



5583 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

**RETRATOS DO COTIDIANO: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Adrienne Ogeda Guedes - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Michelle Dantas Ferreira - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Lívia Larissa de Lima Lage - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**RETRATOS DO COTIDIANO: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Introduzindo a conversa: reflexões sobre os percursos formativos de professores de Educação Infantil**

Neste ensaio nos propomos a compartilhar algumas das reflexões, achados e questionamentos que emergem das práticas de pesquisa e formação às quais nos dedicamos, e que têm como objeto investigativo a dimensão estética da formação de professores de Educação Infantil (EI). Para tanto, traremos um pouco da nossa história – enquanto professoras-pesquisadoras –, das concepções e aprendizagens que vêm delineando as ações empreendidas pelo núcleo ao qual pertencemos, no âmbito da pesquisa, da formação e do ensino. Aprendizagens essas que têm como ingrediente fundamental a colaboração dos professores que participaram das propostas formativas oferecidas pelo grupo, cujas vozes também se fazem presentes ao longo do texto.

Ocupamos esse espaço de escrita com um conjunto de vozes que se referem a tais experiências formativas a partir de um ponto de vista pessoal, trazendo sabores diversificados aos saberes que temos construído coletivamente. São saberes que nutrem e encorajam a ampliar os sentidos humanos na docência, na pesquisa, na vida.

Elegemos uma de nossas experiências recentes para explorar nesse ensaio, como fio condutor da argumentação sobre o resgate da dimensão estética na formação docente. Toda vez que as palavras deste texto se inclinarem em itálico, é a voz de outro professor/autor que se faz presente<sup>[1]</sup>. Suas palavras estão registradas em relatos que foram escritos ao final de cada aula do curso de extensão voltado para professores de Educação Infantil da rede pública, coordenado pelo nosso núcleo e oferecido no primeiro semestre de 2018.

Curso este que teve como metodologia a combinação de aspectos teóricos e vivenciais, oportunizando formas outras de produzir conhecimento ao convidar os sujeitos em formação à arte, à natureza, à dança, à cultura popular, à brincadeira, e também à leitura de textos, ao diálogo com autores e estudos que amparam e alavancam reflexões sobre como tais experiências mobilizam tanto a dimensão pessoal, quanto profissional do sujeito em formação.

É dessa maneira – coletiva, sensível, cuidadosa, dinâmica e concreta – que temos nos dedicado a refletir sobre a educação de crianças e adultos, tanto nas instituições de Educação Infantil, quanto na universidade. Somos professoras nessa etapa educacional, pesquisadoras e formadoras de professores e compreendemos que para falar da formação docente voltada para a EI, é preciso falar simultaneamente dos professores, das crianças, das infâncias. A partir da nossa atividade docente, do diálogo com colegas, autores, com a produção científica da área e também com crianças, temos desenhado o que chamamos de “processos formativos sensíveis” ou “formações estéticas”.

Trata-se de propostas que conferem especial valor aos aspectos pessoais das experiências vividas pelos sujeitos em formação – individual e coletivamente – e, por isso, adotamos como estratégia metodológica ampliar o repertório de experiências estéticas na formação docente, a fim de mobilizar as dimensões sensório-perceptivas do sujeito em formação, provocando fricções entre cognição e sensibilidade, conceitos e experiências, vida e docência, pessoalidade e profissionalidade. Nesse enredo, a formação torna-se um processo autoformativo da pessoa/professor, em sua integralidade.

Nessa trajetória foi ficando cada vez mais claro que os processos formativos dos professores guardam alguns “pontos cegos”, ou seja, aspectos que passam despercebidos e que precisam ser iluminados para que os vínculos entre docência e infância sejam estreitados.

O ensaio será desdobrado em três partes. No primeiro momento definiremos as concepções de estética e sensibilidade, afirmando a ideia de que “somos corpo” (Le Breton, 2013) e, com isso, a necessidade de acessar a pessoa em sua inteireza nos processos formativos. No segundo momento, esclareceremos a perspectiva filosófica que define a concepção de infância adotada, enfatizando a premência de que os professores de educação infantil sejam tocados pela experiência de infância para que possam interagir empaticamente com as crianças e suas manifestações.

Na terceira parte do texto abordamos a perspectiva formativa teórico-vivencial que tem constituído nossas ações no campo da formação do professor da Educação Infantil, trazendo nas vozes dos sujeitos que têm participado dessas experiências, as reverberações dessas práticas. Por fim, relacionamos essa, que tem sido nossa aposta formativa, com os fazeres da prática docente numa perspectiva estética, que contempla não só uma dimensão integral e sensível da criança, como do adulto que se relacionará com ela.

**Sensibilidade, estética e a pessoa inteira**

Caracterizamos nossa linha de ação na formação docente como “processos formativos sensíveis”, ou “estéticos”. O que isso significa?

O termo estética tem origem na palavra grega *Aisthesis*, que significa conhecimento sensível, ou senso-percepção (HERMANN, 2005). Refere-se, portanto, às formas de elaborar o mundo que não prescindem do corpo, pois se fazem primordialmente a partir das impressões sensório-perceptivas presentes nas interações sujeito-mundo (HILLMAN, 1993, 2010).

Importante frisar que, no paradigma moderno, essa dimensão do conhecimento foi interdita por ser considerada inadequada à produção de explicações racionais e objetivas sobre a realidade. Segundo Le Breton (2013) o corpo só ganha sentido com o olhar cultural do homem; assim, o apagamento do corpo (LE BRETON, 2013) vem sendo adotado como estratégia de construção do sujeito moderno, um sujeito alienado/privado da própria condição sensível.

A sensibilidade é característica do humano que vem sendo subtraída pela forma dicotômica – ora mecânica, ora racional – de interagir com a realidade tida como algo exterior ao sujeito. Galeffi (2007) esclarece, contudo, que a sensibilidade corresponde não somente à função de um corpo físico, que captura impressões por meio dos órgãos do sentido, mas refere-se, fundamentalmente, à uma função unificadora de conectar, tornar permeável, borrar as fronteiras que forjam a separação entre sujeito e mundo.

A partir das nossas pesquisas, estudos e experiências formativas, nos arriscamos a dizer que para construir práticas pedagógicas sensíveis é imprescindível afirmar a experiência de que “somos corpo” (LE BRETON, 2013), ou seja, não é possível alcançar a integridade humana – nem da criança nem do adulto – sem desafiar a perspectiva da fragmentação corpo/mente fundante do pensamento e do estilo de vida moderno.

*Reconhecer o corpo leva ao resgate de memórias e experiências* (l., 05/2018), e diríamos, ainda, que leva ao resgate da nossa biografia, ao *auto-redescobrimto* (T.A.P. 05/18). Afirmando que somos corpo, iluminamos a importância dos aspectos sensório-perceptivos presentes nas interações humanas com o mundo, e desafiamos os conhecimentos construídos abstratamente, desenraizados da concretude da realidade que testemunhamos sensorialmente.

Autores como Rui Canário (2005, 2006) e Antônio Nóvoa (2009, 2013) detectam como uma das falhas do processo formativo de natureza acadêmica a exterioridade do mesmo relativamente às experiências discentes, sejam elas no âmbito pessoal ou profissional, o que torna as aprendizagens distantes do sujeito em formação e das reais demandas que encaram nas situações do trabalho docente. Somando-se a isso, acrescentamos ainda a exterioridade das aprendizagens relativamente aos sentidos e ao corpo, aspectos geralmente negligenciados no processo educacional escolar.

Fiamos-nos na premissa de que “há forte homologia entre as experiências dos professores e as experiências dos alunos” (DUBET 2002, apud CANÁRIO 2006, p.87), o que leva a inferir que não é possível desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a integridade do outro criança e tudo o que fazem, inventam, criam, se na própria pessoa/professor não for cultivada e provocada sua condição de inteireza, de autoria, criação e expressão de si. Pode-se dizer que para conhecer a alteridade do sujeito-criança é preciso também um mergulho e reconhecimento da subjetividade do educador.

Por isso, consideramos tão importante aproximarmos-nos das experiências concretas e multidimensionais vividas pelos professores – profissional e pessoalmente – como metodologia formativa. Temos analisado e colhido testemunhos de que relacionar as experiências subjetivas ao saber acumulado é caminho para construir conhecimentos significativos, o que é *mais que conhecimento* (A., 05/2018).

Trata-se de processos sensíveis por reconhecer que o professor é profissional e pessoa: pessoa inteira, que tem sua história, experiências, inserção social, crenças, desafios, certezas e incertezas que leva consigo para a profissão. Sensíveis por incluir o afeto, o cuidado, os sentimentos, as emoções, as memórias, a força (cri)ativa da pessoa em formação. Sensíveis, enfim, por se tratar de processos permeados por informações que extrapolam o âmbito do intelecto e provocam também o corpo, instigando a dimensão sensório-perceptiva que muitas vezes é deixada de lado nas aprendizagens escolares formais (sejam de adultos, ou de crianças).

Dada as assimetrias e diferenças entre crianças e adultos é imprescindível ao docente aprender a perceber as peculiaridades das crianças, a fim de respeitá-las e evitar impor sobre as mesmas o modo adulto como forma legítima de ser. Ressaltamos a conveniência de que professores de Educação Infantil sejam sensíveis às crianças e à infância, para que possam articular pedagogias empáticas às suas formas de conhecer o mundo.

Quando nos dispomos a conhecer a criança e suas expressões, é primordial compreender que ela está integral e multidimensionalmente mergulhada nesse mundo. A ênfase que os processos formativos geralmente conferem à dimensão cognitiva apenas reduz a possibilidade de reconhecermos tal inteireza em nós mesmos e no outro.

As concepções de estética e sensibilidade caracterizam os processos formativos que temos formulado com a intenção de animar a dimensão sensório-perceptiva humana, com vistas ao desenvolvimento integral da pessoa. Na contramão de uma perspectiva fragmentadora e reducionista, buscamos caminhos que humanizam os percursos formativos, aspecto essencial para o exercício de uma profissão fundamentalmente interativa, relacional e humana (TARDIF & LESSARD, 2007), como é a docência.

Uma vez que o foco investigativo do núcleo de pesquisa volta-se para a formação de professores de educação infantil compreendemos, sobretudo, que a aproximação da infância requer sensibilidade e, acreditamos, que a infância suscita determinada qualidade de relação com o mundo em que a dimensão sensível é especialmente provocada e animada.

O que acontece quando a dimensão estética é provocada, acolhida e nutrida no processo de formação docente?

### **Despertar da infância no adulto**

Nessa reflexão, partilhamos nossas descobertas sobre caminhos que levam ao despertar da infância no adulto, ou seja, caminhos que se abrem às experiências no ambiente criativo da linguagem, que nutrem a sensibilidade dos professores às crianças, suas manifestações e expressões. Ressaltamos que não precisa ser criança para experimentar essa qualidade de interação com o mundo, e descobrimos que quando o encontro entre adultos e crianças se dá no universo lúdico da linguagem, lógicas diversas passam a coexistir.

Entretanto, conhecer as crianças e a infância não é tarefa simples. Não é algo que se aprenda apenas retoricamente, à distância da infância, ou naturalmente, por gostar de crianças. O fato de ser professor(a) de crianças pequenas e conviver com elas diariamente não garante a proximidade necessária para conhecê-las empaticamente. A aproximação do universo infantil requer a reconciliação dos laços com a infância.

Nesse sentido “infância” é concebida numa perspectiva filosófica como força expressiva, intrigada, crítica e criativa de estar no mundo (BENJAMIN, 2012; KOHAN, 2015; SOUZA, 1994, 1996). Referimo-nos à infância, portanto, como determinada qualidade de experimentar a cultura que não se resume a uma adequação passiva à mesma.

A infância existe na sintonia das experiências poéticas – não codificadas, não cristalizadas, não padronizadas –, na transgressão aos significados já dados para as coisas, na gramática que brota do mundo sentido, percebido, experimentado. Este manejo transgressor às maneiras convencionais de lidar com a linguagem revela a competência expressiva da criança, que abocanha o mundo, o saboreia e processa com todos os sentidos, inventando jeitos de (r)existir.

Andrade (2009)<sup>[iii]</sup> refere-se à linguagem como um meio ambiente onde as interações não são apenas pragmáticas, funcionais, mas principalmente expressivas. Um meio ambiente de possibilidades, portanto, em que o sonho, a imaginação, a ludicidade são instrumentos potentes para (re)inventar as experiências de mundo. Segundo o autor, a infância permite “o contato com uma experiência da linguagem diferente da que usualmente temos – e com a qual, diga-se de passagem, dificilmente fazemos qualquer experiência real” (ANDRADE, 2009, p. 284).

Pode-se dizer que as experiências infantis têm intensidades e lógicas próprias. As “pérolas” que as crianças dizem e

fazem, as perguntas que formulam, aquilo que constata em suas observações argutas, são pistas de que o mundo se apresenta para elas como matéria prima de suas elaborações. Entretanto, este ambiente complexo, sensível e deslumbrado da infância geralmente cai na invisibilidade, fica de fora do campo de visão social e aprisionado no âmbito discursivo, onde a ideia de que crianças são sujeitos competentes e ativos em suas interações existe apenas retoricamente. Perguntamos, contudo, como tal discurso, que se faz presente nos estatutos legais que normatizam a Educação Infantil, materializa-se cotidianamente na unidade educativa?

Estamos de acordo com Kohan (2015), quando o autor ressalta que “há muita infância fora das crianças”. De modo que, ao buscarmos aproximação e resgate dos laços com a infância, não estamos sugerindo a infantilização dos adultos, mas a necessidade de descobrir rotas de conexão com o universo infantil, reconhecendo ser este um ambiente distanciado, misterioso, estrangeiro, que vem sendo relegado à sombra no projeto civilizatório moderno.

Temos encontrado em nossas pesquisas que além da importância de se conhecer teorias e estudos sobre as crianças e a infância, é igualmente necessário aprender a olhar para os sujeitos-crianças e suas ações com sensibilidade a fim de conhecê-los direta e concretamente. Isto por que percebemos também certa turbidez na visão quando se trata de acessar o “microcosmo infantil” (FREITAS, 2007).

As representações sociais, escolares, professorais se baseiam, muitas vezes, na ideia de que a criança é um projeto de adulto, alguém para quem está reservado o futuro e que, portanto, deve ser preparada, educada, socializada por meio de intervenções extrínsecas a ela. Isso acaba por negar-lhes o momento presente – que já são, já dizem, já fazem – e por ter subjogadas suas formas de interação e participação no mundo.

Conhecimentos construídos com escassas ocasiões de reflexão, bem como as experiências de vida e escolares prévias dos sujeitos em formação carregam concepções de criança, infância, educação e docência[[iiii](#)] que, muitas vezes, funcionam como anteparos que impedem de contemplar as paisagens da infância, de dar ouvidos para os assuntos da imaginação, de construir empatia com os jeitos das crianças se relacionarem com o mundo. Com a vista embaçada e à distância, permanecemos alheios às culturas infantis (CORSARO, 2011), o que restringe a possibilidade de apreender as crianças concretamente e atualizar o conhecimento que temos sobre elas.

Além disso, esse jeito “crianceiro” de estar no mundo tem o potencial de nos despertar reflexões críticas e desnaturalizar nossas próprias lógicas – às vezes sem sentido, arbitrárias, contraditórias, cristalizadas. Mas, o que fazer para ajustar nossas percepções e ações pedagógicas de modo a presentear a infância com nossa atenção? É preciso polir nossas lentes e ampliar o alcance da visão, a fim de descortinar novas percepções que desafiam a maneira habitual, e muitas vezes limitada, de conhecer as crianças.

Como, então, se adentra ao ambiente de infância? Onde e como se aprende a aproximar compreensões de mundo entre adultos e crianças? Como sensibilizar o educador às crianças e suas manifestações? É possível educar para a sensibilidade? Acreditamos que sim: a educação tanto pode refinar, dilatar e aprofundar a sensibilidade, como pode também estreitar, afunilar, murchar e empobrecê-la.

### **Iluminando rotas apagadas[[iv](#)]**

A opção por metodologias formativas teórico-vivenciais vem possibilitando o despertar de “olhares sensíveis e pensantes” (FREIRE, 2017, p.45) ao entrelaçar as impressões geradas por propostas mobilizadoras das dimensões sensório-perceptivas, lúdicas e expressivas do sujeito em formação, com o empenho reflexivo, em busca de novos sentidos nas ações educacionais.

Associar o que se aprende de forma abstrata com o que se vivencia de maneira concreta, multidimensionalmente, permite construir pontes que conectam sensibilidade, cognição e ação, resultando em aprendizagens significativas (DUARTE JR., 1981).

Colhemos das falas dos professores em seus registros a predominância de uma relação com o tempo, com o trabalho docente, com os afazeres da vida, que lhes distancia da possibilidade de nutrir sua sensibilidade e de aproximarem-se da experiência de infância. A qualidade da vida – apressada, sobrecarregada, atribulada – se reflete e reproduz na forma de estar presente junto às crianças, na situação do trabalho docente.

Expressões como “a carga pesada do dia a dia”, “a correria”, “a pressa”, “a exaustão”, “a tensão”, aparecem com frequência em suas falas denunciando a sensação de estarem *mergulhados em um ritmo mecânico e ‘empacotado’* (M., 05/2018). Ritmo esse que anestesia, robotiza, desconecta e os mantém indiferentes aos próprios sentidos. Responsabilidade individual do professor? Não. Seria demasiado reducionista chegar a essa conclusão. Professores são pessoas inseridas em contextos históricos e culturais que determinam a construção de sua experiência de mundo. Isso não quer dizer que não haja espaço de transformação de tal contexto.

Já há algum tempo filósofos, educadores, psicólogos vêm denunciando a desumanização da vida na modernidade (BENJAMIN, 2012; KOHAN, 2015; KRAMER, 1999; DUARTE JR. 1981, 2001; HILLMAN, 1993, 2010). Progresso, produtividade, lucro, industrialização, guerras, desigualdades sociais, degradação ambiental são sintomas da vida que se mecaniza, acinzentada, torna-se insossa, transforma pessoas em autômatos. Parece acertada a fala de uma professora ao constatar que *no mundo em que vivemos está faltando muito a criança dentro de nós* (C., 05/2018).

Como, então, despertar essa criança que nos falta? Como reconhecer a poética infantil, se nossa relação com o mundo tende ao enquadramento da gramática normativa? Como sustentar as experiências de infância, quando estamos soterrados por demandas e tarefas que inibem nossa força expressiva? Como priorizar a característica relacional e humana da docência quando a rotina do trabalho tende a burocratizar nossos fazeres?

Despertar a infância que existe fora das crianças, por meio de propostas formativas que mobilizam a dimensão estética dos sujeitos, tem se mostrado como caminho promissor para lutar contra a desumanização da vida, da docência, das práticas pedagógicas e da própria infância.

As falas dos professores cursistas confirmam esta constatação quando relatam que as aulas os incitam *asair do comodismo* (L., 05/2018), *sentir de outra forma* (J., 05/2018), *mudar o olhar* (L.,05/2018), *libertar a criatividade* (R.,05/2018), *em uma vida rotineira que te trava* (R., 05/2018). São falas que indicam o papel que tais processos formativos cumprem, ao provocar rupturas no fluxo ordinário de acontecimentos cotidianos e abrir frestas de onde podem brotar outras experiências.

Larrosa (2014, p. 28) nos ajuda a compreender que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Duarte Jr. (1981, p.84) complementa definindo como experiência estética aquela que promove uma “suspensão provisória na causalidade do mundo, das relações conceituais que a linguagem forja”. Isso ampara o entendimento de que as experiências estéticas possibilitam outras formas de interagir com a linguagem, favorecendo deslizamentos à infância.

Por outro lado, Larrossa (2014) também alerta para o fato de que as experiências que têm o vigor de formar e transformar

são cada vez mais raras. Portanto, é no empenho de provocar experiências que transformam que trabalhamos com a formação de professores.

Temos constatado que aproximar os âmbitos de interação entre docência e infância por meio de experiências estéticas possibilita acionar o frescor do olhar infantil para o mundo. Olhar esse que pode funcionar como lanterna que ilumina e faz brilhar os detalhes da infância, apagados pela indiferença do adulto que geralmente desqualifica a experiência infantil, apequenando a qualidade da existência humana.

Seria possível fazer da pedagogia um campo de experiências transformadoras? Como se traduz práticas pedagógicas em experiências?

### **Lampejos das experiências estéticas na formação docente**

Acreditamos, que a qualidade dos vínculos entre professores e crianças depende diretamente da forma como nos disponibilizamos e nos preparamos para acolher o outro – um outro criança – e que “só podemos olhar o outro e sua história se tivermos conosco uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história” (FREIRE, 2017, p.46).

Conforme dito, reconhecemos que vivemos cotidianamente uma profusão de instantes que se atropelam sucessivamente por conta de demandas aparentemente urgentes, imprimindo um ritmo desenfreado, picotado, que não permite pausas, respirações, reflexões. Não há espaço/tempo para a decantação do pensamento, para uma atenção detalhada ao que está acontecendo, ou para simplesmente estar inteiro naquilo que se está fazendo.

Essa aceleração acaba por conferir uma qualidade burocrática ao trabalho docente – e ao processo educativo – que, assim, adere a um modo de produtividade e eficácia que mais se parece com um trabalho industrial<sup>[v]</sup>. Nesse ritmo maquínico o tempo de todos – professores e crianças – é constantemente ocupado com atividades que dificilmente acontecem como experiências.

Como transitamos das “atividades às “experiências” no âmbito da formação docente? De que modo o professor de Educação Infantil pode ter sua história, escuta, olhar, sensibilidade legitimados e desenvolvidos como instrumentos necessários e significativos para o exercício da docência?

Essas são questões que procuramos aprender no empenho de ensinar e que temos formulado enquanto professores-formadores-pesquisadores que se debruçam sobre a própria prática de ensino.

Consideramos a premissa da homologia entre as experiências docentes e discentes como aspecto fundante da necessidade que detectamos de nutrir a dimensão sensível do sujeito em formação a fim de que este, por sua vez, possa repercutir o mesmo na convivência com o outro criança. Afinal, como acolher as experiências infantis se atravessamos percursos formativos indiferentes às nossas experiências, à sensibilidade?

Voltemo-nos à experiência que temos em foco nesse ensaio para compreender o lugar das experiências nos processos formativos mencionados.

O curso é elaborado para que os professores cursistas tenham a oportunidade de desfrutar outras formas de produzir conhecimento, ampliando seus repertórios e implicando-se de corpo inteiro nas propostas. Tomando emprestadas as palavras de Ostetto (2006) “uma dinâmica-conteúdo capaz de ativar outras dimensões, outros conteúdos, outros tipos de conhecimento que possam ajudar aquele em formação a “voltar-se para si mesmo”.

Seja na dança, na música, nas brincadeiras tradicionais da infância, no movimento corporal, ou no contato com a natureza, a ideia é de que o tempo da formação lhes permita ampliar seu repertório de experiências expressivas, provocando a dimensão estética –senso-perceptiva de si.

Inicialmente, os professores cursistas manifestam a expectativa de que este lhes ofereça repertórios para incrementar as atividades que propõem às crianças. Além disso, extraímos dos relatos uma busca por inspiração, interlocução e trocas que lhes auxiliem em suas práticas pedagógicas. Surpreendem-se, contudo, quando se dão conta de que as propostas são planejadas para que eles se impliquem nelas e as desfrutem.

Sentimentos ambivalentes vêm à tona. Há certo estranhamento inicial, *desconforto, medo do novo, da falta de controle sobre os movimentos* (S.A. 05/2018). Denunciando também uma incompreensão da intencionalidade dessas propostas: para quê movimentar-se? Para quê dançar? Para quê abandonar as carteiras? Para quê musicalizar? Para ter a experiência sensível por meio de outras formas de interagir com o espaço formativo.

À medida em que se disponibilizam às atividades sugeridas, as repercussões se fazem sentir na respiração que alcança outros ritmos, com a emoção que mareja os olhos, nas risadas que escapam, na entrega ao cuidado que o outro lhe oferta com o toque. Desperta-se assim a compreensão de que é possível outro tipo de interação com a aprendizagem, que se dá pela forma, ou pela *reconstrução de uma nova forma, diferente da antiga, que ainda não dá para definir* (M.M. 5/18).

Nessa forma outra não há formulas, nem prescrições. Não há interesse em pontuar erros e acertos, ou em ensinar percursos já trilhados. Convida, cuidadosamente a experimentar e compartilhar o vivido, de corpo inteiro.

Decorrem dessas práticas relatos que sinalizam a *necessidade de repensar a rotina corrida* (J., 05/18), de buscar algo que *fortaleça a vida diária* (J., 06/18), potencializando *[sua] criatividade e aciona[ndo] o olhar para as sutilezas e minúcias do cotidiano* (J., 06/18). São falas que (re)afirmam nossa crença sobre o quão fundamental é a nutrição da dimensão sensível/estética do próprio sujeito docente.

A estética “se baseia na experiência direta dos sentidos, legitimando-os como fonte de conhecimento” (RORIZ, 2015, p. 119). Assim como o alimento é necessário à saúde quando pensamos numa dimensão física da existência, a nutrição estética fortalece a dimensão sensível, renova o espírito e abastece as emoções.

Nutrir esteticamente – ou sensivelmente – significa “alimentar olhares, percepções, pensamentos” (MARTINS, 2011, p. 313), impregnar nossa subjetividade e nossos conhecimentos das informações que chegam pelas vias sensoriais. Informações que emocionam, causam estranhamento, provocam sentimentos e, assim, não permitem que estejamos indiferentes diante da vida.

Nos nutrimos esteticamente quando estabelecemos uma relação vívida de diálogo com o mundo, produzindo interações que desmancham fronteiras entre realidade exterior e interior, que ampliam nossas impressões e senso de pertencimento. Trata-se de uma nutrição que “alimenta a alma”, a dimensão emocional e afetiva. Por outro lado, quando a dimensão estética está subnutrida o mundo se apresenta adormecido, desencantado, anestesiado, assim como aqueles que o vivenciam. Afinal, um depende do outro: pessoas e ambientes se compõem mutuamente (HILLMAN, 1993).

A nutrição estética não acontece sem o corpo, sem a existência sensível. Criar outra relação com o tempo parece ser

essencial para estar presente de outras formas, ver outras paisagens, sentir de outras maneiras, produzindo desvios que permitem outros pontos de partida e de chegada nas ações que realizamos cotidianamente. *Faz sentir que há vida fora do cotidiano* (J.M., 05/2018). Pausas são necessárias para romper com o encadeamento habitual das ações e, assim, abrir espaço para sentir, refletir, reorganizar nossos empenhos no dia a dia, para abrir espaço de experiência no sentido atribuído por Larrosa (2014).

Mas se estamos buscando inteireza – a pessoa inteira –, devemos pontuar que os conhecimentos humanos têm muitas dimensões e que sublinhar a necessidade de nutrir a dimensão estética silenciada na cultura moderna, não significa abrir mão da dimensão cognitiva, ou de substituir racionalidade pela sensibilidade. Trata-se, isso sim, de buscar uma harmonia, construindo conhecimentos que mobilizam tanto o campo das ideias quanto da sensibilidade, “meio sem o qual o conhecimento não acontece de forma significativa e pertinente” (GALEFFI, 2007, p.109).

Na situação do trabalho docente, os professores atuam no “olho do furacão”, mediando exigências e expectativas das crianças, das famílias das crianças, das instituições educativas, da vida profissional e também pessoal. Dessa forma, “a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho” (LARROSA, 2014, p. 26), ficando relegada a momentos raros.

Sem propor rupturas com a rotina anestesiada e adormecida, sobrecarregada e adoecida, o “ciclo de precarização” das experiências continua a girar, impedindo que se estabeleça uma relação outra, cuidadosa, com os processos de aprendizagem vivenciados singularmente pelas crianças e docentes, onde seria possível atentar para as sutilezas das expressões: nossas e das crianças.

Acreditamos que um cotidiano que se faz presente com presenças inteiras, propicia “ouvir mais, observar detalhes, descobrir, entender, desconstruir ideias engessadas sobre a infância e a educação infantil. Dar ouvidos às ideias das crianças e suas dimensões artísticas” (E., 06/18).

Propomos, então, que os professores(as) sejam sujeitos “ex-posto[s]”, ou seja, “sujeitos da experiência” (LARROSA, 2014, p. 26), que se definem não pela produtividade, eficácia, domínio e controle das aprendizagens das crianças, mas sim por sua “passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2014, p. 25-26) diante do que lhe acontece. Atitudes estas que ampliam o campo de visão e possibilitam compartilhar com as crianças o ambiente da infância. Ostetto (2017, p. 31) complementa essas ideias quando escreve que

para que professoras e professores vejam e ouçam a criança – suas brincadeiras, suas perguntas e descobertas sobre o mundo, suas aprendizagens e expressões que dizem do mundo descoberto e apropriado –, é imprescindível que vejam e ouçam a si mesmos. É fundamental que estejam mobilizados por uma estética cotidiana que provoque a imaginação, que mobilize razão e sensibilidade, pensamento e intuição, no convite à criação.

O trecho acima sintetiza bem o que queremos comunicar: a nutrição estética do próprio sujeito docente é necessária para que alcance as crianças e as acompanhe em seus itinerários de descobertas, aprendizagens e desenvolvimento. Para tanto é preciso, em primeiro lugar, que o professor tenha despertado, em si mesmo, o encantamento pelo mundo.

Temos encontrado em nossas pesquisas que quando a experiência é priorizada na formação docente, o que os sujeitos em formação levam consigo não são repertórios de atividades para reproduzir com o outro, mas é o desejo de que “as crianças sintam um pouco do que senti” (CA 0/18). O que resta é o desejo despertado de levar adiante o risco de experimentar outras formas de interagir com aprendizagem, com flexibilidade, onde o prazer, a alegria, a leveza, o estranhamento, o movimento, o corpo, os gestos sejam contemplados.

Além disso os relatos expressam a vontade de mais aulas que os exponham a essa qualidade de propostas, onde o prazer é ingrediente da aprendizagem, onde o tempo é tempo para si, onde a presença do outro é colaborativa, confortável e encorajadora.

A partir das ações e pesquisas realizadas pelo grupo, temos construído a compreensão de que o espaço formativo deve constituir-se como ambiente de provocação, acolhimento e compartilhamento de experiências – pessoais e profissionais –, criando um contexto onde a *partilha fortalece* (J., 05/2018) e anima ao mergulho (auto)reflexivo sobre a docência.

Assumimos como um dos papéis da formação docente o de “cuidar da sensibilidade” (GALEFFI, 2007, p.110), instigando a atenção, a escuta, o olhar sensível pensante (FREIRE, 2017), fomentando uma “reflexividade sensível” no sujeito em formação. Sentidos esses que promovem o despontar das subjetividades docentes e discentes no contexto da prática educacional. O trabalho formativo com professores tem confirmado a importância das experiências que vivificam a sensibilidade para promover o exercício da docência em cumplicidade com a infância.

### Referências bibliográficas

ANDRADE, Pedro Duarte. Linguagem da infância ou infância da linguagem: a história no pensamento de Walter Benjamin. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009. p. 279-288.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: **Obras Escolhidas** vol. I: Magia, técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gannebin. 3 ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 2012. P.73-146.

CANÁRIO, Rui. **O que é escola?** Um olhar sociológico. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUARTE, JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; Uberlândia-MG: Universidade de Uberlândia, 1981 – Coleção educação contemporânea.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar edições, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 5 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**. Brasília, v.21, n.77, p.97-111, Jun. 2007.

HERMANN, Nadja. Ética e estética: a relação quase esquecida. Coleção Filosofia, 2005.

HILLMAN, James. A repressão da beleza. In: HILLMAN, James. **Cidade e alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

\_\_\_\_\_. *Anima Mundi*: o retorno da alma ao mundo. In: HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Tradução Gustavo Barcelos. Campinas- SP: Verus, 2010.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, Jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf>

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar conta a barbárie. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Série Prática Pedagógica)

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e a modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

NOVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída de dentro da profissão. In: \_\_\_\_\_. **Professores**: Imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. P.25-46.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p.29-43, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

RORIZ, Marlaine Fernandes. Entre arte e esquecimento, infâncias e outras experiências: a educação infantil e as possibilidades da educação estética. In: PEREIRA, Ana Cristina Carvalho (Org.). **Atravessamentos**: ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Prática Pedagógica)

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

[i] Todos os fragmentos aqui transcritos, foram autorizados por seus autores, de acordo com autorização preenchida pelos cursistas. No entanto, a fim de preservarmos suas identidades, optamos por utilizarmos apenas a inicial do primeiro nome de cada um deles. A referência que aparece ao lado, indica o período em que foram registradas.

[ii] O autor refere-se a uma concepção de linguagem a partir de seus estudos da obra do filósofo Walter Benjamin.

[iii] Tardif e Raymond (2000), em pesquisa sobre a construção dos saberes docentes, ressaltam a forte influência das experiências vividas ao longo da escolaridade sobre as maneiras como os professores atuam na atividade docente. Segundo os pesquisadores, esse aspecto é dificilmente transformado na formação inicial.

[iv] Utilizamos iluminar no sentido de ajudar a ver, destacar, ascender luzes para melhor enxergar, longe de uma concepção iluminista que pretende ser centro do conhecimento, levando luz àqueles que são ignorantes.

[v] Tardif e Lessard (2007) fazem uma distinção pormenorizada entre o trabalho humano e o trabalho industrial afirmando a humanidade da atividade docente como característica fundamental do mesmo.