

Arte, estética e diálogo na Educação Infantil: registros invisibilizados e sentidos (des)sensibilizados

Art, aesthetics and dialogue in Children Education: invisibilized records and sense (des)sensitized

Arte, estética y diálogo en la Educación Infantil: registros invisibilizados y sentidos (des) sensibilizados

Michelle Dantas Ferreira¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Pesquisadora do Grupo FRESTAS de Pesquisa vinculado ao Núcleo Infância, Natureza e Arte; Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, Professora

Adrienne Ogêda Guedes²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Professora Adjunta

Resumo: A Educação Infantil tem participação relevante na história dos 40 anos da educação pública do Rio de Janeiro. Neste estudo teve-se como objetivo geral refletir sobre práticas recorrentes nas instituições de ensino que atendem a esse segmento e que acabam por gerar tensões entre os profissionais que lá atuam. A proposta é apontar e discutir as discrepâncias existentes entre os documentos oficiais e o que é praticado no cotidiano das escolas de educação infantil na perspectiva da formação docente, dos registros utilizados como instrumentos de avaliação e do diálogo estabelecido com a arte, num movimento de pesquisa formação-ação em que o docente é protagonista da pesquisa, refletindo sobre o que acontece em sua prática e questionando a realidade na qual está inserido.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação Infantil. Formação. Arte.

Abstract: *The Early Childhood Education has a relevant participation in the history of the 40 years of public education in Rio de Janeiro. This article has as general objective to reflect on recurring practices in the educational institutions that serve this segment and that end up generating tensions among the professionals who work there. The proposal is to point out and discuss the*

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

discrepancies between the official documents and what is practiced in the daily life of the nursery schools in the perspective of teacher education, the records used as evaluation tools and the dialogue established with art, in a research movement action-training in which the teacher is the protagonist of the research, reflecting on what happens in his practice and questioning the reality in which he is inserted.

Keywords: *Public policy. Child education. Formation. Art.*

Resumen: *La Educación Infantil tiene participación relevante en la historia de los 40 años de la educación pública de Río de Janeiro. Este artículo tiene como objetivo general reflexionar sobre prácticas recurrentes en las instituciones de enseñanza que atienden ese segmento y que acaban por generar tensiones entre los profesionales que allí actúan. La propuesta es apuntar y discutir las discrepancias existentes entre los documentos oficiales y lo que es practicado en el cotidiano de las escuelas de educación infantil en la perspectiva de la formación docente, de los registros utilizados como instrumentos de evaluación y del diálogo establecido con el arte, en un movimiento de investigación formación-acción en que el docente es protagonista de la investigación, reflexionando sobre lo que sucede en su práctica y cuestionando la realidad en la que está inserto.*

Palabras clave: *Políticas públicas. Educación Infantil. Entrenamiento. Arte.*

1 PALAURAS INICIAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

A Educação Infantil é um capítulo que podemos considerar recente na história da educação pública municipal do Rio de Janeiro. Muitos dos desafios encontrados para a constituição desse segmento estão ligados a diferentes funções e objetivos a ele atribuídos, como assistencialismo, compensação, preparação para a alfabetização e formação integral da criança (ALVES, 2011). Vale destacar que até 2009 a legislação considerava o ingresso da criança pequena à escola facultativo até os cinco anos, passando a ser obrigatório somente aos seis anos de idade.

Hoje, no entanto, o panorama acerca da Educação Infantil vem mudando. Nos últimos 30 anos conquistas significativas, no que diz respeito às políticas públicas, têm transformado esse cenário. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o atendimento a crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos passou a ser considerado questão pertinente à Educação. Muitas são as pesquisas desenvolvidas e os documentos elaborados com vistas a delimitar contornos especificamente educativos/pedagógicos para tal etapa da Educação Básica. A Lei n. 12.796, de 2013, e a Resolução CNE/CEB n. 5, de 2009, determinam a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade e reconhecem a importância da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2013). A opção pelo atendimento educacional à faixa etária da primeira infância é fruto de um processo histórico de articulação entre as dimensões social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos 100 anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e a técnico-científica, que se constituiu pelos estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que concebem a criança de forma ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana (NUNES; CORSINO, 2013).

A rede pública municipal do Rio de Janeiro é a maior da América Latina (SANTO, 2011, p. 28). São 1.543 unidades escolares em funcionamento, sendo 528 de Educação Infantil, atendendo a um total de 145.656 crianças distribuídas entre creches (59.514) e pré-escolas (86.142) (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2018). Portanto, não é de se admirar que uma rede como essa apresente conflitos de informações em seu interior, resultando em ações muitas vezes desconexas, que se chocam com as determinações legais, culminando em propostas desencontradas que causam insatisfações, favorecem disputas e fragmentam a classe docente.

Apesar dos números vultuosos, esse quantitativo ainda é incipiente para atender ao número de crianças que necessitam ingressar na escola, mesmo com o aumento nos últimos anos do número de instituições inauguradas destinadas à Educação Infantil. A demanda ainda é bem maior do que a

oferta, e o resultado disso reverbera nas unidades escolares que prestam o atendimento e que funcionam com turmas lotadas, poucos recursos humanos, formações quase inexistentes, espaços inapropriados para o desenvolvimento infantil e falta de recursos financeiros que sustentem propostas que primem pelo lúdico e pelas experiências estéticas na Educação Infantil.

Esse segmento surgiu com uma visão marcadamente assistencialista, num contexto em que se fazia necessária a sua criação, tendo como foco não o desenvolvimento infantil, mas a necessidade de cuidado e acolhimento dessa criança, por um período de tempo, enquanto as mulheres necessitavam trabalhar. Todo esse processo deixou marcas na Educação Infantil, que até hoje está envolvida em questões ligadas à sua identidade. O entendimento efetivo do sentido do binômio cuidar-educar, a profissionalização do educador infantil e sua especificidade e, até mesmo, a visão de grande parte da população, do Governo e dos próprios profissionais da educação que ainda veem o trabalho com esse segmento como de menos relevância do que com os demais são exemplos de que esse profissional é visto como menos qualificado e que, portanto, necessita de pouca formação e salário menor.

Apesar das várias conquistas nessa área e de os estudos sobre a infância terem ganhado projeção, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses ainda são enormes, principalmente na rede pública de ensino, que sofre influência direta de um governo que pode mudar a cada quatro anos e que varia de escola para escola, gestão para gestão.

Pretendemos neste artigo pontuar algumas situações próprias à rede pública municipal do Rio de Janeiro, confrontando a realidade do cotidiano da escola com o que consta na letra da lei e nas políticas públicas, a fim de percebermos os avanços e retrocessos existentes entre a teoria e a prática, no longo caminho percorrido entre a formulação de legislações, diretrizes e portarias e os espaços educativos das instituições de Educação Infantil, que vivem uma realidade complexa, heterogênea e repleta de especificidades. Não temos a pretensão de abordar todas as minúcias e questões que compõem essa Rede, pois não daríamos conta de fazê-lo nestas páginas, tendo em vista a complexidade desse campo e os limites deste artigo. Nossas escolhas falam

muito do lugar que ocupamos nas instituições de ensino e de onde fazemos esta pesquisa, que se desenvolve tanto no campo da ação do professor de Educação Infantil quanto no da formação desse profissional. Por isso nos aprofundamos em questões que colocam docentes e crianças no centro do processo educacional, influenciando diretamente nas relações, concepções e decisões que são estabelecidas nas escolas.

Compomos um grupo de pesquisa ligado a uma universidade pública do Rio de Janeiro e somos docentes da rede pública de ensino, uma no nível da Educação Básica e a outra voltada ao Ensino Superior. No entanto, ambas estão envoltas em questões ligadas à docência na esfera pública municipal, seja por atuarem diretamente e cotidianamente nela e/ou por participarem de estudos, cursos e formações que se constituem como políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Além disso, nosso grupo de pesquisa é formado em sua grande maioria por profissionais que trabalham em instituições públicas municipais do Rio de Janeiro. Isso possibilita o conhecimento dessa realidade mais de perto, contada e sentida por quem lida com ela diariamente e busca, com a pesquisa, refletir e agir, num processo de retroalimentação em que pesquisar nos abastece com a teoria que norteia nossas práticas e que traz de volta uma série de questões que buscamos repensar. Ancoramos nossas bases teórico-metodológicas em autores como Duarte Júnior (2000, 2010), Larrosa (2014), Josso (2004) e Ostetto (2010, 2014), entre outros.

Sem perder de vista as diferentes práticas pedagógicas e as particularidades do cotidiano das instituições das integrantes do grupo, nossas narrativas e diálogos também se abrem a outros interlocutores, como Soares (2008), Souza (2007), Eisner (2008), Trierweiller (2013), Ferreira (2011, 2014) e Ferreira, Prado e Aragão (2015), afinal buscamos um processo de conhecimento que também se relaciona com o professor que fomos e somos.

Trabalhamos na perspectiva da pesquisa-formação. A articulação pesquisa-formação representa um processo de superação das formas convencionais de pesquisa e de formação. Longarezzi (2013) sublinha que historicamente se tem assistido às pesquisas em educação reduzirem os professores a “amostras” e, portanto, a objetos de estudo. Nessa perspectiva, o pesquisador é aquele que “fala pelo professor”, “fala sobre suas práticas”.

Na tentativa de superar esse modelo, pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino.

No nosso caso, como a grande parte dos pesquisadores é também professora, pensamos em um professor pesquisador como aquele que não abdica de aprender, porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar as crianças com as quais trabalha. É o professor que se apropria de seu trabalho, questionando-o, e também coloca as teorias em questão. Essa é a concepção de pesquisa-formação que nos orienta, que vê o professor não como um técnico, um executor de receitas, mas como um profissional que interage, dialoga com os conhecimentos teóricos, estendendo a interação com professores da escola, professores universitários em um processo de colaboração que tem em vista a produção de um conhecimento enraizado nas necessidades que se impõem ao pensarmos na educação e na exclusão social.

Nossos encontros de pesquisa se constituem espaços de discussão a respeito das questões e tensões que habitam o cotidiano das Instituições de Educação Infantil em que atuamos, e, a partir dos estudos que realizamos, temos traçado nossos focos de investigação. Neste artigo exploramos três aspectos que têm sido investigados em nossas pesquisas, traçando um panorama das questões que nos mobilizam. Os três eixos a que nos referimos são: a formação docente, as práticas docentes – aqui entendidas como as ações que fazem parte do trabalho cotidiano do professor e o constituem – e o diálogo entre a arte, a educação estética e a educação infantil. Deles decorrem outras pesquisas que atuam como braços que alimentam esses eixos centrais, uma vez que nossa metodologia é de pesquisa formação-ação, como já foi dito anteriormente, e, portanto, teoria e prática fazem parte de um processo conectado e contínuo. Entre essas pesquisas que se ramificam dos eixos centrais, podemos destacar a análise dos murais, dos registros, do lugar do corpo, das aulas-passeio e do lugar da arte nas instituições de Educação Infantil. São as análises feitas nessas pesquisas, no que encontramos nos discursos e ações dos professores e crianças e em situações que presenciamos nas escolas e em cursos que participamos e oferecemos que embasamos nossas reflexões e estudos.

Assim, apresentamos as principais reflexões e estudos que o grupo tem feito acerca das temáticas que selecionamos e que têm sido lentes por meio das quais olhamos para nossas práticas e norteamos o planejamento de ações de formação – no âmbito da universidade – e de projetos de trabalho – nas instituições de educação infantil. Voltamos nossa atenção para a questão da profissionalidade do professor de Educação Infantil. A ideia é problematizar a oferta de formações e de condições defendendo que elas se realizem tanto dentro quanto fora dela, apontando o que a legislação garante em contraponto com o que acontece na prática nas instituições públicas municipais. Posteriormente, trazemos os registros utilizados pelos professores como instrumento de avaliação na Educação Infantil. Nossa ideia é ressaltar e questionar a forma como esses registros são feitos e utilizados nas instituições, de forma que muitos assumem um caráter avaliativo que rotula a criança, ressaltando o que falta e não o que já foi conquistado, destacando um conhecimento pautado em conteúdos, os quais, a nosso ver, não são a prioridade nesse segmento de ensino.

O terceiro ponto a ser discutido diz respeito ao lugar da Arte na Educação Infantil. Para isso, faz-se necessário que esclareçamos nosso entendimento de Arte como manifestação do humano em contato direto e íntimo com seus sentidos e sentimentos, como espaço de humanização em que o exercício de nos perguntarmos sobre a vida e nos identificarmos ou não com o outro, é possível.

A arte é função essencial do indivíduo humano e da sociedade, bem como sinal dos nossos inconformismos mais profundos. Não queremos morrer pura e simplesmente, não queremos ser um “cadáver adiado”, como diz Pessoa num poema. Na arte, queremos nos compreender e nos perpetuar de algum modo. Queremos compreender um pouco melhor o que nos rodeia, captar a respiração da realidade para não morreremos de asfixia espiritual. (PERISSÉ, 2014, p. 28).

Sabemos, porém, que na maioria das escolas de Educação Infantil, a arte não é vista nem percebida dessa forma. Muitas são as propostas que tomam a arte como conjunto de atividades com materiais, restringindo-a aos chamados “trabalhinhos” que envolvem tintas, recortes, colagens, releituras e autorretratos

caricatos, além da confecção de murais. Colocamos aqui em tensão a ideia de que o mergulho na experiência de criação ultrapassa a mera realização de uma prática com materiais plásticos, mas requer a mobilização da capacidade inventiva dos sujeitos. Nossa intenção é questionar essa concepção a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que garantem não só a presença da Arte, como determinam que todo esse segmento esteja pautado em princípios éticos, políticos e estéticos, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Por fim nos dedicamos a concluir nosso artigo traçando um panorama geral da Educação Infantil na rede pública municipal do Rio de Janeiro, buscando uma maior articulação entre teoria e prática sem perder de vista a construção de olhares, escutas, saberes e fazeres que levem em consideração as especificidades das crianças e dos adultos imbricados nesse processo, de forma que ações acolhedoras sejam gestadas.

2 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Falar sobre a profissionalidade do professor de Educação Infantil é tema delicado, principalmente quando buscamos formações específicas na área, já que, apesar de uma Rede e demanda tão grandes, poucas são as instituições no Rio de Janeiro que as oferecem. Geralmente, esse segmento é abordado em uma disciplina de mesmo nome, nos Cursos de Pedagogia oferecidos pelas universidades, compreendendo em média uma carga horária de 60 horas, comumente distribuídas em dois períodos. Consideramos insuficiente! Mas sabemos também que as instituições superiores de ensino têm como objetivo apresentar um panorama, abrir uma janela para as diversidades que encontramos no âmbito educacional, não tendo a pretensão de dar conta de todas as especificidades existentes na Educação.

Alguns cursos são ofertados na modalidade Extensão e/ou Especialização, mas se encontram hoje, em sua maioria, em instituições

privadas, reduzindo o acesso por conta do deslocamento, carga horária e/ou custo financeiro.

Poucas são as formações oferecidas pela própria Rede pública voltadas para os profissionais que estão atuando com o segmento e que têm a necessidade de buscar conhecimentos mais específicos e trocar experiências. Até mesmo o tempo que era disponibilizado para que as formações acontecessem in loco, ou seja, nos locais de trabalho desse professor, está cada vez mais escasso com a diminuição dos Centros de Estudos,³ que já foram quinzenais, passaram a mensais e agora são bimestrais. Esses eram espaços em que todo o coletivo escolar tinha a possibilidade de estar junto, pensando nas concepções de infância e criança, que fazem parte do seu cotidiano, planejando ações e conhecendo/ estudando referenciais teóricos para embasar o trabalho que é realizado. Outro momento que possibilitaria essa formação local poderia ser garantido se o tempo de 1/3 destinado ao planejamento fosse cumprido. Em teoria ele já foi garantido pela legislação, por meio da Lei n. 11.738, de 2008, e pelo Parecer CNE/CEB n. 18, de 2012, ao determinarem que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008, 2013). No entanto, ainda não acontece assim na prática da grande maioria das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, seja pela falta de professores que fiquem no lugar do regente para que ele tenha esse tempo, seja pela falta de professores especialistas (Artes, Educação Física, Música, Sala de Leitura, etc.), que, em razão da escassez na Rede, não são lotados em unidades de Educação Infantil, ou, ainda, pelas disputas de poder existentes entre o professor regente e as agentes de Educação Infantil (AEI).

Essas disputas têm suas raízes na história de criação das creches, pois como não havia uma sistematização dessas instituições, as responsáveis pelas

³ Os Centros de Estudos eram momentos previstos no calendário escolar de todas as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro destinados a estudo dos professores. Inicialmente, contávamos com dois parciais e um integral. Os parciais, que poderiam acontecer em um turno do horário da escola (manhã ou tarde) ou em uma fração deste – dependendo da carga horária de funcionamento da instituição –, tinham a frequência quinzenal, e o integral, que acontecia durante um dia inteiro ou turno, repetia-se a cada bimestre. Ao longo do tempo, esses Centros de Estudos quinzenais passaram a acontecer de forma mensal, e hoje só temos quatro integrais que nos chegam já determinados em calendário bimestralmente.

crianças eram cuidadoras e não necessitavam de uma formação específica. Em grande parte dos estabelecimentos essas cuidadoras pertenciam à comunidade local – eram mães, tias, avós – e desempenhavam a função de “tomar conta” das crianças que por lá permaneciam enquanto suas mães trabalhavam. O trabalho era validado por contrato. Conforme as creches começaram a ser conveniadas à Prefeitura – que passou a deter responsabilidade por ofertar também esse segmento – e iniciou-se todo um processo de valorização da primeira infância, com estudos que destacavam sua importância e ressaltavam um olhar que deveria estar voltado também para o pedagógico, criou-se o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI). Esses profissionais foram lotados, após concurso público, nas Unidades antes habitadas apenas pelos Auxiliares de Creche (nomenclatura antiga) – hoje Agentes de Educação Infantil. A partir desse momento se instaurou uma tensão que ocorria por vários motivos: a função de cuidar ficaria relegada aos Agentes, e o “pedagógico” caberia ao professor, que tinha que ter no mínimo o Curso Normal como formação, enquanto o primeiro podia ser contratado tendo apenas o Ensino Fundamental. Apesar de ambos trabalharem no mesmo espaço, com as mesmas crianças e com uma diferença pequena na carga horária, a diferença salarial é significativa; no início o Agente era contratado, enquanto o professor era concursado.

O que chamamos atenção aqui é que não há um investimento de políticas públicas na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Não há espaços em que essas formações realmente aconteçam, nem dentro das instituições escolares, nem fora delas, sendo promovidas e incentivadas pela Secretaria de Educação. Ao mesmo tempo, essa busca também é difícil enquanto ato independente do professor, pois, como falamos no início, poucas são as instituições que oferecem formações para esses profissionais especificamente.

3 REGISTROS INVISIBILIZADOS E SENTIDOS (DES)SENSIBILIZADOS

Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e

projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encaideamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão. (OSTETTO, 2012, p. 13-14).

Os registros presentes na Educação Infantil estão muito associados – apesar de não terem apenas esse intuito – à avaliação. Questionamo-nos acerca de quem é o protagonista desses registros, sobre quem falam e calam, na medida em que crianças e professores são invisibilizados no processo da escrita desses documentos pedagógicos, os quais se prestam muito mais a cumprir uma determinação burocrática do que a garantirem seu lugar como material de pesquisa e reflexão da prática escolar, de infâncias e crianças.

A avaliação também tem lugar de destaque aqui, pois, apesar da determinação de seu caráter de “acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção” como consta em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394, de 1996, que posteriormente foi alterada pela Lei n. 12.796, de 2013, aparece no Ensino Fundamental I – logo nos primeiros meses do 1º ano – como forma de classificar e quantificar o conhecimento apreendido na etapa anterior em forma de prova.

O que buscamos quantificar quando aplicamos uma prova para crianças recém-saídas da Educação Infantil, que não tem uma premissa alfabetizadora, nem possui caráter reprovatório? Quem é o alvo dessa avaliação, o professor, a criança ou o saber construído? Essas são questões que pairam nas discussões entre professores da Educação Infantil e do 1º ano do Ciclo do Ensino Fundamental I e, não raramente, movimentam calorosas disputas em que se busca um “culpado” pelas notas não alcançadas pelas crianças. Mais uma tensão que “movimenta” a Rede e segrega professores que culpabilizam um ao outro por um “fracasso” ou “insucesso” que não é responsabilidade de nenhum deles e muito menos da criança, mas fruto de uma política que não integra os segmentos, que não prioriza o coletivo e apresenta um discurso fragmentado.

Os registros acabam sendo utilizados como descritores dos conteúdos aprendidos quando podem mostrar a potência das crianças, suas descobertas e o processo de construção dos conhecimentos. Dessa forma, eles podem tanto potencializar quanto invisibilizar, dependendo do olhar que lhes é conferido e das concepções que o professor tem acerca da infância, das crianças, da Educação Infantil e do papel que desempenha. Assim, o registro fala muito de quem o escreve, das concepções que o professor tem sobre o mundo infantil e, necessariamente, sobre sua formação – não nos referindo necessariamente apenas à formação acadêmica, mas às suas experiências de vida. A hipótese que defendemos é de que conhecer e registrar especificidades da criança são fazeres que demandam imersão do próprio sujeito docente na dimensão das múltiplas linguagens da infância, que guardam estreita afinidade com as formas expressivas e não predeterminadas da arte. Ora, formação docente, registro e arte, os três eixos interligados num só fazer, numa relação de dependência em que se complementam e que não por acaso são alvo de nossas pesquisas e reflexões.

4 ARTE, ESTÉTICA E DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido.” (CUNHA, 1999, p. 25).

Como exposto nas palavras iniciais deste artigo, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) a Educação Infantil passou a integrar o sistema de ensino brasileiro com vistas a contribuir para a formação da criança pequena, auxiliando no desenvolvimento das capacidades de conhecimento e apropriação das potencialidades cognitivas, emocionais, corporais, afetivas, éticas e estéticas a partir das diferentes linguagens.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, no art. 6º, apresentam princípios que precisam ser considerados na

elaboração e realização de propostas pedagógicas para os pequenos. Pomos em destaque os princípios estéticos, “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” As práticas pedagógicas são definidas, nesse mesmo documento (art. 9º) como sendo delineadas considerando como eixos norteadores as brincadeiras e interações (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva é afirmado que as experiências das crianças necessitam:

- a) promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- b) favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão, gestual, verbal, plástica, dramática e música;
- c) promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009).

Focalizando o campo da Arte na Educação Infantil e do princípio estético consideramos necessário definir nosso entendimento do que seja arte e estética. Tomamos o conceito de arte e educação estética como dimensões da experiência humana conectadas à produção de sentidos para a compreensão do mundo, em que criatividade, inventividade e subjetividade são mobilizadas. O desafio do professor é ajudar as crianças a encontrar o sentido daquilo que fazem e vivenciam, dar respostas às suas constantes perguntas e procurar por aquilo que não é apenas o sentido das coisas, mas o próprio sentido da vida (RINALDI, 2012).

As crianças de hoje estão em contato com múltiplos pontos de referência em seu dia a dia: a experiência da família, as mídias, a socialização. Juntar esses fragmentos desconexos requer um esforço enorme por parte das

crianças. Esse movimento de buscar a compreensão envolve o ato criador que se concretiza em suas tentativas de produzir teorias interpretativas para suas inúmeras respostas. A criatividade envolve a aptidão para construir novas conexões entre pensamentos e objetos, trazendo inovação e mudanças, a partir de elementos conhecidos e criando novos nexos.

Ainda segundo Rinaldi (2012, p. 206), é no que a autora chama de Pedagogia relacional e da escuta que se origina a ideia de que as crianças são seres investigadores dos significados e da significância, produzindo teorias interpretativas. É nesse movimento de escuta por parte do adulto que o potencial criador da criança se amplia, pois tem legitimada e confirmada sua forma de pensar e ver o mundo. Escuta que significa dar valor ao outro, não importando aqui se concordamos ou não com ele. Significa também abertura e predisposição para a mudança, premissa de qualquer relação de aprendizado. A autora afirma ainda que “[...] não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto” (RINALDI, 2012, p. 216), o que nos indica a necessária consideração da dimensão criativa do adulto como tema central na formação docente.

Pensar a arte na Educação Infantil é, portanto, compreender que se trata de mobilizar processos criativos que envolvem a produção de sentidos. Para a criança, a arte se configura como um processo vivido e marcado na experiência, de corpo inteiro! (OSTETTO, 2011). A figura do professor aqui se faz fundamental, no entanto, o importante é que ele atue como coparticipante e não controlador (HOLM, 2007), que possa ser como um curador que seleciona, pesquisa, organiza materiais, dispõe de acervos, mas permite que o artista e/ou espectador possam criar, reinventar, mergulhar na obra, num movimento que dá o suporte, mas que não determina nem impõe as ações.

Nesse sentido levar em consideração de forma radical essas premissas supõe pensar uma prática pedagógica em que as propostas voltadas para a arte e a criação sejam prenes de sentidos para as crianças. Trabalhos como cópias de desenhos para serem preenchidos e coloridos, desenhos dirigidos cujos sentidos já estão definidos pelo adulto e demais atividades desse tipo não só não podem ser consideradas artísticas como também não se relacionam à construção de sentidos nascidos de experiências.

Ampliar repertórios e possibilidades de expressão está, portanto, ligado às experiências que nutrem o cotidiano e a vida de crianças e adultos. Tomamos aqui o sentido de educação estética como aquela que considera que somos afetados por relações, sensações, imagens, sons e emoções diversas. Seres da estesia que somos!

O mundo é conhecido pelo corpo antes que a mente possa estabelecer relações e representações. Dessa forma, o saber sensível – aquele que deriva de nossos sentidos, do que nos é orgânico – precede o saber inteligível, mas se integra a ele para dar significação ao que está a nossa volta. Esse saber sensível, chamado pelos gregos de *aisthesis* – ou estesia em português –, é o que nos permite conhecer o mundo pela percepção sensorial, que por ser essencialmente corpórea, torna-se um saber primordial do qual vão sendo construídos outros saberes como as abstrações filosóficas e científicas.

A educação estética, ou educação do sensível, ancora-se em uma realidade que elabora e redefine o modo como percebemos nosso corpo em suas ações e trocas com o ambiente no qual vivemos de forma que percepções, sensações e sentimentos estejam em harmonia com o mundo (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 114). Daí a necessidade de promover momentos de escuta do corpo, não só das crianças, mas dos adultos que se relacionam nas instituições de Educação Infantil, atribuindo sentido às experiências que dialogam com uma escuta sensível e corporal do mundo, redimensionando os parâmetros da vida social, hoje tão voltada para a anestesia, para a abstração do corpo e das relações que estabelece com o mundo a sua volta.

Deve-se entender a estética em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em comum, experimentar coletivamente. Um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo. A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 15).

O autor sugere um retorno ao que descreve como saberes simples, fundamentais às crianças, mas principalmente aos adultos, normalmente tão desconectados dos saberes e vivências corporais. Acreditamos que a ideia é dar voz e vez ao sentido das coisas, às emoções e aos sentimentos que estas suscitam, para que sejam motivadores e parceiros na construção do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos perceber ao longo deste artigo, a Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro apresenta diversas questões em seu interior que se chocam com os documentos legais produzidos para assegurar direitos à Educação Infantil e aos profissionais que nela atuam. Por isso, não é de se admirar que carregue em si muitas tensões. Não podemos negar, no entanto, que, ao longo dos 40 anos de Educação Pública, muitos também foram os avanços, principalmente no que se refere à construção de um olhar específico para a infância e para a criança. A legislação também consolidou essa importância ao determinar que esse segmento é a primeira etapa da Educação Básica, sendo obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Documentos específicos para a Educação Infantil – como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – foram elaborados e são marcos legais, com caráter mandatório e uma visão mais humana e menos “pedagogizante” do segmento.

No entanto, muitas são as conquistas que ainda necessitam acontecer, principalmente em uma Rede tão extensa e complexa permeada por especificidades que não se restringem ao campo dos recursos humanos – localização geográfica, aspectos econômicos e sociais, ideologias políticas, entre outros.

Buscamos nessas linhas questionar uma realidade que se faz presente em diversas instituições de Educação Infantil, afetando um número considerável de crianças e professores. Nosso intuito não foi de buscar soluções, uma vez que não temos a pretensão de tê-las, tampouco queremos apontar falhas sem

trazer nenhum tipo de contribuição, pois acreditamos que, ao trazer à tona esses fatos, possibilitamos que haja uma reflexão sobre o assunto, contribuindo, assim, para uma educação mais crítica, construída sobre bases democráticas e mais próxima da igualdade de direitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Aleph**, v. 16, p. 3, 2011.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do Inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.
- BRASIL. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 18**, de 02 de outubro de 2012. Trata da implementação da Lei n. 11.738 de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 ago. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Resoluções CEB 2009**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 27 jan. 2018.
- CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, S. R. V. (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **A montanha e o vídeo-game**: escritos sobre a educação. São Paulo: Papyrus, 2010.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

FERREIRA, L. H. (Org.). **Arte de olhar**: percursos em educação. São Paulo: Ilion, 2011.

FERREIRA, L. H. (Org.). **Educação estética e prática docente**: exercício de sensibilidade e formação. Tese (Doutorado – Faculdade de Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2014.

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

HOLM, A. M. **Baby - Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LONGAREZZI, A. M. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013.

NUNES, M. F.; CORSINO, P. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2013.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012.

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

PERISSÉ, G. **Estética & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Temas & Educação).

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Secretaria Municipal de Educação – SME**: Educação em números. 2018. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

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

SANTO, A. M. O. **Qualidade de ensino em duas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro**: o que produz a diferença? Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOARES, M. L. P. **Educação Estética**: investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

SOUZA, E. C. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Histórias de Vida e Formação de Professores**. MEC/SEED, 2007. p. 3-7. Boletim Salto para o Futuro. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/104711Historias2.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

TRIERWEILLER, P. C. Repertórios artístico-culturais de professores da educação infantil: discursos e sentidos estéticos. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2013.

Recebido em 30 de janeiro de 2018

Aceito em 25 de julho de 2018

Endereços para correspondência: Rua Professor Luís Catanhede, 80/301, 22245-040, Laranjeiras, Rio de Janeiro, Brasil; michaduda@yahoo.com.br

