





A SUB-EXISTÊNCIA DAS SENSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DETALHES À MARGEM NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

The (under)existence of sensibilities in Early Childhood Education: marginal details in the pedagogical relationship


Maiane Liana Hatschbach **OURIQUE**
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas
Pelotas, Brasil


maianeho@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-5042-3648> 

Tamara Insauriaga **BUENO**
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas
Pelotas, Brasil

tamarabueno2012@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3364-5740> 

Alessandra Londero **ALMEIDA**
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas
Pelotas, Brasil

alessandra.londero111@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6151-3369> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal reconhecer as múltiplas facetas de sub-existência e/ou subsistência das experiências estéticas nos contextos de Educação Infantil, percebendo as possibilidades que as crianças encontram para a compreensão de si e do outro e para manifestar e compartilhar vivências, ideias e questionamentos. A pesquisa segue a abordagem qualitativa de cunho hermenêutico e crítico, tendo como instrumentos de coleta o diário de bordo e as experiências de observações. A argumentação considera a complexidade das infâncias e a necessária transgressão estética para a compreensão da riqueza e singularidade da linguagem expressiva que as crianças carregam. No cotidiano da Educação Infantil, as manifestações das crianças, ainda que não reconhecidas pela professora, persistem como detalhes que navegam à margem das expectativas de uma prática curricular sedimentada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Experiências Estéticas. Infâncias. Sensibilidades.

ABSTRACT

The objective of this paper is to recognize the multiple facets of sub-existence and/or subsistence of aesthetic experiences in the contexts of Early Childhood Education, realizing the possibilities that children find for understanding of self and the other and to express and share experiences, ideas and questions. The research is based on a qualitative approach of hermeneutic and criticism, supported in the logbook and observational experiences as collection instruments. The argument considers the complexity of childhoods and the necessary aesthetic transgression to understand the richness and uniqueness of the expressive language that children carry. In the daily life of Early Childhood Education, the manifestations of children, although not recognized by the teacher, persist as details that are navigating outside the expectations of a well-established curricular practice.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Aesthetic experiences. Childhoods. Sensibilities.

INTRODUÇÃO

A desfocalização destitui o essencial, dá sentido ao acidental,
detém-se no detalhe, deriva na margem.

Jean Galard

Este artigo tem como objetivo principal reconhecer as múltiplas facetas de sub-existência e/ou subsistência das experiências estéticas nos contextos de Educação Infantil, percebendo as possibilidades que as crianças encontram para a compreensão de si e do outro e para manifestar e compartilhar vivências, ideias e questionamentos. Sabemos que o reconhecimento da Educação Infantil como um espaço/tempo de formação integral das crianças é um ideário que ganhou legitimidade e incorporou-se aos documentos mandatários da educação brasileira por força de disputas políticas, culturais, históricas e epistemológicas. É relativamente recente a ideia de que é direito da criança estar na escola infantil, independente das necessidades das famílias.

Nessa perspectiva, Hoyuelos (2020) chama-nos a refletir acerca da complexidade das infâncias e da necessária transgressão estética que, enquanto adultos, precisamos fazer, não só para compreender a riqueza e a singularidade da linguagem expressiva e artística que as crianças carregam, mas também para assegurar esse direito recentemente conquistado. Essa dimensão sensível da Educação Infantil, reconhecida pelas Pedagogias Participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2019), requer um distanciamento do modelo escolarizante de rotinas e atividades, pois demanda considerar o tempo que as crianças necessitam para desenvolver e aprofundar as conexões de sentido. Quando este tempo não é respeitado de forma suficiente pelas rotinas institucionalizadas ou quando o ambiente impede a exploração e interação autônoma das crianças, pode ocorrer o que, nessa escrita, chamamos de relação de sub-existência das linguagens e experiências estéticas das/nas infâncias, subordinando-as a uma estrutura curricular previamente prescrita. Temos, pois, também em nossa língua diferentes estratégias de referência que nos dão indícios sobre as múltiplas facetas da expressão do sensível, ou seja, uma integração curricular - faceta da existência - pode ser distorcida em um reconhecimento meramente discursivo - faceta da sub-existência - ou pode subsidiar a organização das ações cotidianas de forma relacional entre crianças e adultos, escola e produções da cultura - faceta da subsistência.

Neste contexto de disputas curriculares e jogos de linguagem, o trabalho docente é afetado, seja do ponto de vista pessoal, seja do ponto de vista profissional e

coletivo. A partir do primeiro aspecto, é comum as professoras da infância serem questionadas sobre a validade de sua formação na medida em que o dia-a-dia da relação com as crianças exige condutas de cuidado que ocorrem também no âmbito familiar. Do ponto de vista profissional, as professoras da Educação Infantil recebem demandas bastante específicas e pouco refletidas em sua formação inicial, como orientações e intervenções dos gestores educacionais - em diferentes níveis - que, no ímpeto por generalizar suas ações a todos os níveis da Educação Básica, desconsideram as especificidades do trabalho da Educação Infantil, o que pode redundar em sua descaracterização. A presença de professoras de diferentes áreas na Educação Infantil, muito embora seja no sentido de qualificar os processos pedagógicos, pode também significar um atalho para a disciplinarização e a antecipação de práticas escolarizantes. Nestas situações, o dilema que cai sobre os ombros das professoras de referência diz respeito a como incorporar as dinâmicas trazidas pelas professoras das áreas específicas, resguardando os tempos próprios das crianças e as rotinas típicas dos contextos de Educação Infantil. Vem do modelo curricular tradicional a concepção de que os saberes das Artes Visuais, da Música, da Educação Física, etc. precisam integrar as propostas curriculares de forma disciplinar, com tempo/espaço previamente definido. Diferente disso, na Educação Infantil, a experiência com estas diferentes expressões da produção humana, ocorrem de modo articulado às necessidades e ritmos das crianças, conforme pondera Cabanellas (2020, p. 55):

Apontamos aqui a necessidade de que os tempos do adulto não sejam rupturas inacessíveis para a criança, mas sim o estabelecimento de um diálogo entre dois tipos de tempos: os pessoais de cada criança e cada professor e os tempos de organização escolar. Esse diálogo complementar é rico para a criança, pois supõe um aprendizado básico na busca de um reequilíbrio que se produz no intercâmbio contínuo entre distintas formas de ordem que provocam o surgimento de diferentes capacidades de integração.

Em vista desse equilíbrio na multiplicidade de vozes, nossa intenção aqui não é a de questionar a presença de diferentes profissionais na Educação Infantil, mas refletir em torno de uma organização curricular que não "disciplinarize" a presença destes. O desafio que se impõe para esta organização curricular é o de integrar as experiências trazidas pelos profissionais da Música e das Artes Visuais, por exemplo, sem deixar navegando na margem - para usar a metáfora de Galard (2008) - o respeito ao tempo e ritmos das crianças. Dito de outro modo, é dar conta das especificidades da Educação Infantil, dos processos pedagógicos das profissionais especializadas e das professoras

de referência da turma, fomentando um diálogo ético-estético entre essas profissionais e as experiências investigativas e sensíveis das crianças.

A presente reflexão é fruto de uma ação de pesquisa realizada em 2019, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)¹ da Zona Sul do estado do Rio Grande do Sul, em uma turma de Pré 1 (crianças de 3-4 anos). Foram realizadas oito inserções de observação e documentação com o foco nas escolhas e condutas pedagógicas do cotidiano da Educação Infantil, como a autonomia das crianças, a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, articulação de conhecimentos e vivências, questões apontadas como estruturantes dos direitos de aprendizagem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010) e pelos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A obtenção, análise e reflexão dos dados registrados seguem a abordagem qualitativa de pesquisa, de cunho hermenêutico e crítico, tendo como instrumentos de coleta o diário de bordo e as experiências de observações. Optou-se por essa abordagem metodológica como forma de compreender em que tempo/espço ocorrem os encontros de subjetividades de crianças e professoras, situando-os a partir de suas linguagens expressivas e nos modos como atravessam e/ou apoiam os movimentos de reconhecimento, de aprendizagem, de partilha das culturas.

A natureza do trabalho na Educação Infantil é complexa e multidimensional. Tanto os referenciais teóricos da área, quanto os documentos legais que estruturam as propostas curriculares apontam para a necessidade desse olhar sensível para a inteireza da criança, ou seja, como alguém que interage e aprende com o corpo inteiro. Nos contextos de Educação Infantil, o que se observa, muitas vezes, é um distanciamento desta concepção multidimensional, substituída por uma compartimentalização dos processos educativos, que pode ser observada, por exemplo, na inflexibilidade do currículo (com seus horários e espaços específicos), na falta de comunicação entre as docentes e nas condutas das professoras frente às demandas das crianças. Essa compartimentalização dos processos pedagógicos, dentre outras coisas, acaba facilitando ou acirrando não só a marginalização das linguagens expressivas, como as das Artes Visuais e da Música, mas também dos ritmos infantis. Assim, os movimentos corporais das crianças, os gestos sutis, suas vocalizações, suas relações e expressões de vontades são integrados para, logo em seguida, sub-existirem em uma proposta curricular sistemática.

¹ Na localidade em que a pesquisa foi realizada, utiliza-se a designação “escola” ou “EMEI” para referir-se aos Núcleos ou Unidades públicas de Educação Infantil que recebem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

Para a formação integral das crianças, o direito de participação e produção das mesmas em tempos e espaços de qualidade, que respeitem e levem em consideração as singularidades e especificidades das infâncias (HOYUELOS, 2020), é extremamente relevante. Tendo em vista as múltiplas realidades das instituições e das demandas que a ideia de campos de experiência produz no trabalho docente na Educação Infantil, questionamos nesta pesquisa: em que medida as experiências estéticas promovidas nos contextos de Educação Infantil contribuem para a formação da sensibilidade infantil, da compreensão de si e do pertencimento ao grupo? Podemos considerar, como uma justificativa inicial, que o esforço desmedido para transformar esses campos de experiência em disciplinas tem como objetivo assegurar o acesso das crianças à linguagem estética-expressiva. Contudo, tendo em vista o risco de compartimentalizar o currículo e descaracterizar o papel da Educação Infantil, permanece também necessária a reflexão sobre a medida em que essas práticas estão contribuindo para qualificar a formação da sensibilidade infantil ou sendo integradas a fim de sanar demandas externas.

Nesta pesquisa, evidencia-se o papel da educação estética frente à situação de marginalização previamente descrita. A partir dos estudos feitos por Hermann (2005) sobre a educação estética e a produção das sensibilidades, podemos compreender o quanto a dimensão estética é mobilizada na relação pedagógica, especialmente pensando nas experiências e encontros de culturas que ocorrem na Educação Infantil. Os saberes que compõem uma formação estética são acessados aqui como uma forma de olhar a prática pedagógica, os afetos e compreensões expressos pelas crianças e pelas professoras, assim como seus próprios processos de reconhecimento pessoal e profissional.

Partindo da introdução, esta pesquisa organiza-se da seguinte forma: inicialmente refletimos sobre a estrutura racionalista que sustenta o trabalho pedagógico na escola infantil e as facetas que interferem na dimensão estética e encobrem o protagonismo infantil. Na sequência, tensionamos as facetas de sub-existência e/ou de subsistência das linguagens expressivas da Música e das Artes Visuais, buscando entender por quais meios ambas se manifestam nos cotidianos e possíveis implicações dessas facetas nos ritmos infantis. Em continuidade, apresentamos algumas considerações acerca da profissão professor, refletindo sobre as formações dos profissionais que atuam com/na Educação Infantil e como esse saber repercute no fazer pedagógico das professoras da escola observada e na forma como apoiam as sensibilidades das crianças.

O LADO ESTÉTICO (e oculto) NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ação de inserção e observação no ambiente de Educação Infantil aconteceu no intervalo de 3 meses de 2019, quando também o grupo responsável pelo projeto reunia-se periodicamente na universidade para fomentar outros olhares para aquela experiência de proximidade com o grupo de crianças e professoras. Vale destacar que participavam dos encontros de discussão na universidade também pesquisadores inseridos em outros contextos de Educação Infantil. Nestes encontros, era incômoda a percepção de todos sobre a tendência de as instituições organizarem os horários e rotinas conforme um padrão culturalmente estabelecido, independente do contexto da comunidade escolar. Tornou-se parte da “cultura da Educação Infantil” definir horários para que as crianças aprendam, brinquem, sintam e, até mesmo, se expressem. Essa compartimentalização das ações ocorre, muitas vezes, em função da predominância da visão adultocêntrica dentro das escolas de Educação Infantil, visão esta que parte de uma compreensão equivocada de como a criança aprende. Tendo em vista uma estruturação racional da educação, os processos cognitivos são privilegiados, conforme afirma Hermann (2005, p. 70):

Por fazer a defesa de que a essência da natureza humana é racional, as teorias éticas desconsideram os elementos [...] relativos à sensibilidade e aos sentimentos. Isso conduz à estruturação racional da educação e a uma ênfase apenas no desenvolvimento cognitivo como base para o julgamento moral. Existe uma ampla variedade de modos de vida para nos sentirmos tranquilos com uma definição de essência de natureza humana, da qual fosse possível deduzir um modo de vida ideal. A impossibilidade de sustentar uma natureza humana a-histórica conduz à inserção do estético para a vida ética, porque o estético dá acolhimento àquilo que escapa à universalização, à hegemonia do conceito, e traz novos e profundos questionamentos para uma práxis ética racionalizada.

Desta forma, a visão adultocêntrica presente na maioria das escolas de Educação Infantil, é resultado da equivocada compreensão de que o racional é, de alguma forma, oposto ao emocional/sentimental. Dentre as consequências dessa visão, encontra-se também o que Hermann (2005) chama de “ênfase no desenvolvimento cognitivo”, algo que se tornou parte dos discursos (re)produzidos pelas docentes e que afeta diretamente os Direitos de Aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Essa ênfase na dimensão cognitiva pode ser percebida, por exemplo, quando os direitos de aprendizagem das crianças - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - acabam ficando sem espaço no currículo. Contudo, como visto nas observações, a articulação já prevista nas DCNEI (BRASIL 2010) entre

os conhecimentos e as experiências da criança tem ocorrido, muitas vezes, de forma artificial e controlada. A estruturação racionalizada do atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil guia-se, assim como ocorre nas demais etapas da Educação Básica, pela problemática cognitiva de “como a criança aprende?”. Além disso, nos contextos de Educação Infantil, parece prevalecer a ideia de criança como a negação do sujeito, como alguém inábil para se comunicar com os outros ao seu redor, que não escuta ou não entende o que os adultos dizem. A partir desse mito - fundado na ideia do “infans” (termo comumente utilizado na Idade Média), as crianças são entendidas como seres que podem ter seus interesses manipulados pelas professoras, uma vez que estas podem utilizar de seu papel enquanto “adulto-referência” para conduzir atividades que não são inteiramente compreendidas pelas crianças.

Nesta perspectiva de negação das infâncias, podemos lembrar da ênfase que as datas comemorativas têm nas propostas pedagógicas, reforçando eventos discriminatórios, de interesse comercial ou de grupos específicos que, por vezes, só chamam a atenção das crianças porque são mencionados na escola. Exemplo disso, discutido pelos pesquisadores em vários encontros, foram as atividades observadas em torno do movimento “Outubro Rosa”, uma campanha social de prevenção ao câncer de mama promovida anualmente por organizações não-governamentais e veiculada em diferentes esferas da sociedade. Eram atividades de recorte, pintura, produção de cartazes com o símbolo da campanha, tendo como justificativa para o trabalho a solicitação vinda da Secretaria Municipal de Educação e Desporto. É provável que a maioria das crianças não tenham entendido o significado e a importância da campanha. Esses materiais permaneceram nas dependências da escola e não temos relato do alcance do trabalho para as famílias, que é a principal responsável pelos cuidados e prevenção a estas questões de saúde.

As observações oportunizaram reflexões sobre os impactos das condutas dos adultos sobre as rotinas e manifestações infantis, visto que eram raros os momentos em que as crianças espontaneamente se expressavam, perguntavam e/ou conversavam com seus pares. A interferência dos adultos foi observada de forma mais ostensiva - horários específicos para conversar, comer, brincar, sentar, etc. - ou em gestos sutis - olhares de aprovação/reprovação, disposição para participar dos jogos de faz de conta, elogios, afetos e aproximações de alguns e não de outros. As justificativas para esta forte presença do adulto localizam-se no vislumbre do futuro e nos ganhos cognitivos, especialmente, que a criança poderá ter se aprender antecipadamente determinado saber que está sendo ofertado. Esta projeção não deixa espaço para os benefícios que

a criança poderia construir no presente ou para os ganhos que ela já tem e que podem ser socializados com seus pares.

Mesmo que os conceitos de protagonismo infantil, criança potente ou culturas infantis sejam reverberados nos discursos da área, ainda é possível perceber que as vontades das crianças e suas necessidades de interação podem ser facilmente ignoradas nos ambientes de Educação Infantil. Lembramos aqui, como exemplo, uma proposta de roda de conversa que observamos, desenvolvida da seguinte maneira: uma a uma, as crianças foram chamadas para que contassem o que haviam feito no final de semana; enquanto uma das meninas da turma contava que havia ido em uma “casa de fazenda” (ela sabia que culturalmente chamamos assim um local com grande área verde, muitos animais, dentre eles, galinhas, vacas, ovelhas, etc.), as professoras começaram a rir. Pela expressão das crianças, podemos dizer que elas não entenderam o motivo da risada, já que testemunharam uma colega fazendo o uso de uma expressão alegórica bastante presente nos cenários das narrativas dos livros e desenhos infantis. Embora possamos supor que as professoras tenham achado engraçado ou foram surpreendidas com a expressão usada pela criança, ao rir frente às crianças, as docentes parecem ter quebrado o pacto respeitoso que uma conversa amigável exige. A insensibilidade e a expressão julgadora naquele gesto foram mais fortes e acabaram suplantando as conexões que a criança estava tecendo entre uma linguagem socializada e sua vivência pessoal, mesmo porque não houve qualquer tentativa de explicar o que aquele riso significava diante de um passeio tão prazeroso e enriquecedor realizado no fim de semana.

Além disso, a atitude das professoras espelha a ideia de “sociedade do cansaço” de Byung-Chul Han, apresentada por Cabanellas et al (2020, p. 12), como uma condição que “abrevia e nos impede de ver o tempo da infância”, corroborando com o “aligeiramento” das mesmas, visto que as professoras acabam por assumir o papel de “sociedade”, com o objetivo de sanar ou corresponder a demandas de famílias e escolas que “apressam” as infâncias e encurtam seus tempos. O tempo das crianças é diferente do tempo dos adultos, ou seja, a compreensão das concepções das crianças precisa de um tempo que comporte o “perceber possibilidades, estabelecer conexões, observar, estabelecer hipóteses, experimentar essas hipóteses, fazer teorias, aprender.” (CABANELLAS; ESLAVA; ESLAVA; POLONIO, 2020, p. 13).

Um planejamento mais sensível e aproximado dos ritmos das crianças pode demandar mais tempo, tanto das profissionais das áreas específicas, quanto das professoras de referência da turma, uma vez que o trabalho com as crianças pleiteia do

adulto uma sensibilidade para compreender situações, pensamentos e emoções que, muitas vezes, ele desconhece ou não tenha condições subjetivas/profissionais de manejá-las no momento. Ademais, podemos levantar aqui uma questão que expõe o calcanhar de aquiles dos programas de formação docente, trata-se de problematizar quais experiências as professoras ensaiam ao longo dos cursos de licenciatura com o foco no trabalho pedagógico multidimensional e expressivo. Como proporcionar uma educação da sensibilidade tendo experimentado apenas um modelo formativo epistemológico-racionalista?

A ampliação do universo de potencialidades das crianças, bem como sua articulação com o mundo ao redor são frutos, entre outras coisas, dos vínculos entre o trabalho desenvolvido pelas professoras, o currículo da Educação Infantil e a participação da comunidade escolar. Isso significa que o trabalho da professora não é solitário, a docente precisa poder contar de forma acolhedora com a equipe da escola. Ser apoiada para a realização de cursos de formação continuada; ter espaço para dialogar com os demais colegas e com as famílias, dividindo inquietações e indícios sobre as investigações que faz na/com a turma; todos estes gestos, mais do que elementos orientadores em uma proposta curricular, sustentam um ambiente esteticamente favorável para a expressão das subjetividades, o fortalecimento do compromisso coletivo com as novas gerações, o reconhecimento dos laços que nos unem e nos diferenciam enquanto humanidade.

Além disso, é importante ressaltar que, independente do contexto de apoio de seus pares, da coordenação da escola ou das famílias, a profissional que está atuando pode estabelecer com as crianças um clima de acolhimento e cooperação às curiosidades e investigações que as crianças estão realizando. Esta conduta ética e solícita com as manifestações e aprendizagens das crianças está na base de uma proposta de educação integral e cidadã no âmbito da Educação Infantil.

MENSAGENS CIFRADAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na tentativa de desnaturalizar as opacidades presentes nas situações de aprendizagem propostas no cotidiano da Educação Infantil, nessa seção do texto, focamos nas mensagens cifradas - ou "secretas" - que, muitas vezes, na falta de espaços e tempos adequados, permeiam as relações entre crianças e adultos travestidas da faceta de sub-existência, ou seja, de mensagens banais e sem importância para a formação integral das crianças. A ênfase que damos às linguagens

da Arte e da Música deve-se ao fato de terem sido as situações observadas durante o período da pesquisa². Não significa, portanto, que em outros contextos de aprendizagem essas distorções compreensivas sobre o lugar da expressão infantil na relação pedagógica não estivessem presentes.

Ao final das observações realizadas, ficou evidente que a organização curricular adotada pela escola - a qual destina 45 minutos semanais para Artes e outros 45 minutos para Música, com as respectivas profissionais especializadas nessas áreas - acabava por condicionar essas linguagens a uma faceta de sub-existência, visto que o tempo destinado não era suficiente para dar conta de todas as potencialidades dessas linguagens geradoras. Além do escasso tempo, a falta de articulação entre as professoras de referência e de áreas específicas contribui significativamente para a não observância da amplitude contida nas propostas de formação estética.

No tempo destinado a essas linguagens, as crianças nunca tiveram a oportunidade de experienciar a modelagem, a colagem, o teatro, a dança, dentre outras manifestações artísticas. A falta de tempo - e de articulação curricular - acabou justificando a recorrência, nos horários das aulas³ específicas, de atividades de pintura, que, normalmente, envolviam a reprodução de alguma obra, atividades com desenhos estereotipados⁴ ou propostas de reprodução musical sem uma sensibilização ou contextualização da atividade.

Tendo em vista estas escolhas pedagógicas, é possível perceber que a expressão, a criatividade, a apreciação, a consciência corporal e rítmica, dentre diversos outros desejos e vontades manifestados pelas crianças são saberes suprimidos pelas professoras. Um exemplo de como são suplantadas ou ocultadas estas habilidades e saberes estéticos ocorreu em uma das observações e foi registrado no diário de bordo

² Muito embora sabemos que a música é uma manifestação artística, neste artigo incorporamos uma diferenciação nominada na organização curricular da escola observada, na qual havia "aulas de arte" e "aulas de música". Dessa forma, entendemos que ficará mais visível os tempos/espacos em que as manifestações das crianças e professoras ocorreram, permitindo ao leitor acompanhar as reflexões e gestos que se salientam ou são nublados na relação pedagógica.

³ Ressalta-se que o termo "aula", presente no texto, é de uso corrente na escola para referir-se aos períodos em que as docentes das áreas específicas assumem a referência da turma. Tendo em vista as práticas discursivas das Pedagogias Participativas, sabemos que o termo empregado vincula-se ao modelo curricular escolarizante, que rege o restante da Educação Básica, não sendo, portanto, apropriado para identificar as ações e articulações do cotidiano da Educação Infantil. Neste viés compreensivo, é dada preferência para termos que, como discutido por Russo (2008), prezam por uma mudança na forma como as relações na Educação Infantil se constituem, fomentando relações de respeito, autonomia e escuta de ambas as partes, como por exemplo, "sessões", "contextos investigativos", "situações de aprendizagem" ou "propostas pedagógicas", por exemplo.

⁴ O conceito de desenho estereotipado, neste trabalho, é compreendido na perspectiva de Vianna (1995), que aponta para a ideia de ser um desenho que limita o potencial criativo da criança, pois estabelece um padrão ou referência que, além de impedir sua expressão, faz com que esta internalize desde muito cedo que não sabe desenhar, por não ser capaz de reproduzir os modelos e referências que são oferecidos a ela.

de uma das autoras da seguinte forma: "Começando a aula de Música, o professor fez uma canção de saudação. Algumas crianças ainda estavam meio sonolentas, nem todas participaram da atividade." Esta observação reforça, não apenas a necessidade de uma reflexão sobre o uso que vem sendo feito da Música, mas principalmente sobre a compartimentalização da proposta curricular, que coloca a Música em uma situação de marginalização, à deriva, restrita a 45 minutos semanais, nos quais o professor precisa dar conta de inúmeras demandas, sejam as específicas do seu planejamento, sejam aquelas que surgem no encontro com as crianças.

Ainda que as aulas de Arte e de Música ocupem um pequeno espaço no currículo e que poucos conteúdos dessas linguagens sejam desenvolvidos ou encorajados na turma, as crianças, em diversos momentos, mostraram-se ainda em sua inteireza. Foram capazes de superar a fragmentação do currículo e realizar pontes entre seus saberes e os conhecimentos colocados em foco pelo adulto, transformando um conteúdo que estava na sub-existência das práticas curriculares em uma expressão de subsistência das sensibilidades para a produção do conhecimento. Exemplo disso foi anotado por uma das autoras em seu diário de bordo, conforme exposto abaixo:

A professora deu continuidade à atividade de pintura da bandeira. Ela estava trabalhando com cores primárias. Em três grupos grandes com seis crianças em cada, todos seguiram pintando coletivamente a bandeira. Um dos grupos acidentalmente pingou tinta azul na parte amarela, [...] a professora repreendeu o grupo pela falta de cuidado e limpou a tinta com um papel (BUENO, 2019. Nota de campo, 2019).

Quando a professora tentou limpar a tinta azul da parte amarela, que ainda não estava bem seca, a cor verde se formou. Assim que ela se afastou do grupo, em voz baixa, as crianças começaram a falar sobre o fenômeno e manifestaram muito interesse naquela experiência de produzir marcas no papel com os lápis e as tintas. O trecho destacado é um dos exemplos de mensagens cifradas do cotidiano das crianças, no qual as linguagens estéticas subsistem e apoiam a formação sensível das crianças.

A atitude assumida pela docente frente às crianças pode ser resultado da distorcida concepção que circunda as escolas - não apenas de Educação Infantil - sobre o que é arte, seu papel e quem pode fazer arte. Segundo Baliscei, Lacerda e Teruya (2018, p. 5):

O ensino de Arte é visto como uma matéria secundária, e logo, o papel dele na educação acaba por ser distorcido, apagado e invisibilizado. À vista disso, pouco se faz na escola para ensinar os/as alunos/as a desenvolverem habilidades nas expressões artísticas e visuais, afinal, se um sujeito se torna um/a artista a partir de um 'dom' divino ou genético, de que adiantaria ensinar Arte para aqueles/as que não possuem este 'talento' inato?

Somada à incompreensão do papel da Arte, a conduta da docente denota, dentre outras questões, as lacunas persistentes nos programas de formação de professores, que enfatizam conhecimentos teóricos e técnicos em detrimento de saberes ético-estéticos, capazes de dimensionar o lugar da criatividade e da alteridade nos processos formativos. Porque a ciência e a cognição não são opostas à emoção e à sensibilidade, a docência é a todo o tempo demandada a estar disponível às falas e aos silêncios das crianças, compreendendo estas expressões como a forma mais íntima e subjetiva de se apropriar de um mundo comum. A Arte - em todas as suas vertentes - não é o único meio para se educar esteticamente, mas é um dos mais privilegiados, logo, os conceitos de Arte e estética combinados, podem ser, segundo Hermann, a "solução" para as "fragmentações da modernidade". Nas palavras da autora:

A arte contém, pelo seu caráter sociável, a possibilidade de superar as fragmentações da modernidade e o egoísmo hostil. [...] A estética instaura a força persuasiva do projeto educativo, contra uma normatividade ética abstrata, desligada dos conteúdos concretos da vida e dos impulsos. Educado pelo estético, o homem não despreza os sentimentos e impulsos provenientes da natureza sensível, mas eleva-se à vida moral. A arte é o próprio medium da liberdade, e a utopia estética de Schiller não tem por finalidade uma estetização do mundo da vida, mas sim revolucionar as formas de entendimento (HERMANN, 2005, p. 43).

A falta de um ambiente esteticamente acolhedor é refletida não apenas na atitude da professora, mas também nos gestos das crianças, que tomam como natural adequarem-se aos ritmos e às vontades dos adultos. Por exemplo, as crianças sabiam que só podiam se comunicar sobre o "pingo de tinta azul que caiu no papel" longe da professora, por isso, esperaram ela se afastar do grupo para, então, em voz baixa, conversar sobre as diferentes nuances de cor que estavam aparecendo. Pensando na produção de uma educação estética, também a Música aparece de forma "cifrada" nas rotinas. A Música estava presente no cotidiano de todas as crianças, em todas as suas ações. Quando caminhavam em direção ao banheiro batendo os pés no andamento da canção "parabéns"; quando batem nas mesas, seguindo a pulsação da Música do desenho favorito; quando o colega escuta o som, o reconhece e completa a batida; quando descobrem que, posicionando as mãos de formas diferentes, o som das palmas pode ser grave ou agudo; quando percebem a paisagem sonora⁵ da sala de aula; quando, mesmo envolvidos e focados em uma atividade de pintura, começam a cantarolar a canção de abertura da novela ou do desenho que gostam. Enfim, mesmo que o currículo indique um horário específico para a Música, sua existência junto às

⁵ Segundo Schafer (1977), a paisagem sonora, que teve origem na palavra inglesa "soundscape", é a combinação de todos os sons ao nosso redor, todos os sons que estão presentes em um ambiente.

crianças era constante. Ao discorrer sobre a presença da Música nas escolas, Joly (2003, p. 122) afirma:

Também é importante que os professores estejam atentos no sentido de entender que o ensino de música é mais do que ensinar habilidades musicais básicas às crianças, e mais do que "aplicar as técnicas de musicalização" como se elas fossem uma receita única e eficaz para todo tipo de criança e situação de ensino.

Neste cenário, partimos da certeza de que o foco da Educação Infantil não é o ensino, entendido de forma pragmática, mas as experiências oportunizadas às crianças. Desse ponto de partida, surgem alguns questionamentos: como seria a relação dessas crianças com a Música e com a Arte em um ambiente acolhedor e disponível às investigações infantis? Quais saberes as crianças podem construir em um ambiente planejado para promover mais trocas e experiências de sentido para elas e menos interessado em encontrar algum "dom" para a Arte ou para a Música? Em que medida as práticas curriculares das instituições infantis estão dispostas a acolher o pensamento e as manifestações das crianças em sua polifonia de ritmos e linguagens?

Talvez, estas questões nos auxiliem a compreender de forma contextualizada a importância dessas vivências estéticas e o impacto delas na constituição de sua subjetividade. Sabemos que o pensamento e o conhecimento da criança são produzidos numa relação bastante próxima com suas vivências. Segundo os estudos mais contemporâneos da neurociência, é através dessas vivências que a criança vai contornando sua mente, seu corpo, suas emoções. Ela internaliza as situações do cotidiano e constrói o "eu neural", entendido por Damásio (1994, p. 245) como "subjetividade, a característica-chave da consciência", ou seja, ela vai atribuindo a essas experiências, consciente e inconscientemente, valores afetivos, emocionais, cognitivos e lógicos. Esse é o início do ciclo de ruptura estética no qual estamos todas e todos inseridos.

Pensamos em estética como aquilo que nos atravessa, nos toca, independentemente do conceito do que seja o belo, muito atrelado a ela. A Educação Estética vem por meio dos sentidos, que passam a estar mais atentos aos acontecimentos que perpassam pelo corpo, [...]. Ela, então, é tomada aqui como algo visceral, ou seja, que vem de dentro ou que nos atinge por dentro, despertando e/ou aguçando sentidos, nos atravessando e afetando. (FERREIRA e GUEDES, 2020, p. 8).

Relacionando o exposto por Ferreira e Guedes (2020) ao contexto de Educação Infantil, dois pontos acerca da educação estética se sobressaem. Primeiro, as crianças chegam à escola já imersas em um paradigma estético. A capacidade das crianças de reinventarem, compartilharem maneiras de ocupar os espaços institucionais, integrarem saberes marginalizados ou sub-existentes nas rotinas curriculares, mostra

que, diferente dos adultos, elas cultivam o interesse por aquilo que é capaz de produzir efeitos no corpo e no espírito humano. Com isso, não se afirma que a educação estética é inata ou que é uma característica exclusiva das infâncias. Ao contrário, ela é construída, dentre muitas outras formas, no brincar livre, existe na liberdade e espontaneidade da expressão, na capacidade de apreciar e desfrutar até mesmo daquilo que não entendemos, gestos que, na infância, são abundantes e que, podem ser mais expressivos nos adultos que aprendem, em sua formação estética, a cultivar atitudes criativas e sensíveis no seu dia a dia. Segundo a estrutura curricular adotada pela maioria das escolas de Educação Infantil, com sua organização adultocêntrica, tem colaborado para romper com os processos de educação estética.

A conduta das docentes frente às manifestações das crianças indicia, além de um preocupante distanciamento da dimensão estética, o início de outro ciclo que trata a Arte e a Música como ferramentas de auxílio para ensinar conhecimentos “mais importantes”. Almeida (2001), ao discorrer sobre concepções e práticas artísticas nas escolas, chama essa visão de contextualista. Segundo a autora, esta perspectiva valoriza todos os benefícios que poderiam ser alcançados com a Arte, logo, esta linguagem constituiria um meio para se chegar a uma outra finalidade, se apresentando, unicamente, como uma ferramenta ou recurso. Almeida menciona também acerca da visão essencialista, referindo-se aos trabalhos com a Arte enquanto uma área que possui conhecimentos próprios, com finalidade em si mesma, cujo principal benefício estaria no conhecimento específico das linguagens artísticas. Salientamos que ambas visões são potencialmente perigosas para pensarmos nas oportunidades oferecidas para as crianças, pois colocam o foco no conteúdo e não nas experiências e projetos investigativos capazes de envolver as crianças.

Neste contexto de mensagens cifradas no cotidiano da Educação Infantil, reivindicamos, primeiro, a emergência de formação continuada para os profissionais que já atuam na Educação Infantil, uma vez que as experiências das crianças estão, muitas vezes, subordinadas às escolhas e permissões dos adultos; segundo, a avaliação sobre a presença/ausência da educação estética nos cursos de formação de professores e as múltiplas facetas do cultivo da sensibilidade no desenvolvimento profissional. É necessário discutir sobre estes programas curriculares e suas escolhas discursivas, indagando, por exemplo: o quanto acolhem as professoras em processo de formação? Quais experiências provocam com essas futuras profissionais? Quais espaços/tempos são pensados para vivências ético-estéticas ao longo do curso? Quais compromissos e valores são (re)produzidos por docentes e discentes no âmbito universitário? De que

maneira os modelos pedagógicos partilhados nos cursos de formação são compreendidos pelas professoras?

O PONTILHISMO DAS CONDUTAS DOCENTES

Ao longo das observações, constatou-se que em diversos momentos as condutas docentes - das professoras de referência, auxiliares e das professoras das áreas específicas - assemelhavam-se a marcas em pontilhismo. A semelhança deve-se ao fato de que, na conhecida técnica de pintura, as cores e as pinceladas são justapostas e não mescladas, representando tanto o currículo "craquelado" presente nas escolas, quanto as profissionais e suas práticas. Quando vistas a certa distância, figuram imagens repletas de volumes e formas, não sendo possível perceber os espaços em branco, nem mesmo a justaposição das cores e traços, mas, vistas de perto, não possuem muito sentido e, frente a olhos desavisados, remetem à confusão de informações.

A profissão docente, historicamente, é refém de muitos tabus, que influenciam, direta e indiretamente, as professoras em suas práticas. Compreender o quanto esses tabus impulsionam as escolhas e práticas dos professores no dia a dia pode ser uma chave de acesso para produzir outras sensibilidades diante dos gestos das crianças. Além disso, para Adorno (1995, p. 113-114), é necessário investir na formação dos professores:

A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. [...] Sobretudo, é necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação de professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes.

Pensando em uma transfiguração das condutas docentes, é explícito que os profissionais que chegam até as escolas de Educação Infantil carecem de um olhar ético-estético para o que lhes acontece no cotidiano. Essa formação torna-se necessária tanto nos cursos de Pedagogia, quanto nas demais licenciaturas que atuam com as crianças. A educação estética está presente na construção da aprendizagem, nas vivências culturais, no vocabulário que as professoras usam para apoiar as criações e a imaginação infantil. Este gesto sensível também atua na construção de uma autoimagem saudável e na percepção das diferenças entre pensamento adulto e infantil, por exemplo. Este saber subsidia uma formação mais ampla e solícita às manifestações humanas e culturais, capaz de estabelecer vínculos de sentido entre o sujeito e o mundo, as vivências cotidianas e a herança da tradição, a mente e as emoções. Dessa

forma, a dimensão estética é imanente às condutas dos professores na Educação Infantil, uma vez que sustenta o sentido das relações estabelecidas entre adultos, crianças e seus contextos. Ainda, é por meio de uma educação estética que fortalecemos uma visão mais humana e sensível da profissão docente, da prática pedagógica, da instituição escolar.

Apesar disso, o que se vê nos cursos de licenciatura e nas regulações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019)⁶ é a opacidade dos saberes culturais e ético-estéticos diante dos conhecimentos teóricos, profissionais e práticos. Não cabe aqui questionar o que é entendido como prioritário nos programas de cada licenciatura. O que estamos pautando é a necessidade de que todo profissional que atue na Educação Infantil possa, a partir de uma educação sensível e da abertura ao outro, contribuir para qualificar as relações de cuidado e educação ali desenvolvidas. As finalidades próprias das escolas de Educação Infantil e as especificidades das crianças são o horizonte que precisa ser mantido por toda a equipe dos profissionais. Ao firmar este horizonte, algumas das questões que entendemos como balizadoras da relação pedagógica são: como se estrutura o currículo da Educação Infantil? Qual proposta epistemológica sustenta a estruturação da rotina dessas escolas? O que dizem as normativas e regulamentações vigentes do campo da Educação Infantil? Quais são as finalidades e a função social da Educação Infantil? Como dialogar e apoiar as construções e experiências que a criança está fazendo/vivenciando? Estas questões, dentre outras, podem ser referências de toda prática pedagógica, portanto, guias para a construção de estratégias de formação continuada das profissionais que atuam na Educação Infantil.

No quadro atual que se desenha para a formação de professores, quando partimos do proposto pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), é possível perceber que a dimensão estética vem representando a parte opaca ou “craquelada” da pintura em pontilhismo, enquanto os saberes profissionais saltam aos olhos. Com isso, compromete-se o sentido da obra que, na pressa por prever e antecipar os conhecimentos da criança, mescla os saberes profissionais a essa necessidade de fornecer aquilo que, dentro de uma visão adultocêntrica, as crianças precisam saber. Por conta dessa necessidade de adiantar o futuro delas, de levar conhecimentos às crianças a partir das áreas específicas, acabamos por distorcer o papel da Educação Infantil e, conseqüentemente, o papel dos profissionais que estão

⁶ Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

ali. Indo de encontro às obras do pontilhismo, o resultado final não corresponde a uma imagem harmônica e bem organizada, mas sim a uma imagem com “falhas” ou “ausências” na pintura, composta por pontos ora justapostos e ora mesclados de forma apressada.

Entende-se que seja do interesse das escolas ter profissionais que, a partir da escuta atenta às crianças e suas demandas, consigam proporcionar situações “em que as atitudes criativas fundamentem tanto a atuação didática e investigativa, como a atuação das crianças” (CABANELLAS; ESLAVA; ESLAVA; POLONIO, 2020, p. 61), situações que corroborem para dissipar a “parte opaca” ou “craquelada” da pintura, pondo em evidência a dimensão ético-estética da formação de professores. Todavia, no tocante às oportunidades de formação proporcionadas ou facilitadas pela escola, em função da falta de oportunidades - e de razões internas e externas das instituições -, a procura pela formação acaba ficando inteiramente a cargo das professoras. Durante as observações, foi relatado que “a EMEI oferece formação continuada uma vez por mês. O tema é sempre escolhido pela SMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto) e é feito um sorteio entre os professores para saber quem da escola irá” (BUENO, 2019. Nota de campo, 2019).

A falta de oportunidades para a capacitação das profissionais da Educação Infantil, somada a uma carga horária, por vezes, pesada, acarreta não apenas em profissionais descontentes, mas também em profissionais que pouco conseguem acolher e articular as múltiplas linguagens das crianças. Esta situação também contribui para o mal-estar docente, uma vez que as professoras se deparam com questões que não se sentem aptas para trabalhar e que não possuem oportunidade para aprender. Isto reflete em uma postura profissional que reforça a fragmentação do currículo, com profissionais voltados exclusivamente para suas áreas e, principalmente, interfere na produção das sensibilidades das crianças.

Isto posto, questiona-se o papel das escolas na formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, visto que são instituições que atingem um grande número de pessoas e que possuem um “contrato social” que implica na oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças. Qual o tempo que as instituições destinam à formação de seus profissionais? Em caso de interesse das professoras ou funcionários, a escola é uma facilitadora do acesso à formação? A proposta pedagógica da escola está sustentada por movimentos de reflexão e atualização de conhecimentos e práticas? Com isso, reforçamos a necessidade de um trabalho colaborativo entre escolas de Educação Infantil, professores e funcionários que,

comprometidos com processos formativos críticos e criativos, buscam subsídios para oportunizar às crianças uma proposta pedagógica pautada no conviver, no brincar, no participar, no explorar, no expressar e no conhecer-se, que compreenda a criança como alguém que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Arriscamo-nos a dizer que as atitudes e estratégias subjetivas que as professoras lançaram mão nos encontros com as crianças já estavam em processo de constituição no período da formação inicial, quando crenças socializadas sobre a escola, a docência, a infância, etc. vêm à tona e, por vezes, consolidam-se como mecanismos de resistência à formação e às teorias pedagógicas. Essa estrutura de crenças socializadas sobre os elementos educativos é uma das responsáveis por esse longo e repetido ciclo de precarização e/ou negação da (auto)formação, que pode ter início na educação das crianças e estende-se até a Educação Superior - e às futuras profissionais das escolas. Acerca desse processo de formação, Nóvoa (2009, p. 6-7) afirma:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. [...] Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Contudo, mesmo entendendo que as dimensões pessoais são acolhidas e fomentadas por meio de saberes de cunho ético, estético e filosófico presentes na formação, encontramos uma Educação Superior que privilegia a ciência e os conhecimentos científicos em detrimento de conhecimentos filosóficos (HABERMAS, 1993). A partir deste caminho tomado pela formação inicial, é possível entender a postura de profissionais que, por exemplo, focam no conteúdo em detrimento da sensibilidade infantil; subordinam a prática pedagógica às rotinas da escola; adotam práticas discursivas inadequadas para Educação Infantil por considerar que a educação se orienta por um modelo único de escola. Dito de outro modo, um paradigma de formação racionalista acaba por enfraquecer dispositivos ético-estéticos que sustentam as condutas de solicitude à infância e reconhecimento de seus processos de transgressão, resistência, reinvenção e responsabilidade. Formados neste modelo, estes profissionais guiam-se por um currículo pré-estabelecido, impulsionados pela

crença desse ser mais seguro e melhor para o futuro das crianças, ao invés de fortalecerem um currículo que emerge das crianças e de suas necessidades subjetivas. Ainda, obedecem incondicionalmente a separação do modelo científico de “áreas de conhecimento”, normalizando, por exemplo, a falta de comunicação entre a professora de referência e as auxiliares, a professora do campo da Música que não dialoga com professoras do campo da Educação Física e assim por diante.

Se, do ponto de vista docente, todas estas condutas aduzem a distorção da identidade docente descrita por Nóvoa (2009), do ponto de vista das crianças, estas escolhas vão paulatinamente configurando um empobrecimento das experiências estéticas oportunizadas e legitimadas por meio da marginalização das linguagens artísticas, da estruturação rígida de rotinas e de uma prática pedagógica pouco sensível - que não escuta, não vê, não sente - aos modos de manifestação das infantis, mas bastante solícitos às expectativas e objetivos dos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ritmo de conclusão, recuperamos aqui as formas multifacetadas que a escola de Educação Infantil tem lançado mão para a sub-existência e/ou subsistência das experiências estéticas com Arte e com Música. Esta escolha se caracteriza como estratégia de reconstrução dos argumentos que sustentam as experiências estéticas nos contextos de Educação Infantil, vislumbrando as possibilidades que as crianças encontram para compreenderem a si mesmas em um ambiente que, por diversas maneiras, insiste em subjugar-las.

Os desencontros entre adultos e crianças observados no cotidiano da EMEI são frutos, entre outras coisas, de uma visão adultocêntrica que, em muitos momentos, sobrepõe-se à visão das crianças e culmina na ausência (ou ocultação) da educação estética no ambiente escolar, além de reforçar as imagens da “sociedade do cansaço” e da criança como “não falante”. A forma de pensamento adulto tende a uma organização que separa, categoriza e divide em horários específicos, não apenas o currículo e os profissionais que atuam na Educação Infantil, mas também as crianças e suas linguagens. A ideia de pensamento unitário e padronizado, alimentada pelo paradigma racionalista, configura uma representação de formação incompleta e reforça as dualidades presentes na educação, como mente e corpo, razão e emoção, escola e vida, quem ensina e quem aprende. Acerca desses processos, Hermann (2005) reflete sobre a ideia de “pureza da moralidade”, que inconscientemente permeia o pensamento

adulto, configurando-se como um ideal que visa abstrair da nossa consciência moral os nossos sentimentos ou a influência social, fomentando os processos de separação, ou “bipartição”, entre as esferas culturais da ciência, da arte e da moral.

Durante as observações, identificamos que as subjetividades infantis e suas manifestações não eram percebidas pelas professoras como elementos desencadeadores do trabalho pedagógico. Contudo, observamos que, mesmo como mensagens secretas ou cifradas, as múltiplas linguagens das crianças, ainda que condicionadas a uma sub-existência, estavam presentes nos contextos e rotinas da Educação Infantil. Navegando à margem da prática discursiva adotada pela escola, as crianças conseguiam atribuir um sentido para o que - segundo a visão adulta - era acidental, detendo-se, então, aos detalhes. Ou seja, enquanto a escola e sua organização curricular entendiam que o desenvolvimento da sensibilidade e da compreensão de si era de responsabilidade das professoras de Arte e de Música, as crianças estavam navegando à deriva para buscarem margens menos controladas para se expressarem com mais liberdade e criatividade.

A discussão acerca da “construção” da razão e da emoção é necessária para entendermos as pontes que existem entre ambas e, mais do que isso, como elas se constituem no cérebro. Damásio (1994) relata que, apesar de razão e emoção serem encontradas em localidades diferentes em nosso cérebro, não são processos separados e, principalmente, ocorrem de forma complementar, um seguido do outro. Apesar disso, no cotidiano das instituições, razão e emoção são entendidas e postas de maneira separada ou talvez até opostas, o que justificaria, por exemplo, o entendimento da escola observada de que a Música e a Arte são responsáveis por trabalharem as emoções e a sensibilidade das crianças.

Desta forma, ressalta-se a importância de uma formação de professores que ultrapasse o paradigma formativo racionalista, indo também de encontro ao modelo “pontilhistas” de formação docente. Em outras palavras, sustentamos a necessidade de uma formação em que os conhecimentos do âmbito profissional sejam desenvolvidos de forma próxima aos saberes sensíveis, num modelo que acolha e oriente as professoras em formação de modo a serem capazes de atribuir sentido para as coisas que lhes acontecem e reconheçam as diferentes culturas e manifestações infantis. Assim como as crianças, as professoras também têm direito a uma formação humanizada, que leve em conta suas especificidades ao mesmo tempo em que desenvolve as questões profissionais, afinal, em se tratando de profissão docente, não há maneira de separar a formação profissional da formação humana.

Nesse sentido, a produção de formação sensível para as docentes reflete também nas condições expressivas das crianças. Em um processo de reconhecimento intersubjetivo, profissionais que conseguem entender, sentir e acolher as demandas das crianças podem ser capazes de superar a fragmentação curricular e perceber os detalhes que capturam o olhar das crianças. É neste movimento de transgressão estética que se ampliam as possibilidades de navegação e margens consideradas antes obstáculos ou inconvenientes tornam-se elementos orgânicos e estruturantes da expressão de si de crianças e docentes na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Tabus acerca do magistério. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA S. (Org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 11-38.

BALISCEI, João Paulo; LACERDA, Eva; TERUYA, Teresa Kazuko. **“Eu não sei desenhar”**: questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no ensino da arte. *Imagens da Educação*, v. 8, n. 1, e32375, Maringá, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.32375>> Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019, 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). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010a.

CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; POLONIO, Raquel. **Ritmos Infantis: Tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

DAMÁSIO, Antonio. **O Erro de Descartes**. Emoção, Razão e Cérebro Humano, 12ª edição, Lisboa, Publicações Europa-América, 1994.

FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda. **Formação sem fôrma: a singularidade do processo de ser professor da Educação Infantil.** Educação, 43(1), e29757, 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.29757>> Acesso em: jun. 2021.

GALARD, Jean. **A beleza do gesto.** Trad. de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2008 [1984].

HABERMAS, Jürgen. A idéia de Universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, 1993.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética:** uma relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi;** 1. ed. - São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações na educação infantil.** Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1. Ed. São Paulo: Phorte, 2019.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e a música.** In: Liane Hentschke; Luciana Del Ben. (Org.). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. 1ed. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2003, v. 1, p. 113-126.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista de Educación, 350, 203-218. 2009. Disponível em <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. São Paulo: Penso, 2019.

RUSSO, Danilo. **De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III).** Trad. de Fernanda L. Ortale e Ilse P. Moreira. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 149-174, nov. 2008. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: jan. 2021.

SCHAFER, Murray. **A Afinação Do Mundo**, São Paulo: Editora UNESP, 1997. Disponível em <https://monoskop.org/images/9/93/Schafer_R_Murray_A_afinacao_do_mundo.pdf> Acesso em: jan. 2021.

VIANNA, Maria Leticia Rauen. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** Revista ADVIR, no. 5, Rio de Janeiro, abril de 1995.

NOTAS

A SUB-EXISTÊNCIA DAS SENSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DETALHES À MARGEM NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

The (under)existence of sensibilities in Early Childhood Education: marginal details in the pedagogical relationship

Maiane Liana Hatschbach Ourique

Doutora em Educação
Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)
Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação
Pelotas, Brasil

maianeho@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-5042-3648>

Tamara Insauriaga Bueno

Graduação em Pedagogia
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Pelotas, Brasil

tamarabueno2012@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3364-5740>

Alessandra Londero Almeida

Especialista em Educação Infantil
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Pelotas, Brasil

alessandra.londero111@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6151-3369>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Alberto Rosa, 154, 2º andar, Várzea do Porto, 96010-770, Pelotas, RS, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: M. L. H. Ourique, T. I. Bueno, A. L. Almeida

Coleta de dados: M. L. H. Ourique, T. I. Bueno, A. L. Almeida

Análise de dados: M. L. H. Ourique, T. I. Bueno, A. L. Almeida

Discussão dos resultados: M. L. H. Ourique, T. I. Bueno, A. L. Almeida

Revisão e aprovação: M. L. H. Ourique, T. I. Bueno, A. L. Almeida

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 31-10-2021 – Aprovado em: 26-06-2022