais extensa em tempos históricos, pois, muitos educadoras/es não estudaram outras teorias em suas formações, por falta de acesso às obras e boas traduções ou, por movimentos educacionais mais pautados pelos estudos da psicogênese por mais de uma década.

Em relação à Proposta Curricular da Rede podemos admitir que mesmo tendo bases diferenciadas ainda são muito influentes as teorias da psicologia do desenvolvimento, ora recorremos a uma, ora a outra, como no caso da construção da moralidade infantil, marcadamente apoiada na teoria piagetiana. Algum tempo deve levar para que os estudos sejam mais aprofundados e componham com maior clareza o referencial teórico da Rede Municipal, ficando ainda uma imensa lacuna a respeito dos estudos sobre a sociologia da infância e as culturas infantis.

As escolas e as Redes de Educação Infantil que se apoiaram integralmente no RCNEI provavelmente desconheciam na época os pareceres que destacavam as contradições do documento, promovendo projetos colados a ele, tal qual a Proposta Curricular do Município de São Bernardo do Campo. Também podemos referenciar a construção teórica da Proposta Curricular com fundamentação em autores com concepções divergentes, tal qual o próprio RCNEI, revelando fragmentação e incompletude. “A divisão dos RCNEI em dois âmbitos de experiência, um com eixos de trabalho e outro com áreas os transforma em disciplinas [...] separadas dos processos de desenvolvimento e

do contexto sociocultural” e receberam grandes críticas sobre a organização em objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas, pois evidenciavam o grave problema da contradição entre o referencial teórico apresentado na estrutura do documento. Há ainda uma questão a pensar: o termo “âmbitos de experiência” sem uma definição do termo dificulta a sua compreensão, sendo inclusive, associado com a proposta espanhola que usa este termo “em contraposição às áreas de conhecimento – o que não acontece com os RCNEI” (CERISARA, 1999, p.32-34). A questão da avaliação também recebeu críticas, pois, leva a tratar as crianças como alunos que devem aprender determinados conteúdos de forma linear, acerca do objetivo, atividade, conteúdo e que serão avaliados pelos resultados apresentados, sem contemplar a exploração e experiência da criança nestas situações.

Portanto, os alertas feitos pelos estudiosos como Ana Beatriz Cerisara (1999) e Moysés Kuhlmann Jr (2003), entre outros, permanecem e evidenciam a necessidade de repensar propostas e projetos pedagógicos para que efetivamente se aproximem da pedagogia da infância, incluindo outras áreas de estudo como a sociologia da infância que agrega novos elementos a esta visão da criança coconstrutora dos contextos.

Recentemente (2010-2011) houve por parte da Secretaria da Educação do município potente investimento na formação de educadores em parceria com a USP e também assessoramento de Equipe Gestoras e Orientadores Pedagógicos (2011-2014) sobre as questões que circundam a infância e a teoria sociocultural-histórica. Ainda hoje estamos estudando e compreendendo os impactos destes estudos na Rede, que caminham para discussões mais aprofundadas sobre a infância e suas culturas.

Estas ideias fizeram e fazem parte do imaginário dos educadoras/es e gestora/es ao longo do tempo. O que será que a *escola-campo* conseguiu construir de fundamentos sobre a infância para o seu projeto? Como estas concepções reverberam no trabalho com as crianças? Quais lacunas ainda são captadas?

Percebo a *escola-campo* voltada para a concepção de infância, mantendo discussões ao longo dos anos, procurando buscar formas mais

afinadas com a concepção de criança do seu Projeto Político-Pedagógico, que passo a relatar, sem dispensar as questões que ainda podem ser problematizadas em relação às concepções presentes nas ações cotidianas e os necessários aprofundamentos da equipe escolar sobre a sociologia da infância e autores que a representem em seu PPP.

2.3. A CRIANÇA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA-CAMPO

O Projeto Político-Pedagógico de 2013 da unidade escolar pesquisada anuncia a importância da valorização da diversidade humana e da escuta, percepção das singularidades para o trabalho pedagógico. Há no PPP um panorama geral das concepções e tendências que têm prevalecido pedagogicamente na escola: infância; comunidade, educadores, equipe gestora e currículo, entendendo que todas essas concepções relacionam-se.

O conceito da autonomia é abraçado como alicerce do trabalho pedagógico e declara-se que as crianças precisam “apropriar-se das regras construídas historicamente pela sociedade, construir as suas próprias regras e ações, [...] e que elas possam ser negociadas com outras pessoas, sejam eles adultos ou crianças” (PPP, 2013, p.15). No entanto, podemos ponderar acerca da construção do pensamento autônomo pode abordar mais elementos, como as possibilidades de interação, interferência nas relações de poder, enfrentamentos argumentativos diante de conflitos, o que vai para além da apropriação de regras, ainda que possam construir as suas próprias.

A concepção de aprendizagem e desenvolvimento declarada no Projeto está baseada nos teóricos Piaget, da linha interacionista, e Vygotsky, sócio-interacionista, ressaltando que “o sujeito interfere, atua, modifica o ambiente e é por ele modificado” (PPP, 2013, p.15). A problematização deste documento norteador pode ocorrer a respeito do referencial teórico e das confluências e divergências pouco discutidas sobre marcas desenvolvimentistas na execução do projeto e a necessidade de aprofundamentos sobre a sociologia da infância, por vezes citada ao longo do PPP.

A escola é tratada como “valioso espaço” que precisa oferecer oportunidades com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Estão presentes no projeto os ideais de solidariedade humana, garantindo às crianças um processo de aprendizagem interativo, acesso à cultura, ao conhecimento científico, artístico e tecnológico (PPP, 2013, p.17). Para isso a escola deve valorizar “as diferenças, a singularidade, heterogeneidade e subjetividade da criança, fator fundamental para potencializar o desenvolvimento de um processo coletivo de aprendizagem” (Ibid., p.18).

A visão de criança e infância abordada no projeto é manifestada:

Discordamos da ideia de criança culturalmente defendida pelos adultos de outrora, onde defendiam que criança é o ser da falta de razão, de juízo, de controle do corpo. Para essa sociedade ‘adultocêntrica’, crianças boas são crianças que permanecem sentadas, são ‘comportadinhas’, andam em filas; não se sujam, voltam das escolas limpinhas e são reconhecidas como um ser imaturo, dependente, que nada sabe e que precisa, portanto, ser ‘moldado’ para se tornar um ‘futuro’ cidadão. Uma imagem quase sempre marcada pelo caráter pueril, ingênuo, simples e prematuro atrelado à criança. Assim sendo, vemos as crianças não como falta, mas como sujeitos sociais e históricos, que produzem cultura e também são produtos desta (excerto do PPP 2013, p.20-21).

2.3.1. CRIANÇA COMO CRIADORA DE CULTURA

Voltemos nossos olhos para a ideia de criança criadora de cultura. Podemos vasculhar um pouco este conceito, já que ele está inserido no projeto da *escola-campo*. Por que considerar a criança e seu lugar no mundo como coautora das produções culturais? Que relações este conceito tem com a pesquisa?

A criança quase sempre ocupou o “não lugar” nas produções e nas intervenções culturais, aos olhos adultos. Suas (re)invenções culturais, muitas vezes invisíveis, não teciam redes e pontos de encontro com as propostas dedicadas a elas.

Considerando projetos cada vez mais vinculados às realidades em que vivem as crianças e a crença nas suas capacidades, espera-se uma relação mais dialogal, em que educadoras/es sensíveis aos seus questionamentos e

proposições possam entrelaçar desejos e opiniões para propor um trabalho mais afinado com teorias que resguardam a criança como capaz. Como sujeito com significativas possibilidades de pensar, de criar e recriar, de intervir e de promover desconstruções nas formas de pensar do adulto. O trabalho das/os educadoras/es se curvaria às suas invenções, seus saberes ignorados e colocaria as crianças em condições de provocá-las/os com suas inusitadas respostas e transcendentais perguntas. Esta é uma visão dialética da presença infantil, a criança capaz de intervir nas ideias e nos olhares do adulto.

Estar atento às crianças faz parte de um perfil de educador disponível à sua presença, *reverenciando* a sua presença, e esta postura passa pela escuta e olhar para a criança. Miriam Celeste Martins (2003) fala em *sensível olhar pensante*.

Os estudos atuais sobre a infância resguardam a criança em sua capacidade criadora e transgressora. A sua forma de atuar no mundo está menos vinculada à evolução psicológica como quadro de referência para compreendê-la e, mais atrelada à sua condição sociocultural-histórica, abrindo espaço para as suas falas, opiniões e suas pesquisas. As situações de aprendizagens oferecidas interferem nas respostas e perguntas ao mundo. Isso remete a pensar: o que temos oferecido a elas?

No *campo* foram nítidas as explorações corporais, gestuais, com materiais e formas dialogais com as crianças. A/o educadora/or necessita *escutar* suas formas de ver... Como assim? Manoel de Barros explica: “[...] Esse homem pois que apreciava as árvores de sons amarelos” (BARROS, 1998, p. 17).



Figura 81. Acervo pessoal educadora Isabel – turma de 5 anos: Considero a educadora “escutando sua forma de ver”.

O que as crianças fazem, experimentam, perguntam e, a nós adultos, já não surpreende mais? Poderíamos associar isso ao que Ítalo Calvino (1990) chama de *dureza da pedra...* As crianças são menos rígidas ao perguntar, a ter curiosidade e a sorrir com as descobertas.

A pedagogia da escuta permeia a relação dialógica e muitas coisas podem ser captadas, desde que, se esteja atento às culturas desta minoria, que são as crianças. Que elas possam ser consideradas e até mesmo provoquem uma inversão nos processos, tendo como ponto de partida não a base da psicologia do desenvolvimento adultocêntrica, mas, a superação desta visão de controle sobre o que a criança pode nos revelar, com abertura às suas produções culturais. Na *escola-campo* percebe-se que há manifestações de encantamento e empolgação com as invenções das crianças e suas próprias descobertas. Estão disponíveis: crianças querem ser vistas e os educadoras/es querem vê-las! Uma das educadoras diz:

Lembro de uma situação musical com as crianças pegaram uma peneira para fazer sons com cordinhas amarradas. Nunca pensei! (áudio de campo, 2013). Vê-se aqui a valorização das culturas infantis, já presente nesta iniciativa de surpreender-se com as crianças.

Este olhar sensível questiona o jeito de olhar, utilitário, prático, objetivo e frio que olha com fôrmas que amarram; vai além das aparências, é um olhar curioso, um olhar que ensina a ver e perceber diferenças, não busca o homogêneo, tenta compreender. O olhar sensível se afina com o olhar captado na pesquisa de campo, cujo título do projeto foi “Modos de Ver”: perceber a fôrma do olhar superficial, preconceituoso, simplório e reducionista. Foi um convite a romper com as amarras do olhar, quebrar mitos, preconceitos e ampliar a percepção, aprofundar o olhar, conhecer e reconhecer as crianças em sua realidade. Isto remete a repensar-se em sua postura educativa, em observar as intenções presentes nos encontros de formação das/os educadoras/es na pesquisa de campo.

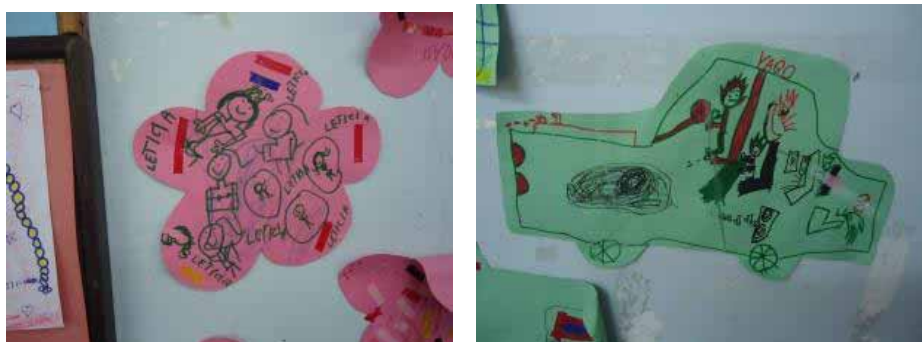
A primeira proposta no encontro formativo foi realizar a leitura do livro “O que é uma criança”, que fez pensar: uma criança tem mãos pequenas, pés pequenos e orelhas pequenas, mas, nem por isso, tem ideias pequenas. O texto e as ilustrações deste livro falam de pequenas coisas, nas quais poucas vezes prestamos atenção. O que nos escapa,

o que está no campo do pouco sentido, que não nos afeta mais, ou, nunca nos afetou? (Diário de Bordo, HTPC, 2013).

Uma/um mediadora/or, seja educadora/or ou outra criança, presença fundamental nas aprendizagens humanas, pode provocar diálogos fazendo outras perguntas e, instigando outros saberes, tornando visíveis as diferentes formas de ver. Aprendemos com as diferenças, como diz Madalena Freire³¹, desde que nascemos, convivemos com o diferente e aprendemos a incluir a diversidade em nossa vida.

Podemos considerar intenções na prática com o foco na diversidade no trabalho com as crianças com um leque amplo de vertentes e entre elas lembro-me da variedade de suportes para desenho, materiais, movimentos, escolhas de parceiros. A oficina de percurso³² tem o objetivo de levar as crianças a criarem com materiais diversos, naturais, sintéticos, materiais aquosos e secos, com suportes de tamanhos, espessuras, pesos variados.

Na sala da educadora Isabel o painel nos sorria com ofertas diferentes de suportes e materiais às crianças, foram provocadas a pensar diante de formatos e texturas diversas. O papel mediador da/o educadora/or comparece e não oferece sempre os mesmos jeitos de fazer as coisas. Aprendem maneiras, modos, jeitos, coisas, tudo pode ser diferente! As crianças também poderiam inventar formatos! O que será que trariam ao mundo?



Figuras 81 e 82. Painel da turma de 5 anos – Prof Isabel.

³¹ Conferência ministrada em 22 de fevereiro de 2014, cujo título do encontro foi *A paixão de ensinar e aprender*. Espaço Diálogos e Viagens Pedagógicas, São Paulo, SP.

³² Oficina de percurso criador é uma atividade semanal ou quinzenal com materiais acessíveis e à livre escolha pelas crianças, com múltiplas possibilidades de mistura de linguagens com materiais secos e aquosos, suportes diferenciados, instrumentos variados constituindo-se como momento privilegiado de experimentar materiais e suas associações, combinações e reinvenções. Recomenda-se que as crianças conheçam as linguagens para que possam fazer escolhas e transgressões.

A visão mais aberta à criação das crianças acolhe uma atividade muito interessante, que promove a livre escolha de materiais e suportes; o envolvimento é total: “Oficina de percurso criador” (Diário de Bordo, 2013).

A educadora apresenta os materiais que estão à disposição das crianças e que elas podem escolher o que quiserem para usar. As crianças já conhecem o nome atividade: oficina de percurso, que permite a escolha livre de materiais para realizar uma atividade de arte. Costumam fazer no ateliê de arte, mas, neste dia há uma exposição de trabalhos lá, então foi feito na sala (Diário de Bordo, 2013).

As crianças têm em seus desenhos uma relação de prazer que reside, antes, em suas descobertas. “É um projeto executado com todos os sentidos” (GOBBI, 2009, p.125). Os rabiscos das crianças são traçados não compreensíveis aos padrões estéticos do adulto, que mostra o desejo intenso de dominar e controlar os traços e, as próprias crianças, reafirmando a superioridade do saber racional e formas de ver adultocêntricas.

Materiais organizados previamente: tesouras, recortes de revista, revistas, giz de cera, caneta hidrocor, papéis sulfite e craft, tintas, durex colorido (Diário de Bordo, 2013).



Figuras 84 e 85. Atividades com desenho, recorte, colagem e pintura.



Figuras 86 e 87. Desenho com canetão e tinta e desenho em dupla – crianças de 5 anos.

Durante a atividade de percurso criador, as crianças parecem ter construído procedimentos com materiais como cola, durex, tesoura e circulam com tranquilidade, se ajudam, e estão presentes as atitudes cooperativas. Há uma mistura de linguagens que enriquece muito a criação e a educadora acolhe, ouve, incentiva, dá ideias, elogia, comenta, está presente.

Os trabalhos foram para a secagem e seriam retomados no dia seguinte, situação em que comentam e exploram o campo visual (Diário de Bordo, 2013). Os trabalhos não podem ser limitados a ir para um painel ou saquinhos sem diálogo. Márcia Gobbi (2009, p.133) nos diz que pastas ou saquinhos calam ainda mais as vozes infantis: “apagam suas expressões”.

O olhar que indaga torna-se fundamental, não se apresentando apenas como atônito, boquiaberto, mas sim, investigando, é procurar com as crianças a pesquisa, o levantamento de hipóteses feito por ela própria, são os registros dos pensamentos fluentes num tempo (GOBBI, 2009, p. 128).

Segundo o documento do Ministério da Educação Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil³³ (BRASIL, 2006, p.14),

os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para

³³ O próprio documento tece a crítica ao discurso sobre qualidade da educação na última década do século XX acerca da ideia de eficiência na gestão de recursos. Apple (2000) revela que a importação de critérios de qualidade baseados na lógica de mercado e competição entre as escolas tende a aumentar as desigualdades nas escolas. As ideias foram avançando e experiências foram reconhecidas por sua qualidade pois ajudaram a formulação de uma concepção de qualidade mais atenta à desigualdades e à diversidade cultural. Portanto, compreende-se que os contrastes sociais e econômicos, de gênero e etnias estão inseridos no conceito de qualidade defendido pelas consultoras do referido documento, Maria Lucia de A. Machado e Maria Malta Campos.

agir e produzir cultura no meio em que se encontra. Essa perspectiva é hoje um consenso entre estudiosos da Educação Infantil (BONDIOLI E MANTOVANI, 1998; SOUZA; KRAMER, 1991; MYERS, 1991; CAMPOS ET AL., 1993; OLIVEIRA; ROSSETI-FERREIRA, 1993; MACHADO, 1998; OLIVEIRA, 2002.).

Para ilustrar, trago imagens da *escola-campo*, nas quais as crianças surpreendem e provocam espanto, *maravilhamento* diante de suas invenções, seus jeitos de explorar e dar novos sentidos para os objetos que já sabem como funcionam.

Uma criança de três anos reinventa o uso do *godet* para tintas, redescobre possibilidades de misturas...



Figura 88. Ateliê – criança 3 anos.

Outra criança de 4 anos explora as próprias mãos nas tintas e amplifica as sensações corporais que estavam anteriormente nos movimentos feitos com pincel no papel...



Figura 89. Ateliê – criança de 4 anos.

E, por súbito encanto, com as marcas que ela mesma fazia no papel usado inicialmente para enxugar o pincel, a menina de 5 anos passa a pintar o papel-toalha para deixar suas marcas...



Figura 90. Ateliê – criança de 5 anos.

São exemplos como estes que narram a atuação surpreendente das crianças na escola e mais do que dizer “Não pode!”, precisamos nos perguntar que conhecimento sobre as sensações, emoções, texturas, misturas, funções dos objetos esta criança está construindo com sua ação e, também, com a nossa postura perante a cena, que mostra a importância de experimentar as coisas do mundo a partir de sua lógica.



Figura 91. Ateliê – criança de 5 anos.

Edmir Perrotti, crítico de literatura infanto-juvenil, já nos dizia na década de 1980 que estávamos acostumados a considerar a criança como categoria à parte das decisões que tomávamos, desconsiderando a sua capacidade crítica e construtiva. Este autor revela que a cultura, comumente, é reduzida à ideia de produto cultural, dando um aspecto estático à cultura entendida como herança social. O produto cultural seria a expressão de um modo de vida

determinado, não considerando a ação e, sim, a assimilação desse dado acabado, que se coloca disponível à transmissão e assimilação. O objeto cultural fica “opaco, sem vida, mensurável, verificável e passível de ser mercantilizado” (PERROTTI, 1982, p.15).

Os produtos culturais destinam-se às crianças “consumidoras”, o que dificulta a sua participação como sujeitos. Em termos de humanização, os sujeitos precisam ser agentes de sua história, e seu contato com a cultura não pode ser reducionista como meros reprodutores. Também para as crianças é preciso pensar seu lugar para além da transmissão apassivadora, pensar em criação e recriação no processo cultural, como sujeitos pensantes.

Mas, ainda é desafio pensar a criança produzindo cultura, apesar de alguns estudiosos, já há algumas décadas, estarem observando seu papel ativo, com culturas próprias existentes nos grupos infantis apoiados na sociologia da infância que assegura este lugar mais potente de sua ação e criação. Estamos distanciados deste conceito nas práticas cotidianas escolares e ainda é predominante a exclusão cultural das minorias, principalmente, em um sistema que não considera a criança capaz de inverter as lógicas adultocêntricas.

Talvez, o poeta Manoel de Barros possa nos ajudar desvendar estes mistérios da produção de cultura:

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que não tenham idioma. Repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo (BARROS, 2009, p.11).

As crianças podem provocar mudanças nos sistemas em que vivem, desde que não sejam invisíveis suas intervenções. Confiar e respeitar as produções infantis precisa ser um princípio de trabalho quando se educa para a autonomia. Possivelmente o trabalho realizado em anos anteriores disparou a reflexão fundante acerca das infâncias e a ideia de trabalhar com múltiplos conceitos de infância foi alargando a visão do grupo, que passou a considerar as realidades e a valorizá-las. A criança é vista em sua cultura, sua história que afeta as vidas e remexe nas histórias das/os educadoras/es.

As diferentes formas de expressão das crianças tornam-se grandes e agigantam-se proporcionando o prazer das descobertas e elaborações; torna-

se alegria na escola que privilegia as vivências, tendo educadores atentos, problematizadores. Márcia Gobbi (2009) nos fala de uma formação que contemple a construção de práticas nas quais a própria educadora possa dançar, fazer esculturas, pintar, de forma a redescobrir o traço perdido da infância. Fala ainda em maravilhar-se como condição de reconhecer as crianças na interculturalidade entre adultos e crianças. Aparecem as ideias de deslumbramento e estranhamento para a vida cotidiana, apurando o olhar para o que não é mais visto ou nunca foi percebido.

Adentremos o campo da formação, considerando os *devires* docentes e os *divinares* como possibilidades de viver experiências, sendo tocadas/os por elas...

3. FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES DA INFÂNCIA, *DEVIR, DIVINAR*

Ser gente 'é ser junto', como nos diz Paulo Freire. É viver com, ensinar com, fazer com, aprender com. Por isso, a matéria prima do educador, de nós que ensinamos, é a pessoa humana. É um exagero, uma redundância falar em pessoa humana, porque não existe pessoa que não é humana. Mas no mundo de hoje, mais do que nunca, se faz urgente e necessário resgatar esta aprendizagem de se tornar Humano... Nesse mundo descartável em que gente virou coisa, embruteceu-se, perdeu-se, na sua essência vital, sagrada de ser GENTE, a matéria da educação, do educador, é a pessoa humana que conhece, aprende junto com os outros (FREIRE, Madalena, 2014)³⁴.

3.1.CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: OS IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os tempos vividos de globalização econômica em que permanecem altos níveis de pobreza e exploração humana deixa evidente a supremacia das relações comerciais e econômicas sobre as vidas humanas. Valores circulam entre as pessoas e suas relações: competição, violência, individualismo. Após a globalização ocorrida entre as nações, com o foco nas relações comerciais, se intensificaram os fomentos para a base ideológica do neoliberalismo que defende a supremacia das lógicas de mercado sobre as relações políticas, sociais e culturais.

No discurso neoliberal/capitalista/empresarial a escola tem a clara função de preparar para a competitividade, para o trabalho e para "os postulados do credo liberal" (GENTILI; SILVA, 2001, p. 12). A mídia é claramente utilizada para a transmissão da doutrina neoliberal, assim como outros veículos, como os livros didáticos, por exemplo. O projeto neoliberal intenciona a reelaboração e redefinição das formas de representação e produção de sentidos, afetando as formas de vida das pessoas. Em seu sustentáculo teórico, as noções de igualdade e justiça social são superadas pelas noções de eficiência, produtividade e qualidade.

³⁴ Artigo digital CE Madalena Freire Carandá Viva Vida, disponível em: <<http://www.carandavivavida.com.br/madalena.php?Categ=2&contentID=319>>. Acesso em 02 de outubro de 2014.

Uma série de instrumentos culturais e simbólicos do sistema neoliberal vem impregnando as vidas, as formas de pensar a sociedade, os sujeitos e produz desejos que se vinculam à ideologia dominante, coisificam as pessoas. Apesar dos discursos, os movimentos que tentam repudiar essas ideias não contestam efetivamente as políticas avassaladoras que invadem as subjetividades e as vidas coletivas. Neste contexto, o papel da/o educadora/or é salientado como trabalhadora/or cultural envolvida/o na produção da memória histórica dos sujeitos que criam e recriam espaços de vida (GENTILI; SILVA, 2001, p.28).

Este modelo empresarial vem crescendo paulatinamente e as consequências na formação das pessoas são o reducionismo da cultura, ciências, letras e artes, a rendição cíclica ao sistema.

E agora, onde está o sujeito?

Ando muito completo de vazios.
Meu órgão de morrer me predomina.
Estou sem eternidades.
Não posso mais saber quando amanheço ontem.
Está rengo de mim o amanhecer
(BARROS, 2009, p. 55).

Alguns pesquisadores e filósofos como Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Peter Pál Pelbart, Jorge Larrosa, entre outros, assinalam já há algum tempo o empobrecimento da experiência do sujeito neste modo de existência e de vida atual.

Todo este contexto nos leva a pensar a função da escola, procurando garantir o desenvolvimento dos seres humanos compreendendo a realidade e provocando relações mais atentas e cuidadosas, privilegiando a pessoa e não as coisas, o ser e não o ter. Os desafios colocados para o profissional da educação na contemporaneidade vão além dos programas de conteúdos.

Uma das aprendizagens seria a capacidade de questionar, relativizar, considerar outros pontos de vista, fazer leituras críticas, expressar-se em várias linguagens, valorizar e trabalhar pelas diferenças.

Observando os espaços formativos das escolas, atentamos para o pouco exercício da escuta às narrativas dos educadoras/es e surgem questionamentos sobre o “endurecimento” de algumas pessoas, que carregam

consigo histórias de cobrança e controle sobre suas próprias emoções e sentimentos. Como encontrar brechas para promover a sensibilidade?

3.2. DESAFIO CONTEMPORÂNEO: FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES SENSÍVEIS, UM POSICIONAMENTO FRENTE AO CONTEXTO

Seriam as crianças mais sensíveis e disponíveis do que os adultos a deixar-se afetar? Perdemos a “sensibilidade” quando nos tornamos adultos ou educadoras/es?

Há pesquisadores interessados nestas questões e um deles, Cesar Marcheto (2009), apoiado em René Barbier, aborda em sua dissertação o conceito de sensibilidade como uma ideia de compreensão intuitivo-afetiva da complexidade das relações humanas. Este sentimento oferece maior possibilidade de compreensão das relações estabelecidas nas situações entre os sujeitos, pois, permite aceitar ser receptivo em relação ao mundo.

Autores como Francisco Duarte Junior tocam no campo da experiência estética para a formação integral do sujeito e revelam a crença em situações ligadas às experiências de vida, à exploração de emoções, constituindo, assim, uma dimensão sentida, vivida, simbolizada, refletida pelos sujeitos. A experiência estética não se dá somente pelos conceitos, entra no campo da percepção individual e sua produção de sentidos e significados. Podemos alimentar a ideia de que a experiência estética na formação de educadoras/es seria uma possibilidade de ruptura ao sistema que corrompe nossas capacidades sensíveis e poéticas de existir, pensar, estar e ser. Ficamos mais atentos, disponíveis e despertados para o que nos acontece.

O que acontece na formação dos educadoras/es contemporâneos? São chamados para explorar suas narrativas, visões, sonhos, contradições? O que poderia constituir um *devoir* docente considerando a cultura infantil, os princípios democráticos e um sujeito em permanente transformação? Um *devoir* mais justo, cuidadoso, atento, desprendido de preconceções arraigadas sobre o que são as crianças e o que podem ser, surpreender-se com elas e consigo?

Como falar de formação de educadoras/es da infância, sem deparar-se, gestar-se do *devir* e o *divinar*?

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá mas não pode medir seus encantos. A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: *divinare*. Os sabiás *divinam* (BARROS, 2004).

Devir e *divinar* se encontram no caminho da estética da sensibilidade e exploram um campo de inusitados, de superação de informação a priori sobre as crianças e sobre si mesmo. Educar exige mais abertura ao imprevisível do que aos padrões de comportamento, aprendizagem e conteúdos do programa. *Devir* e *divinar* seriam importantes para trazer à tona a condição de inacabamento dos sujeitos, com conhecimentos sempre na perspectiva da provisoriedade. A estética da sensibilidade entraria na perspectiva de romper padrões previsíveis, promovendo um *devir* inspirado em outras formas de ser e pensar.

Apoiados na palavra *adivinhar* podemos conceber a ideia de mestre emancipador, aquele que acredita na imaginação das/os alunas/os, em suas *adivinhações* e invenções e, trabalha para potencializar curiosidades, aprendizagens, valorizando suas produções de sentidos. Desta forma, poder-se-ia aprender o que quisesse, *nada* talvez... Nada que corresponda ao que se espera, que se conforme ao que já existe, podendo ser algo que extrapole e ouse desafiar educadoras/es a reconhecerem outras formas de produzir o conhecimento (RANCIÈRE, 2002).

Esta ruptura pode ser entendida no seio da dimensão estética como fomentadora das brechas, impulsionadora das ampliações estéticas, nas formas de ver e agir viventes entre nós. Ao remexer nas concepções e nos modos de ver, vasculhando as raízes das escolhas feitas, a estética se articula com o posicionamento ético e político, preserva e anuncia valores democráticos, constituindo-se na estética da sensibilidade. Ela teria condições de provocar novos jeitos de olhar o outro com suas diferenças. A alteridade e as múltiplas formas de ser seriam abraçadas, rompendo com o olhar repetido,

viciado, padronizado, o jeito único de perceber, acolher, alargando a condição do ser humano em conviver com a diferença.

A sociedade em que vivemos não favorece a afetividade e este fato repercute também na formação dos educadoras/es. Concordando com Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva (2007), os valores da sociedade da competição infiltram-se nas relações existentes nos ambientes educativos. Algumas dimensões são mutiladas na formação das/os educadoras/es na qual se evadem atividades cooperativas, coletivas, exercício da autoria e autonomia. Em contrapartida, a formação precisaria cultivar novas propostas com estes sujeitos de forma que revigorassem suas emoções e afetos na relação com o mundo.

Marina Célia Moraes Dias (2003) fala em *alegrias culturais* na formação das/os educadoras/es lembrando o acesso a heranças preciosas, deixadas a nós para a construção de nossa história. A autora destaca que a infância remete à busca de significados e que a alegria cultural é a paixão, inteireza da entrega ao jogo da alegria de educar. Isto se afina com o encontro consigo, com o outro e com a cultura, provocando brechas na forma de vida da sociedade atual: o saber descartável e utilitário que contaminou a escola.

Esta alegria de ser e enfrentamento ao cotidiano é também papel da escola como centro irradiador da cultura, espaço da convivência com as diferenças e espaço de construção de identidade. Isto significa espaço de vivências para realizar potencialidades criativas (lúdico, artes, cultura) e posicionamento crítico, essenciais à formação das/os educadoras/es.

A formação para o olhar e escuta sensíveis pode religar, recuperar os elos perdidos nos mares do neoliberalismo. Seria não para todos, para alguns, talvez, a preciosidade, colhida para desconstruir fortalezas da educação que a distanciam das belezas de educar para a sensibilidade. Sempre lembro: dignidade e boniteza de mãos dadas...

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 1996, p.37).

A presente pesquisa pode inspirar os sujeitos na perspectiva da humanização e sensibilização para outras práticas, outros *devires* nos contextos de formação de educadoras/es. Acolhendo a estética da sensibilidade como forma de provocar questionamentos éticos e políticos, avançamos na ideia de formação de educadoras/es para além dos seus conhecimentos técnicos, necessários, sem dúvida, porém não completamente capazes de transbordar e ultrapassar os muros cristalizados da formação continuada.

O eixo da formação na *escola-campo* foi trabalhar diretamente com o sentir da/o educadora/or para que fossem convidadas/os atuar criativamente no contexto em que fazem parte; precisam indagar-se e indagar o que fazem, o que veem; precisam se questionar sobre os seus olhares, passar por situações que os afetem.

Se imaginarmos as/os educadoras/es levadas/os pelos ventos da pressa, da pressão, dos desencontros humanos, estamos convidados a promover momentos estéticos com ela/es, de maneira a fazê-los pensar sobre o mundo, sobre os ventos que os levam desvairadamente pelas atividades cotidianas distanciadas do pensar reflexivamente. Dewey fala em atividades predominantemente práticas, automáticas demais que não permitem “uma sensação daquilo a que se refere e de para onde vai” (2010b, p. 114). Larrosa (2002) nos alerta sobre a formação e a vida pautada pelo excesso de informações e pouca experiência. A estética da sensibilidade poderia ser considerada um princípio integrador que não se refere somente à arte, mas a toda ação educativa e seria um farol que intencionaria resgatar um sujeito tomado pela vida apressada do mundo contemporâneo. Sujeito retomado em sua experiência e produção de sentidos, revivificado pela percepção apurada já empoeirada pela fumaça dos veículos e máquinas, das correrias que abafam a sua sensibilidade.

Nossas reflexões poderiam esbarrar na ideia de que pensar neste sistema caótico e apressado seria uma forma de resistir ao consumo desenfreado de nós mesmos. Temos tido tempo para esta experiência estética?



Imagem 92. Tirinha Armandinho.

Neste contexto crítico, em que o pensar tem um lugar resguardado, em que as práticas formativas buscam um trabalho com sentido que ultrapasse a reprodução de suas práticas, há a existência de uma estética. Esta atitude é a sensibilidade estética da/o educadora/or, que pensa em organizar experiências para as crianças pensarem, inverterem a lógica das rotinas, dos planejamentos, da forma de aprender, da forma de olhar e pensar. Estas/es educadoras/es estariam no processo de questionar o que oferecem em sua prática educativa, (re)olhar para ela.

Paulo Freire nos faz pensar que a desumanização é uma distorção da vocação humana para “ser mais” e que, imersos em situações áridas como falta de espaço para curiosidades, escutas e espantos, o desencanto e o conformismo terão força para se instalar. Seres anestesiados, refratários às experiências sensíveis e estéticas podem recuperar os caminhos de humanização na escola? Trago o conceito de experiência para este diálogo...

3.2.1. A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES SENSÍVEIS

Conheço de palma os dementes de rio.
 Fui amigo do Bugre Felisdônio, de Ignácio Rayzama e de Rogaciano.
 Todos catavam pregos na beira do rio para enfiar no horizonte.
 Um dia encontrei Felisdônio comendo papel nas ruas de Corumbá.
 Me disse que as coisas que não existem são mais bonitas
 (BARROS, 2009, p. 77).

³⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho?hc_location=timeline>. Acesso em 22 de outubro de 2014. Autor: Alexandre Beck.

Os esvaziamentos existentes nas relações humanas contemporâneas revelam a degeneração dos valores que proclamamos na educação: cooperar, respeitar, compreender, acolher, cuidar. Larrosa entende o conceito de experiência como o do sujeito exposto, afetado, atravessado pelas situações que os transformam. Fala ainda sobre o empobrecimento da experiência do sujeito informado, cheio de opinião e ávido por estímulos. “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2002, p. 20).

Para viver uma experiência o sujeito ficaria tomado, entregue à situação vivida, que o transformaria, o faria perceber a si mesmo, suas potências. Ele perceberia e sentiria a potência de vida quando atravessado pela experiência.

Expor-se, assim, seria disponibilizar-se para novas percepções, novos toques, novos olhares, novos encontros com o outro, considerar as presenças, suas falas, seus trejeitos, suas formas de pensar, viver sentimentos, reflexões, deixar-se tomar por eles. “Toda a experiência de conhecimento é estética”, diz Luiza Helena Christov³⁶, “é um mergulho na existência; permite relacionar razão e sensibilidade”.

A ideia de experiência está intimamente ligada à ideia de existência, à capacidade de pensar, criar, mudar, padecer. A experiência tem a ver com a paixão, com o afetar-se. Apoiados na ideia trazida por Luiza Helena da *presença comovida no mundo*, podemos pensar em estar atentos ao que fazemos encantando-nos com as coisas, fenômenos e pessoas, deixando-nos surpreender e transformando as formas de perceber. A experiência estética expande as formas de pensar e relacionar-se, as experiências cativam, arrebatam, põem os sujeitos em conflito. A arte e a estética têm este potencial: fazer-nos confrontar conosco, com o que vimos, pensamos e sentimos.

Dewey (2010b) considera que a experiência é singular, flui, não se dissipa, nem evapora. Esta imagem me remeteu a uma obra de arte de Sandra

³⁶ Conferência da educadora Luiza Helena da Silva Christov ocorrida no evento Jornada de Pesquisa 2013 no campus UNESP-IA- Barra Funda, SP, em 28/11/2013.

Regina Cinto³⁷, artista plástica de Santo André, SP, que me afetou profundamente: estava exposta na Pinacoteca de São Bernardo do Campo uma caixa de madeira, que aberta, mostrava uma nuvem capturada pela artista. Parte de sua obra tem movimento, ondas, espirais, faz recortes da realidade. Nesta obra, ela procura guardar algo fluídico, fugaz da natureza: nuvens, fazendo uma representação do impalpável. Acalento esta ideia da experiência: uma representação de algo impalpável...



Figura 93. Sandra Regina Cinto, *Objeto de Guardar uma Pintura*, sem data.³⁸

Outra imagem que pode compor este momento de reflexão é *Esmeralda* de Sandra Regina Cinto: movimentos, deslocamentos, ressurgimentos, refazimentos, o *de vir* se instala...



Figura 94. Sandra Regina Cinto, 2013. *Esmeralda*. Acrílica sobre tela.

³⁷ Sandra Cinto (Santo André, SP, 1968). Escultora, desenhista, pintora, gravadora e educadora. Forma-se em educação artística nas Faculdades Integradas Teresa D'Ávila - Fatea, em Santo André, em 1990. Atua no Laboratório de Estudos e Criação na Pinacoteca do Estado de São Paulo e no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - MAC/USP. Em 2002 cria o troféu para o Prêmio Multicultural Estadão, realizado em São Paulo.

³⁸Fonte:

<http://www.saobernardo.sp.gov.br/comuns/pqt_container_r01.asp?srcpg=cultura_pinacoteca_acervo&IIHTM=false&PaginaAtual=62>, acesso em 23/03/2014.

Podemos trazer nesta seara a ideia de arte como uma experiência estética, que provoca o pensar, o repensar, o sentir, o religar-se, o desconstruir-se. A ideia de arte como fomentadora de deslocamentos, sentimentos, olhares e afetos pode ser vivenciada por cada um de nós de maneira diferente.

O que poderia se constituir como substância da arte? Um todo inconclusivo presente em obras, o sentimento inquieto, reflexivo, indefinido, incoerente. A obra de arte provoca, toca, acentua o olhar, a audição, o olfato, o refletir, portanto, tendemos a pensar que a sensibilidade está no cerne de toda criação artística e percepção estética. Aqueles que abordam as obras do ponto de vista técnico têm resultados menos revigorantes, segundo Dewey (2010b, p. 358), estas práticas empobrecem a percepção.

Embora inter-relacionadas arte e cultura não são a mesma coisa. Para Duarte Junior (1988) a arte pode ser uma visão inaugural do mundo, uma forma inédita de perceber e criar sentidos. Essa forma criativa é um espaço novo para produção de conhecimentos, amplia a capacidade imaginativa perante as coisas já vistas e compreendidas. Aqui, faço o elo com o olhar do educador: olhar para as crianças e ver de outra forma o que já tinha olhado. Compreender, reolhar, reestabelecer sentidos, indagar e indagar-se neste momento. Reeducamos nossa forma de olhar, muitas vezes *encaixotante* e *encaixotada* pelas maneiras que aprendemos a perceber as coisas.

Diante disso, importa entrar em contato com a cultura, com os sentidos construídos por outros povos, pessoas, lugares e épocas. José Francisco Duarte Junior (1988, p.109) nos fala que a arte nos permite entrar em contato com os sentimentos da época e a forma de sentir dos contemporâneos. Este autor também revela que no contato com a arte e com a cultura, percebemos as relações sociais, os convívios, as relações de poder, sendo esta uma função cognitiva da arte. Segundo Hannah Arendt (2013) a cultura tem a ver com gosto, sensibilidade à beleza, às obras de arte, aos poetas, músicos, filósofos. A palavra cultura se refere aos valores materiais e espirituais criados pela humanidade no curso de sua história em determinada etapa histórica.

A arte sempre foi um tema que preocupou os intelectuais de todas as épocas. Pensadores de formação marxista aludiram a arte como ideologia e como uma das principais manifestações humanas. Analisando a arte como ideologia, vê-se o lugar que um estilo ocupa no corpo total das ideias de uma

classe social que domina um sistema. Também se analisa a arte como uma arma ideológica de uma classe subordinada em sua luta pela emancipação.

Os pensadores da Escola de Frankfurt, como Adorno e Marcuse se interessavam pela arte popular e pela indústria cultural. A arte para estes autores se mostra degradada na reprodução mecânica; já para Benjamin, o efeito principal da reprodução mecânica foi o de destruir a “aura” elitista da arte, provocando uma demolição da tradição criando um laço entre o proletariado e as novas formas culturais. Para Benjamin, perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar e para isso é preciso dedicá-lo às coisas do mundo, que evidencie a atmosfera que delas emanam.

Mesmo observando diferenças entre as teorias marxistas da Escola de Frankfurt, a ideia comum a todos é a de que o Estado vai se tornando cada vez mais dominante na economia, nas relações sociais e culturais e, desta forma, os meios de comunicação de massa fortalecem a ordem social, submetendo a cultura à ideologia dominante.

Segundo Alan Swingewood (1978) o modo capitalista de produção vem transformando a cultura, as relações, tendo por base a tecnologia, a ciência e as comunicações e assenta a sua ideologia na vida material controlando os meios de produção material e intelectual. As ideologias se materializam nas suas relações reais e suas representações, valores e crenças; as rotinas de vida partem das necessidades criadas para viver em consonância com a organização sistêmica.

Arendt (2013) entende que se busca a novidade e o ineditismo e a cultura fica ameaçada pelo consumo rápido passando a ser substituída pelo lazer e divertimento, por vezes, fúteis. Os produtos são feitos para durarem menos, para serem substituídos rapidamente e entreter as massas. Os quadros e livros são reproduzidos para alta vendagem, gerando o que a autora chama de empobrecimento. Para Hannah, a arte não deve ser um meio para alcançar outros fins; sua finalidade deve ser ela mesma.

Não podemos dispensar a reflexão sobre a cultura de consumo da sociedade da qual fazemos parte, pois, ela se tornou o próprio elemento da sociedade de consumo, saturada de signos e imagens: as publicidades, os produtos ligados ao luxo, beleza. Arrisco dizer em consonância com Mike

Featherstone (1995) que a estetização da realidade coloca em primeiro plano o mercado e o consumo e, as publicidades instigam o dispêndio com viagens, bens e produtos, gerando a ideia de que este consumo é sinônimo de ser aceito pela sociedade.

Entram nesta reflexão todas as formas padronizadas de vestir-se, morar, organizar espaços, colorir e alisar cabelos, viajar como se tivesse fazendo uma coleção a ser exibida e a manter produtos de consumo, cosméticos. Neste contexto, está marcada a preferência das classes menos abastadas por lugares, locais culturais, estilos de vida e aquisição de produtos que seriam, até então, artigos de consumo das classes mais favorecidas.

Mike Featherstone (1995) nos convida a refletir sobre a gênese consumista que assola as preferências, a qual aniquila as subjetividades, os gostos legítimos. Já existem muitas iniciativas que desconcertam esta estrutura com intervenções potentes e marcantes, como intervenções artísticas e poéticas em locais públicos, por exemplo. E com as crianças, como seriam estas intervenções?

Cabe-nos pensar sobre as culturas infantis desprezadas pela visão adultocêntrica neste cenário: as crianças tornam-se invisíveis ou são alvo privilegiado dos produtos consumíveis. Como seriam valorizados os capitais das culturas infantis?

Fabiana O. Canavieira e Ana Cláudia Caldeiron (2011, p.156-157), inspiradas em Manuel Sarmiento lembram que a concepção de culturas da infância refere-se a uma lógica das crianças para dar sentido, em todo momento, às suas formas de pensar e sentir, distintas das dos adultos, mas não independentes das formas adultas. Estas autoras falam em compartilhamento, apoiadas em Willian Corsaro, de “ações nas interações face a face, toque a toque, olhar a olhar, som a som, imaginário a imaginário”, como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham, nas ruas, nos parques, nas praças e em outros espaços, apesar da visão adultocêntrica da sociedade capitalista.

As crianças são detentoras de linguagens, capazes de enfrentar, transgredir, resistir à imposição dos adultos.

Miguel Arroyo (2013, p.143) nos diz que “os currículos reproduzem ausências históricas” e nos alerta sobre “o trabalho urgente e extremamente formador” reconhecendo os determinantes dessas ausências. Para este autor, a ausência das crianças na história da educação trouxe consequências para as didáticas, currículos e teorias pedagógicas, distanciando-se delas, empobrecendo a reflexão teórica sobre a prática educativa; “o que era seu foco, seus sujeitos, a infância, ficou de fora, à margem”. (Ibid., p. 182).

Na *escola-campo* podemos ver as duas educadoras mencionando a importância de estarem atentas às crianças e de que já não aceitam mais trabalhar com sequências didáticas predefinidas, pois, as crianças vão dando as pistas do que precisa ser investigado e organizado para as suas pesquisas. Considero que ambas estão afetadas pela experiência formativa que as levou a repensar o lugar que as crianças podem e devem ocupar na pedagogia da infância e permanecendo neste caminho reflexivo vão aproximar-se ainda mais das culturas infantis.

Além da valorização das culturas infantis, uma grande reflexão educacional precisa acontecer sobre o multiculturalismo crítico, que rompe com as hierarquias das tradições culturais reconhecidas e escolhidas como mais importantes, alerta para as exclusões de minorias. O ideal da cultura democrática universal baseada na participação de todas as culturas e economias apregoa a não dominação de uma cultura sobre a outra. Para tanto, as/os educadoras/es necessitam exercer a criticidade e a sensibilidade estética para captar as possibilidades e inusitados infantis, as culturas múltiplas e interferir efetivamente nestes contextos desiguais e colonizadores.



Imagem 95. Tirinha Armandinho

O desconhecimento nos leva a ignorar saberes construídos por nós mesmos, que não são desejados na continuidade do que fazemos. Rever o olhar para as crianças, suas existências, necessidades, possibilidades, rever o que temos sido faz parte da ampliação da sensibilidade estética do educador. Rever a forma de ser, de existir, escutar e atuar...

O conhecimento não exclui a sensibilidade, enfatiza Benjamin; para ele, as crianças – tal como os artistas e os poetas – são capazes de abordar coisas de maneira inédita; raciocinando por constelações de imagens e alegorias elas conhecem sentindo e sentem conhecendo. Mas, se a escola enxerga a infância com um olhar muito mais cartesiano do que benjaminiano, é fundamental reinstalar a importância do pensamento poético que é próprio das crianças, a fim de construir outras práticas culturais no espaço escolar (FANTIN, 2008, p. 63).

Às/aos educadoras/es cabe elevar seus recursos críticos para poder atuar em outra perspectiva e a equipe gestora da *escola-campo* procurou trazer imagens de obras conhecidas e desconhecidas, buscando visualizar os desconhecimentos produzidos na escola, nas relações de poder, no currículo monocromático, monocultural. A equipe de educadoras/es teve oportunidade de analisar as ofertas de imagens estéticas na escola e também ampliar seu próprio repertório quanto a artistas negras/os desconhecidos. Buscou as raízes dos desconhecimentos...

A escola pode, quem sabe, participar do anúncio de novos tempos. No processo em que se volta para a produção, para o movimento e para a mudança, a escola pode ajudar a formar indivíduos não conformistas e sim questionadores, que rejeitem alguns dos valores celebrados no mundo contemporâneo, como o individualismo, a competitividade e o consumismo (MOREIRA, 2009, p. 7).

³⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho?hc_location=timeline>. Autor: Alexandre Beck. Acesso em 22/10/2014.



Figura 96. Artur Timoteo da Costa - artista negro brasileiro – *Antes do Aleluia* – obra premiada na Europa, 1906.

Artistas negros fizeram autorretrato, paisagens, natureza-morta. É difícil conseguir material. Não há material disponível... Muitas livrarias e museus desconhecem os artistas que representam a nossa cultura (formadora - áudio de campo, 2013).

As falas a seguir foram extraídas do áudio de campo, sendo [EG] Equipe Gestora e [E] Educadoras:

[EG]: *Será que juntas poderíamos realizar uma lista de artistas que representam a cultura afro-brasileira? Quem se arrisca?* [E]: risos. [EG]: *Artista de expressão plástica (papel, tinta, gesso, argila, madeira, metais).*

[E]“Pierre Verger”; “Cândido Portinari”; “Tarsila do Amaral”.

[E]“Não estou acostumada a observar tão bem isso...”.

[E]“A gente foi no museu e não sabe... Eu lembro do quadro...”.

[E]“Como chama?? [vários comentários] como chama aquele lá? Esqueci o nome...”.

[E]“Vou lembrar...”.

[E]“Carlos alguma coisa...”.

[EG] Não vale puxar no Google...

[E]: risos.

[EG] *Apreciando e refletindo sobre estas obras de arte poderíamos dizer quem são os artistas?*



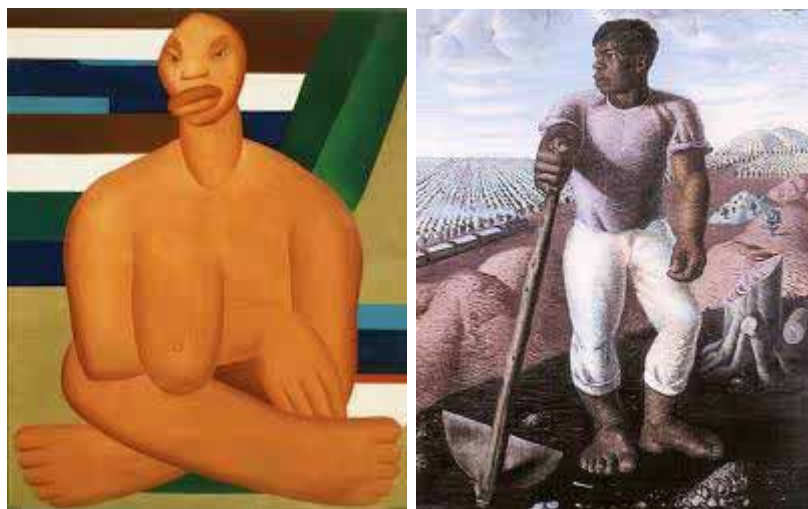
Figuras 97, 98, 99 e 100. Reproduções de obras de Artur Timóteo da Costa e Benedito José Tobias, alternadas. Fonte web.

[E] “Nunca vi isso...”.

[EG] Alguém já viu alguma dessas obras? [E]: Não...

[EG] Alguém já viu num livro, numa revista, na biblioteca, na televisão, na internet? [E]: Não.

[EG] E sobre estas obras? Quem são os artistas?



Figuras 101 e 102. Reproduções de obras Tarsila do Amaral e Cândido Portinari projetadas para as educadoras. Fonte web.



Figuras 103, 104 e 105. Reproduções de obras de Lasar Segall e de Cândido Portinari projetadas para as educadoras (alternadas). Fonte web.

[E] (vários comentários): “Tarsila, Portinari, Lasar Segall”

[EG] Todo mundo conhece, já viu? [E] Sim! [EG] Por que será que a gente conhece estes e não conhece aqueles?

[E]“Ficamos sempre com os mesmos!”

[E]“Aprendemos na escola”.

[E]“Aqueles são pobres e estes são ricos?”.

[EG] Aqueles são artistas negros. São artistas negros que representam a cultura afro-brasileira pela perspectiva do negro. As obras de baixo são de artistas brancos que representam o negro pela perspectiva do branco. Por isso, eles nos foram ensinados. Por isso, são tão famosos. A negra (1923) da Tarsila é a mulher negra de seios grandes que fez parte da infância de Tarsila, filha de um fazendeiro. Era a negra que ela conhecia. Portinari em ‘O lavrador de café’ traz uma postura do negro que era o que ele via: os negros dominando a agricultura. O de baixo traz a agricultura e o negro como um herói na frente, o que ele dominava. Já em ‘Bananal’ de Lasar Segall, a pessoa que está no meio parece um totem que protege como se tivesse protegendo toda a floresta. Depois na cidade pintou o negro, prostitutas. São duas visões. (formadora - áudio de campo, 2013).

Esse foi um dos momentos de notório desconcerto na equipe, pois não se sabia quais eram os representantes da cultura afro-brasileira; nossas raízes e nossos não saberes se encontraram (Diário de Bordo, 2013). Após as expressões faciais de desapontamento por parte das educadoras, surgiu interesse sobre o que não sabiam e as formadoras falaram da dificuldade em garimpar materiais sobre as/os artistas negras/os. Considero que foi uma experiência que afetou as educadoras, pois percebi expressões e posicionamentos corporais, anotações que revelaram disponibilidade e interesse pelo tema.

O papel da/o educadora/or é observar as relações desiguais, as primazias e problematizá-las; identificar situações discriminatórias, fortalecer o poder dos alunos, sua autoconfiança. Se estivermos falando de relações assimétricas, estaremos apontando aos docentes a necessidade de investigar e compreender as origens delas. Esta compreensão envolve o percurso dos significados construídos ancorados em verdades unilaterais. A arte chega como aliada nesta ruptura.

Não dispenseemos a grande reflexão sobre a infância: como é pensada neste círculo vicioso? Como atua nos cotidianos? Como desenvolver práticas

que realmente considerem culturas e sujeitos? Falemos um pouco sobre a estética da sensibilidade como uma possibilidade.

3.2.2. A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p.26).

Segundo Terezinha Rios (2003, p. 24) conhecer o mundo é sentir o seu gosto, não apenas pelo paladar, mas pelo conjunto dos sentidos. O trabalho docente, o *ser educador* entrecruza-se com o sentir, o saber e o fazer. Porém, nada disso se desvincula da pergunta crítica sobre sua atuação profissional.

O educador provocado, instigado passa a rever sua existência e sua ação profissional. Esta visão que passa pela percepção, pelo sentir e pela crítica se constitui uma experiência estética. Pensar a prática formativa nesta linha leva-nos a alinhar a crença na aprendizagem cotidiana na existência cotidiana, na estética que rega as relações e encontros. Novos conceitos precisam estar ligados à própria vida, guardamos o que faz sentido. A existência humana é um fato estético (DUARTE JR, 1988, p. 35).

Quais subjetividades encontramos na contemporaneidade? Sentidos destituídos dos sujeitos, estes coisificados, desumanizados. Paulo Freire (1996) nos lembra que somos inacabados, que podemos ir além, que a construção de nossa presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. Isso quer dizer que nossa presença no mundo é de luta humana e não apenas de objeto, gente que muda o mundo e muda a si mesmo, que supera seus limites.

Por isso, é necessário aguçar a/o educadora/or; papel da/o formadora/or da contemporaneidade. O mundo necessita romper com ideias totalitárias de saberes, precisa compor com afetos, desejos, paixões, cuidado. O cuidado na visão de alguns estudiosos como o teólogo e escritor Leonardo Boff (1999) é mais do que um ato, é uma atitude que remete à responsabilidade e ao envolvimento afetivo com o outro. Para Boff o sentimento torna pessoas, coisas e situações importantes para nós, e esse sentimento profundo se chama

cuidado. Somente aquilo que passou por uma emoção, que evocou um sentimento profundo e provocou cuidado nos deixa marcas indeléveis e permanece definitivamente.

Mas o tu não é qualquer coisa indefinida. É concretamente um rosto com olhar e fisionomia. O rosto do outro torna impossível a indiferença. O rosto do outro me obriga a tomar posição porque fala, pro-voca, e-voca e com-voca. Especialmente o rosto do empobrecido, marginalizado e excluído (BOFF, 1999, p. 139).

O filósofo e analista Félix Guattari agrega em seus estudos os paradigmas ético-estéticos na constituição da subjetividade, sugerindo que a sociedade atual com seus dispositivos técnicos e instrucionais influencia a constituição da subjetividade de maneira padronizada em agenciamentos capitalísticos e modelizações adaptativas. “A criatividade social está sendo chamada a expropriar os antigos enquadramentos ideológicos rígidos [...]”. (GUATTARI, 1992, p.136). O novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque fala em instância criadora, em desaceleração, em singularidades e construção de novos saberes. Sem dúvida que este pensador exige de nós muitos aprofundamentos, mas o sumo de sua ideia pode corresponder ao que outros pensadores injetam nas discussões sobre a constituição da subjetividade na contemporaneidade. Peter Pál Pelbart com sua obra *Vida Capital* engrossa o debate trazendo o foco do capitalismo e da subjetividade:

O ponto de partida é um diagnóstico inequívoco: estamos no tempo do Império. O Império é uma nova estrutura de comando, em tudo pós-moderna, descentralizada e desterritorializada, correspondente à fase atual do capitalismo globalizado. O Império, diferentemente do imperialismo, é sem limites nem fronteiras, em vários sentidos: engloba a totalidade do espaço do mundo, apresenta-se como fim dos tempos, isto é, ordem a-histórica, eterna, definitiva, e penetra fundo na vida das populações, nos seus corpos, mentes, inteligência, desejo, afetividade. Totalidade do espaço, do tempo, da subjetividade. Jamais uma ordem política avançou a tal ponto em todas as dimensões, recobrando a totalidade da existência humana (PELBART, 2003, p. 82).

Pelbart traz também a ideia da célula propulsora da mudança, aquilo que revigora o humano em sua luta pela sobrevivência e vida digna, pois, o poder do chamado império é relativizado, trazendo em si, positivamente, a produção

e a reprodução da própria vida, a chamada biopolítica⁴⁰ da sociedade de controle. A amplitude que alcança diz respeito ao poder de afetar e ser afetado, biopolítica não como poder sobre a vida, mas potência da vida, a vida se revela de maneira inédita.

Os militantes resistem à autoridade imperial de uma maneira criativa: dito de outro modo, a resistência está ligada imediatamente a um investimento constitutivo no domínio biopolítico e à formação dos dispositivos cooperativos de produção e de comunidade. Se ele herda a experiência de dois séculos de ação insurrecional, ao mesmo tempo ele se liga a um mundo novo, sem exterioridade, que implica numa participação vital, numa cooperação produtiva da intelectualidade de massa e das redes afetivas. É onde a resistência torna-se contrapoder (PELBART, 2003, p.87).

Nesta seara, podemos pensar que as células de contrapoder existem nas instituições e podem promover revoluções, num crescente de rupturas. Aqui nos envolveremos, percebemos deslocamentos, intenções e na *escola-campo* a equipe se move, mas, ainda esbarra em velhos preconceitos e não saberes que revelam intenções curriculares monoculturais.

[EG]: Mas, falando de Picasso, ele viajou para a África e muitas de suas obras foram inspiradas nas máscaras africanas. A arte de Picasso tem muitas formas, formatos quadrados, bicudos que partiram da arte africana, sua escultura, modelagem... [E]: “A gente desconhece...” (formadora e educadoras - Áudio de Campo, 2013).



Figuras 106, 107, 108. Semelhanças entre a arte de Picasso e a a arte africana – fonte web.

Destacando as forças propulsoras da mudança, podemos considerar que as propostas observadas tendem ao movimento de quebrar padrões estéticos e se abrem à apreciação e ao fazer a arte. Neste campo, pensar o visual oferecido às crianças em imagens, obras, histórias, canções, brinquedos e mídias ajudou a criar formas de ver e saber o que está por detrás do que se oferece esteticamente e que ajuda a formar as subjetividades.

⁴⁰ Conceito discutido por Michel Foucault .

As duas educadoras entrevistadas aludem sua experiência com a arte nos espaços formativos e uma delas descreve sensações que se aproximam das experiências das crianças, enquanto a outra remexe em suas memórias não tão próximas a uma boa experiência. Percebe-se no grupo o cuidado em fazer a sua própria imagem na atividade proposta com materiais diversos e algumas trazem a fala de que não sabem desenhar, mas, a maioria se entrega à atividade de forma prazerosa.



Figura 109. Autorretrato de uma educadora e confecção da bandeira para o desfile das educadoras da escola.

A arte pode permitir o desabrochar da autoconfiança, promover sujeitos autores e autônomos, eclodir potências e alegrias. Há autores como Georges Snyders, Rubem Alves, Paulo Freire e Terezinha Azêredo Rios que mencionam a importância da alegria na escola, a alegria tão necessária à existência. Ela auxilia a romper *a dureza da pedra...*

Georges Snyders defende a alegria na escola: parece utópico? Não, se observarmos este intento em teorias de educadoras/es que lutaram por mudanças e as viram adentrar a escola e deixar as vidas mais humanas, felizes e aprendentes. 'Falo e falarei sem cessar da alegria, mas não me refiro de forma alguma a uma satisfação piegas; a alegria cultural não diz respeito a uma cultura de água de rosas, à consciência tranquilizada' (SNYDERS, 2008, p.16) A alegria na escola tem a ver com a renovação de conteúdos culturais a serem trabalhados com as crianças (SILVA, 2011, p. 33).

Terezinha Rios revela que, mesmo parecendo piegas, a felicidade é um objetivo de nossa vida e do ofício de educadoras/es, pois, se vincula à vida digna, à vida vivida coletivamente, à *felicidadania*, à superação da fragmentação e isolamento.

Na *escola-campo* houve a discussão sobre a arte como abertura ao mundo e à diferença cultural, étnica, social; foi inflamada uma forma aerada de perceber as coisas diferentes do mundo, e a arte convidada, compareceu e, derramaram-se alegrias. Ela faz falta ao mundo e aos espaços formativos.

A arte seria a potência para o encontro com outros saberes, guardados, desconhecidos, camuflados. Há autores que pensam a vida transformada pela arte, pela estética da sensibilidade, pelas perguntas e indagações que ela nos faz. Vygotsky nos leva a crer que a formação humana atua na zona de desenvolvimento proximal, alavancando saberes que promovem as aprendizagens para o sujeito.

É o convite da arte que chega, chamando ao ensaio de novos olhares, ao dar-se conta do olhar, do ato de contemplar uma pintura, de entrar na dança, arriscando passos, de fazer, experimentar, sentir a sensação de caos, da frustração, do erro e também a satisfação da realização, do acerto. Arte é isso: totalidade! (OSTETTO, 2004, p. 12).

Lança-se a proposta: confeccionar bandeiras personalizadas decoradas com a autoimagem da criança, mas, no encontro cada uma das educadoras fez a sua imagem e todas desfilaram orgulhosas: “Eu sou especial, é legal ser como eu sou!”. Durante a atividade percebemos interesse, risos, concentração, partilha. Apreciavam as produções alheias. Aparece a discussão sobre a cor “Flicts” de Ziraldo, e problematizam o lápis que era conhecido como cor da pele. Qual pele? Um dos relatos menciona a criança em atividade artística: “mas, pro, pode pintar de preto?”. As crianças nos dão pistas do que tem aprendido e também do que podem e precisam aprender... (Diário de Bordo, HTPC, 2013).

Degustemos as imagens do desfile acompanhadas de sonoridade, risos, alegria, aplausos! As/os educadoras/es precisam de espaços que as/os afetem. “Com águas me alinhavo” (BARROS, 1998, p.11).



Figuras 110 e 111. Educadoras desfilam suas bandeiras: “Eu sou especial! É legal ser como eu sou!”

A experiência estética põe em movimento as maneiras como nos relacionamos cotidianamente com o que vemos, com o nosso entorno, como somos tocados pelas imagens, coisas e pessoas, como nos afetamos ou reagimos (FARINA, 2008). Essa experiência estética nos ajuda a problematizar histórias que trazemos no corpo, nos ajuda a sentir o que ainda não sentimos.

Somos instigados a questionar as nossas ações, buscar raízes e origens, fundamentar a nossa prática. A formação estética nos convida ao desinvento. Podemos tentar ser pessoas felizes... Existir, resistir. Conhecer as histórias e os porquês de fazermos as coisas, assumirmos posicionamentos no mundo. Somos educadoras/es e temos um papel, não só de constatar, mas intervir. “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p.84).

A ideia de experiência em Jorge Larrosa (2002) remete a atravessar-se, permitir-se... Ousar... Expor-se e leva-nos a considerar a possibilidade de experimentar, estar disponível. As crianças nos parecem mais abertas à experiência. Estão mais curiosas para experimentar o mundo, fazer perguntas, enquanto os adultos se apoiam em situações que os inibiram e, recuam. Nesta perspectiva, o coletivo de educadoras/es ajuda a romper barreiras da percepção e da sensibilidade estética, resgata a experiência na formação em ações coletivas e a energia presente afeta os sujeitos. “O conhecimento não se constrói apenas com textos e livros, [...] só ganha sentido quando compartilhado com o outro, alcançando a esfera de significação” (OSTETTO, 2004, p. 16).

O significado aparece como resultado de uma construção social de forma que é compartilhado por todos que o utilizam. As experiências se reorganizam nas interações e relações com os sujeitos, e este entrecruzamento auxilia na reflexão sobre a experiência. Também com as crianças a/o educadora pode dialogar, ouvir e questionar significados, ampliando possibilidades multiculturais.

Nas discussões na escola, os estereótipos e preconceitos sobre músicas e ritmos vieram à tona e a questão da capoeira também, tida por algumas pessoas como não adequadas para ser apresentada na escola, mas ela aconteceu e fez a alegria da criançada juntamente com sua educadora. Atualmente a roda de capoeira é reconhecida como patrimônio imaterial da

humanidade, mas ainda é discriminada pelo desconhecimento como um elemento da identidade brasileira, o que só enfraquece o currículo multicultural.

O samba é o mais conhecido e talvez o mais influente produto da cultura brasileira no mundo. (Áudio de campo, documentário, 2013).



Figura 112. Educadora arrisca passos da capoeira com as crianças. Imagem do portfólio 2013.

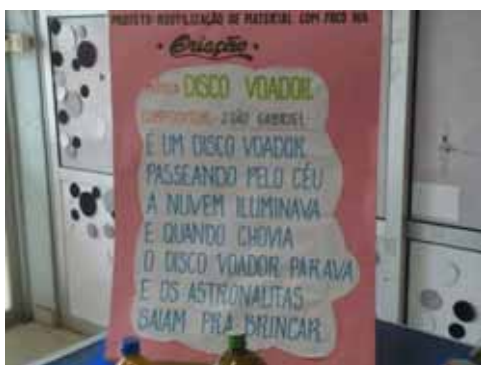
O grupo de educadoras/es refletiu sobre as formas expressivas presentes na escola e foram questionadas as danças e a música na escola, que poderiam se constituir como espaços de investigação para as crianças e adultos. As produções culturais desempenham um papel na escola, na escolha e na ampliação dos repertórios culturais e, algumas delas merecem problematizações quando “adultizam” as crianças, como foco na criança consumidora, visando mais o lucro do que o respeito à infância (FANTIN, 2008). A própria equipe de educadoras/es se coloca a respeito destas músicas presentes na mídia, problematizando que elas são produzidas por adultos para as crianças e relembram seus cantos de criança.

[E] “O ser humano tem poder de criação. Se perguntar para as crianças que músicas elas querem cantar, elas vão cantar a que fizeram do disco voador. Eu pedi para eles fazerem uma música e cada criança cantava um pedaço, fazia um pedaço, aquela bagunça toda, um deles começou: é um disco voador passeando pelo céu, a nuvem iluminava e quando chovia, o disco voador parava e os astronautas saiam pra brincar, Hei!”. (áudio de campo- educadora relata e canta- 2013).

E as educadoras também cantam suas cantigas de criança: “o pé de chuchu nasceu, a chuva quebrou o galho, rebola meu bem, rebola meu bem, rebola senão eu caio”. [risos]. Era de roda, rebola e depois eu caio... “Bat Masterson”, Carlos Gonzaga cantando... No velho oeste ele

nasceu... Teu nome em lenda se tornou... Bat Masterson... (Diário de Bordo, 2013).

Uma educadora revela que as crianças preferem suas próprias canções, e para isso as ouviu, as observou, registrou a letra e expôs para a comunidade este inventar. As crianças foram valorizadas em sua criação, aprenderam que podem escolher e criar, comunicar suas invenções. A educadora foi afetada para adotar esta atitude.



Figuras 113 e 114. Cartaz com a letra da música feita pelas crianças do período integral e brinquedos com garrafa pet.

O repertório presente no cotidiano revela a sociedade e a cultura nela existente, seus valores. Segundo Luciana E. Ostetto, (2004) é preciso combater padrões musicais, romper limites para compreender uma boa música, sabendo que atrás de todo gosto há sempre um sujeito, uma história e uma prática cultural. A massificação de produtos e gostos nos remete, enquanto educadoras/es, a considerar a diversidade e combater as práticas colonialistas, elitistas e discriminadoras.

A música brasileira não seria o que é hoje se não tivesse a influência africana, o “semba” angolano se abraçou, recebeu a pitada brasileira, o molho o requebro, nós somos criativos, somos alegres, fazemos nosso trabalho com alegria, “é isso que Deus deu, que Deus dá...” (depoimento de Alcione, cantora - áudio de campo, 2013).

Portanto, sabendo que muitas belezas do mundo nos foram songadas, temos uma mola que nos impulsiona: temos que reconhecer e, por que não, buscar as belezas que nos são desconhecidas. Quais os mecanismos que temos para estas e outras superações?

Existe a necessidade de nos revermos neste sistema que nos consome, para poder fazer um giro em torno de nós mesmos. O que temos oferecido às crianças enquanto alimento cultural e referência estética? Por que temos escolhido estas referências? A crítica ao que circula na sociedade precisa ser feita, pois, estes materiais adentram a escola por todas as vias, como tudo o que nos assola neste mundo mercadológico. É preciso pensar o que é digno de ser oferecido às crianças, o que as ajudará a ampliar, ir além do que a vida já lhes oferece. O compromisso social da escola em favorecer o acesso ao conhecimento acumulado da humanidade é acrescido pela visão dialética, com a ideia de aprender, ser transformado pelo conhecimento e também transformá-lo, recriá-lo.

A formação que se abre para a estética da sensibilidade e consciência das imagens que circulam na escola traz seus fundamentos éticos e políticos. A pedagogia se compromete com o ensinar, com as escolhas feitas e a estética pode inaugurar outras formas de ver a escola, as propostas, as crianças, pois, propõe outra maneira de sentir as coisas e perceber o mundo. Pode desmanchar a dureza da pedra, misturar, borrar as cores... Pode trazer à tona a crítica ao que temos vivido e que nos afasta da vida como existência com sentido.

A/o educadora/or precisa avaliar o âmbito social, cultural, humano, interrogando-se a respeito de sua postura, sobre sua atitude como educadora/or cultural, resgatando a sua própria inteireza, ter consciência da sua “vocação para ser mais” (FREIRE, 1996). Sua percepção deve caminhar aguçada em busca das belezas, maravilhando-se com os inusitados e promovendo as superações dos vestígios educacionais que excluem, minimizam, inferiorizam aqueles que não são menores, mas, diferentes. “O diferente não é menor” (Diário de Bordo, 2013).

Neste entrelaçar de ações, a estética oferece suas mãos para a provocação necessária desejando reverter olhares enrijecidos. A estética rompe o estático. Ensaia concomitantemente passos ético-estético-políticos: o olhar, o pensar, a forma poética ligada à transgressão das formas de ver. A

poesia, a estética da sensibilidade poderiam assim mudar os ângulos de visão do mundo.

A poesia em si não existe, o que existe é o olhar poético. Se não olharmos com poesia para o mundo, dificilmente enxergamos poesia nele. É como se ela vivesse escondida nas entrelinhas, nas sombras, nos vazios, nos vácuos e só com o nosso olhar curioso e aventureiro conseguíssemos iluminá-la (MOSKA⁴¹, 2014).

3.3. O PERFIL DA EDUCADORA E DO EDUCADOR DA INFÂNCIA

As expectativas acerca do que deveria ser uma/um educadora/or foram mudando ao longo do tempo, à medida que as concepções de infância, ensino e aprendizagem e educação também foram mudando. Novos papéis foram assumidos pelas/os educadoras/es, que passaram a ser convocadas/os para a reflexão sobre a prática que realizavam. Esta preocupação se acentua quando tratamos de educadoras/es que trabalham com crianças pequenas e pequenininhas.

As práticas de formação muito pontuais em cursos, oficinas, seminários e palestras, não se vinculam às necessidades mais profundas das/os educadores, pouco se configuram como um encadeamento articulado e reflexivo sobre o que fazem junto às crianças. Os estudos sobre formação de educadoras/es caminharam para fortalecer espaços de trabalhos pedagógicos reflexivos e investigativos considerando os contextos em que os profissionais atuam. A atuação da/o educadora/or passa a ser de estudiosa/o e mentora/or das propostas e não apenas executora/or delas. Arroyo (2013, p.25-26) nos lembra que a docência foi reduzida a treinar domínios de competências, fazer avaliações e classificações, ênfase dada nas políticas neoliberais e que há uma lacuna identitária, que “as artes de educar nem sempre estiveram presentes em nossa formação”. Arroyo reflete conosco que “a identidade educadora nem sempre fez parte de nossa identidade profissional”, o que diferencia a

⁴¹ Paulinho Moska – Entrevista à Revista Bons Fluídos. Jan 2014. Disponível em <http://casa.abril.com.br/materia/paulinho-moska-a-espiritualidade-na-visao-de-um-musico?utm_source=Redesabril_casas&utm_medium=facebook&utm_campaign=Redesabril_bonsfluidos>. Acesso em 07/07/2014.

identidade marcada pela ideia “do que ensinar” em contraponto a olhar para os educandos em seus problemas, inseguranças, formação moral, cultural, identitária e suas “formas precarizadas de viver”. Isto significa olhar para as/os educandas/os como humanos plenos, em processos de formação na totalidade de potencialidades humanas.

A/o educadora/or de crianças pequenas têm um compromisso ainda maior; Danilo Russo aponta uma prática comum nas escolas– *mandar fazer*- que vai contra a autonomia e este educador procura não multiplicar as oportunidades nas quais aparece como aquele que *manda fazer as coisas*, individualmente ou em grupo. Com esta medida ele se questiona sobre colocar as crianças em posição de passividade, “de espera que o educador decida aquilo para o qual chegou o momento de aprender” (RUSSO, 2009, p. 63).

Maria Carmem e Sandra Richter (2010, p. 91-94) apontam a necessidade de uma pedagogia para crianças pequenas sustentada nas relações, nas interações, em práticas voltadas para experiências lúdicas e aprendizagens no coletivo, diferente de uma intencionalidade voltada para resultados escolares individualizados. Elas arriscam dizer que os bebês “negam o ofício de alunos” e reivindicam ações participativas e lúdicas com as diferentes linguagens. O currículo para as crianças de 0 a 3 anos não pode ser visto como um plano prévio de ensinar a vida, mas como abertura à experiência de viver junto.

Após anos procurando compreender as infâncias, estudiosos chegaram à conclusão de que quanto menores as crianças, maiores exigências na formação das/os educadoras/es. “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave” (BARROS, 2009, p. 21).

Terezinha Azerêdo Rios fala em desafios docentes para a busca de reflexão sobre o ensino, o currículo, relações com os alunos; destaca a perspectiva estética na formação deste profissional competente, que a seu ver, envolve a sensibilidade, e mesmo a beleza no trabalho docente. “Não invento uma nova dimensão. *Des-cubro* – no sentido mesmo de afastar o que está cobrindo- um componente da competência, que se articula organicamente com os demais” (RIOS, 2003, p. 23). Portanto, com Rios, temos as dimensões da

criatividade e sensibilidade inseridas na atuação crítica docente; um trabalho que se faz bem do ponto de vista técnico, estético, ético e político. Terezinha Rios menciona que os saberes da/o educadora/or e de seus alunos entrecruzam o sentir, o saber e o fazer. Convida-nos a avaliar o fundamento dos valores socialmente definidos dentro do espaço escolar, valorizando a atuação crítica e criativa, e acresce a ideia de felicidade como concretização da vida digna a que todas/os temos direito.

As/os educadoras/es, nesta perspectiva, também teriam direito a uma formação para a inteireza, os encontros com sentidos e a dimensão estética aí se faria presente. Arroyo (2013, p. 33) afirma que as novas infâncias e adolescências, a necessidade de inovações e autorias dinamizam o currículo como território de disputa diante de concepções conservadoras, controladoras e burocratizantes.

Encontrei o conceito da estética da sensibilidade em algumas pesquisas realizadas nos últimos anos, e trago de forma sucinta a ideia abordada pelos pesquisadores, consonantes com as indagações e disputas mencionadas por Arroyo, pois, entendo que este gesto reafirma a relevância crescente desse conteúdo para a comunidade científica e acadêmica preocupadas com a formação integral de educadoras/es.

Os três pesquisadores (Rose Mari Rojan, Fabiano Ramos Torres e Gidalti Guedes da Silva) estudam as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, mas julgo importante abordá-las pela semelhança com o perfil delineado da/o educadora/or de *crianças pequenas* que procuro desenvolver neste trabalho. As justificativas trazidas pelos pesquisadores se fundem com as necessidades também observadas no trabalho com a infância.

Rose Mari Trojan (Universidade Federal do Paraná, 2004) traz em seu trabalho o princípio estético de forma crítica concebendo a ideia da estética no contexto político, econômico e sociocultural da época da publicação das Diretrizes por via das Resoluções para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente CEB n.02/98 e n.03/98. A autora chama a atenção para os ideais que podem se converter em passividade frente ao contexto, mas aborda também que a estética pode abrir um espaço importante para contestação e

manifestação de pontos de vista opostos e, desse modo, tornar-se instrumento de contra-hegemonia no contexto da luta de classes. Rose Marie se coloca a respeito da percepção das diferenças multiculturais aliada ao acesso aos bens culturais produzidos e a rejeição ao aceite de desigualdades e precariedades de ordem econômica, social e da própria autonomia da escola. Critica a adesão aos princípios mantenedores da condição não transformadora, acomodando a prática escolar à ideologia do capital chamando a atenção para a importância de não se maquiar um ensino de má qualidade.

Fabiano Ramos Torres (Universidade de São Paulo, 2011) analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio quanto à sensibilidade como princípio educacional e declara que a grande investida do sistema capitalista é nos desejos, nas subjetividades e nos afetos. A lógica do mercado produz os modos de vida; a estética da sensibilidade seria o contraponto da estética da padronização fordista-taylorista, acolhendo a criatividade, a afetividade, o espírito inventivo e a curiosidade pelo inusitado. Seria a valorização da leveza, sutileza e delicadeza em contraposição ao trabalho industrial em série, em que o convívio, a partilha e a cooperação ocupam lugares, substituindo a austeridade. Nas práticas e processos educacionais o que é bom seria belo e não seria antiético e antidemocrático, o bom estaria ao lado da beleza. A escola seria o espaço para a troca de significados conciliando as belezas das diferentes culturas. Seria, pois, a estética da sensibilidade uma saída para qualificar as relações menos austeras, rígidas, ríspidas, retrógradas na escola.

Conforme estudo realizado por Gidalti Guedes da Silva (Universidade de Rondônia, 2012) a estética da sensibilidade se encontra nos PCNs do Ensino Médio como filosofia na vivência cotidiana no ambiente escolar em todas as práticas pedagógicas. O objetivo desta estética é fazer uma crítica “à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais” (BRASIL, 2000, p.65). Segundo a pesquisadora, a estética da sensibilidade aparece mais fortemente diante de questões não atendidas pelas “concepções cartesianas da realidade” propondo a superação da visão fragmentada, passando a compreender o ser humano de modo integral (SILVA, G., 2012, p. 89). Entende a estética da sensibilidade na direção da superação

do positivismo, do cartesianismo científico e das concepções fordistas de sociedade. Entram em jogo nesta forma de pensar a estética os elementos como a linguagem, as percepções de mundo, a cultura, a afetividade e a própria maneira como os sujeitos são constituídos. Na educação, a estética seria a base para o multiculturalismo, buscando uma reeducação da sensibilidade humana diante da multiculturalidade. A mudança estética pode ocorrer em todos os processos de ensino-aprendizagem levando a percepção de si mesmos, da escola e das práticas educativas.

São pesquisas que alimentam o conceito de estética também presente nesta pesquisa e que podem compor as reflexões sobre o perfis críticos das/os educadoras/es. Certamente estas pesquisas nasceram porque algo inquietava diante do fenômeno dos sequestros das subjetividades, o que preocupa muitas/os outras/os estudiosas/os e formadoras/es de educadoras/es contemporâneos.

3.3.1. A EDUCADORA E O EDUCADOR INTELECTUAL

Para Henry Giroux (1992) há a primazia da racionalidade técnica na formação de educadoras/es, o que leva a uma orientação behaviorista em que se persegue a especialização e o refinamento metodológico como base para a qualificação docente. Nesta formação está presente a metáfora da produção, a ciência aplicada e a visão da/o educadora/or como executora/or diante de conteúdos e programas. Neste caso, as/os docentes pouco transcendem a ideologia dos métodos e há uma intencionalidade para que eles participem de maneira pouco crítica na produção e avaliação de currículos. O que as/os inspira é a eficiência, o controle e a hierarquia, também a hierarquização das estruturas de conhecimento, muitas vezes oferecidos em *pacotes* de materiais escolares, reduzidos a alguns conteúdos e procedimentos, comumente chamados de orientações didáticas. Não nos furtemos da relação crítica com o documento RCNEI que mantém esta estrutura inclusive para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

Esta forma de conduzir o trabalho desqualifica a atuação das/os educadoras/es, que se veem reproduzindo formas de educar que não

favorecem a consciência crítica sobre as experiências que oferecem às/aos alunas/os, tampouco sobre aquelas que participam como educadoras/es.

Maria Carmem Silveira Barbosa (BRASIL, 2009c, p.80) nos alerta sobre a necessária mudança curricular e afirma que “os campos de aprendizagem das crianças na educação infantil são as práticas sociais e as linguagens”. Este teria que ser um dos focos de formação para as/os educadoras/es da infância, considerando os conteúdos culturais da vida das crianças pequenas.

Os conteúdos com os bebês apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana, na qual aprendem significados, linguagens do gesto, do toque, verbal, corporal, entre outras. As linguagens são ações para construir o conhecimento sobre o mundo e apropriadas permitem misturas e invenções nos modos de usá-las. Estas linguagens “se relacionam com a dimensão estética da sensibilidade, do gosto, da criação, da imaginação e da ética, isto é, dizem respeito ao direito livre à expressão, à liberdade de pensamento e ao respeito ao outro” (Ibid., p.86).

Portanto, o desafio que se coloca é organizar a escola para que as crianças possam ter tempo de criar, transformar, e a/o educadora/or necessita selecionar materiais e situações que provoquem o desejo e necessidade de aprender, ter este perfil mais sensível e intelectual. A/o educadora/or mostra com seu olhar e postura corporal se está interessada/o, envolvida/o e a demanda no trabalho com crianças pequenas significa “construir uma história, uma narrativa” através da observação, acompanhamento e avaliação das ações com as crianças (Ibid., p. 101).

Importa salientar que o acompanhamento contínuo e a documentação pedagógica são ferramentas essenciais para a avaliação, que precisa considerar processos e não apenas resultados, atentar-se para as relações das crianças no grupo e suas aprendizagens e reflexão sobre o trabalho. Percebemos que os desafios curriculares e da atuação de educadoras/es são grandes, e não se sustentam em executar tão somente o que está preparado, mas antes, ser compreendido que “um currículo acontece no tempo da ação” associado às intenções, concepções e interações, com abertura aos

acontecimentos cotidianos, o que requer um perfil atento e reflexivo da/o educadora/or (Ibid.,p.56-57).

Henri Giroux nos traz a ideia de professoras/es como intelectuais, aos quais peço permissão para chamar de educadoras/es intelectuais. Na apresentação da obra de Giroux, Paulo Freire alerta: “todos pensamos, mas, nem todos somos pensadores” (GIROUX, 1997, p 5). Paulo Freire agrega ainda à ideia de pensador a abertura para as questões, a curiosidade, a dúvida e a incerteza sobre as certezas, o que caracteriza a coragem do pensador para assumir riscos. Este conceito leva a valorizar o pensar na atividade docente e alimenta a ideia de educadoras/es como atrizes/atores reflexivos e ousados.

É bastante pertinente considerar que os educadoras/es precisam levantar questões sobre o que ensinam, problematizar escolhas e posturas em seus espaços formativos. As/os formadoras/es podem desenvolver debates críticos sobre o papel da/o educadora/or, a atuação da escola e o conceito de educadora/or como intelectual pode fundamentar uma postura que rebata a formação pautada tão somente pela transmissão de informações e conteúdos, pois exige o pensar em todo o seu leque reflexivo, o questionamento às condições ideológicas.

As pedagogias do final do século XIX e início do século XX foram constituídas por um pensamento próximo ao da psicologia, ciência emergente na época, voltada para os estudos das crianças. Por muito tempo a pedagogia tornou-se um espaço para as práticas das pesquisas e conhecimentos recentes, por diferentes linhas da psicologia. A partir da década de 1960 as práticas pedagógicas pautadas por uma evolução linear, aprendizagem individual e com foco nos aspectos cognitivos passam a ser interrogadas. Nos últimos trinta anos houve uma intensificação dos questionamentos das práticas com crianças pequenas, procurando articular a educação e o cuidado, “fundada na observação, na investigação e na busca contínua de práticas cotidianas comprometidas com o acompanhamento, a análise e a reconsideração das mesmas” (BRASIL, 2009c, p. 43-44). Não podemos esquecer que é a intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente, conquistada por uma formação sólida, olhar sensível e atento, com oportunidades instigantes.

Giroux (1992), inspirado em Antonio Gramsci⁴² considera que toda ação educativa tem um objetivo e não é apolítica. A obra de Giroux permite a compreensão do ensino como uma forma de política cultural, a avaliação das relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação dos significados e dos valores que permeiam todos os aspectos educativos. Uma/um educadora/or tem a emergência de assumir um posicionamento político perante a formação de uma cultura pública democrática. E quando pensamos em direitos das crianças pequenas, estamos trazendo o atendimento para garantir bem estar, aprender formas de pensar e ampliação dos conhecimentos cotidianos, associando o cuidado com conteúdos significativos vinculados aos princípios democráticos e convívio com as diferenças.

Miguel Arroyo (2013, p.11) revela que nas duas últimas décadas novos fatos sociais reconfiguraram as identidades e a cultura docente como os movimentos feministas, LGBT, movimento negro, indígena, quilombola, do campo, que afirmam seus direitos e introduzem novas dimensões no currículo de formação e de educação básica. Estes movimentos trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e docência. As lutas postas na sociedade em “tantas fronteiras e territórios por direitos por ações afirmativas” afetam e reconfiguram os perfis de docência e enriquecem os currículos.

A teoria educacional crítica tem o compromisso de analisar e desvelar as relações desiguais entre os sujeitos e como as instituições reproduzem as desigualdades quanto a gêneros, gerações, etnias e classes em seus ambientes educativos.

Os teóricos críticos se apoiam na ideia de currículo oculto para questionar a ideologia presente nas ações e decisões da escola. Os conteúdos não são somente os anunciados no currículo escolar, mas estão presentes nas ênfases e exclusões de linguagens, supressão de experiências, escutas e aberturas, nas formas de se comunicar. Tudo isso legitima um sistema que auxilia, alimenta e reforça um tipo de ideologia na educação. As linguagens ficam submersas, as culturas infantis são silenciadas, mas não deixam de

⁴² Antonio Gramsci (Ales, 22 de janeiro de 1891 — Roma, 27 de abril de 1937) foi um filósofo, político, cientista político, comunista e antifascista italiano.

existir. Corsaro (2011, p. 61) diz que atualmente historiadores estão descobrindo “que as crianças contribuíram muito para a história e que ausência das crianças, inclusive em muitos episódios históricos, é resultado da desigualdade de poder entre crianças e adultos”. Esta desigualdade revela as estruturas ocultas e aparentemente “naturais” que afetaram as crianças como sujeitos históricos e conceitos de infância.

É prudente, portanto, analisar quais são as maneiras do discurso da dominação que aparecem nas formas de produzir conhecimento, na organização escolar, nas falas e posturas das/os educadoras/es e nas relações destas/es com as crianças. Cabe pensar também se as/os formadoras/es das escolas estão trabalhando para a formação crítica das/os educadoras/es, de forma a provocar a correr riscos, ousar, refletir sobre sua ação para transformá-la. As/os educadoras/es precisam de espaços para estudos, pesquisas, registros, diálogos. As/os formadoras/es tem um papel fundamental em criar condições para superação das práticas excludentes e discriminatórias, começando por si mesmas/os e seus espaços de estudo.

É possível ponderarmos sobre as lacunas nos olhares adultos para as suas produções de cultura, pois, nem sempre elas são percebidas no cotidiano, mas, mesmo que estejam sendo captadas, precisam ser objeto de reflexão para melhorias no trabalho com as crianças. Um dos aspectos na *escola-campo* que poderia ser levantando e problematizado, seriam as situações de brincar, que exige características como escolha de parceiros, de papéis, de enredos nem sempre presentes quando se oferece o tema, os materiais associados aos papéis definidos pelo adulto ou dirigidos em suas ações por ele. Brincar tem um perfil de tomada de decisões pelas crianças, que não pode ser suprimido quando se fala de brincadeira e leva as/os educadoras/es a terem um compromisso contundente de observar e ser mediador de conhecimentos neste campo. Assim, as brincadeiras não se constituem em prescrições dos adultos, mas no agir definido por elas nos espaços organizados para as brincadeiras e também fora deles.

Algumas propostas de brincadeiras precisam ser analisadas para que garantam a autoria infantil e não se constituam em propostas lúdicas com temas que são diferentes do brincar apregoado pela Rede.

Considero que as educadoras da *escola-campo* ajudam a interromper o processo acelerado e acolhem os sinais de vida e sobrevida na correria que lhes são impostas, revelando compreensão da participação das crianças nos momentos de aprendizagem. Como nos disse uma educadora: "aparece o lugar da criança".

Ficou montado até a hora do almoço e ali aprenderam tanta coisa! (educadora Isabel referindo-se ao dia da festa com massinhas). Poetizamos também no dia do cabeleireiro... Transgredimos os tempos fechados... Explodiram experiências! (Diário de Bordo, 2013).



Figura 115: Crianças de 5 anos na atividade de salão de beleza, desempenhando papéis na brincadeira.

No dia do salão de beleza, a auxiliar em educação fez a lista das crianças que queriam ir ao cabeleireiro. Há outras atividades disponíveis, enquanto a educadora e uma mãe atendem às crianças. O tempo todo se ouve: "O que deseja?", "Como ficou?", "Gostou?", "Ai que lindo!", "O que ele quer é passar gel...". Percebe-se a educadora se divertindo muito com as crianças. Os papéis são assumidos pelas próprias crianças e se ajudam para deixar o cabelo espetado, como desejam os meninos. A maquiagem e os acessórios logo entram no complemento do visual. O espaço é muito convidativo! (Diário de Bordo, 2013).

Poderíamos pensar que alguns passos poderiam cultivar mais as capacidades das crianças nesta proposta de salão, como no caso da lista de nomes para atendimento. Esta lista perdeu a sua função, pois, foi totalmente esquecida, mas poderia haver um papel social relacionado a agendar os atendimentos, a ser definido e assumido pelas próprias crianças. O espaço organizado também poderia ter maior participação delas, com suas hipóteses de organização e materiais que conhecidos por elas dentro da proposta do salão de beleza. A brincadeira possui uma característica de escolha, que neste caso foi dirigida pelas educadoras nos momentos de pentear a todas/os. Os

adultos ainda exerceram um papel preponderante na condição da atividade: listar, chamar quem ainda não veio, garantir que todos passassem pela atividade com duas ou três adultas como autoras do salão. Também as crianças aproveitaram para se colocar em seu papel social e assumiram tarefas de pentear, opinar, chamar as/os colegas, ajudá-los. Será que foram percebidas nestas iniciativas?

Porém, é indispensável avaliar que “quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação de descoberta” (FARIA; MELLO, 2009, p. 111). As/os educadoras /es têm um papel na organização do espaço, na oferta de materiais e também nas relações que se estabelecem nele, mas isso não minimiza a atuação infantil de intervir no contexto. Juntos, tornam-se um ambiente educativo.

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tato, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar (MELLO, 2007, p.85).



Figuras 116 e 117. Atividade diversificada, entre as propostas, o salão de beleza.

[C]“Olha!! Olha o meu cabelo!!!!”, [P] “Você está lindo!!!”, [P] “Olha que linda ela ficou!”. Todos saem saltitantes da sala! Vão assim para casa!

A educadora comenta que quem puder trazer os apetrechos de volta, poderão brincar de novo em outro dia (Diário de Bordo, 2013).

Saem confiantes... Tiveram muitos momentos de aprender: tomar decisões, ceder a vez, colaborar com a organização, ajudar a escolher, a emitir opiniões, a fazer as próprias escolhas, a valorizar sua autoimagem, a contribuir com o todo com o colega, a tocar e ser tocado, a ver e ser visto... Que escola é essa? A que privilegia experiências em detrimento das correrias e agrega elementos de encantamento nas atividades. As crianças assumem o papel de cabeleireiro por própria iniciativa, e rompem com a ordem que havia no início; mostram-se totalmente envolvidas nas atividades no salão e nas atividades que complementam, com o canto dos espelhos, bijouterias, maquiagens e penteados nas bonecas, entre outras.

As crianças aprendem umas com as outras, e isso nos faz pensar que as formas padronizadas de olhar para elas precisam ser superadas, que elas aprendem e ensinam a cooperação. As crianças provocam rupturas nas formas de olhar para elas, rompem com a visão moderna para a infância impregnada de ditames dos padrões de desenvolvimento nas faixas etárias. As crianças de três anos cooperam na confecção da bola de meia e, aos cinco anos, fazem desenhos em duplas. Onde aprenderam? O ambiente ensina, as referências estão presentes. O espaço é mais um educador, além dos materiais e das relações ali presentes.



Figuras 118 e 119. Crianças de 3 anos fazendo bolas de meia e as de 5 anos desenhando em dupla.

Então, não se trata, como pedagogos, como pessoas que entendemos de crianças e de educação, de reduzirmos a infância a algo que de antemão já sabemos o que é, o que quer ou de que necessita. [...] Não se trata de que, como adultos, como pessoas que já estamos no mundo, que já sabemos como

é o mundo e para onde vai ou para onde deveria ir, que já temos certos projetos para o mundo, convertamos a infância em matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, de nossos desejos ou de nossas expectativas sobre o futuro (LARROSA, 1998, p.73-74).

Esta visão e desejo de domínio está presente entre nós, nas escolas de educação básica, nas instituições superiores, nas análises do mundo e repercute nas atuações pouco vinculadas à autoria e à experiência, à convivência como forma de crescer enquanto humanização emancipatória. A criança percebe o mundo, apreende e apresenta sua forma de sentir e ver as coisas e atua com seu corpo sensível, com suas múltiplas linguagens afloradas ao mesmo tempo.

[...] quando as crianças escolhem seus lugares, e os amigos que estarão sentados em volta, pegam seus lápis de cor e iniciam o desenho de um formigueiro, a arte pode passar a ser apenas um dos objetivos, pois a atividade proposta passa a oferecer também objetivos de relacionamento interpessoal, motor, científico, técnico. As ações exigidas pelo ato de desenhar promovem a participação corporal, gestual, cognitiva, emocional, motora, afetiva e individual e coletiva, que são indissociáveis (BRASIL, 2009c, p. 104).

A criança rompe com a visão dualista corpo-mente, com as expectativas de aprendizagem para a faixa etária, revela sua forma de ser integral, atua com inteireza; ela não se limita a aprender como querem os adultos. Enquanto pesquisadoras remetem esta necessidade às/aos educadoras/es que não devem vê-la de forma segmentada, fragmentada em imaturidades biológicas universais.

As contribuições de Vygotsky se afinam com esta perspectiva em que as crianças internalizam significados da cultura na interação, na mediação com esta cultura, mas, também se arriscam e removem as poeiras dos padrões criados pelos estudos. Fica difícil juntar os cacos dos saberes em áreas estanques... Melhor vê-la na inteireza, no regozijo de suas descobertas e isto leva a/o educadora/or a se reinventar na relação com a criança... Que venham os desinventos! Que possamos desencontrar alguns ventos!

O desinvento docente...

Cadê cadê
 Meu vestido que estava ali?
 Acho que saiu pra dançar
 Foi se encontrar com o vento
 Fazer folia se espreguiçar no movimento [...]

 Desencontrou o vento... Um desinvento!⁴³

Para isso, como educadoras/es é preciso reconhecer seu lugar, sua competência e participação em várias instâncias, rompendo com a visão adultocêntrica em relação às produções infantis. Quanto esforço ainda precisa ser feito... aprendemos a ser desta forma: olhar do nosso lugar... Como olhar com elas e não para elas?

Uma tarefa central é investigar a cultura da escola, enquanto conjunto de atividades vividas que alimentam relações assimétricas de poder, em que se legitimam interesses de alguns grupos específicos. A cultura necessita ser entendida como parte do terreno da política e do poder e com caráter aberto, inacabado, na qual existem lutas para definir e afirmar histórias e espaços de vida. As culturas infantis também estão silenciadas, subordinadas. Porém Segundo Giroux (1992), a cultura é uma expressão da resistência para reestabelecer lugares.

As/os educadoras/es, chamadas/os intelectuais, portanto, têm o desafio reconhecer e trabalhar com as especificidades sociais e históricas das/os educandas/os na escola, confirmando seu capital cultural. O capital cultural seria as formas de conhecimento, os valores, as práticas de linguagem que se apoiam em práticas sociais, crenças, formas de viver.

Em relação às crianças pequenas, “o desafio é abandonar a ideia de educação como formatação” (BRASIL, 2009c, p.74). A dinâmica infantil é viva, imersa na cultura e as crianças se relacionam com ela pelo corpo, pelas ações, pelo lúdico e linguagens. Neste percurso encontramos a arte, a imaginação e o trabalho criador com a natureza, brincadeiras, materiais naturais, histórias, alimentação e higiene, aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver da comunidade.

⁴³ Versos da canção *Desinvento* de autoria de Larissa Finocchiaro e Luana Finocchiaro, São Bernardo do Campo, SP.

A/o educadora/or intelectual transformadora/or seria uma/um agente da reflexão sobre as experiências que vivem as/os alunas/os, considerando o capital cultural que dá significado à vida delas/es e criaria situações de ensino e aprendizagem que lhes afetasse e fizesse sentido.

Maria Carmem S. Barbosa e Sandra Richter (2010, p.2) alertam que um currículo pautado por listas de ações espelhadas no ensino fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento; ações de vigilância ou aceleração do desenvolvimento infantil e tão somente voltado para as necessidades básicas das crianças, são pedagogias adultocêntricas, higienistas e escolarizadoras, nas quais não se reconhece as crianças pequenas como “seres languageiros, ativos e interativos”. Não valorizam a criança *no e com o mundo*, práticas advindas dos discursos da psicologia, que não consideram o envolvimento colaborativo e a narratividade como processo de interlocução para a construção de histórias compartilhadas.

As/os educadoras/es precisam de espaços formativos que as/os levem a questionar o currículo, os conteúdos circulantes na escola, as posturas, as práticas, os textos escritos e visuais, para que estabeleçam formas críticas de reflexão, comunicação e definição de projetos. Educadoras/es da infância precisam olhar para as crianças, escutá-las em suas lógicas e linguagens, precisam ser brincantes. A formação precisa ir além e questionar a prescrição de objetivos e conteúdos, os formatos de aulas e lições, levando a pensar em possibilidades de planejar de outras maneiras, tendo como ponto de partida as perguntas e os interesses para gerar projetos de pesquisa.

“As crianças em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade”. Elas fazem uma releitura do mundo, recriando-o e reinventando-o. O espaço privilegiado para a interpretação e produção da cultura infantil são as brincadeiras, que proporcionam interações entre pares e entre “as culturas adultas – familiares, midiáticas, políticas, étnicas, de gênero, de religião – e as novas culturas infantis” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93).

Portanto, cabe pensar sobre as formas culturais produzidas na escola, construindo instrumentos críticos para analisá-las. Esta postura crítica não é conquistada facilmente, pois, nossas histórias foram reducionistas, nos fizeram

evitar posicionamentos, tolheram pensares e se torna longa a luta para compor perfis mais críticos em instituições notadamente *docilizadas* e *docilizantes*⁴⁴.

3.3.2. MULTICULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DA EDUCADORA E DO EDUCADOR DA INFÂNCIA

Ele era um andarilho.
Ele tinha um olhar cheio de sol
De águas
De árvores.
Ao passar pela Aldeia
Ele sempre me pareceu a liberdade em trapos.
O silêncio honrava a sua vida
(BARROS, 2007, p. 75)

Desde o século XIX, o conceito de multiculturalismo tem sido interpretado por várias óticas, sendo considerado continuamente em mudança. Neste campo de mudanças em que se ventilam as diferenças culturais, a *cultura visual* é um termo relacionado à expansão da arte e proliferação de imagens visuais, mídias e artefatos usados na vida social. As diferenças culturais remontam aos agrupamentos humanos nômades, que foram se adaptando em suas caminhadas, criando formas de conviver e viver e, hoje em dia, também se constroem novos convívios facilitados pela internet, pelos filmes, mídias, entre outros, que favorecem os entrelaçamentos culturais.

Em 1960 já se falava em educação multicultural, segundo Vesta A.H. Daniel, Patricia L. Stuhr e Christine B. Morris, (BARBOSA, 2010), como parte dos movimentos pelos direitos civis para combater o racismo almejando uma sociedade mais justa e igualitária. Reafirma-se a educação como intervenção social para reconstruir valores na sociedade.

As reflexões neste campo permitem confrontar práticas colonialistas que continuam favorecendo o poder de um grupo sobre outro. O currículo multicultural é guiado pelos objetivos e valores sociais democráticos, vinculado às necessidades e experiências dos estudantes. Aqui se almejam habilidades críticas para questionar continuamente práticas e decisões colonialistas.

⁴⁴ Termos associados aos corpos dóceis discutidos por Michel Foucault (1987).

As/os educadoras/es precisam ser inseridas/os em práticas formativas críticas para rever suas concepções e ações, favorecendo ambientes seguros para a aprendizagem livre de preconceitos; precisam reconhecê-los, relacionando poder, riqueza e injustiça. Arroyo (2013, p. 11) nos traz a ideia de que “a rica diversidade de currículos leva às disputas pelo direito à diversidade a todos os currículos”, desde a Educação Infantil, “disputa posta a todos os profissionais da educação em todos os níveis”, resultado das tensas relações em que a educação está inserida.

Desta forma, se aposta na ocupação estudantil em vários espaços da escola como micro-organismos para uma sociedade democrática, em que se trabalham valores como ajudar e ser ajudado, cuidar e ser cuidado, cultivar a alteridade, respeitar a diversidade, dando importância à aprendizagem em múltiplos campos. Para, Daniel, Stuhr e Morris (BARBOSA, 2010) as crianças precisam se sentir seguras, protegidas, alegres, positivas e ser visionárias. Nesta perspectiva, se pensa em desconstruir, desaprender o que foi socialmente aprendido para modificar ações. Defende-se, assim, uma postura crítica sobre si mesmo.

A cultura não é estática; é um processo dinâmico dentro de grupos sociais, em que se tem identidade cultural pessoal e coletiva, não se chegando nunca a uma cultura homogênea. Não existe “uma” cultura judaica ou africana, por exemplo; há especificidades nelas. Nos espaços coletivos as crenças e valores são construídos sempre em relação a estruturas de poder, mesmo que não se perceba, existe ali poder, autoridade e informação. A cultura visual construída representa a valorização de culturas, valores, em detrimento de outros e estas imagens bombardeadas constituem uma cultura que vai impregnando as subjetividades. Passamos a gostar, a apreciar, a desejar o que a mídia nos convence e nos controla, cria parâmetros para a nossa vida. Por isso, é importante trabalhar com educadoras/es as mensagens subliminares da cultura visual presentes nas ações educativas, pois aí estão alojadas as raízes do colonialismo e neocolonialismo. Mas, é preciso e possível pensar em transgressões e resistências, inclusive com iniciativas voltadas para valorizações das culturas minoritárias, entre elas as das crianças.

Florestan Fernandes (2004), sociólogo brasileiro, pesquisou na década de 1940 vários elementos da cultura infantil em grupos de crianças nos bairros de São Paulo, coletando acalantos, brinquedos, jogos, contos, lendas, fábulas, adivinhas, constatados por ele com marcada origem no folclore português e castelhano. Para ele, os grupos sociais infantis refazem-se continuamente no tempo mantendo elementos do folclore infantil. Em grande parte estes elementos vêm da cultura do adulto, são incorporados e mantidos com o correr do tempo, como por exemplo, “A canoa virou” ou “Ciranda a Roda” pertencentes a romances datados do século XVI, que pertenceram aos círculos dos adultos e depois passaram para os grupos infantis. As composições “conservaram a mesma função social, congregando os valores sociais e tradicionais padronizados e os transmitindo pela recreação”. Porém, nem tudo proveem dos adultos, as crianças elaboram parte do seu patrimônio cultural e não estão ilesas de disputas, rivalidades em qualquer classe social ou gênero.

A teoria crítica do currículo evidenciou que o currículo está envolvido em uma política cultural, constituindo-se como campo de produção e de contestação cultural. É evidente nos currículos a condução ao monoculturalismo ou a homogeneização cultural, pois seleciona as culturas chamadas hegemônicas, desconsidera a multiculturalidade.

Segundo Marlucy Alves Paraiso (1976, p. 140) o currículo está envolvido em uma política cultural que significa situá-lo num contexto histórico e cultural mais amplo e articulado com as culturas de origem dos estudantes, campo de produção e de contestação cultural. Este fato ocorre também nos confrontos entre as culturas “do campo e da cidade” em que o planejado é diferente do que ocorre na sala de aula, como aconteceu na turma da educadora Isabel.

Numa atividade com as crianças a educadora Isabel conversava sobre as brincadeiras preferidas e um aluno recém-chegado de outro estado brasileiro disse que gostava de “*tacar esterco de vaca*” e “*caçar calangos*”, o que surpreendeu a todas/os. Estas formas culturais eram desconhecidas pela turma e pela própria educadora, e passaram a investigar o que era um calango, a criança a explicar como ocorria a brincadeira na área rural de onde veio (excerto de áudio de campo, educadora Isabel - HTPC, 2013). Percebe-

se que a cultura desconhecida gerou conhecimentos e não foi silenciada, de forma que a experiência de vida da criança em questão não foi ignorada ou tratada com preconceitos. Arroyo nos fala que os alunos reais, crianças ou adolescentes, jovens ou adultos, ficam de fora. “Eles e elas com seu nome próprio, sua identidade e trajetória humana próprias não interessam à pedagogia e aos currículos?” (ARROYO, 2013, p. 54).

Os Estudos Culturais são sensíveis às relações de poder e as naturalizações nestes meandros, sendo um desafio escolar mostrar as origens dessa invenção e visualizar os processos da desnaturalização. Os Estudos Culturais pretendem promover uma intervenção política e social, e também, curricular e pedagógica, fazendo-se necessária uma mudança substancial nas práticas e nos programas escolares, constituindo-se como multiculturalismo crítico. O currículo pode ser pensado como um campo de luta da significação e da identidade, campos culturais sujeitos à disputa de grupos que tentam estabelecer sua hegemonia (SILVA, 2013).

Uma perspectiva culturalista sobre currículo daria um papel enfático à linguagem e ao discurso no processo de construção de conhecimento e adotaria uma perspectiva menos estrutural e menos centralizada na produção de conhecimento da maneira que a concebemos nas escolas. Todo conhecimento como um sistema de significação, é cultural e está vinculado com relações de poder; precisa ser analisado nas instituições culturais, como museus, escolas, e nos mecanismos midiáticos orientados por relações assimétricas (Ibid., p. 139).

Alguns estudiosos se têm voltado para a crítica cultural do currículo, como Henry Giroux problematizando filmes infantis, literatura e brinquedos. A teoria crítica vê a indústria cultural e o currículo como artefatos culturais, sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades. Essa crítica, segundo Tomaz Tadeu é uma crítica cultural.

As/os educadoras/es podem questionar e desafiar as relações de poder dentro da escola e ensinar as crianças a refletirem sobre as múltiplas culturas de maneira ética. Isto implica atitudes e posicionamentos críticos e mudança de

postura em relação à multiculturalidade que está presente nas sociedades. Não se pode apagá-la ou ignorá-la, pois, afeta as interações, explode em culturas e cores!

Em relação à produção das crianças, seus desenhos, pinturas, esculturas, é importante socializar a alternativa que cada uma delas encontra para, por exemplo, representar a cor das pessoas (trecho de texto lido⁴⁵).



Figura 120. Todos os tons do mundo. Fonte: web - seleção pesquisadora.

A oferta de imagens às crianças na escola foi problematizada. À medida que ela constitui as subjetividades, precisa ser questionada sobre o que está subjacente nesta oferta, como relações de poder e mensagens ideológicas.

A escola, na perspectiva intercultural, só poderá ser eficaz se não se deixar vencer pela lógica do sistema e se propuser a promover comportamentos e práticas que resultem em uma progressiva construção de conhecimentos, atitudes e práticas que conduzam à emancipação dos grupos subordinados por meio de uma transformação das relações assimétricas de poder entre os diferentes grupos socioculturais, o que pressupõe que sejam implementados processos de empoderamento (CANDAU, 2012, p. 9).

Será preciso abrir espaço no currículo crítico para outros aspectos não considerados tradicionalmente, acolhendo a diferença como um valor presente como princípio de trabalho. Aqui se concentra o âmbito das diferenças culturais, acolhimento às singularidades, memórias e histórias.

⁴⁵ Expressão Plástica baseado no documento “A cultura afro nas aulas de arte”, de Marcelino Euzébio Rodrigues, 2012 e Práticas promotoras de igualdade racial na Educação Infantil. CEERT, 2012.

Uma pergunta ainda se faz presente nos espaços formativos: por que defender o óbvio? Já não está dada a diversidade humana, consolidada a prática que alimenta a convivência com a diferença?

O antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro fala sobre o óbvio, que nos parece normal, como o sol que se põe e se levanta, mas, os cientistas descobriram que a Terra é que gira e, não o sol. Darcy diz que o povo brasileiro se formou deformado e constrangido pela estratificação social, processo em que as elites “primeiro lusitanas, depois luso-brasileiras e, afinal, brasileiras, viveram sempre e vivem ainda sob o pavor pânico do alçamento das classes oprimidas” (RIBEIRO, 1995, p. 23).

As raízes das desigualdades ainda nos causam assombro e horror. O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, havendo interesses econômicos nesta medida a favor das classes abastadas e, o processo industrial ocorrido no país foi uma recolonização. Nosso país ainda bebe na fonte do Brasil-colônia o programa de uma educação empobrecida para formar pessoas adequadas ao sistema.

Darcy Ribeiro nos diz que reconstituir a história é impossível, pois, só temos o testemunho do invasor, do colonizador. É preciso fazer uma leitura crítica desta história, principalmente como educadoras/es. “O colonialismo [...] é ainda hoje a persistência deste primado do Um absoluto sobre o pluralismo cultural, em especial nas ideologias que confluem para as instâncias educacionais [...]” que se encarregam de inculcá-las (SODRÉ, 2012, p.22). A ideia de saber único ainda vigora na sociedade e nas escolas, em que os conhecimentos populares, indígenas, camponeses não são tidos como importantes. Muniz Sodré (2012) nos diz que a monocultura do saber está, possivelmente, subjacente à violência nas escolas e fracassos escolares.

O mesmo pode-se pensar em relação à criança: vista, lida e contada sempre na perspectiva de um adulto.

CONCLUINDO PROVISORIAMENTE

Olho é uma coisa
que participa do silêncio dos outros
(BARROS, 1998, p.47).

Nessa vida vivida, nutrida pela padronização cultural é suprema a necessidade de olharmos para a dimensão estética que nos constitui. No cenário contemporâneo de empobrecimento da experiência, há que se fazer um poderoso enfrentamento e luta pela descolonização das subjetividades.

Estamos todas/os expostos à pressão da mídia e aos padrões que nos circundam aliados do sistema capitalista que envolve também o processo educacional, mas há muitas oportunidades de transgressões e visualizações para práticas democráticas e descolonizadoras. As escolas podem ser locais de encontros culturais, centros irradiadores de culturas, promovendo debates e encontros reflexivos acerca de questões raciais, socioculturais, considerando também as crianças com seus capitais culturais.

A escola pode tornar-se um agente de políticas afirmativas sobre as diferenças e as culturas minoritárias no campo da política cultural, envolvida com as práticas multiculturais em seu cotidiano.

Neste desafio gigante de trabalhar pela superação de padrões relacionados às expectativas monoculturais enrijecidas e também ao desenvolvimento infantil padronizado, encontramos a estética da sensibilidade como aliada. Ela nos engrandece enquanto humanos, nos coloca atentos uns aos outros, disponíveis ao que o outro tem a nos dizer, a nos revelar. É preciso ser poroso, aerado, leve, flexível. O mundo nos pede esta atitude, ainda mais, quando nos assumimos educadoras/es. A *pedra* pode se transformar em leveza...

Há que pensar em um perfil crítico da/o educadora/or que faça consonância com uma/um educadora/or sensível e atenta/o, não aos padrões e marcas desenvolvimentistas, mas aos sujeitos inesperados, surpreendentes, autônomos, com histórias, memórias e narrativas.

Na *escola-campo*, o papel da/o educadora/or e da própria escola foram inflamados em relação à humanização; a estética se infiltrou nas atitudes, escutas, na sensibilidade para promover uma prática comprometida com as singularidades e identidades, repensando o currículo na perspectiva crítica, procurando articular-se com o capital cultural local.

Os espaços formativos da *escola-campo* foram movimentados pelas discussões comprometidas com a infância e seu protagonismo, com as diferenças culturais, as relações de poder presentes nas marcas estéticas, evidenciando um papel educativo que intervém, ou deseja intervir no contexto, associado à valorização da capacidade e singularidade infantil. A *escola-campo* ainda precisa combater posturas preconceituosas e excludentes, promovendo debates e enfrentamentos efetivos sobre estas questões, de forma a não silenciar vozes já não pertencentes ao cenário, por preconceitos entranhados, mas já iniciou o seu debate. É preciso provocar a visualização das desigualdades, promover conhecimentos para além da cultura dominante e primar pelas singularidades e autorias. “É preciso transver o mundo” (BARROS, 2004, p. 75).

Ainda é desafiadora a articulação da política de formação das instituições dos governos considerando a necessária emancipação cultural das/os educadoras/es das infâncias com os processos formativos das unidades escolares, que possuem demandas múltiplas. Faltam incentivos para que as/os educadoras/es possam incorporar atividades da cultura e da arte, experimentem outras estéticas em suas vidas e profissão.

Mesmo cercada de desafios, a formação de educadoras/es da *escola-campo* provocou deslocamentos, espantos, silêncios e vozes. Houve debates sobre etnias, preconceitos, singularidades, valorização da autoimagem, reflexão sobre os produtos culturais como textos, imagens, brinquedos, histórias, músicas, mídias, obras e artistas, que veiculam e compõem a cultura da escola. Uma batalha foi iniciada para reconhecer bases curriculares monoculturais, descoladas dos universos das crianças e das/os educadoras/es e suas identidades culturais. As/os educadores viveram momentos formativos que as/os atravessaram e as/os fizeram repensar a vida, a atitude, o olhar, as

práticas que (des)colonizam. Considero que foram experiências que as/os levaram a retomar a questão no dia seguinte, a dizer: “Sabe, fiquei pensando no que foi falado...”. A experiência não é fugaz, ela foi um *continuum* para estas pessoas.

As/os educadoras/es revelaram se sentir amparadas/os para o trabalho autônomo e autor, no qual estão o *dever* e o *divinar* que abrem possibilidades emancipatórias: desconstruir permanentemente suas formas de ver e pensar sobre as crianças incluindo aí as incertezas e abertura ao que ainda não se sabe para o exercício da docência, seja a visão de si e das crianças como produtoras de cultura, todos sujeitos da aprendizagem neste processo.

O espaço de formação foi tido como espaço de aprendizagem: tocaram em concepções de conhecimento, significados presentes, teceram reflexões sobre valores subjugados, considerando o perfil intelectual, crítico e humanizador das/os educadores, associado à estética da sensibilidade para educar de maneira mais democrática e atenta às diferenças. Houve confrontação entre os saberes dominantes aprendidos, com os saberes que são relevantes e significativos para aquela realidade, apoiadas no multiculturalismo crítico.

A complexidade na formação de educadoras/es passa pela visão dos temas mais importantes de cada realidade para ampliar, expandir conhecimentos, revigorar cenários áridos de afetividade, cuidado e sensibilidade, ajudar a formar o *educador poliglota* que observa necessidades e potencialidades não reveladas ou reveladas de outro jeito. As formadoras recolheram as pistas contextuais para desenhar o esboço da formação, olharam para as conquistas, necessidades e possibilidades. Não abriram mão das formas que desestabilizam, infiltram, cavam brechas, que inflamam a vontade de ver-se no mundo pensando em formas diferentes de ser sujeito e educadora/or.

O sujeito que educa precisa afetar e ser afetado para criar desvios na forma de ser formadora/or e educadora/or, sacudir formas aprendidas que carregam em si possibilidades de irrupções, interpelações. Esta problematização entra na dimensão estética relacionada à ampliação da

percepção de si, do outro, do entrelaçamento, do *cruzamento das cores*, na valorização de *todos os tons do mundo*. A/o educadora/or das infâncias têm o desafio de expandir esta abertura para novos sabores, olhares, atitudes e toques e têm direito à formação com foco na *inteireza docente*.

As provocações reverberaram no trabalho direto com as crianças, pois foi possível perceber educadoras mais atentas a elas, procurando formas de conciliar a ocupação infantil nas relações e espaços pedagógicos. Neste estudo, a infância como construção cultural também se posicionou como objeto investigado e, conseqüentemente, as relações de poder com ela estabelecidas, repensando a prática escolar hegemônica e adultocêntrica. Os desafios se anunciam perante as investigações das culturas infantis, que mostram nascentes nas atitudes docentes, mas ainda precisam ser revigoradas e amplificadas pela perspectiva da sociologia da infância, com aprofundamentos em autores que representem a sociologia da infância e revisão do Projeto Político-Pedagógico. Outro indicativo na perspectiva das culturas infantis é apurar o olhar para as brincadeiras, distinguindo-as das situações lúdicas nas áreas de conhecimento, dando continuidade a ambas no cenário curricular.

A dimensão estética, provavelmente, revigora a/o educadora/or em relação ao aprender a ouvir, a ver, a ser, a cuidar, a ter afeto, via essencial que integra o aprender a viver junto, aprender a ser educadora/or sensível. Aí se faz presente também a criatividade e a ludicidade no campo da alegria que impulsiona a fazer intervenções e a educar-cuidando e a ser autor de suas práticas. A/o educadora/or da infância não pode se sentir amparada/o somente em relação ao que deve ensinar, mas sim ao que pode fazer para estabelecer uma relação apoiada na estética da sensibilidade que se desdobra em sua produção de conhecimento mais aberta aos inesperados docentes e acolhe os inusitados culturais da infância. *Devir* e *divinar* caminham juntos quando educadoras/es são afetados em sua inteireza, quando os sujeitos da aprendizagem comungam momentos de aprender, suspender certezas, *maravilhar-se*.

Desta forma, conciliar a formação de educadoras/es da infância com a dimensão estética, atentando para a visão das múltiplas culturas e as culturas

das infâncias no projeto de formação significa provocar educadoras/es a olhar para o que não foi visto e pensado ainda, o que já estava lá, invisível aos olhos e inacessível a escutas. Significa perceber o que ainda faltava adentrar de forma mais potente no cenário educativo: a criação cultural das crianças, seus imprevistos expressivos, suas invenções, as múltiplas identidades e a autoria docente em relação ao trabalho pedagógico.

Inspirada em Milton Nascimento e sua canção *Bola de Meia* desabrocho o que me acompanhou a cada dia: o *moleque* esteve presente em todos os momentos da pesquisa. *O menino* veio para nos dar a mão e fazer a leitura dos contextos, nos deu a mão, tocou nossa alma com a busca de equidade e isso nos encoraja a anunciar possibilidades educacionais. cremos que as brechas no chão árido existem, e as regamos com esperança, colhemos as *falas* e os *fazeres de coisas bonitas*.

As agruras assolam o mundo, as barbáries se manifestam, mas não podemos e não queremos que isso tudo seja normal. E não o será, se nos dispusermos a compreender o que está nos escapando na vida, na pesquisa, no trabalho, nos encontros. “Quem é sua poesia?” (BARROS, 1998, p. 37).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro editora, 2005, vol. 13, 68 p. – (Série Pesquisa).

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**.- 7ª ed.,1.reimp. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Debates; 64/dirigida por J. Guinsburg).

ARROYO, Miguel G. **O significado da Infância**. In: Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC, ISEF COEDI, 1994.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, Manoel de. **Arranjos para assobio**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **Livro sobre Nada**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **Poemas Rupestres**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **O livro das ignoranças**. 16ªed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BOFF. **Saber Cuidar**: ética do Humano- compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009. Aprovado em 11/11/2009. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS Para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre Orientações Curriculares**. Consultora Maria Carmem Silveira Barbosa. Brasília, DF: SEB/UFRGS, 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil - Trabalho encomendado pelo MEC/SEB- diretoria de concepções e orientações curriculares da educação básica**. Sonia Kramer, consultora e sua Equipe: Camila Barros, Daniela De Oliveira

Guimarães, Hilda Micarelo, Luiz Cavalieri Bazilio, Maria Fernanda Nunes. 2009d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica – v.I; il. 2006.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de formação de professores/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação infantil**. Parecer nº 4/2000. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Companhia das Letras. 1990.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; CALDEIRON, Ana Cláudia. **Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas**. In: Vários autores. *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*.- Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

CANDAU, Vera Maria. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Escola, inclusão social e diferenças culturais**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0019s.pdf>. Acesso em 14 de jul de 2014.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA Antonio Flávio (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CEERT. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira**

de Carvalho]. - São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadoras/es, 2012. Vários autores.

_____. **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil /** Maria Aparecida Silva Bento (org). -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011. Vários autores.

CERISARA, Ana Beatriz. **A Produção acadêmica na área de educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**, primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs). Campinas: Autores Associados, FE – UNICAMP; São Carlos: Ed. da UFSCar; Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999, 112p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Ap. Ribeiro de. (orgs.). **Arte-educação: experiências, questões e possibilidades.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

DANIEL, Vesta A.H.; STUHR, Patricia L.; MORRIS, Christine B. **Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo.** In: BARBOSA, Ana Mae. Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais/ Ana Mae Barbosa (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática.** São Paulo: Escuta, 2002.

DENZIN, Norman K. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens/** Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln; tradução Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006. 432.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2010a.

_____. **Arte como Experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010b. (Coleção todas as artes).

DIAS, Marina Célia Moraes. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** – Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação).

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

DUFRENNE, Mikel. **Estética e Filosofia.** São Paulo: Editora perspectiva. 1972.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese.** 23.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FALKENBURG, Ana Lúcia Fernandes. **O contexto educativo e cultural da pobreza no ensino público Municipal em São Bernardo do Campo.** 2012. 165p. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2012.

FANTIN, Monica. 2008. **O processo criador e o cinema na educação de crianças.** In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. Educação e Arte: as

linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Ágere).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Territórios da infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade:** Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade – Especial. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, Out/2005, vol.26, n.92, p. 1013-1038.

FARINA, Cynthia. **Formação estética e estética da formação.** In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine. Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Ágere)

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo.** São Paulo: Studio Nobel, 1995. (Coleção cidade aberta. Serie megalópoles).

_____. **O desmanche da cultura,** globalização, pós-modernismo e identidade. Tradução Carlos Eugenio Marcondes de Moura. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: **Pro-Posições,** jan./abr. 2004, v.15, n.1 (43), p.229-250.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil.** In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. (orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 102).

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** 20ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Madalena et al. **Observação, registro, reflexão.** Instrumentos Metodológicos I. 3ªed. São Paulo: PND – produções gráficas, 2003. (Série Seminários).

_____. **Avaliação e planejamento,** a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos I. 3ª ed.- São Paulo: PND - produções gráficas, 1997. (Série Seminários).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_____. **Professora, sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1993.

_____. **O perfil do educador progressista.** Raízes e Asas. Entrevista em vídeo. Projeto realizado pelo CENPEC entre 1993 e 1998, com apoio da Fundação Itaú Social, MEC e Unicef.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**, nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005. 188 pp.

GALEANO, Eduardo H. **De pernas para o ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2013.

GASPARIN, João Luiz; MORANTE, Adélia Cristina Tortoreli. **Multiculturalismo e Educação: um desafio histórico para a escola**. Universidade Estadual de Maringá-UEM- PR 2000. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Adelia%20Cristina%20T.%20Morante.pdf> acesso em 15 de jul de 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**/ Clifford Geertz. 1ª ed. [Reimpr.] - Rio de Janeiro: LTC, 2012. 323 p.

GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **Teoria Crítica e Resistência em educação**. São Paulo: Ed. Vozes. 1997.

GOBBI, Márcia A.; LEITE, Maria Isabel F. P. **O desenho da criança pequena**: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/LEITE.pdf>>. Acesso em 09/07/2013.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Ver com olhos livres**: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de. O coletivo infantil em creche e pré-escolas. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

_____. **O fascínio indiscreto**: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992. (4ª reimpressão – 2006).

HERWITZ, Daniel. **Estética**: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HEYWOOD, Colin. **As transformações nas concepções de infância**. In: HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed. 2004.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Ressignificando a psicologia do desenvolvimento**: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). Infância: fios e desafios da pesquisa. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 39-55. (Série Prática Pedagógica) 225.

_____. **Infância e linguagem**: Backhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KINCHELOE, Joe L; MCLAREN, Peter. **Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens/ Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln; tradução Sandra Regina Netz.- Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, Sonia et al. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica).

KOHAN. Walter Omar. **Infância e educação em Platão**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf>.> acesso em 14 de julho de 2014.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância, história e educação**. In: KUHLMANN JR, Moysés. Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2004.

_____. **Educação Infantil e Currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (orgs). Educação Infantil pós-LDB. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada em julho de 2002. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf acesso em 16 de janeiro de 2013.

_____. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs). Imagens do outro. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LEITE, M. I., & GOBBI, M. **O desenho da criança pequena**: Distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In M. I. Leite. (org.), Ata e desata: Partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: Ravil. 2002. p. 93-148.

LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana E. **Formação de Educadores: o convite à arte**. In: Arte, infância e formação de Educadores- autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus Editora, 2004.

LEITE, Maria Isabel F. P. **Desenho infantil**: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. Infância e produção cultural (orgs.). Campinas: Papirus, 1998, p. 131-150. (Série Prática Pedagógica)

_____. **Educação e as linguagens artístico-culturais**: processos de apropriação/fruição e de produção/criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008.- (Coleção Ágore)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHETTO, Cesar Augusto Di Senzi. **Provocações para uma educação sensível**, o olhar do gestor para o não dito. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP. 2009. 139p.

MARTINS, Miriam Celeste. **O nascimento de um sensível olhar-pensante**. In: FREIRE, Madalena et al. Observação, registro, reflexão. Instrumentos Metodológicos I. 3ªed. São Paulo: PND – produções gráficas, 2003. (Série Seminários).

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Perspectiva, v.3).

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. Artigo publicado na **Revista Pro-posições** /Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, mar.1999, v.10, n. 1 (28).

_____. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 727-739.

_____. **Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade**: o que estamos fazendo com nossas crianças? Momento, Rio Grande, 19 (1): 77-88, 2010. Disponível em <
<http://repositorio.furg.br:8080/bitstream/handle/1/615/RELA%C3%87%C3%95E%20ENTRE%20ADULTOS%20E%20CRIAN%C3%87AS%20NA%20CONTEMPORANEIDADE.pdf?sequence=1>>. Acesso em 02 de out. de 2014.

_____. “Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural”. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, jan./jun 2007, v. 25, n. 1, 57-82. **Perspectiva**, Florianópolis, jan./jun. 2007, v. 25, n. 1, p. 83-104.

Disponível em
 <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>.
 Acesso em 11 de outubro de 2014.

MELLO, Suely Amaral; FARIA, Maria Auxiliadora Soares. A escola como lugar da cultura mais elaborada. Artigo publicado em **Educação**, Santa Maria, jan./abr. 2010, v.35, n.1, p.53-68, Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa et al. (org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo**. Salto para o futuro. SED. Ministério da Educação, 2009. Disponível em <<http://portaldoeeducador.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>> acesso em 15/07/2014.

MOSS, Peter. **Reconceitualizando a infância**: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-248.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, jan.-abr. 2012v. 17 n. p.49.

OLIVEIRA, Zilma. **Creches: crianças, faz-de-conta e cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e Formação de Educadores**: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Ágere).

_____. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de educadores. **Cad. Cedes**, Campinas, jan.-abr. 2010, vol. 30, n. 80, p. 40-55. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 25 de janeiro de 2013.

PARAISO, Marlucy Alves. “Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente”. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Fev.1976, v.1, n.1, p.137-157.

PARO, Vitor. **Parem de preparar para o trabalho**, reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. PUC, SP: 1998. Disponível em <http://evoluieducacional.com.br/wp->

[content/uploads/2012/08/parem_de_educar_para_trabalho.pdf](#) acesso em 28 de out de 2013.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. 1ªed. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural** – apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina. (org) A Produção cultural para a criança. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças** – contextos e identidades. Braga, Portugal: Bezerra Editora, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa** - Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

PRESTES, Zóia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. Artigo publicado. **Estudos de Psicologia**; Campinas, v. 29, n.3, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **A partilha do sensível**: estética e política. Ed. 34. São Paulo: EXO experimental org, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: evolução e o sentido do Brasil.- São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p. 85-96, jan./abr.2010. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1605>>. Acesso em 03 de out de 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RÜDIGER, Francisco. **Comunicação e teoria crítica da sociedade**: Adorno e a Escola de Frankfurt. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

RUSSO, Danilo. **De como ser educador sem dar aulas na escola da infância**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (orgs). 2ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

SANTOS NETO, Elydio. Esperança, Utopia e Resistência na formação e prática de educadoras/es no contexto neoliberal. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13- n. 24- junho 2004. Disponível em <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0424.pdf>, acesso em 16 de jan. de 2013.

_____. Aspectos Humanos da Competência Docente: Problemas e desafios para a formação de educadores. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta R.P. **Quebrando as Armadilhas da “Adulterez”**: o papel da infância na formação das educadoras e educadoras/es. UMESP, 2007. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss02_04.pdf>, acesso em 24 de jan. de 2013.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Educação em São Bernardo**, 1981.

_____. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Educação em São Bernardo**, 1985.

_____. **A Educação Infantil em São Bernardo do Campo**, Uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEI's, 1992. (Supervisão técnica da prof^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira).

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular**. São Bernardo do Campo, 2004.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular**. São Bernardo do Campo, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos** - Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001.

SILVA, Gildati Guedes da. **A estética da sensibilidade como princípio curricular**: modernidade, estética e educação sob uma perspectiva dialética. 2012. 128p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2012.

SILVA, Mara Lúcia Finocchiaro da. **Fui eu quem viu o bem-te-vi...** Um encontro com a infância e sua experimentação musical. 2011. 92p. Trabalho de Conclusão de Curso (*Lato sensu* em Educação Infantil) - FEUSP, São Paulo, SP. 2011.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis**: “é uma história escorridinha”. 2012. 234f. Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP, Campinas, SP, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (org e tradução). **O que é afinal**, Estudos Culturais? 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. - 3.ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira: prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Resende e Fusari. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Alunos Felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Cátia Ainda Pereira da Silva. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SWINGEWOOD, Alan. **O mito da cultura de massa.** Tradução de José R. B. Azevedo. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

TEIXEIRA, Coelho. **Dicionário crítico de política cultural,** cultura e imaginário. 2ªed. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1997.

TORRES, Fabiano Ramos. **A estética da sensibilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais.** 2011. 166f. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, SP, 2011.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo (orgs). **Educação na cultura visual:** narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed.da UFSM, 2009. 272p.

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. Universidade Federal do Paraná. **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago. 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia da Arte.**- São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica.**- Porto Alegre: Artmed, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ANEXOS

I. Projeto Modos de Ver

Por uma pedagogia que valoriza e respeita a diversidade

Todas as meninas e todos os meninos nascem livres e têm a mesma dignidade e os mesmos direitos.

(Um mundo para as crianças, ONU, 2002).

Por que “Modos de Ver”? Por que esse nome? Existe um ditado popular que diz: “o que tem nome existe”. Então esse projeto já começou existir, pois nome ele já tem, mas espera um pouco, ele existe a partir do que? Da semente ou da muda? Considerando que no ano passado através do projeto “Aprendizes da Nossa Brasilidade” iniciamos com a semente da sensibilização das/os educadoras/es para que os fios (histórias) que traduzem a presença, influência e participação da população afrodescendente como protagonistas da construção permanente da nossa história, do que chamamos de nossa Brasilidade foi o início desse trabalho. O projeto desse ano de 2013 será a “muda” que traz em suas raízes embutida a crença, de que no cotidiano escolar e na própria vida, há diversidade, diferentes modos de ver, diferentes culturas, diversos caminhos, diversas possibilidades.

Afirmar essa crença de que não existe uma verdade única e imutável culturalmente e sim, diversas possibilidades de reflexão e ação dentro do cotidiano escolar, será um dos objetivos desse projeto. “Durante a educação infantil, as crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes de seu grupo, a reconhecer as próprias características e potencialidades e, dependendo dos recursos afetivos e sociais que lhe forem oferecidos, esse processo pode ser mais positivo ou mais negativo para a constituição de sua identidade”. (p.20). Por que o meu cabelo é assim? Por que a cor da minha pele é diferente da minha amiga? Essas são perguntas frequentes que as crianças realizam durante o período da educação infantil. A importância do trabalho com diferentes recursos afetivos e sociais que não ignorem a diversidade cultural e racial como um componente importante no processo de constituição da identidade da criança será também um dos objetivos desse projeto. Durante o ano passado muitas discussões foram realizadas sobre as memórias africanas que carregamos em nossos corpos, sobre a dimensão cultural positiva que os antepassados deixaram até hoje em nossa história.

Observando o cotidiano escolar e as respostas das educadoras nas reflexões que aconteceram no projeto anterior, é preciso investir durante esse ano nas discussões do conceito de como nosso olhar é formado socialmente e padronizado por informações que desconsideram a diversidade cultural e racial, ou seja, será preciso refletir sobre nossas escolhas estéticas, sobre o repertório cultural que realizamos no trabalho com as crianças. Apoiados nessa perspectiva acreditamos ser fundamental que as/os educadoras/es se reúnam em horário de trabalho coletivo (HTPC e reunião pedagógica) para compartilhar saberes, discutir sobre suas dificuldades com a temática de uma educação das relações étnico-raciais, realizar pesquisas, trocar experiências, construir materiais, organizar banco de imagens, desenhos e figuras,

refletir sobre os bonecos e bonecas negras, brancas, indígenas e orientais, brinquedos e brincadeiras e também sobre o repertório musical utilizado com as crianças.

É importante destacar que estamos propondo para as/os educadoras/es de nossa unidade escolar o diálogo de diferentes elementos através de uma vertente cultural e estética que nos estimularão a agir e pensar sobre a importância de uma educação para as relações étnico-raciais, de uma educação antirracista que respeita e valoriza a diversidade na primeira infância.

OBJETIVOS

- Compreender a diversidade cultural como um modo de ver e entender o mundo;
- Resignificar o conceito de diversidade como sendo característica do ser humano para a formação da identidade pessoal e coletiva;
- Repensar a prática pedagógica tendo como base uma pedagogia que valorize e respeite a diversidade;
- Ampliar o repertório cultural e as escolhas estéticas que os educadoras/es realizam com as crianças;
- Desenvolver propostas que considerem a diversidade étnica ou de gênero com as crianças;
- Desenvolver na prática diária uma postura que se reconheça o princípio da diversidade.

CONTEÚDOS

- Princípio educativo da diversidade;
- Formação da identidade pessoal e coletiva;
- Análise da prática pedagógica;
- Repertório cultural, musical, estético.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO Este projeto será dividido em quatro momentos/blocos.

1. Momento (bloco da inserção na temática étnico-racial na educação infantil)
 - Apresentação do projeto em reunião pedagógica para todas/os educadoras/es da escola. (reunião pedagógica- 13 abr)
 - Reflexão sobre os "Processos de Educação Infantil no Brasil" (retomada histórica para o entendimento da educação infantil nos tempos de hoje). (HTPC - 08 mai)
2. Momento (bloco da construção de conceitos)
 - Reflexão sobre o conceito de infância e suas singularidades. Neste bloco faz-se necessário questionar as imagens que as educadoras têm de infância e de criança, pois tais imagens traduzem a relação adulto-criança e também por que essas imagens refletem diretamente nas organizações das atividades que acontecem na escola. (reunião pedagógica – 17 mai)

- Reflexão sobre o conceito de diversidade e seus desdobramentos (reunião pedagógica – 22 jul)
3. Momento (bloco da sensibilização estética por uma vertente cinematográfica).
 - Reflexão sobre o preconceito racial. (reunião pedagógica – 30 ago)
 4. Momento (bloco por uma prática pedagógica que valoriza e respeita a diversidade)
 - Trabalho com experiências de aprendizagem na educação infantil. Neste momento do projeto as/os educadoras/es refletirão sobre algumas práticas pedagógicas através de temáticas que envolvem as relações étnico- raciais dentro do cotidiano da educação infantil.

As temáticas serão:

- A. Construção de uma autoimagem positiva.(HTPC – 12 jun)
- B. Experiências com o corpo: cuidado consigo e com o outro. (HTPC- 31 jul)
- C. Patrimônio cultural afro-brasileiro. (Reunião Pedagógica – 27 set)
- D. Brincar e imaginar: o jogo simbólico como linguagem. (HTPC 25 set)
- E. Movimento expressivo e música. (HTPC -27 nov)
- F. Conhecer os povos e suas formas de ser e estar. (HTPC- 23 out)
- G. Expressão Plástica. (HTPC- 4 dez)

5. Momento (bloco do encerramento do projeto)

- Exposição fotográfica intitulada “Modos de Ver – Um caleidoscópio e seus pensamentos”. Esta exposição tem como proposta mostrar a comunidade escolar os registros fotográficos e as reflexões das/os educadoras/es que aconteceram durante o percurso do projeto (durante o desenvolvimento do projeto, os trabalhos estéticos das/os educadoras/es serão expostos no mural interno da escola e postados no blog para a apreciação de todas as pessoas que compõem o cotidiano escolar interna e externamente). Semana de 18 a 22 de novembro junto com o PIE (projeto de interesse do ensino).

AVALIAÇÃO Este processo acontecerá de duas maneiras: a cada final de encontro em duplas as/os educadoras/es refletirão sobre o tema trabalhado através das seguintes questões: O que vocês destacariam das discussões que aconteceram no encontro? (RP) Qual desses destaques levaríamos para a nossa prática pedagógica hoje? (HTPC). A segunda maneira acontecerá no final do projeto onde as/os educadoras responderão individualmente algumas questões referentes ao projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, M. A. S.; SILVA JR., H. Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil. São Paulo: CEERT, 2011.

BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P.; SILVA JR., H. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. São Paulo: CEERT, 2012.

BRASIL, MEC. ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. Brasília: MEC, 2006.

ORTIZ, C. REVISTA AVISA LÁ. Nº 23 – A valorização da pluralidade étnica na educação. São Paulo: Instituto AvisaLá, 2005.

IMAGENS PROJETO TRILHAS. Trilhas para abrir o apetite poético. São Paulo, 2011. PROJETO TRILHAS. Trilhas para ler e escrever textos. São Paulo, 2011.

Referências do projeto de formação 2012

BRASIL, MEC. BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Práticas Cotidiana na educação Infantil-bases para reflexão sobre as orientações curriculares*. Ministério da educação, Brasília, 2009

BRASIL, MEC. Caderno de textos – saberes e fazeres números 1, 2, 3 do projeto A COR DA CULTURA. MEC – Brasília, 2006.

Jogando com as diferenças: educando o olhar para a igualdade na educação da criança pequena brasileira. Eliana de Oliveira.

Orientações Curriculares – expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial, Prefeitura de São Paulo.

Relações etnicorraciais em espaço de Educação Infantil, Cristina Teodoro Trinidad, Revista Avisá-la nº 42, maio/2010.

Diferença que faz diferença – Paulo Alberto dos Santos Vieira Presença Pedagógica v.16 n.93 mai/jun, 2010.

Por que os brasis não conhecem os brasis – Moisés de Melo Santana – Presença Pedagógica v.16 n.94 jul/ago, 2010.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira e Africana. MEC – Brasília jun/2005.

A valorização da pluralidade étnica na educação. Cisele Ortiz, Revista Avisá-lá nº 23 – julho, 2005.

II- Alguns dados sobre a equipe obtidos por questionário

Educadoras

Itens levantados	Respostas (19)
Tempo de trabalho na educação	Entre 3 a 21 anos Tempo 3 anos (1) 4 anos (3) 5 anos(1) 7 anos (1) 8 anos (2) 9 anos (4) 14 anos (1) 15 anos (1) 16 anos (2) 20 anos (2) 21 anos (1).
Tempo de trabalho na escola	Entre 1 mês a 8 anos na mesma unidade escolar Tempo: 1 mês (1) 2 meses (3) 3 meses (1) 4 meses (1) 9 meses (1) 2 anos (5) 3 anos (2) 5 anos (2) 6 anos (1) 8 anos (1) 1 educadora não respondeu.
Formação acadêmica	Magistério (5) Normal Superior (1) Pedagogia (11) PEC (1) Auxiliar em educação - Não possui (1)
Formação complementar	Administração de empresas (1) Artes plásticas, Artes Visuais (2) Pós-graduação em Ed Infantil (4) Pós no Ensino das ciências (1) Biblioteconomia (1) Psicopedagogia (1) Gestão de Pessoas (1) Gestão escolar (1) Contação de Histórias (1) Canto (1), ballet (1) Teatro e dança (1) Música (1) Direito Educacional (1) Letras (1) Direito (1) Não possui (9) Não respondeu (2)
Leituras pessoais	Augusto Cury (1) Içami Tiba (1) Infantis (4) Pedagogia (1) Religioso/ doutrina (3) Psicologia (1) Harry Potter (1) O pequeno príncipe (1) Romances (4) Não faz (1) Clarice Lispector (1) Suspense (1) Folclore (1) Clássicos (1)
Estilos musicais preferidos	Samba (5) MPB (12) eletrônica (1) jazz (1) clássica(4) Rock (3) sertanejo (9) gospel (7) POP (2) axé (1) Pagode (1)
Atividades de fim de semana	Frequenta espaços culturais (11) Frequenta sempre que possível (9) Não frequenta (1) Viaja (10) viaja pouco (2) viaja às vezes (3) não (4)
Programação de rádio	Bandeirantes (1) 89,7 Nova Brasil (4) Antena 1 (2) Canção Nova (3) Alfa (2) Globo AM (1) MIX (3) Metropolitana (1) CBN (1) Novo tempo (1) Não (3)
Programação de TV	Jornais (9), documentários (3), novelas (9), programas populares, entrevistas (1) seriados (5) Desenhos (2) filmes (4) GNT (1) CSI (2) a grande família (1) Não (2) raramente (1)
Visão do trabalho cultural com as crianças na escola (atividades coletivas, exposições, apresentações,...)	Ampliam e constroem conhecimento (1) prazeroso (1) diversificado (1) valorização das próprias crianças (5) não sabe, não se apropriou (4) como pesquisa do trabalho (1) muito rico (3) muito bom (2) importante (1) não respondeu (1)
Uso de mídias com as crianças	Para ampliação cultural (2) Contato com a diversidade (1) Conhecimento e informação (9) Revistas e gibis prazerosos e atrativos (4) CDs e DVDs que circulam na mídia (2) Ainda não (1) não muito (3)
Visão da formação com foco na estética individual e coletiva	Ampliação do olhar (5) entendimento da cultura infantil (1) olhar mais sensível (4) reflexão maior (2) melhora a prática (7) mais humanização (1) autorreflexão (1) não respondeu (1)
Relevância da arte para as crianças	Expressão (7) desenvolvimento (2) contato com a diversidade e outras culturas (3) sensações (3) projetos (2) descobertas (1) criatividade (4) sensibilidade (2) valorização e respeito pelas produções artísticas (2) conhecimento (2) não respondeu (1) despertar do olhar sensível (1) produz cultura (1)

Formadoras

Itens levantados	Respostas (3)
Tempo de trabalho na educação	13; 18 e 28 anos.
Tempo de trabalho na escola	3 meses; 10; 24 anos.
Formação acadêmica	Pedagogia (3) Pós-graduação: Gestão escolar(1); Psicopedagogia e Educação Infantil(1); Psicopedagogia(1).
Formação complementar	A arte Moderna no Brasil – MASP; Teatro; Música na infância.
Leituras pessoais	Viagem de Theo; Eu, Malika Oufik (1) Chico Buarque – Budapeste e Estorvo de Arnaldo Antunes (1) Livros relacionados à formação, Rubem Alves e “A ilha Perdida”. (1).
Estilos musicais preferidos	É eclética mas prefere MPB (1) Rock (1) Não gosta muito de música (1)
Atividades de fim de semana	Assiste filmes em casa e quando pode vai a espaços culturais(1); não frequenta espaços culturais por causa do valor alto de ingressos(1); frequenta espaços culturais, pois, acredita na ampliação do repertório de vida, de olhar e humanidade (1)
Programação de rádio	Nova Brasil; Radio Rock ; Eldorado (1) 102,1/ 89,1 (1) Nova Brasil FM e Alfa FM (1)
Programação de TV	Muito pouco; telejornais, seriados e programas humorísticos (1) Filmes, novela, desenhos, seriados (1) Seriados, jornais, novelas (1)
Visão do trabalho cultural com as crianças na escola (atividades coletivas, exposições, apresentações,...)	Contato e vivências com experiências culturais e artísticas (1) Um investimento e investigação, necessitando de mais fruição estética (1) Não respondeu por ser nova na escola (1)
Uso de mídias com as crianças	Precisa ser uma ação educativa muito bem cuidada e planejada (1) Não apoia o uso, pois devem ampliar o repertório cultural das crianças(1) As aquisições pedagógicas visam a ampliação musical e imagens, devendo ter clareza da proposta (1)
Visão da formação com foco na estética individual e coletiva	A formação traz elementos essenciais para o trabalho com a infância: ampliação de vivências artísticas e culturais, valorização das produções infantis e contato com diferentes perspectivas da arte. (1) Ajuda a refinar o olhar para o outro.(1) Ajuda a ver a beleza dos detalhes, a alegria, além das imagens, a criação, a invenção e o entusiasmo. (1)
Relevância da arte para as crianças	Ajuda a olhar para as crianças, de vários jeitos, várias vezes (1) A arte sensibiliza, humaniza, faz ver a realidade de vários jeitos (1) Traz diferentes formas de ver e estar no mundo, expressa sentimentos, sensações, descobertas, humaniza, prima pela sensibilização para si e para o outro em sua diversidade de ideias e criação. Gera saberes acerca de como compomos nosso olhar para as coisas do mundo. (1)
Qual é o papel da formação continuada dos educadoras/es da infância	Complementa e incrementa a formação acadêmica, oferece embasamento em teóricos e pesquisadores da infância. (1) Formar educadoras/es que formem as crianças com aprendizagens diferentes, melhores, humanizando a sociedade. (1) Continuidade, investimento, potencializando assuntos que envolvem a infância, brincadeira, ludicidade, estética. (1)
O que priorizam na formação, como fazem?	Prioridade: concepção de infância, que requer sensibilidade para compreensão e entendimento das especificidades. Usam elementos da estética no contato com expressões da arte e cotidiano. (1) Priorizamos os vínculos, a afetividade, o cuidado relacionado ao bem-estar e as reflexões estéticas, fruições estéticas de diferentes linguagens. (1) A humanização, a ampliação de conhecimento dos princípios educativos (1)

<p>Qual a importância da estética na formação dos educadoras/es da infância?</p>	<p>A estética desenvolve a sensibilidade e criatividade do educador de modo que se permitam experimentar e reviver experiências das crianças. O contato com formas de expressão proporciona a ousadia de usufruírem dos sentimentos e sensações. (1) Refinar o olhar, ampliar o conceito de belo (boniteza de Paulo Freire), formação do sujeito sensível. (1) Muito importante porque a estética e arte é uma forma de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem. Essa comunicação é primordial na infância. (1)</p>
<p>Que estratégias culturais e artísticas agregam no plano de formação?</p>	<p>Visitas às exposições artísticas com toda a comunidade escolar; exposição das próprias crianças, dos educadoras/es feitas nos espaços formativos; convites para as reuniões pedagógicas com imagens, escritos que anunciam o foco de trabalho através de elementos da arte.(1) Convites a reuniões, cadernos de sínteses, passeios, leituras, painéis, murais estéticos, blog. (1) Visitas a espaços culturais como museus, feiras populares, leituras de livros, apreciação de poemas, poesias, obras de arte, desenhos de criança, fruição cinematográfica, fotos, imagens. (1)</p>
<p>Percebem alguma mudança nos sujeitos e na relação com a arte e com a cultura na escola após o trabalho com a estética na formação?</p>	<p>Os educadoras/es relatam a ampliação de contatos com a arte, levando também para as crianças, ousando experiências que vivenciaram na formação. Socializam as conquistas e descobertas, expondo as produções à comunidade escolar, demonstrando um olhar apurado para as manifestações da infância. Há fotos das crianças que expressam a sensibilidade do adulto em relação as descobertas, curiosidade, contemplação, criatividade e alegria. A formação demonstra ter sentido. (1) Acredito que a arte e a cultura ampliam o conceito e a concepção de ser humano e de mundo, permeando toda a formação do educador e do ser humano. (1) Percebemos as mudanças sutis em relação ao cuidado com o outro, na escolha da imagem, na escolha da leitura de livros, no trabalho com a apreciação das imagens dos livros, das rodas de ideias e conversas que existem após estas leituras. Também observamos o que chamamos de “arte do entusiasmo”, da ousadia, de se permitir criar e inventar junto com as crianças e nos momentos de formação. Este é o nosso trabalho de formação: criar um elo entre a reflexão e a estética para que os educadoras/es possam olhar diferente o que veem todos os dias. Um olhar de inspiração, de curiosidade, olhar “as coisas” e não as “não coisas” do mundo. São mudanças sutis que observamos nas falas, nos sorrisos, nos momentos que estão brincando junto com as crianças, inseridos na inventividade da infância. (1)</p>

III. Uma breve história da formação da *escola-campo* nos três últimos anos

Por onde andou a formação dos educadoras/es da *escola-campo* nos últimos três anos? É importante resgatar este percurso, porque os elos se fazem presentes, acenam entre uma experiência formativa e outra, desenrolam repercussões, como nos diz o poeta Manoel de Barros, faz as “comunhões” e não comparações entre as coisas: “[...] trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas”. (BARROS, 2003).

Percebo um encadeamento que vale a pena recuperar:

2010

Em 2010 a escola recebe o desafio de pensar as crianças de dois anos em período integral na escola e estavam desenvolvendo o tema *Qualidade da Educação*, com foco nos estudos da teoria sociocultural histórica, revendo a prática e a atenção à infância. Foi feita formação em arte nos encontros de HTPCs⁴⁶, cuja justificativa se dava a respeito da necessidade de sensibilizar os educadoras/es para a escola da infância, procurando atender para as diferentes linguagens de trabalho com as crianças. Pretendiam estudar a arte como linguagem, forma de conhecer, compreender e comunicar as coisas do mundo e desejavam aprofundar o olhar sensível em relação às obras de arte, identificando elementos visuais, culturais, sentimentos, produção de significados e sentidos. Achavam importante que os educadoras/es se reconhecessem como produtores, apreciadores e mediadores da cultura em relação ao “repertório plástico” já produzido na escola com fontes de boa qualidade. A equipe gestora pretendia ajudar a reconhecer saberes e hipóteses das crianças em suas produções gráficas e pensar sobre a expressão do pensamento e da linguagem pela arte.

A equipe gestora levantou as experiências pessoais do grupo quanto ao trabalho com arte e trouxe elementos artísticos para os encontros da formação, possibilitando a sensibilização em relação à escuta de músicas, poesias, imagens e danças. Passaram a analisar imagens presentes no cotidiano da

⁴⁶ Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

escola para além das descrições, atribuindo significados e sentidos, proporcionando oficinas de percurso criador, apreciação de imagens e obras, visitas a museus e exposições. As educadoras vivenciaram situações com representações de obras de arte e tematizaram ações e produções no coletivo, olhando para os elementos culturais e visuais destes materiais. Observaram os desenhos infantis e pensaram intervenções gráficas, elaborando também projetos de arte com as turmas.

Com os demais funcionários priorizaram o estudo das relações considerando os princípios da igualdade, ética e respeito à diversidade para refletir a sua prática na escola da infância. Partem da ideia destes sujeitos em processo de construção de saberes, como produtores e apreciadores de cultura, que contribuem para a educação da escola. Por isso, repensaram as posturas participativas e colaborativas de todos os funcionários no Projeto Político-Pedagógico. As propostas ocorreram nas reuniões pedagógicas, com o título: “Formação de educadoras/es, um convite à totalidade”, visando a construção de olhares e posturas mais sensíveis em relação a si e ao outro, buscando formas de avaliar coletiva e individualmente.

A equipe coloca esta epígrafe no plano de trabalho:

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

Maria Isabel Leite e Luciana Esmeralda Ostetto, 2004.

(PPP, 2010, p. 47).

A equipe gestora apresenta na justificativa do projeto de 2010 a necessidade da continuidade do estudo da concepção da infância ocorrido no ano anterior, acrescido da preocupação percebida durante a discussão sobre a arte. Nos caminhos da sensibilização, contemplação e apuração do olhar, observando a dificuldade dos educadoras/es no acesso à cultura e na compreensão das múltiplas linguagens como formas de expressão pela arte, música e movimento contemporâneos.

Dessa forma, buscamos no desenvolvimento deste projeto uma formação de caráter cultural para todos da equipe, elegendo a arte como elemento que proporcionará as vivências, reflexões e conhecimentos acerca de si e do outro, reinventando nosso cotidiano e ampliando o repertório do próprio fazer educativo com as crianças. (PPP, 2010).

O objetivo deste trabalho era fazer da escola um espaço cultural de reinvenção do cotidiano, de formação de sentidos, transgressão e criação de significados. Para tanto, a proposta formativa teve caráter cultural, almejando sujeitos mais abertos e plurais, construindo uma identidade profissional e a competência relacional, conhecendo a si mesmo e ao outro.

Entre as propostas de leituras, resgate de experiências pessoais e reflexão sobre as marcas deixadas em cada um, o passeio ao Museu de Arte Contemporânea, visou a sensibilização para as diversas formas de expressão artística. Foram feitas oficinas nos encontros em contato com múltiplas linguagens da arte: cinema, música, dança, fotos, escritas, plásticas. Criaram um espaço permanente de divulgação de eventos culturais da cidade nas reuniões acerca da Pinacoteca, Espaço Henfil, festival de Cinema, entre outros.

A forma de documentação foi um “caderno aberto”, registrando impressões, sentimentos, favorecendo a autoria. Muitas fotos do cotidiano ajudaram a equipe escolar a refletir as ações ocorridas no dia-a-dia, e muitas danças, cantigas, idas ao teatro e criação de mural contando o caminhar do grupo foi tecido neste grande momento afetivo, sensível e cultural, chamado pelas gestoras de dimensão estética do sujeito.

2011

Em 2011, o projeto menciona que:

[...] nossa preocupação era atender com qualidade crianças de uma faixa etária inferior a que atendemos em nossa unidade há 42 anos (4 a 6 anos), respeitando suas especificidades, necessidades, diante de um espaço que em nada se assemelhava a estrutura da creche. (PPP 2011).

O foco de formação dos educadoras/es em 2011 revelou a preocupação com a formação das educadoras e do auxiliar em educação da turma recém-chegada de dois anos, pois este também faz parte das ações permanentes que

objetivam um olhar voltado para a infância e principalmente para as especificidades desta faixa etária. (PPP 2011).

O foco principal foi a adequação dos espaços e a rotina, mencionando que “[...] a organização do ambiente é uma parte construtiva e irrenunciável do projeto educacional, já que ela traduz uma maneira de compreender a infância, o papel da educação e do educador”. (BARBOSA, 2009, p.94). Desenvolveram temáticas voltadas para ações de educar e cuidar como: conquista da autonomia, construção da identidade, manifestações corporais e expressivas da criança e ludicidade. Uma epígrafe do texto (PPP 2011, p. 23) esclarece o pensamento acerca da formação de educadoras/es:

Neste sentido, os encontros de formação com os educadoras/es de modo geral e, em específico do infantil II, visam trazer elementos que reflitam essa necessidade, que reorganizem ideias e olhares e, sobretudo, tragam para os espaços da sala de aula e da escola a alegria que deve existir ao desfrutarmos da infância. É tornar a escola em espaço acolhedor, instigante, de exploração e descobertas, ético, voltado plenamente à educação de crianças pequenas (BARBOSA, 2009), no qual todos têm a aprender com a infância.

Após esses estudos em 2011, com os educadoras/es, foi possível afirmar que o contexto pedagógico precisava estar repleto de expressividade e ludicidade. “Os educadoras/es ficaram mais atentos para as falas das crianças, colhendo suas opiniões sobre os momentos das rotinas sobre suas preferências e seus descontentamentos e choros”. (PPP 2013, p.12).

2012

Em 2012 o trabalho foi feito com a dupla de educadoras da turma de infantil II acerca de conceitos considerados importantes para o trabalho com crianças pequenas, como o desenvolvimento da linguagem, o desenho, a brincadeira. Afirmaram que “na faixa etária de 2 a 3 anos a aquisição da linguagem é a maior conquista da primeira infância” e apoiadas em Suely Amaral Mello⁴⁷ deduziram: “as crianças viram *perguntadeiras* e *conversadeiras*”. (p.12). A ideia além do campo individual de aprendizagem inclui a apropriação da linguagem no ambiente coletivo, no convívio com o outro. Para tanto, o educador da escola tem o desafio de provocar e manter a conversação durante as atividades, de forma a construir linguagens, expressar-

⁴⁷ Pesquisadora da UFSCar que assessorou 2010 a 2012 gestores e orientadores pedagógicos das unidades de educação infantil.

se culturalmente com as “diferentes manifestações artísticas e científicas da vida”. (PPP 2013, p.12).

Consideram importante investir na brincadeira e ampliar as possibilidades de expressão, considerando que as crianças pensam e investigam, pois “[...] passam os dias brincando, transformando e inventando coisas com prazer”. (CARVALHO, 2006, p. 31).

A equipe da escola considera (PPP 2013, p.24) que “trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros”. (BARBOSA, 2009, p.35).

Em 2011 e 2012 a equipe gestora estabeleceu um plano de trabalho com todos os funcionários da escola em HTPCs e reuniões pedagógicas acerca da pedagogia da infância, procurando destacar os conceitos que ajudassem a olhar para a criança no projeto e adotar novas posturas que educassem para superar o caráter excludente que valoriza somente alguns saberes na escola. Sustentaram as discussões com o referencial da teoria sociocultural-histórica, observando a escola como local da cultura elaborada, tendo o educador o papel de apresentar a cultura e perceber a criação e a recriação, as intervenções das crianças no que foi apresentado, tendo elas o papel da recriação da cultura.

Temos então que a criança não é um “ser de aptidões” e sim “um ser criador de aptidões”, pois, criam a partir das condições concretas de vida e educação, do acesso que a sociedade lhe permite à cultura acumulada que possibilita ao ser humano ser “uno” e “diverso” (Mello). [...]. Neste aspecto, temas como educar para a igualdade (etnicorracial, de gêneros, de religião) de modo que a criança possa vivenciar diferentes culturas também serão focos das reflexões por acreditarmos que o ser humano é produtor de formas de cultura ao longo da história, o que amplia as possibilidades de trabalho com diferentes linguagens. (PPP, 2011, p.47).

Tiveram como objetivo problematizar as práticas tradicionais presentes na escola, estudando documentos que revelavam a intenção em resguardar a escola da infância e estudar um currículo comprometido com ela. O olhar para as crianças como coconstrutoras da cultura, contribuindo para a produção do mundo adulto também foi alvo de trabalho formativo. Destacaram neste plano, o conteúdo da educação para a igualdade racial, de gênero e de cultura.

Após a socialização do plano definiram um local para colocar textos (mala literária) para procura de cada um dos integrantes, sendo uma parte da equipe de docentes, com acesso à internet e outra parte que preferia textos impressos para estudo. Partindo da reflexão sobre a mudança de concepções de infância e propostas para as crianças, deram espaço para reflexão sobre a arte para sensibilizar olhares, percepções, sentimentos e linguagens, compreendendo a criança como inspiradora para mudanças na vida adulta. Continuaram com as estratégias de imagens, músicas, saídas culturais e reflexão sobre as cenas do cotidiano, com fotos, filmagens e relatos orais por parte dos membros do grupo.

Algumas destas cenas como rodas de conversa e plenárias, tiveram o objetivo de oportunizar a escuta às falas das crianças e focaram as relações entre educadoras/es e crianças, refletindo sobre os papéis que educam. Destacaram o papel da escola acerca da igualdade etnicorracial nas ações que ocorrem no ambiente escolar.

No PPP 2012, o plano de formação dos educadoras/es, se mantém sob o título Qualidade da Educação Infantil. O plano de formação dos educadoras/es fica centrado em 2012 no projeto denominado “Aprendizes de nossa Brasilidade”.

Trago um trecho da abertura de um dos encontros para compreender a proposta de formação de 2012:

Em algumas comunidades africanas, não se começa um encontro sem
cantar.
E como um momento de leitura é, para nós, um momento de encontro,
vamos tentar com algumas canções entender o significado do projeto:
Aprendizes da nossa brasilidade...

O povo negro entendeu que o grande vencedor
Se ergue além da dor
Tudo chegou sobrevivente num navio
Quem descobriu o Brasil?
Foi o negro que viu a crueldade bem de frente
E ainda produziu milagres de fé no Extremo Oriente.

Milagres do Povo, Caetano Veloso.

A ideia presente na formação de 2012 remete a vincular-se ao povo negro, conciliando olhares para a luta, força e superação do povo negro, convidando a

mergulhar no universo da história da cultura africana e afro-brasileira, um mergulho curioso, de aprendiz de corpo inteiro. O desafio é aguçar todos os sentidos para perceber a presença negra africana na vida de todos, no entorno, em nossas vidas e corpos. É preciso enxergar desprovido de estereótipos e preconceitos, o que exige uma mudança de atitude, visão e percepção.

A equipe convida para ver a brasilidade e a africanidade com encantamento e orgulho pela ascendência e convocar histórias de vida, memórias, deixando emergir a dimensão africana como riqueza cultural e existencial. Todo o corpo é convidado a refletir, sentir, viver experiências, estas ligadas a histórias, à arte, à música e imagens como instrumentos de sensibilização. Foram organizados elementos da arte que auxiliaram a construção de um olhar que valoriza a diversidade étnico-racial, oferecendo momentos de apreciação de objetos artísticos brasileiros e do uso cotidiano africano, procurando quebrar olhares padronizados formados socialmente, que consideraram informações desvinculadas da diversidade cultural e racial, por falta de convivência com o repertório cultural deste povo. As escolhas impregnadas de preconceitos misturados ao não saberes...

Assim sendo, as escolhas estéticas que fazemos são impregnadas pelo preconceito e pela falta de contato com o repertório cultural de diferentes povos. Nesta situação a apreciação da cultura africana trará um novo olhar sobre a capacidade de produção estética dos povos africanos e ampliará o conhecimento e o repertório dos educadoras/es da escola. (PPP 2012, p. 76).

A equipe gestora menciona os objetivos de trabalho com intenções de valorizar a cultura africana e afro-brasileira, compreendendo a formação da sociedade com diferentes grupos étnico-raciais, com histórias valiosas a serem reconhecidas. Intencionavam ampliar o acesso à história e o acesso às informações sobre a diversidade da nação brasileira. A valorização cultural na formação proposta passa pela oralidade, corporeidade, a arte, a dança, as marcas da cultura de matriz africana, ampliando reflexões e ações do cotidiano. (PPP, 2012, p. 77).

A proposta de estudo em 2012 procurou meios para explicitar, buscar, compreender e interpretar as formas de expressão, os sistemas simbólicos e conceituais, conciliando as diferentes formas de convivência com as culturas,

que interagem e se influenciam mutuamente. No PPP 2012 (p. 78) estão previstos encontros acerca do tema:

Nesses encontros de HTPCs as temáticas serão discutidas, utilizando “a roda de ideias” como estratégia de inclusão de todas as opiniões e apontamentos de todos. Já nas reuniões pedagógicas utilizaremos a leitura de histórias como estratégia de sensibilização para a temática da cultura africana.

O livro *Batuque de cores*, Companhia das Letras (2009) foi disparador de discussões após leitura em cada encontro e comentários do grupo. Escrito por duas estudiosas da cultura africana, Caroline Desnöettes e Isabelle Hartmann, que também faz as ilustrações, o livro convida conhecer a África de hoje. Cada dupla de páginas é dedicada a um país e uma colorida imagem retrata uma paisagem ou uma cena do cotidiano. Em seguida, o Vovô Moussa conta, em forma de carta, as lembranças que guarda daquela região, transmitindo também informações sobre ela. Na página da direita, são mostradas uma ou mais peças de arte provenientes daquele país, acompanhadas de legendas explicativas.

Inicialmente foram feitos esclarecimentos a respeito da lei nº10.639/2003 e nº 11.645 de 2008, abordando a educação e a formação identitária. O corpo, a memória e o afeto, a circularidade, as raízes da estética foram debatidos. (PPP 2012, p.79).

Consultando o site do Ministério de Educação⁴⁸, encontramos orientações de que todas as escolas públicas e particulares da educação básica precisam ensinar os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. Desde 2003, com a Lei nº 10.639 o ensino tornou-se obrigatório nos currículos do ensino fundamental e médio, sendo necessário dar lugar às contribuições socioculturais desta cultura. No currículo deve-se estudar a cultura e a história afro-brasileiras, privilegiando o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e a contribuição do negro na formação da sociedade brasileira.

O fechamento do projeto voltou-se para músicas e brincadeiras sobre o tema. A dinâmica de avaliação se deu permanentemente para três questões: que ideias foram trabalhadas no encontro de hoje, como estas ideias mexem

⁴⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?id=9403&option=com_content&task=view acesso em 29/03/2014.

com as minhas ideias e como estas ideias mexem com a minha prática. O mural com os trabalhos desenvolvidos ficou exposto, além do caderno de registros.

Os educadoras/es receberam um CD com todas as histórias e imagens utilizadas nos encontros, compondo acervo para sua pesquisa. Os familiares foram chamados para a mostra de vídeos infantis acerca da temática da cultura africana.

O PPP 2013 ...

É anunciado o trabalho formativo baseado nos princípios educativos, tais como o respeito à Diversidade e à singularidade, com o projeto *Modos de Ver e Histórias que encantam* e o princípio da ludicidade e brincadeira, com projeto de mesmo nome. Há no PPP registros acerca dos demais princípios, como a indissociabilidade entre educar e cuidar; sustentabilidade, democracia e participação. Daremos luz ao texto que menciona o princípio educativo da estética, que compõe o foco mais específico deste trabalho.

O princípio da estética, segundo a equipe de educadoras/es inspirada no relatório de Maria Carmen Silveira Barbosa e sua equipe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, aparece no PPP 2013 (p. 39), e se relaciona à experiência individual e coletiva. A estética é tida como o encontro entre a imaginação e a razão, corpo e mente, sensível e inteligível. A escola precisa proporcionar experiências sensoriais, táteis, corporais, de relações compartilhadas, visões de mundo, vínculos, afeto, que são ensinados na relação com o outro.

Portanto, a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, outros adultos e o ambiente, como organizam e realizam as ações cotidianas, também proporcionam às crianças, ao longo de sua permanência nos estabelecimentos de educação infantil, experiências estéticas que se refletem nos modos de estabelecer suas relações culturais. (BARBOSA, 2009, p. 76).

Ao adotarem a estética como princípio da educação infantil, pretendiam possibilitar vivências mais prazerosas e sensíveis, mais humanas. Buscam o refinamento do olhar, trabalhando com observáveis que são visíveis aos olhos, mas, muitas vezes, invisíveis aos sentidos. A estética pode potencializar os sentidos e a percepção mais intensa e detalhada da realidade.

Compreender o ato de educar crianças pequenas como ação simultaneamente ética e estética significa afirmá-lo como promoção criativa dos seres humanos. Criatividade expressa na intenção de prosseguir cotidianamente uma vida mais bonita, mais inventiva, mais apaixonada, alegre, poética, inteligente, fundada em valores coletivos mais sensíveis, menos excludentes e sectários, menos indiferentes e violentos. (BARBOSA, 2009, p. 76).

Portanto, as relações, um dos eixos do trabalho na educação infantil, segundo as DCNEI tem um foco primordial no trabalho, em que se oferecem experiências estéticas que promovam a complexidade do sentir e do pensar, e nas quais se compromete com as valorizações culturais na sociedade. Pedagogicamente a estética está ligada à ludicidade, à alegria, ao afeto, à integração com o ambiente. O princípio estético é entendido como sensibilização no trato com o outro, havendo um posicionamento ético e estético, não dissociados entre si, que permite o acolhimento à expressão de significados e sentidos diversos.

O PPP 2013, (p. 31) anuncia a continuidade da formação iniciada em 2011:

Essa formação é um caminhar do grupo iniciado em 2011 através do plano de formação voltado para “Qualidade na Educação Infantil”, que destaca “a função social (acolher, para educar e cuidar), função política (respeitando os direitos sociais e políticos, de participação, visando a formação para a cidadania) e função pedagógica da escola (lugar privilegiado de convivência, ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos)”. (BARBOSA, 2009).

IV. Autorizações de uso de imagem

São Bernardo do Campo, 12 de junho de 2013.

À Direção da EMEB Graciliano Ramos

REF.: Solicitação de uso de documentos, sons e imagens para fins acadêmicos e pedagógicos.

Eu, Mara Lúcia Finocchiaro da Silva, cursando a pós-graduação em Artes, venho por meio desta, solicitar o aceite desta direção escolar, preservando os preceitos éticos com vistas a pesquisar e publicar o estudo realizado nesta unidade escolar, via observação e registro nos espaços formativos e nas atividades de artes da turma de 3 anos da Professora Francisca Maria Oliveira Félix, no segundo semestre de 2013, em forma de dissertação de Mestrado. Solicito a autorização desta direção e da professora citada para uso de documentos, como: plano de formação, projeto político-pedagógico, planejamento da sequência de atividades de artes, trechos de relatórios de aprendizagem das crianças nesta linguagem, imagens e sons dos espaços formativos, entrevista, fotos dos alunos desta turma em atividades pedagógicas e registros de suas produções. O uso desses materiais terá finalidade acadêmica, com possibilidade de publicação e divulgação no campo acadêmico e pedagógico.

Contando com sua colaboração,



Mara Lúcia Finocchiaro da Silva

Aceite da diretora e da professora:



Filomena Cabral Pais Jasiulonis
 FILOMENA C. PAIS JASULONIS
 RG: 14113785-1
 Professora Respondendo por
 Direção



Professora Francisca Maria Oliveira Félix

Carimbo da escola e data:



Prefeitura de São Bernardo do Campo, SP, EMEB Graciliano Ramos.

Termo de autorização de uso de imagens e de produções artístico-culturais da escola para fins de pesquisa acadêmica e divulgação dos dados a ser realizada pela Orientadora Pedagógica Mara Lúcia Finocchiaro da Silva, Mestranda do Curso de Artes, UNESP, Instituto de Artes, SP.

Autorizo a pesquisa nos materiais, imagens e produções artístico-culturais que venham a contribuir para o respectivo trabalho acadêmico e posterior divulgação de dados.

Nome	Assinatura
Silviana Cabral Pinheiro	Silviana Cabral Pinheiro
Eliana Aparecida Soares	Eliana
Débora Renata Nunes de Oliveira	Débora
Ana Paula Teja	Ana Paula Teja
Simone Oliveira	Simone
Patrícia Soares Stella	Patrícia
Renata de Oliveira Lima	Renata
Jatiana M. Barbosa	Jatiana
Eliana P. Mendes	Eliana
Jéssica Queiroz Assis	Jéssica
Fabiana da Conceição Alves de Freitas	Fabiana C.A. Freitas
Harry Barbosa de Oliveira	Harry
Sarah dos Reis Lima	Sarah
Ederli Soares Ferreira	Ederli
Mara Lúcia de S. S. Oliveira	Mara Lúcia
Procuria Maria Oliveira Silva	Procuria
Elaine Pinato	Elaine
Ligo Mello Neto	Ligo M. Neto
Erika Palma	Erika Palma
Christiane Melo	Christiane Melo
M ^o Gabriel de S. S. Real	Gabriel Real
Luiz Henrique da Silva	Luiz

SBCampo, 13 de abril de 2013.

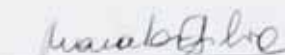
São Bernardo do Campo, 12 de junho de 2013

À Direção da EMEB Graciliano Ramos

REF.: Solicitação de uso de documentos, sons e imagens para fins acadêmicos e pedagógicos.

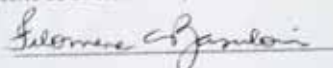
Eu, Mara Lúcia Finocchiaro da Silva, cursando a pós-graduação em Artes, venho por meio desta, solicitar o aceite desta direção escolar, preservando os preceitos éticos com vistas a pesquisar e publicar o estudo realizado nesta unidade escolar, via observação e registro nos espaços formativos e nas atividades de artes da turma de 5 anos (Infantil V) da Professora Maria Isabel de Farias Leal, no segundo semestre de 2013, em forma de dissertação de Mestrado. Solicito a autorização desta direção e da professora citada para uso de documentos, como: plano de formação, projeto político-pedagógico, planejamento da sequência de atividades de artes, trechos de relatórios de aprendizagem das crianças nesta linguagem, imagens e sons dos espaços formativos, entrevista, fotos dos alunos desta turma em atividades pedagógicas e registros de suas produções. O uso desses materiais terá finalidade acadêmica, com possibilidade de publicação e divulgação no campo acadêmico e pedagógico.

Contando com sua colaboração,



Mara Lúcia Finocchiaro da Silva

Aceite da diretora e da professora:



Filomena Cabral Pais Jasiulonis



Professora Maria Isabel de Farias Leal

Carimbo da escola e data:



12/06/13

Autorização para uso das tirinhas

Em agosto/2014 o autor me enviou os exemplares impressos- Armandinho Zero, Um, Dois e Três. Mantive a autorização digital, pois, as tirinhas estão em site de rede social também.

CONTATO POR E-MAIL: Alexandre Beck <armandinhom@gmail.com>

DIA 06/07/2014 (transcrição das mensagens)

Para Alexandre Beck

De: Mara Lúcia

Olá

Sou fã das tirinhas do Armandinho e pretendo usá-las na minha dissertação de mestrado. Posso?

Mara Lúcia

=====

Para Mara Lúcia

De: Alexandre Beck

Oi Mara Lúcia,

Pode usar na tese, sem problemas.

Seria uma grande honra pra mim :)

Grande abraço e fico à sua disposição!

Alexandre Beck

=====

Para: Alexandre Beck

De: Mara Lúcia.

Olá, Alexandre!

Agradeço o contato e digo que a honra será minha.

=====

V- Correspondência entre pesquisadora e crianças

Convite e planejamento

BOM DIA, CRIANÇAS E EDUCADORA

EU ME CHAMO MARA, ESTUDO ARTE E SOUBE QUE VOCÊS FAZEM COISAS MUITO LINDAS NA ESCOLA.

GOSTARIA DE IR CONHECÊ-LOS E VER ALGUMA ATIVIDADE QUE A EDUCADORA E VOCÊS ESTIVEREM FAZENDO.

POSSO IR NO DIA 13 DE SETEMBRO, NO DIA 11 DE OUTUBRO E NO DIA 01 DE NOVEMBRO.

SE PRECISAR TROCAR OS DIAS AVISAREI VOCÊS, E SE AS EDUCADORAS PRECISAREM TROCAR ALGUM DIA, PODEM ME AVISAR, ESTÁ BEM?

OBRIGADA!

MARA

Aceite das crianças...

De: Maria Isabel de Farias Leal <belokaleal@gmail.com>

Para: marafinocchiaro@yahoo.com.br

Enviadas: Segunda-feira, 9 de Setembro de 2013 18:55

Assunto: resposta à cartinha

Mara,

As crianças ficaram entusiasmadas com sua cartinha e ditaram para mim, à maneira delas, a resposta a ela.

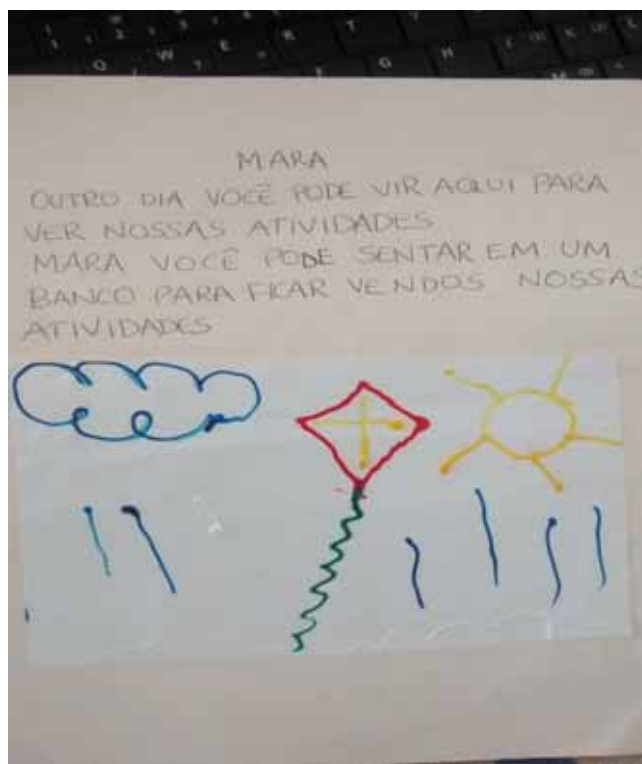
Um abraço, Bel.

OI,MARA.

GOSTARIAMOS MUITO QUE VOCÊ VIESSE AQUI PORQUE NOS GOSTAMOS MUITO QUE OBSERVE A GENTE.

VENHA AQUI COM O CORAÇÃO PORQUE A GENTE QUER QUE VOCÊ GOSTE DE NOSSOS DESENHOS.

OBRIGADA, TURMA VB.



Recepção...

É pra você ver a gente desenhando que você está aqui! Como as crianças desenhavam pintam a atividade... Você escolheu a nossa turma para isso, mandou cartinha, nós mandamos também, cheio de corações... (áudio de campo, turma da educadora Isabel).

“Adorei a surpresa da mesa de aniversário e dos parabéns com direito a presente!”
(Mara) .

“Oiiiiiii, é a Mara!”; “Ela chegou!”... (grande abraço feito sanduiche de gente!).

Despedida...

Cartinhas...

