

# MIUDEZAS (DES)FORMATIVAS DO/NO COTIDIANO: POSSIBILIDADES DE ESTESIA, ENCANTO E ARTE NA FORMAÇÃO DOCENTE

(DES)FORMATIVE LITTLE THINGS OF/IN EVERYDAY LIFE: POSSIBILITIES OF AESTHESIS,  
CHARM AND ART IN TEACHER TRAINING

 Bárbara Prudente de Almeida Rodrigues 1<sup>A</sup>

 Edilane Oliveira da Silva 2<sup>B</sup>

 Michelle Dantas Ferreira 3<sup>C</sup>

<sup>A</sup> UNIRIO/ SME-RJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>B</sup> UNIRIO/ SME-RJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>C</sup> UNIRIO/ SME-RJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

**Correspondência:** Michelle Dantas Ferreira (michaduda@yahoo.com.br)

## Resumo

Escovar e escavar palavras, gestualidades e ações que (re)encantem e (des)formem o cotidiano, (trans)formando a educação por meio de um fazer com arte, afeto e sensibilidade; estes são nossos objetivos com esse texto, que defende estas ideias a partir de uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação, finalizado em 2021, em uma Universidade Pública Federal do Rio de Janeiro. A proposição de uma formação docente gestada e ofertada pela equipe gestora de uma instituição de Educação Básica foi o ponto de partida de um conjunto de vivências centradas no respiro, no encontro de si e do outro, no fortalecimento das relações e no florescimento poético de corpos desencantados e exaustos, (sobre)viventes da pandemia de Covid-19. A metodologia era teórico-vivencial e errante, se construindo no caminhar, abarcando Pesquisa-Formação, Pesquisa-Vida, Pesquisa-Experiência e Escrevivência, que dialogaram com uma série de registros e produziram uma cartografia dos senti[r]dos – dos sentidos e sentires – e dos afetos, que possibilitou a (re)construção de narrativas docentes outras e impulsionou formas outras de docência e de fazer educação, tendo na miudeza, formas potentes de (des)formar os cotidianos e estesiar as/os sujeitas/os.

**Palavras-chave:** Educação Estética; Arte; Encantamento; Formação Docente; Afetividade

## Abstract

*Brush and excavate words, gestures and actions that (re)enchant and (dis)form everyday life, (trans)forming education through art, affection and sensitivity; These are our objectives with this text, which defends these ideas based on research carried out in the Master's in Education, completed in 2021, at a Federal Public University in Rio de Janeiro. The proposition of a teaching training created and offered by the management team of a Basic Education institution was the starting point of a set of experiences centered on breathing, meeting oneself and others, strengthening relationships and the poetic flowering of bodies disenchanting and exhausted, survivors of the Covid-19 pandemic. The methodology was theoretical-experiential and wandering, building itself along the way, encompassing Research-Training, Research-Life, Research-Experience and Writing, which dialogued with a series of records and produced a cartography of the senses – of the senses and feelings – and affections, which enabled the (re)construction of other teaching*

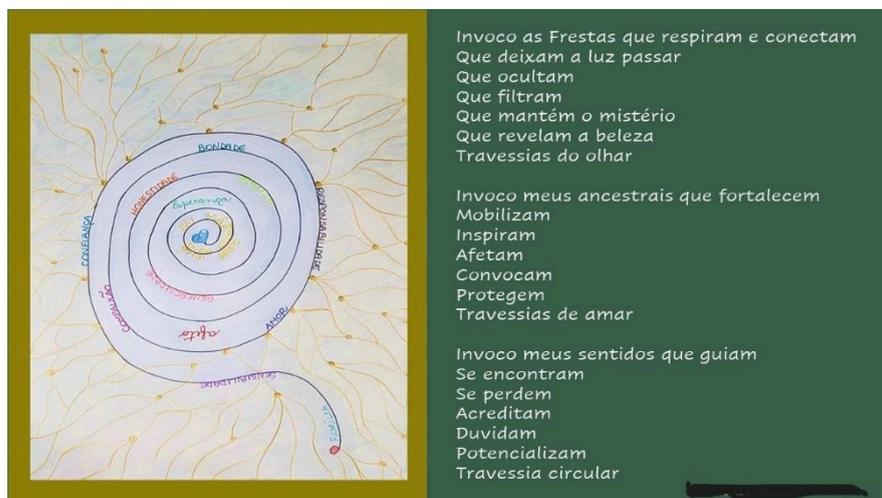


---

*narratives and boosted other forms of teaching and education, having in the small, powerful ways of (de)forming everyday life and esthetizing the subjects.*

**Keywords:** Aesthetic Education; Art; Enchantment; Teacher Training; Affectivity

**Figura 1 – Abrindo caminhos**



**Fonte:** Acervo Pessoal  
Acesso em: 25 maio 2024

## **Dos estalos que convocam à essência criadora: as crianças, as docências e as possibilidades de formação**

*Quem sonha junto, sobe junto (é quente)  
Sonha junto, sobe junto (por nós)  
Quem sonha junto, sobe junto (é isso)  
Ninguém sonha sozinho nesse mundo.  
**Drik Barbosa, Emicida, Matuê.***

*O grupo, com cerca de 23 crianças da Pré I, com idade entre 4 e 5 anos, se reuniu no Auditório da instituição. Este é um espaço amplo, que assim como todos os espaços da escola possui piso preto. Isto é algo que sempre chama atenção e detém a curiosidade das crianças. A ideia era que na próxima hora pudéssemos fortalecer os vínculos. As crianças já me conheciam, mas nunca tínhamos estado nessa relação de construção de conhecimento por tanto tempo. Em um primeiro momento, as crianças puderam explorar o espaço, que até então parecia pouco habitado por elas. A proposta foi recebida com um quê de desconfiança e um outro tanto de desafio. Assim sendo, elas começaram a esgarçar os limites, buscando descobrir até onde a proposta de exploração do espaço as levaria. Correram muito de uma ponta a outra da sala, sempre buscando ler em meu olhar o que viria a seguir ou se algo iria mudar. O auditório possui um palco, no qual permanecia sentada olhando com curiosidade para o que estavam fazendo e interagiu, volta e meia, com algumas que se aproximavam e puxavam conversa. Quando já pareciam bem cansadas, começaram a sentar. Após alguns minutos de retomada de fôlego propus contar uma história. Todas toparam e foi a vez do “Ernesto”<sup>1</sup> entrar em ação. Na companhia dele, começamos uma conversa sobre nosso corpo e nossas diferenças. Falamos sobre o que gostamos e o que não gostamos tanto em nós e pudemos dar uma boa espiada em quanto cada um é diferente, pois toda a extensão de um dos lados da sala é composta por grandes espelhos, oriundos de uma*

<sup>1</sup> História que tem como personagem Ernesto, um “monstrinho” de quem todo mundo tem alguma coisa que não é positiva para falar. Dos autores Blandina Franco e José Carlos Lollo e editado pela Companhia das Letrinhas.

época em que tínhamos Oficinas de Dança<sup>2</sup> para as crianças. De repente eram muitos reflexos de corpinhos sacudindo, fazendo caretas, olhando muito de perto e depois bem longe, de frente, de lado e de costas e muitos risos. Em algum momento, em meio a tudo isso, uma das crianças perguntou se iríamos desenhar, pois tinha separado em um cantinho do palco alguns materiais – papéis de diferentes tamanhos (A4 e A3) e potes com lápis de cor, giz de cera, “lápis de escrever” e canetinhas. Respondi que poderíamos, caso elas quisessem. Com o assentimento organizei os materiais no chão, ao centro. Apesar do Auditório ter cadeiras individuais, nesse dia elas tinham sido alocadas em outra sala para que o espaço ficasse amplo e para que pudéssemos usar o chão. As crianças escolheram qual folha queriam usar, assim como os riscantes. Não foi com surpresa que percebi que a grande maioria escolheu a folha A3 e disputava a canetinha, objetos que supus habitarem com menor regularidade seus cotidianos. Algumas não se interessaram pelo desenho e ficaram pelo espaço conversando com as outras, participando de algumas brincadeiras ou contemplando a capina que acontecia no espaço externo. Algumas que estavam desenhando me interpelaram com um tom de delação: - Tia, elas estão na janela! Assenti e disse que não tinha problema. Elas se entreolharam, um tanto incrédulas. Uma três deixaram o que estavam fazendo e se juntaram às outras que, animadas, falavam sobre o que estavam vendo acontecer no pátio. As outras retomaram os desenhos, mas volta e meia conferiam se realmente estava tudo bem que elas não fizessem a “atividade”. Foi nesse momento que o inesperado aconteceu. Ao resgatar na memória, não consigo lembrar se já estava acontecendo há muito e só naquele momento me dei conta ou se realmente a investigação começara um pouco antes. Uma das crianças que tinha pego a folha de A3 estava sentada junto a um grupo, mas um pouco mais destacada dele. Ela tinha colocado o papel ao lado do seu corpo e segurava uma canetinha verde. Estava muito concentrada olhando e explorando o objeto. No entanto, sua exploração não se continha ao suporte disponibilizado, transbordando para suas unhas, mãos, braços, pernas e, por fim, no chão de piso preto. Era fascinante perceber suas expressões corporais a cada experimento feito. Nesse ponto já estava muito interessada na relação que ela estabelecia com o riscante, o seu corpo e o ambiente, mas suas ações não paravam de me surpreender, pois cada vez que ela percebia que eu estava olhando, imediatamente, voltava a marcar o papel, como se a “atividade” estivesse sendo realizada. Não sei ao certo quanto tempo ela passou ali, absorta pela canetinha verde a marcar-lhe o corpo. Creio que tenha sido algo em torno de 15/20 minutos. Nossos olhos se cruzaram mais umas duas vezes e em ambas o papel voltava a ser aleatoriamente marcado – traços, bolas, pontinhos – e tão bruscamente movimentado que estava completamente amarrotado. Mas seu olhar demarcava que a sua parte do acordo estava sendo cumprida, mesmo que não tivéssemos acordado nada nesse sentido previamente. Pouco tempo depois encerramos nosso encontro. As crianças tinham outros afazeres e não podíamos esticar nosso tempo juntas. Juntei os materiais ainda tomada por aquela cena, que povoou meus pensamentos por muito tempo – e ainda povoa. Sempre que penso nela, minha atenção se volta ao fato de não ter dito para ela, em nenhum momento, que desenhar no papel era o combinado, muito menos ter mencionado que não riscasse a si ou o chão; isso aliás, não foi dito para nenhuma das crianças. E sempre fico com muitas hipóteses que me convidam a desformar os cotidianos. (Registro de Campo, 2019)

A cena acima foi crucial para que a pesquisa de mestrado em educação<sup>3</sup>, que inspira e origina esse artigo, tivesse seu foco mudado das crianças para a formação docente – será?! Ou melhor, esta cena traz o estalo de que as crianças, ainda que sufocadas com um cotidiano educacional por muitas vezes desencantado e deprimente, sem cheiro, cores e sabores, subvertem as lógicas e, nestas subversões florescem poéticas que estesiam seus cotidianos. No entanto, estão, cada vez mais novas, sendo condicionadas a obedecerem padrões de

---

<sup>2</sup> O Mais Educação é um programa do Governo Federal que visa proporcionar a ampliação da jornada escolar das crianças, por meio de atividades optativas ofertadas no contraturno. As oficinas disponibilizadas são escolhidas pela instituição, de acordo com o Projeto Político Pedagógico e as necessidades da comunidade escolar. Em um dos anos, disponibilizamos oficinas de dança para as crianças e, por conta disso, o auditório recebeu espelhos em toda a extensão da parede.

<sup>3</sup> A dissertação intitulada

comportamentos que objetivam enquadrá-las, conter seus corpos e imaginação, atrofiando seu potencial criativo e criador. E isto está sendo feito por nós, professoras/es, que diariamente compartilhamos nossas vidas com elas, por meio da oferta intencionalmente planejada – o que se espera – de práticas educacionais que visam possibilitar que construam seus conhecimentos, alarguem seus repertórios, expandam seus sentidos e afetos, germinem emoções e potencializem seus corpos. Pelo menos é o que deveríamos fazer, mas a cena alerta que há entraves no caminho. Diante disso, uma mudança no percurso se fez necessária, pois a cena cutucou um incômodo que há muito inquietava uma de nós: como estesiariar as/os docentes, de modo que, estesiem suas práticas? Como tocar, afetar, fazer borbulhar essa/esse profissional da docência, de modo que ela/ele experimente seu cotidiano a partir de outras lentes? Apostamos na formação docente como catalisadora de experiências outras; como frestas que trazem respiros outros, luminosidades outras, transparências, sombras, parcialidades e inteiros, a depender de como nos posicionamos e nos relacionamos com ela. Assim, nasce a proposição de uma formação docente teórico-vivencial, ofertada a um grupo de professoras/es, de uma instituição pública municipal do Rio de Janeiro, da qual uma de nós fazia parte – atuando, naquele momento, como membro da gestão –, que apresentaremos neste artigo.

Um dos locais da pesquisa era um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)<sup>4</sup> do município do Rio de Janeiro, situado na Zona Norte da cidade, em uma favela que figura como um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da América Latina. O tempo no qual ela se deu, foi em meio à pandemia da Covid-19<sup>5</sup>, momento em que as instituições educacionais fecharam, o isolamento físico era extremamente necessário e o “mundo parou”. Se organizou de forma a elaborar (em parceria), propor e refletir sobre um conjunto de treze vivências formativas (Macedo, 2020) de cunho estético e artístico para um grupo de 37 educadoras/es da referida instituição<sup>6</sup>. As vivências iniciaram em 21 de maio

<sup>4</sup> Popularmente apelidados de Brizolões, os CIEP's são um projeto educacional postos em prática no governo de Leonel Brizola, de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, que os considerava "uma revolução na educação pública do País". Funcionavam em horário integral, garantido aos estudantes quatro refeições, banho, conteúdo curricular de núcleo comum e atividades culturais. Hoje, funciona em Turno Único e garante café da manhã, almoço e lanche.

<sup>5</sup> A doença é causada por um vírus chamado Sars-CoV-2, que pertence a uma família de coronavírus, nome dado pelo seu formato de coroa. Muitos dos coronavírus são conhecidos pela ciência, desde 1937, quando o primeiro deles foi isolado em humanos. A Covid-19 traz um quadro que pode variar de infecções assintomáticas a graves quadros respiratórios. Seu contágio é feito pelas vias respiratórias e mucosas e por contato com pessoas infectadas. Para mais informações, ver: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.

<sup>6</sup> Sendo 18 professoras dos grupamentos e 1 professora da Sala de Recursos, 8 professoras/es especialistas, 4 estagiárias, 1 Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE), 1 Agente Educadora (AE) e 4 membros da gestão – 1 Diretora Geral, 2 Diretoras Adjuntas, 1 Coordenadora Pedagógica

e aconteceram até 13 de julho de 2020, quando paramos para o Recesso Escolar da Prefeitura. O envio das propostas era feito por meio de um convite – contendo a vivência, que incluía uma criação-registro –, postado em um grupo de *Whatsapp*<sup>7</sup> criado para este fim. Os convites eram enviados às segundas e quintas, totalizando dois por semana, chegando a um total de treze. As vivências foram elaboradas por uma de nós e por professoras-formadoras convidadas<sup>8</sup>. Cada uma delas carregava um sentido, atribuído por uma palavra-tema que dialogava com um conhecimento que é processual e que transitou entre o individual e o coletivo, com o intuito de olhar para si e olhar para a/o outra/o – pares, ímpares, crianças e famílias –, para o que somos enquanto comunidade. Sendo assim, as vivências convidavam a um mergulho em si (Escrita Artística e Cliques de Saudade), à presença (Presença), resgatar memórias (Memória), convocar a atenção (Atenção), afinar e refinar o olhar, à percepção (Nuances do Olhar), acolher o inesperado (Inesperado), investigar por variados ângulos (Zoom), acolher a incompletude (Incompletude) e valorizar a felicidade presente no miúdo (Felicidade). No total, foram 249 criações-registro<sup>9</sup> que contaram com narrativas, fotos, desenhos, montagens, colagens e produções plásticas.

Diante disso, objetivamos trazer essa experiência para discutir a relação entre arte, educação estética e formação – docente e discente –, partindo do viés da arte e da estética, de forma viva e significativa. Ao falarmos de estética, nos referimos ao sentido cunhado por Baumgarten ao buscar uma “[...] forma de reconciliação entre os domínios da razão e da sensibilidade.” (Hermann; Rajobac, 2019, p. 16), “[...] o contrário do anestésico!” (Greene, 2001 apud Price, 2011, p. 53)

O termo estética em sua etimologia está ligado ao termo *aesthesis* como a palavra grega que designa percepção, sensação (Oliveira, 2011). Desse modo as experiências estéticas seriam aquelas que envolvem todos os nossos sentidos, percepções e emoções, não se limitando ao domínio da prática artística historicamente

<sup>7</sup> Aplicativo gratuito de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo para celular, que permite o compartilhamento de documentos, imagens e vídeos em tempo real, bem como a organização individual ou em grupos dos contatos que se comunicam a partir de uma conexão com a internet.

<sup>8</sup> Enaltecemos aqui a generosa partilha das professoras-colaboradoras: Priscilla Menezes, Bianca Barbosa, Adriane Ogêda, Ana Cretton, Livia Lage, Andrea Bacellar e Magali Hxxxxxxxxx.

<sup>9</sup> Cada proposta contou com um quantitativo diferente de criações-registro. Isto se deu pelo fato das vivências não serem obrigatórias, mas sim convites a sentiviverem as propostas. Além disso, diante de tempos tão sombrios e atropelantes, imprevistos acabavam por acontecer, fazendo com que algumas vivências ficassem pelo caminho. Destaco a última, que por ter sido encaminhada uma semana antes do Recesso Escolar, período que conta com aumento de demanda – notas, relatórios, frequência – contou com apenas 3 registros. O quantitativo ficou assim: a) Escrita Artística – 29 registros de 27 pessoas; b) Saudade (contou com duas propostas de registro) – 45 registros de 25 pessoas; c) Presença e Memória (duas propostas de registro) – 39 registros de 23 pessoas; d) Atenção – 23 registros de 21 pessoas; e) Olhar (duas propostas de registro) – 73 registros de 22 pessoas; f) Inesperado e Zoom (duas propostas) – 57 registros de 19 pessoas; g) Incompletude – 11 registros de 11 pessoas; h) Felicidade – 3 registros de 3 pessoas.

estabelecida. Ela existe na apreciação da natureza, em rituais cotidianos de autocuidado, de alimentação, na forma como nos relacionamos, na ornamentação doméstica e corporal; de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores (Guedes; Ferreira, 2017, p. 6)

Sendo assim, a cena compartilhada no início do texto traz consigo uma potência de (trans)formação e (des)formação do cotidiano, das práticas, das relações com o que temos vivido na educação nos últimos tempos. Tonucci (2021) disse em uma conferência<sup>10</sup> que o objetivo das instituições educacionais deveria ser proporcionar às crianças “uma vida larga e feliz”, de modo que o foco das/os educadoras/es estaria em identificar e desenvolver as potencialidades delas. Isso passa longe de uma rotina baseada em conteúdos, em atividades padronizadas que desconsideram os interesses, as habilidades e singularidades das crianças, que moldam seus comportamentos e tentam – e infelizmente algumas vezes conseguem – destituí-las de suas inventividades, expressividades, espontaneidades, subjetividades e curiosidades. Aquela cena conta da possibilidade de não tamponarmos os interesses delas, a fim de que a vontade de se experimentarem, na relação consigo e com o que as cerca, guiem o processo de construção de conhecimento e que as instituições educacionais tenham na investigação a sua metodologia de pesquisa – e não de trabalho. O “trabalho”, então, passaria a ser visto como uma grande pesquisa, na qual diariamente, estaríamos investigando o mundo, os saberes já constituídos, a nossa existência, os nossos sentidos, com atitudes moventes, escavadeiras da realidade e dos prazeres, indagadora do estabelecido, inventora de novos mundos possíveis e transvedora do cotidiano.

A partir de uma prática-pesquisa, de uma pesquisa-vivência que convoque os nossos corpos ao encontro – com a/o outra/o, com o “campo”, com o mundo – e seja movida pelo encantamento das descobertas, pelo maravilhamento de arqueologizar o cotidiano; habitando esses espaços como artesãs/ãos do onírico, fiandeiras/os da cosmicidade, tearteiras/os da realidade.

Percebemos, no entanto, que a escola tem se apoiado no que falta, na expectativa do cumprimento das “ordens” das/os adultas/os que, arrogantemente, se sobrepõem aos seus próprios movimentos espontâneos de pesquisa e, principalmente, dos das crianças, impedindo suas florescências. Este controle excessivo vai cortando-lhes as asas e impedindo-as de

---

<sup>10</sup> A conferência intitulada “De uma escuela exclusiva a uma escuela inclusiva, mejor, exclusive” foi realizada no dia 13 de outubro de 2021, integrante das atividades do III Encontro - A formação de educador@s e professor@s na UniverCidade de Évora e II Jornada Internacional sobre formação de professor@s de Educação Infantil, realizada na cidade de Évora, em Portugal. Por conta da pandemia, aconteceu de forma online. Disponível em: <http://www.fepue3.uevora.pt/>

voarem. Assim, educadoras/es e crianças acabam perdendo o encanto no voo e se acomodando ao chão. Para que isso não nos aconteça, acreditamos e sentimos que

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, malpagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para não *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais. (Freire, 2021a, p. 28-29)

Desta forma, trazemos a educação estética como um princípio fundante, que considera as/os sujeitas/os em sua integralidade, na complexidade desse cotidiano; tendo, na potência do diálogo permanente entre prática e teoria, a costura pelo fio criador das artes, possibilitando a construção de caminhos outros para se pensar a estética na educação, com propostas formacionais (Macedo, 2020) que sejam vividas, experienciadas, e que ao se registrarem no corpo por meio dos sentidos, se inscrevam no cotidiano também pelo corpo que, sensibilizado, experimenta possibilidades outras de estar/ser no/com o mundo.

Sendo assim, apresentamos aqui uma escrita errante, pautada em uma pesquisa cuja metodologia foi errante, uma vez que não trouxe a definição do caminho antes de caminhar, antes da experimentação, da vivência e da reflexão acerca do que se viveu; mas foi sendo construída no percurso, ganhando corpo durante o movimento de fazer-se experimentando, se constituindo pesquisa enquanto em fluxo. Uma escrita-pesquisa agregadora, ao flertar com diferentes modos de fazer, não tendo um método restrito. Dessa forma, se pauta na Pesquisa-formação (Longarezi; Silva, 2013), na qual o ato de pesquisar é formativo, trazendo subsídios e agregando elementos que retroalimentam a pesquisa e a formação, em um processo circular e contínuo que não se finda em si mesmo, mas se expande, reelabora e reinventa, incorporando experiências e as resignificando. Em uma escrita-pesquisa-experiência, cujo “[...] caráter singular e contingente do caminho investigativo, na perspectiva da experiência, se produz pela não definição de um método e pela não definição de um conjunto de regras práticas que sirvam, a priori, de linhas gerais e obrigatórias a serem seguidas.” (Fernandes, 2011, p. 123). Uma escrita-pesquisa atravessada pelo cotidiano, pelos sentidos, que vão se desvelando no bordar, ao narrar as ressonâncias,

escutar, se atentar ao outro e com o outro, sentivivendo<sup>11</sup> suas corporalidades, suas formas de habitar, suas verdades e experiências, “[dissolvendo] fronteiras pela invenção de pontes, de ligações, com linhas que vão de uma parte à outra atravessando territórios e forjando novas configurações relacionais.” (Bemvenuto, 2021, s/p).

Uma escrita-pesquisa viva, uma escrita-vivência amparada e influenciada pela Escrivivência, de Conceição Evaristo (2018; 2020), com todas as suas nuances e marcas, pois além de uma escrita que tem a vida como fio condutor, como seu coração, alumia as suas mazelas, as sombras, denunciando de forma crítica e contundente a realidade encarnada.

Uma escrita-pesquisa que tem na formação docente a partir de dentro (Imbernón, 2010) sua espinha dorsal, pois se propõe a refletir e questionar o cotidiano a partir da perspectiva de quem/quens o está vivenciando. Dessa forma, tem o chão da escola, com todas as suas especificidades, como espaço investigativo, disparador, estranho, criando frestas para ofertar formações que dialoguem com o dia a dia, com os interesses coletivo, tendo como guia o afeto, a sensibilidade, a presença. Uma escrita-pesquisa-presença, que se constitui na inteireza do encontro, na disponibilidade para ser com a/o outra/o.

---

<sup>11</sup> Sentiviver é um termo que criei a partir do conceito de sentipensar, do Fals Borda (2009). A ideia é de algo que é sentido e vivido de maneira concomitante e perceptiva, ou seja, enquanto estou vivendo, estou sentindo de forma consciente, me dando conta dos sentimentos, das emoções, do que está sendo acionado.

## Um sonho

Eu tenho um sonho  
Eu sonho com o dia,  
que os moleques da minha quebrada  
vão poder escolher o que vão ser  
E as mães deles,  
não precisarão ter dois empregos pra sobreviver  
Eu sonho com panelas,  
que não cozinham vento  
Eu sonho com casas,  
que não chovem dentro  
Eu sonho com salários dignos  
e não mínimos  
Eu sonho com acesso ao lazer e à cultura  
Eu sonho com uma vida menos dura  
Eu sonho com o dia em que a educação vai ser tão  
libertadora,  
que não vamos mais rabiscar papel e lousa,  
vamos desenhar futuros  
E os alunos, de tão livres,  
vão virar passarinhos  
e nos seus voos mudar o mundo  
Eu sonho com professores bem valorizados  
e apaixonados pelo que fazem  
Eu sonho com o dia em que nós vamos nos mover  
como gente  
antes de nos movermos como educadores  
Eu sonho com o fim do vestibular  
Eu sonho com novas possibilidades  
Eu sonho com a educação de qualidade  
com a esperança que age  
Esperançar,  
essa é a minha escolha

Eu sonho com a educação acessível  
que chega no oprimido,  
que desbanca o opressor  
Eu tenho sonhado muito,

mas dormido pouco  
A realidade me dá angústia  
e me tira o sono  
porque eu sei que se a educação popular não chega  
chega o crime,  
chega o crack,  
chega a cocaína  
E o presídio cada vez mais lotado  
não suporta mais tanta gente no lugar errado  
Deviam estar na escola,  
mas o sistema os reprovou na vida  
e muitos nem tiveram direito a recuperação  
morreram no meio da operação  
Mas meu sonho segue vivo  
Pelos que lutaram antes de mim  
E pelos que estão comigo  
Pelos muitos,  
muitos corpos que tombaram  
Vamos precisar de todo mundo  
Educação popular se faz junto  
E sonho que se sonha junto  
você já sabe,  
vira realidade  
Vamos precisar de rebeldia e coragem  
É preciso ter coragem pra sonhar  
Porque sempre vão tentar nos parar  
É isso que o sistema faz,  
nos impede de sonhar  
Mas sigamos,  
quebrando as regras  
Meu sonho é coletivo  
Poder para as periferias  
e emancipação do Povo  
Nós não vamos  
e não podemos parar de sonhar  
Muito menos de lutar  
A nossa arma é a educação  
E a nossa luta, é todo dia

(Alê Felix, 2021)

E assim, convidamos todas e todos vocês, leitoras e leitores a “pensar mais pelos poros do que pelo cérebro” (Neto, 2015, p. 62), se colocando em estado de presença e abertura para os sentires dos seus corpos, dos corpos das pessoas que compartilham a vida com vocês e do mundo. Vamos?!

## Memórias das estradas da vida: as pesquisadoras e o nascedouro de suas peraltagens

É precisa voltar aos inícios. Inícios que contam das autorias e dos desejos de se fazer uma escrita-pesquisa viva, uma escrita-pesquisa vida (Godoy-Lenz; Ramallo; Ribeiro, 2023). Somos três professoras da Educação Básica, atuando em instituições públicas municipais do Rio de Janeiro. Uma Creche localizada na Zona Sul e um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) na Zona Oeste. Hoje, duas doutorandas em educação, em uma Universidade pública da



já referida cidade e uma gestora. Antes, duas parceiras do mestrado em educação, também em uma Universidade pública e duas parceiras de gestão. Três apanhadoras de água com peneiras (Barros, 2010). Duas trabalhavam juntas e o encontro de uma delas com a outra se deu em 2013, em um curso de extensão ofertado por esta mesma Universidade pública que as segue formando. Este curso, uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e diversas Universidades públicas do Brasil, tinha nas/nos profissionais da Educação Básica pública, seu público-alvo. As três habitaram este espaço – uma no curso de especialização. As três reabilitaram suas docências a partir dele; com ele. Duas, embarcaram na aventura de seguirem vivenciando formas outras de construir conhecimentos, por meio da gestação do FRESTAS, um grupo de pesquisa que objetiva fissurar espaços-tempos por meio de uma educação [do] sensível, que afeta e é afetada pelas relações que estabelece com a arte, com a formação docente e com a educação estética. Três professoras, mães, pesquisadoras, amigas, escavadoras e escovadoras (Barros, 2018) de palavras, gestos, sentidos, que seguem, nas gramáticas dos cotidianos, buscando achadouros para despraticar normas e lecionar andorinhas (Barros, 2010).

### Os deslimites da palavra

*A única história cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. [...] Então, é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. [...] A consequência de uma história única é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes. [...] Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. [...] Todas essas histórias fazem-me quem sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram.*  
**Chimamanda Adichie**

A arte tem uma dimensão expressiva e crítica passível que permite um contato profundo do ser humano com ele mesmo, por meio dos sentidos, das emoções, das sensibilidades. Ao conectarmos corpo e mente, tendo sensível e cognoscível como um único fio, na inteireza de um ser dotado de sentido e significação, não estamos nos constituindo

como seres de linguagem? Assim, também concebemos a arte como linguagem, e acreditamos em sua essencialidade na formação docente, por considerar as/os professoras/es em suas integralidades, ou seja, sem cisão entre razão e emoção, englobando seus princípios éticos, políticos, biológicos, sociais, históricos, culturais, corporais.

*A atividade é uma mistura de provocação e desafio do olhar com a mente, respondendo a pergunta sugerida, me atrevo a dizer que me senti incomodada, angustiada em pensar na arte como princípio da atividade. É desafiador de ter um olhar diferenciado para as deformações da minha casa e ainda assim descobrir que arte pode criar com a foto tirada.*

*Ah! Nesse momento tive que conduzir meu cérebro para arte, porque logo de primeira pensei em ajeitar o que está quebrado ou manchado. Depois com calma, bem em paz comigo mesmo pensei nas deformações da educação e o quanto preciso ter um olhar otimista para as dificuldades. É extremamente provocador; precisei sair da “caixinha” para encontrar arte. (Luna, 18.06.2020)<sup>12</sup>*

**Figura 2 – Desformando a visão.**



**Fonte:** Acervo Pessoal

Na contramão disso, as linguagens artísticas têm tido papel secundário na formação docente, aparecendo de forma generalista e deixando sua existência nas instituições educativas a critério de interpretações subjetivas, o que corrobora com uma visão superficial e ornamental do processo de construção do conhecimento nesse campo. Os norteadores legais – Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2009), para a Formação inicial e continuada (2015) e para o curso de Pedagogia (2006) – acabam por contribuir com essa visão, já que, apesar de definirem fundamentos e procedimentos e apresentarem uma dinâmica do processo formacional, que alia teoria, prática e extensão, não trazem de forma clara e explícita, por exemplo, o conceito de arte e de estética que pretendem garantir. Diante disso, fica latente a importância de especificações acerca da formação das/os professoras/es e a necessidade de uma articulação entre os sistemas educacionais e instâncias políticas que fica, muitas vezes,

<sup>12</sup> Essa narrativa me chegou a partir da proposta de vivência intitulada “Nuances do Olhar” que convidada às/aos educadoras/es a olharem para suas casas com um olhar novidadeiro e compusessem artisticamente a partir das capturas feitas por fotografias.

apenas no papel, aumentando o abismo ainda existente entre as normativas legais e sua real efetivação.

Ao realizar uma busca nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, a palavra arte só aparece uma vez em todo o texto, na parte das considerações, tomada como um princípio “para a melhoria e democratização da gestão e do ensino”. (Brasil, 2015, p. 1)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), a situação não é diferente. Arte aparece três vezes, como disciplina do currículo e uma premissa de ensino, pois segundo o documento, em seu Artigo 5º, Inciso VI, aquele que se forma no curso de Pedagogia precisa estar apto a:

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. [grifo nosso] (Brasil, 2006, p. 2)

E no Artigo 6º, que trata da constituição da estrutura do curso:

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, **artística**, ética e biossocial. [grifo nosso]  
i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, **Artes**, Educação Física. [grifo nosso] (Brasil, 2006, p. 3)

Em 2019 foi publicada a Resolução nº 2, de 20 de dezembro que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Neste documento, a palavra arte aparece duas vezes e ambas trazem a arte como um princípio:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a **arte**, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” [grifo nosso] (Brasil, 2019, p. 3).

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das **artes** nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. [grifo nosso] (Brasil, 2019, p. 5)

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), documento que contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a arte aparece de forma diferenciada dos documentos acima e entre as etapas, apesar de encontrarmos enunciados que se repetem em todas elas. Ademais, fica nítido o quanto no Ensino Fundamental a arte é marcada pelo caráter disciplinar, assumindo esse lugar do ensino ao figurar como componente curricular obrigatório, pertencente a área de conhecimento da linguagem, abarcando as Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e **demais artes**, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. [grifo nosso] (Brasil, 2010, p. 137)

Outra questão que chama a atenção é o caráter generalista das/os professoras/es do Ensino Fundamental I, aptas/os a ministrarem Educação Física e Artes, desobrigando o governo a garantir a presença de profissionais especializadas/os nestes componentes curriculares.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os **componentes curriculares** Educação Física e **Arte** poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. [grifo nosso] (Brasil, 2010, p. 137)

Aqui, não nos referimos o a professoras/es especialistas em artes que deem aula de arte, ensinando às crianças, desde à Educação Infantil, conteúdos específicos deste componente curricular. O que acreditamos ser potente e possível é que essas/esses profissionais estejam nas instituições educacionais ampliando o diálogo com a arte, aguçando curiosidades, mobilizando investigações, sendo parceiras/os nas proposições. Há experiências reconhecidas e substanciais que trazem a relação entre as/os professoras/es de referência e as/os professoras/es de Artes. Cremos que a mais expressiva seja as/os atelieristas<sup>13</sup> das escolas de Reggio Emilia<sup>14</sup> que atuam em consonância com as professoras e crianças. Aqui no Rio de Janeiro, temos o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) e o Colégio de Aplicação Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP UFRJ), duas instituições

<sup>13</sup> Atelieristas são artistas, ligadas/os às múltiplas linguagens, que atuam em parceria com as/os docentes e crianças nas escolas de Reggio Emilia, na Itália.

<sup>14</sup> Reggio Emilia é uma região da Itália que ficou muito conhecida por conta de suas instituições de Educação Infantil, que são referências em todo o mundo. Idealizadas por Lóris Malaguzzi, em parceria com as famílias, no pós-guerra, as escolas contam com os Ateliês, que unem artistas e docentes no processo de construção de conhecimento das crianças.

federais que contam com estas/es profissionais que trabalham em interação. A ideia aqui não é desmerecer o fazer das/dos docentes que vivem estes processos com as crianças, mas sim ampliar as possibilidades, aprofundar e engrossar os processos.

E mesmo constando na legislação a responsabilidade das/dos docentes da Educação Básica em garantir vivências artísticas e estéticas às crianças, não há uma implicação da Prefeitura com a formação destas/destes docentes que precisam assumir esta função generalista, ficando a cargo delas/deles buscarem uma ampliação de seus repertórios artísticos e corporais, bem como arcar com todos os custos e administrar o tempo para que essa formação aconteça. Além disso, não há tampouco uma reestruturação curricular e organizacional dessas disciplinas, de modo que são pensadas em tempos de cinquenta minutos, estanques, corridos e que remetem a uma produção em série, fragmentada, com a repetição de conteúdos em grupamentos afins.

A valorização da diversidade dá um tom matizado com a Lei N.º. 11.645, de 2008, que traz a obrigatoriedade de constar do currículo a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, estendendo-se de forma “especial na Arte, Literatura e História do Brasil [...]” (Brasil, 2010, p. 114).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's, 2010), por conta da sua especificidade que se contrapõe ao ensino, percebemos em seu Artigo 9º, Inciso IX, que a arte não aparece como disciplina, mas como manifestação com o intuito de ampliação do repertório, a partir da interação – um dos eixos estruturantes do trabalho a ser realizado na EI.

[...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (Brasil, 2010, p. 99)

Como podemos perceber ao percorrer os documentos mandatórios, não há um lugar instituído para a arte nas instituições educacionais. Ela oscila entre um lugar como disciplina pertencente ao currículo e, como tal, possuidora de concepções de ensinagem, e uma ideia de princípio estruturante, passando por um entendimento que se apresenta enquanto manifestação, dando um tom expressivo e até oposto ao primeiro.

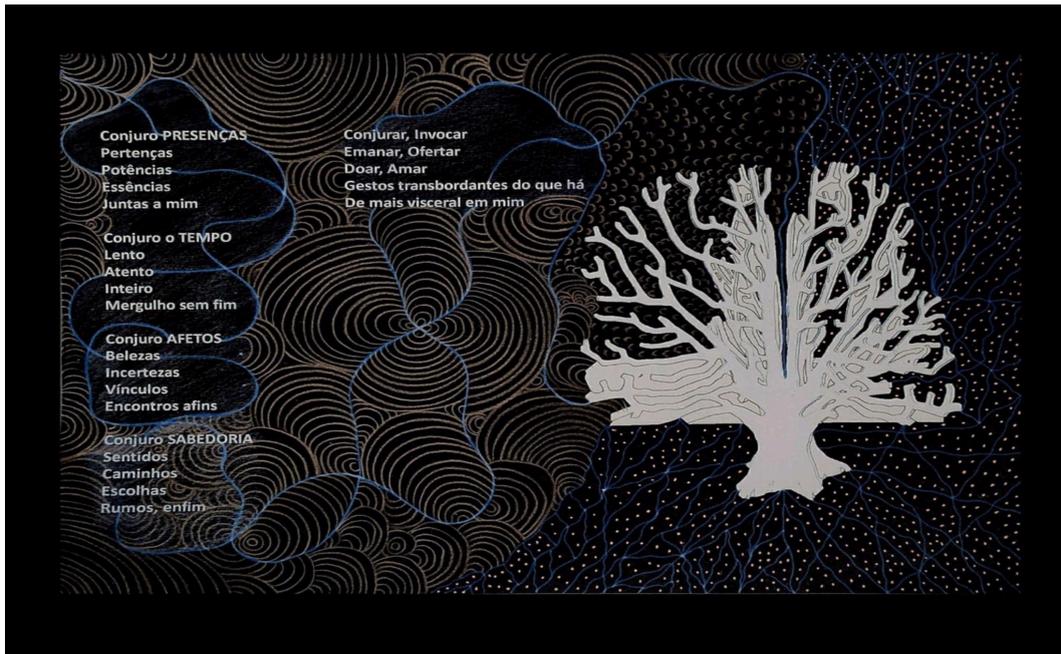
Sabemos que a escola é um campo de forças e tensões e que os saberes que a compõem são aqueles apontados como essenciais pelos grupos sociais dominantes. Isso traz disputas de poder, pois a educação se torna uma ferramenta, usada para reproduzir a cultura

do grupo mais favorecido, legitimando as relações de poder e mantendo de certa forma a estrutura socioeconômica da sociedade.

[...] na perspectiva de Bourdieu, essas hierarquias culturais reforçariam, reproduziriam e legitimariam as hierarquias sociais mais amplas da sociedade, ou seja, a divisão entre grupos, classes e frações de classes dominantes e dominados. (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 34-35)

Tudo isso se relaciona com esta pesquisa, que se propõe a pensar uma formação integral do humano, por meio da educação estética e da arte e entende que não há como descolar a Educação da política, da história, da cultura, da economia, do social. Essa educação que abordamos aqui, não prioriza conteúdos, uma grade curricular e disciplinas, que geralmente já estão organizadas de modo a manter a sociedade como está, com os ricos cada vez mais ricos, os pobres mais pobres e uma classe média dividida entre ter consciência do seu lugar de pobre que tem um respiro e um outro grupo que acha que ter casa própria e um carro popular, os coaduna ao primeiro grupo. Ledo engano! Sendo assim, não adianta apenas sublinharmos o erro, mas, sinalizarmos rotas que estejam na contramão, alterem a estrutura das formações, a fim de formarmos pessoas autônomas, engajadas, participantes, comprometidas com um processo formativo que se dê nas relações, no contato com/entre o(s) outro(s) indivíduos, na sensibilização dos corpos que se abrem aos sentidos, que afetam e são afetados, que se solidarizam, que assumem uma postura de presença e cuidado diante da vida, do mundo e dos seres com quem coexistimos, que resistem e lutam.

### **Figura 3 – Conjuros**



Fonte: Acervo Pessoal

### “Tudo o que não invento, é falso” – momentos eternizados na memória

*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Rancière*

A experiência é uma forma de conceber a arte (Gobbi; Pinazza, 2014, p. 26) que depende da interlocução, da entrega a essa relação, da consciência e das marcas deixadas quando ocorre de forma plena. Plenitude é qualidade escassa aos tempos que correm no tique-taque mudo do relógio analógico da contemporaneidade. Vivemos apressados! Isso ficou muito visível nos registros de algumas vivências, principalmente as que tinham algum convite à meditação e ao relaxamento – Presença<sup>15</sup> e Atenção<sup>16</sup>. Os corpos aparecem cansados, mas com muita dificuldade de concentração, inquietos, incomodados.

*Senti muito incômodo na região lombar, claro que por outras questões que meu corpo já apresentava e não consegui que mente e corpo se conectassem de forma integrada e eficiente. Tenho estado bem ansiosa por conta do atual cenário em que nos encontramos, isso já é um fator que colabora para tal insucesso.*

<sup>15</sup> Convite-experiência das Vivências formacionais que convocava à atenção, por meio de uma prática corporal em posição de semi-supina, proposta por Livia Lage (2020).

<sup>16</sup> Convite-experiência das Vivências Formacionais que conclamava à presença, por meio de uma prática meditativa, proposta por Adrienne Ogêda e Ana Cretton (2020).

*Percebi que minha questão psicológica estava atrapalhando o processo, como já relatei, ando bem ansiosa. Tentei me concentrar ao máximo que pude e fui observando certa leveza no corpo e pensamentos menos acelerados. (Elis Regina, 08 a 11 de junho de 2020)*

*Nesta semana tive mais dificuldades para realizar a proposta, que em qualquer outra, tive que escolher momentos díspares ao longo dos dias para tentar realizar a proposta, mas em todo tempo que tentava me conectar com a proposta e pensava no corpo, no espaço que ocupamos, todo o reflexo do panorama sanitário mundial e as angústias se faziam presentes sobre mim neste momento de introspecção me conduziram a uma incrível sudorese e sensações não tão agradáveis. Não consegui vivenciar a sequência de sete dias, quem sabe em outros tempos... (JVRSCG, 08 a 11 de junho de 2020)*

*Eu estava muito agitada e não consegui fazer muitos dias, apesar de por esse motivo precisar ainda mais desse tempo íntimo. (Butterfly Girl., 08 a 11 de junho de 2020)*

*A experiência realizada nos últimos dias foi bastante proveitosa. O que realmente ainda é uma dificuldade é a concentração para realizar esse momento de relaxamento. Descobri que para mim o melhor momento é a noite por conta das minhas demandas de casa e outras tarefas. Durante os primeiros dias levei um pouco de tempo pra relaxar e sentir as diversas emoções que essa atividade desperta na gente. Também senti um pouco de dor na coluna, mas no finalzinho já estava melhor. Durante a execução dessas atividades pude compreender o quanto é importante a gente realizar esse momento. É ali no chão totalmente a vontade que podemos nos desligar um pouco da correria dos afazeres e frear tanta velocidade, fazendo com que os pensamentos e o corpo se conectem mutuamente em um processo de desaceleração que nos permite uma grande sensação de paz. (Borboletinha atrevida, 08 a 11 de junho de 2020)*

Isso se reflete também em corpos que têm cada vez mais dificuldade de focar, que estão em constante estado de autocobranças, angustiados e que apesar de se perceberem nessa situação não conseguem romper com esse ciclo.

Diante disso, nos indagamos: qual é o lugar da contemplação? Da fruição? Dos silêncios introspectivos? Das pausas de reequilíbrio? Do olho no olho? Da escuta interessada? Da percepção dos amargos, ácidos, doces e salgados?

Esse é um dos lugares que a arte ocupa, o da humanização (Freire, 2020a; 2020c), da percepção, do detalhamento, do contato com nossos sentidos e sentimentos, afinal “[...] arte é vida pulsando, com todas as suas dimensões: alegrias e tristezas, luz e sombra, perdas e ganhos, satisfação e frustração, belo e feio.” (Ostetto, 2015, p. 36). Muitas pessoas têm histórias de “trauma” com as atividades artísticas na escola e outras, nem têm consciência disso, tomando para si a responsabilidade da pouca – ou quase nenhuma – intimidade com as manifestações artísticas. No caso do desenho, isso aparece como uma falta de habilidade e não é raro ouvir as pessoas dizerem que não tem dom para desenhar. No registro da proposta intitulada “Nuances do olhar”<sup>17</sup> esse lugar da arte como não saber desenhar, fruto de uma educação na qual a arte é utilitária, ficou muito marcado, aparecendo de forma recorrente não só nesta, como em outras propostas que sugeriam o desenho como registro – Inesperado<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> A proposta consistia em apurar o olhar para o entorno, buscando em casa, três marcas que poderiam ser ressignificadas, transformadas em obras artísticas.

<sup>18</sup> Uma proposta de desenho, que se dividia em três partes, com a integração de elementos após a “finalização” de cada uma das etapas.

*No início senti dificuldade em ver além dos objetos, ladrilhos,... Pensei comigo mesma: “Não sou artista”. Mas, ao fazer a interferência senti-me relaxada e a ideia do desenho conversava comigo enquanto o fazia. (Poliana, 18.06.2020)*

*A princípio me apresentei resistente em realizar a atividade. Tirar a foto não era o problema, mas fazer a interferência artística era a questão por não ter habilidade nas artes rss. Então parei, olhei as fotos que tirei, analisei e depois da foto escolhida as ideias foram vindo e a realização se tornou leve. Não me cobrei, deixei acontecer e assim consegui me entregar a proposta. (Marisa Monte, 18.06.2020)*

*Ao realizar a atividade me senti muito bem, pois não gosto de nada muito engessado e essa foi bem livre e sem aquelas coisas que dão dor pelo corpo. Foi bem melhor deixar a imaginação fluir de forma livre. Levou um tempo para entrar na imagem e viajar no que ela pedia, até me ver parada observando o Universo, o breu onde as estrelas brilham. Tentei seguir essa linha e foi bem legal, dei preferência a fazer as interferências a mão, embora não tenha habilidades artísticas. Ficou bem simples, mas, me senti como uma criança que desenha algo que só ela entende. Gostei bastante. (Carrossel, 18.06.2020)*

*Quando li a proposta queria matar alguém. Espaço demais, não tinha mais nada em mente. Mais um tempo tentando concentrar, pensar, observar... Mas quando a ideia surgiu fiquei muito feliz. Novo problema: Não ia ficar tão bom quanto pensei, pois não tenho habilidades artísticas. Mas fui fazendo e fazendo.... Só sei que no final gostei muito, fiquei muito feliz. (Carrossel, 22.06.2021)*

*Senti segurança em representar meu objeto escolhido pois não precisava representar a imagem mas o fato de ser mais abstrato me trouxe paz. (Borboletinha atrevida, 22.06.2020)*

Perrisé (2014, p. 28), afirma que há algo de “imorredouro na arte. Muito mais do que uma diversão, um passatempo, a arte é função essencial do indivíduo humano e da sociedade, bem como sinal de nossos inconformismos mais profundos”. Diante disso, relegar à arte esse lugar de conteúdo que está à serviço de uma aprendizagem maior e mais importante – figuras geométricas, retas, linhas, pontos, perspectiva que servem a aprendizagem da Matemática; períodos artísticos que auxiliam a compreender a História, dentre outros – é matar aos poucos o pensamento crítico e a nossa potencialidade enquanto seres de criação. É podar – aqui no sentido de um leigo que corta aleatoriamente os galhos da árvore para impedir ou estagnar o seu crescimento e não do jardineiro que poda para trazer força à planta – a compreensão e experimentação de um conhecimento que se dá por processos e é construído à medida que uma investigação é instaurada e vai sendo explorada. É negar uma forma de saber e de ser que muitas/os nem adquirem conhecimento de que existe.

Diante disso, entendemos que uma Educação das sensibilidades é urgente, mas escassa. Pouco nos relacionamos com a beleza (Hillman, 1993; Vecchi, 2017), com a contemplação, com o ócio criativo (De Masi, 2000) e a fruição em nossas formações, sejamos nós crianças ou adultas/os. Essas são temáticas que parecem pouco presentes em grande parte das universidades e/ou em formações continuadas para docentes (Silva; Rangel; Ferreira, 2018; Ferreira, 2020; Ferreira; Guedes, 2020; Ferreira; Guedes, 2021); tampouco aparecem nas instituições educativas de Educação Básica, que em sua maioria ainda privilegia o

conhecimento racional, conteudista, que não prescinde da disciplina e do imobilismo e que teme os questionamentos e bons confrontos de ideias.

Sublinhamos a necessidade da beleza, sobretudo como uma forma de resistência às opressões, ao comodismo, à estagnação (Vecchi, 2017; Ostetto, 2019; Hillman, 1993). cremos que há realmente um certo medo, por parte dos opressores, do poder que reside na arte, no belo, na estética, na contestação, já que não faz parte de seus planos educarem para a liberdade, para a autonomia, despertando a consciência crítica (Freire, 2020a; 2020b), tampouco interessa à lógica capitalista, da sociedade de consumo, que ainda tem suas raízes no patriarcado, na colonização, na opressão e na escravidão, a validação de epistemologias outras que descolonizem os saberes (Santos, 2019) e afirmem uma produção cognoscível que nasce a partir de uma relação não hierárquica entre vivência e conhecimento, que se dá na ação, de forma coletiva e considerando a inteireza do ser.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma única história*. Canal do TEDx no YouTube, 2009. Disponível em:

[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt-br#t-9779](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br#t-9779).

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BEMVENUTO, Virna. Diário de classe: considerações de uma artista-professora em (per)formação. *Revista Perspectivas em educação básica*. Gradações. Rio de Janeiro, n. 4 março 2021. Disponível em:

<https://perspectivasemeducao.blogspot.com/2021/03/volume-4-2020.html>.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*, 2006.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada*. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, CNE, 2019.

DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). *Escrivivência: a escrita de nós*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FELIX, Alê. *Um sonho*. “100 anos de Paulo Freire: esperar em tempos de barbárie”. Canal da Rede Emancipa Movimento Social de Educação Popular no YouTube, 2021. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=Fn\\_4L-REQ0w&list=RDCMUC2IOjE5bXVPWv5Ya9MH\\_DwA&index=10](https://www.youtube.com/watch?v=Fn_4L-REQ0w&list=RDCMUC2IOjE5bXVPWv5Ya9MH_DwA&index=10)

FERNANDES, Susana Beatriz. Como uma empirista cega: pesquisa-experiência. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 120-135, jul./dez. 2011.

FERREIRA, Michelle Dantas. Vivências formacionais a partir de dentro: arte e educação estética para docentes da Educação Básica. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa Sudeste, 14, 2020, Rio de Janeiro. *Anais da 14ª Reunião Regional da ANPED Sudeste*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8127-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8127-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)

FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda. Formações estéticas a partir de dentro na Educação Básica: dialogando com ANPED e ENDIPE. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa Sudeste, 14, 2020, Rio de Janeiro. *Anais da 14ª Reunião Regional da ANPED Sudeste*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8127-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8127-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)

FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda. (Des)caminhos de uma pesquisa em educação estética: despraticando as normas para lecionar andorinhas. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa, 40, 2021, Pará. *Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd*. Pará: Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=34&field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=34&field\\_prog\\_codigo\\_value=&field\\_prog\\_categoria\\_target\\_id=All&combine=&combine\\_1=Michelle+Dantas+Ferreira](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=34&field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=34&field_prog_codigo_value=&field_prog_categoria_target_id=All&combine=&combine_1=Michelle+Dantas+Ferreira)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

GODOY-LENZ, Rossana; RAMALLO, Francisco; RIBEIRO, Tiago. Investigaciones-vidas en educación: conversar, escuchar y constelar. Rio de Janeiro, *Teias*, v. 24, p. 303-313, 2023.

GUEDES, Adrienne Ogêda; FERREIRA, Michelle Dantas. O professor de Educação Infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 38, 2017, São Luís. *Anais...* São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

HERMANN, Nadja; RAJOBAC, Raimundo. *A questão do estético: ensayos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

HILLMAN, James. A repressão da beleza. In: HILLMAN, James. *Cidade e Alma*. São Paulo: Studio Nobel, p. 128-140, 1993.

- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 13, n. 3, set-dez 2013, p. 214-225.
- MACEDO, Roberto. *Formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes*. Congresso Virtual. Canal da TV UFBA no YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UD0KrPkHBiY>.
- NETO, Ernesto. É tudo escultura. In: MARTINEZ, Luciana; CONDEIXA, Roberta; JABOR, Bia (Orgs.). *Made in Brasil – Encontros: Material Educativo*. Rio de Janeiro: Casa Daros, 2015.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. 4. ed.; Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Pensadores & Educação)
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Crianças, professores, educação infantil, arte: vida que brota do sonho. 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.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Esse in anima: formação docente em deslocamento. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2019.
- PERISSÉ, Gabriel. *Estética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação)
- PRICE, Graham. De volta aos nossos sentidos: a jornada de um professor de arte. In: ALBANO, Ana Angélica; STRAZZACAPPA, Márcia (Org.). *Entrelugares do corpo e da arte*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)
- SILVA, Edilane Oliveira da; RANGEL, Graciele Andrade; FERREIRA, Michelle Dantas. *A Educação Estética nas universidades*. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI), 6., 2018, Belém. *Anais...* Belém: Universidade Federal do Pará, 2018.
- VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte, 2017.