

NOTAS SOBRE ARTE E SENSIBILIDADE NA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO

NOTES ON ART AND SENSITIVITY IN THE EXPERIENCE OF THE TEACHING INTERNSHIP IN GRADUATION

Leonardo Longen Neves ¹

Julice Dias²

Adilson de Angelo³

RESUMO

O presente artigo é fruto de reflexões organizadas em notas, resultantes do processo de estágio docência no curso de Pedagogia de uma universidade pública de SC. Tendo participado de duas disciplinas que tinham como categorias centrais arte, estética, jogos e brincadeiras, pude perceber alguns pontos específicos sobre a temática a partir da interação e dos instrumentos de avaliação utilizados. Tais pontos foram: as diferentes perspectivas em cada etapa educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental); a importância da ampliação de repertório cultural dos estudantes e as relações entre ética e estética.

Palavras-chave: Estética. Jogo. Educação Infantil. Estágio docência.

ABSTRACT

This article is the result of reflections organized in notes, resulting from the teaching internship process in the Pedagogy course at a public university in SC. Having participated in two disciplines whose central categories were art,

1 Professor titular pela Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul e pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. E-mail: leonardo.longen@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7855-616X>.

2 Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. E-mail: julice.dias@udesc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>.

3 Professor Adjunto IV do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, U. PORTO, Portugal. E-mail: deangelo.faed@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1006-7271>.

aesthetics, games and play, I was able to perceive some specific points on the subject from the interaction and evaluation instruments used. These points were: the different perspectives in each educational stage (Child Education and Elementary School); the importance of expanding students' cultural repertoire and the relationship between ethics and aesthetics.

Keywords: Aesthetics. Play. Childhood education. Teaching internship.

INTRODUÇÃO

Embora eu⁴ acredite que, se fizéssemos uma busca avançada sobre os posicionamentos acerca do estágio de docência encontraríamos um maior número de argumentos a seu favor, entendo que, por outro lado, tenha quem defenda sua não existência. O que tende a ser mais interessante é que, se de uma perspectiva ele é considerado algo importante por permitir um contato inicial com o possível campo de atuação profissional, por outro, ele não deixa de existir, visto que, se configura como o exercício profissional em si, com caráter de iniciação. Isto é, apenas o formato do estágio é julgado como não eficiente para tal experiência (e aqui sim, são variadas as justificativas). Obviamente, estes escritos são a marca de minha discordância da segunda opção, já que em minha terceira experiência de estágio (passando pela formação inicial, Mestrado e agora o Doutorado), cada vez mais essa vivência se torna rica, pois, além do que o novo campo de atuação oferece de aprendizado, a reflexão sobre a postura nos estágios anteriores também nos faz perceber o próprio processo de construção pessoal/profissional. Além disso, penso que, em se tratando de um curso de pós-graduação, no qual nem todos os estudantes têm uma formação em Licenciatura, ainda mais importante se torna essa vivência.

Dadas as considerações iniciais, preciso esclarecer que não se trata de um artigo sobre a importância do estágio (pelo menos não diretamente), mas sim sobre algumas reflexões advindas de uma experiência pessoal. Apesar da maneira aparentemente fragmentada que escolhi para apresentar tais questões, não as vejo apenas como

4 O uso da primeira pessoa será mantido, considerando que as inquietações partem da experiência de estágio sob a perspectiva de um estudante do Programa de Pós-graduação em Educação. Contudo, o texto está atravessado por um pensamento compartilhado com os professores que atuaram na supervisão de estágio, e que seguem com suas problematizações mais pontuais, contribuindo na coautoria dessa produção.

mero relato de experiência. Há uma curiosidade epistemológica em trânsito nestes escritos. Sei que eles não estão aptos a aprofundar nenhum dos três tópicos que elenco a seguir, mas podem servir de ponto de partida para pesquisas mais específicas que desdobrem tais casos, buscando um material mais denso, e conseqüentemente, inferências mais significativas.

Apesar da experiência de estágio aqui apontada ter sido dividida em duas vivências (cada uma em uma disciplina e turma diferentes), a organização do texto a partir de “notas” busca abrigar observações dos dois casos. Busco conferir maior materialidade para as análises trazendo fragmentos das duas principais atividades avaliativas, as quais entendo que amarraram diferentes conceitos articulados à construção da ementa das próprias disciplinas⁵. Assim, o texto se encontra subdividido em três tópicos: o primeiro, tratando da diferença de perspectiva ao se discutir arte, estética, jogos e brincadeiras, quando pensamos na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, e alguns problemas decorrentes dessa cisão. O segundo, pontuando a importância de um repertório cultural, seja referente à arte ou aos jogos e brincadeiras, que em nosso contexto contemporâneo marcado pelo individualismo e uma postura um tanto anestesiada diante das coisas, pode significar um ponto de partida para construção de uma nova forma de estar no mundo. E por último, pensando nas relações entre ética e estética, vamos de uma referência basilar do tema (Schiller), à outra, muito cara ao campo educacional brasileiro (Freire), propondo tal relação como fundamento de outras sensibilidades possíveis.

1 DUAS PERSPECTIVAS SOBRE ARTE, JOGOS E BRINCADEIRAS

Antes de seguirmos adiante nas análises que se desenharão a partir daqui, faz-se necessário uma contextualização maior referente às atividades que geraram o material sobre o qual nos debruçamos. Na disciplina “Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação e Infância Seminário I – Aprofundamento Temático” as categorias centrais da ementa eram: interações e brincadeiras, o

5 Importante destacar que a experiência do estágio, nas duas disciplinas, ocorreu no modelo não presencial, seguindo as orientações de distanciamento social (haja vista que ocorreu durante o ano de 2021, em plena pandemia decorrente da COVID-19).

jogo e a estesia⁶. Para tanto, em dado momento, e articulado às discussões dos textos elencados, foi proposto aos acadêmicos que construíssem um jogo ou um ambiente educativo que considerasse as categorias acima descritas e o que havia sido estudado. Tudo isso a partir de critérios apresentados previamente e orientações mais específicas para a produção. Já na disciplina “Artes Visuais e Ensino”, eram as relações entre arte e educação que orientavam seus objetivos, a seleção dos materiais e as discussões levantadas. Nesse sentido, uma das propostas de avaliação foi a entrevista feita pelos estudantes (mas tendo um roteiro prévio elaborado em conjunto com os docentes da disciplina) com professores e professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Tal entrevista elencava questões sobre a frequência da Arte nas práticas pedagógicas, a importância a ela atribuída, além dos documentos que embasavam essas práticas. Por configurar uma experiência inicial com uma ferramenta de pesquisa (a entrevista), compreende-se que o rigor dos estudantes no procedimento foi variado. Por esse motivo, citamos aqui apenas as entrevistas que tiveram transcritas suas respostas na íntegra.

Embora as duas propostas de avaliação pareçam distantes, o que se pretende discutir aqui é um ponto em comum observado nos dois casos: uma cisão significativa de postura atrelada às diferentes etapas da educação em relação às categorias acima mencionadas, onde entendo haver uma ancoragem legal (me refiro aos documentos curriculares oficiais⁷), muito embora não se limite a isso – pois se encontra disseminada, compartilhada e assumida de maneira tácita, compreendendo uma mudança simbólica que implica em um fazer/ser diferente entre as duas etapas educativas.

6 Estética e estesia assumem em diferentes momentos desse texto uma similaridade. Isso se faz porque a compreensão que temos da estética é aquela de raiz grega da *aisthesis* – que remete aos sentidos. Assim, é comum estarmos falando do mesmo tema. Contudo, quando utilizamos “estesia”, passamos a enfatizar mais esse contato por meio dos sentidos – ou, se quisermos apontar uma ancoragem nos documentos curriculares: “refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais” (BRASIL, 2017, p.194) – afastando um pouco aquele posicionamento mais tradicional que liga estética ao belo, e mais propriamente, à Arte – a qual destacaremos mais adiante ao falarmos sobre Schiller.

7 Podemos tomar por referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), ou a Base Nacional Comum Curricular (2017). No segundo documento, por exemplo, as diferenças entre as duas etapas da educação já se mostram na própria organização. Enquanto na Educação Infantil encontramos os “objetivos de aprendizagem” vinculados aos Campos de Experiência, no Ensino Fundamental, as denominadas “competências e habilidades” estão amarradas às Áreas do Conhecimento.

1.1 O jogo e a brincadeira

Se nos aproximarmos da temática que envolve esses conceitos a partir de um viés sociológico, veremos que “a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo” (KISHIMOTO, 1994, p.106). Quer seja na linguagem mais imediata do cotidiano das instituições educativas, ou até mesmo na formalização de diferentes textos – sejam as produções acadêmicas ou políticas públicas – a palavra jogo se faz muito presente sempre que discutimos ações pedagógicas para com a infância. Isso não quer dizer que exista consenso quanto ao termo. Diria, inclusive, que são muitos os significados que ele ganha de acordo com o contexto em que é aplicado. O que nos revela seu caráter cultural. Como nos lembra Kishimoto (1994, p.207), “uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas”.

Nesse sentido, quando temos a ideia de jogo em um contexto educativo não podemos excluir o fato de que, em maior ou menor grau, sempre há um objetivo educacional a partir da interação que nele se dá. O que apenas reforça sua carga histórica e cultural. Pois, “se em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVIII, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. (KISHIMOTO, 1994, p.108). Isso quer dizer que, a despeito de toda crítica de caráter conservador que com frequência se faz ver, na medida em que seguimos as orientações vindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estruturando o fazer pedagógico a partir dos eixos centrais da interação e brincadeira⁸, assumimos uma postura menos diretiva do ponto de vista adulto, mas não negamos o caráter educacional ali pensado. Contudo, se na última afirmação passamos do jogo à brincadeira, talvez seja necessária outra diferenciação conceitual para chegarmos às provocações que almejamos. Assim, nos assevera Kishimoto (1994, p.111),

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança

8 Segundo o Art. 9º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”.

e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma não se pode confundir jogo com brinquedo e brincadeira, os quais se relacionam diretamente com a criança.

Compreendendo essa diferenciação, a avaliação construída na disciplina “Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação e Infância Seminário I – Aprofundamento Temático”, nos permitiu analisar propostas de ações elaboradas pelos estudantes, com vistas a atender os eixos de interação e brincadeira, articulando-os com os objetivos de aprendizagem apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, as diferentes produções nos possibilitam levar as reflexões adiante, com base nos exemplos que apresentaremos a seguir:



Figura 1 – Painel sonoro

Fonte: Imagem produzida e/ou coletada pelos estudantes da graduação em Pedagogia – UDESC (2021)

A Imagem 1 mostra a elaboração de um painel sonoro e foi pensada para composição de um ambiente educativo. A intenção é que muitas interações possam acontecer com os objetos ali selecionados. Tais objetos também têm variadas características: procuram aproximar-se de elementos presentes no cotidiano das crianças; buscam uma proximidade entre a imagem de algum instrumento musical propriamente dito e o objeto “improvisado”; apresentam diferentes materialidades (texturas, cores, formas, dimensões etc.); possibilitam (nesse caso, talvez seja a principal intenção) diferentes sonoridades. Não seria difícil imaginar uma pluralidade de experiências das crianças com esse painel. Variando inclusive a faixa etária e a autonomia que teriam para explorá-lo, são possíveis ações mais direcionadas pelo professor, ações conjuntas, e outras mais individualizadas. Contudo, ao mesmo tempo em que o nome do ambiente, “painel sonoro”, conduz a um tipo de interação, é a brincadeira, ou como nos diz Kishimoto (1994, p. 111) “o lúdico em ação”, que define as regras enquanto ela acontece. Há uma maior liberdade de expressão, construção, direção e produção, isto é, maior protagonismo das crianças no processo educativo. O saber adulto também se atualiza e interage, já que em sua mediação, questionando, explicando, lançando desafios, não apenas a experiência da criança é enriquecida, mas também a do adulto que passa a dispor de um repertório maior de questões, de centros de interesse, e de relações entre o conhecimento prévio do tema e o que a experiência lhe proporciona. Essa perspectiva parece muito mais condizente e, eu diria, frequente, no contexto da Educação Infantil.

É bem verdade que os mesmos documentos já aqui citados (para sermos mais exatos, as DCN’s – já que pontuamos agora mais especificamente o Ensino Fundamental) também falam sobre a ludicidade, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental⁹. Por si, isso já daria abertura para interações desse tipo. Mas, o que me parece, é que a associação entre uma suposta seriedade e domínio de um conteúdo imperam como fundamento nessa etapa da educação. Dessa forma, vemos a brincadeira perder espaço, pois, o lúdico se transforma em uma roupagem mais palatável, uma espécie de máscara para o que já se espera verificar ao final de cada

9 A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 anos, por exemplo, frisa em seu Art. 29 § 1º que [...] a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirá para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

brincadeira – que ideologicamente, é frequentemente apresentado não mais como brincadeira, mas como jogo!



Figura 2 – Jogo das cores

Fonte: Imagem produzida e/ou coletada pelos estudantes da graduação em Pedagogia – UDESC (2021)

Observemos mais atentamente a proposta do jogo das cores (Imagem 2). Ele já difere da perspectiva anterior na construção e idealização das interações possíveis. Há uma série de “regras para o jogo”. E essa é uma característica da multiplicidade de sentidos da própria palavra jogo. Com base nos estudos de Gilles Brougère e Jacques Henriot, Kishimoto (1994, p. 108) nos lembra que “são estruturas sequenciais de regras que permitem diferenciar cada jogo, ocorrendo superposição com a situação lúdica, uma vez que, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica”. Assim, no jogo das cores, há um momento exato para a participação de cada pessoa e uma ação previamente estabelecida. É possível ver na imagem que os participantes dispõem de recipientes com água pigmentada (colorida). Com o uso de uma seringa, eles devem absorver a água colorida de um recipiente e adicioná-la a outra cor em outro recipiente, encontrando assim uma terceira cor. O objetivo educativo

do jogo é compreender as misturas de cores, podendo entender de forma lúdica o sentido das cores primárias e secundárias, por exemplo. Obviamente, mesmo com uma condução mais fechada, é comum que as crianças se encantem com cada uma das misturas – com a descobertas dos sobretons – e não apenas com o resultado já esperados na proposição inicial.

Contudo, quando analisamos o “jogo das cores” em todos os seus momentos ali idealizados, percebemos que há mais um elemento que nos conduz a uma lógica bastante diferente daquela do painel sonoro. Em dado momento, ao descobrir as cores, os participantes deixam uma espécie de registro da cor encontrada em um papel, marcando uma espécie de “fórmula da cor”. Aqui é a questão educativa, pautada, sobretudo, em um determinado conteúdo, que impera. A ação de marcar “azul + amarelo = verde”, determina uma lógica de fixação, bastante presente na perspectiva de ensino, para ser mais claro, escolarizante, característica do Ensino Fundamental, e assumidamente afastada da perspectiva de Educação Infantil, pelo menos se a prática educativa for em consonância com os documentos oficiais curriculares.

Obviamente, minhas ressalvas em relação a esses dois posicionamentos e minha tendência a interessar-me (em se tratando de um juízo de valor) mais pelo primeiro exemplo, é reflexo da estreita relação que compreendo entre o jogo e a estesia. Jogar ou ter uma experiência estética, são ações que implicam o sujeito, que exigem uma entrega ao que se faz, no tempo presente. Não é possível ser “tocado” por um filme, por exemplo, se não estiver disposto a vê-lo profundamente. Como também não é possível jogar sem se sujeitar ao próprio movimento do jogo. Em ambos os casos, não é o dever de, nem tampouco os resultados, o motor da experiência. O desejo de fazer/vivenciar se alimenta e encontra sentido no processo e não no fim, mesmo que a experiência seja, sim, transformadora. Buscando outras referências sobre o jogo infantil, Kishimoto (1994, p. 115) aborda também algumas características desse, sendo uma delas “a prioridade do processo de brincar”. Nos diz a autora,

[...] enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes

desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades.

O material (isto é, o exemplo do ambiente e do jogo construídos) que serve de base para esses pensamentos é muito pequeno, e parte de um contexto de formação inicial. Por isso, os questionamentos que deixo ao fim desta primeira nota carecem de maior aprofundamento, e poderão ser incorporados a pesquisas mais focadas no tema (e, com certeza, já estão sendo). Pergunto-me: por um lado, há um discurso bastante consensual sobre a importância do brincar na infância e do lúdico no processo de aprendizagem das crianças. Mas estará a formação inicial empenhada em tornar essas categorias mais densas no processo de formação docente? E como desdobramento... Se nos debruçarmos sobre experiências do cotidiano, analisando as práticas pedagógicas, essa cisão de perspectivas apontada acima se sustentaria? E no caso dos jogos que se “desvirtuam” e priorizam noções e habilidades? Chamaremos ainda tais ações de jogos? Em caso negativo, sobrarão experiências outras ao Ensino Fundamental que possam ser consideradas lúdicas?

1.2 A arte e a estética

Se uma certa cisão de perspectivas – entre uma lógica educativa voltada ao Ensino Fundamental e outra à Educação Infantil – pode ser evidenciada ao pensarmos sobre os jogos e brincadeiras, talvez ao analisarmos as propostas envolvendo a arte e a estesia, não seja diferente. Como já anunciado, na disciplina de “Artes Visuais e Ensino”, uma das ferramentas de avaliação utilizadas foi a realização de uma entrevista sobre a presença das artes visuais na prática pedagógica com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, através da qual os estudantes teciam também suas impressões. Esse material gerado serviu para as reflexões dos próprios acadêmicos, mas igualmente, para nossas ponderações no papel de docentes da disciplina. Dentre as discussões ao desfecho dessa atividade, pudemos identificar uma atitude muito diferente em relação às práticas pedagógicas narradas, em se tratando das diferentes etapas da educação.

Quando questionados sobre a presença das artes visuais no cotidiano da ação pedagógica, os professores do Ensino Fundamental

respondiam de maneira positiva, indicando que as artes estavam contempladas, embora o fizessem de forma bastante objetiva, às vezes respondendo apenas com “sim”. Já entre as entrevistas dos professores de Educação Infantil, posicionamentos como esses apareciam:

Prof. Educação Infantil 1 - É impossível, eu acho, deslocar as artes visuais desse espaço educativo que é a educação infantil, pois as crianças por si só trazem a arte nas ações e nas brincadeiras, então, ela se faz sempre presente.

Prof. Educação Infantil 2 – Na minha prática pedagógica trabalho com as artes constantemente.

Prof. Educação Infantil 3 – Sim, bastante, principalmente na educação infantil, pois praticamente todos os dias as crianças fazem atividades artísticas.

Evidentemente, poderíamos problematizar questões outras a partir dessas pontuações. Mas, o que interessa nesse momento é destacar a postura, quase de estranhamento de um professor na perspectiva da Educação Infantil quando questionado se trabalha com as artes visuais. A presença das artes nesse contexto é vista quase como algo “natural”, ou pelo menos, como uma prática muito corrente. Essa frequência é também objeto do questionário que aponta outra peculiaridade. Vejamos primeiramente do ponto de vista docente da Educação Infantil:

Prof. Educação Infantil 1 - Não tenho uma “frequência” delimitada nas minhas propostas, pois acredito que as artes visuais são uma das formas de expressão das crianças. Porém, acredito que uma vez por semana ofereço vivências (mais pontuais) relacionadas às artes visuais. Observando as crianças atentamente exerço o papel de mediador nessas ocasiões.

Prof. Educação Infantil 2 - A frequência depende muito da rotina da sala. Na E.I planejamos na segunda-feira as propostas. Geralmente as propostas de artes são oferecidas 3 vezes na semana, porém se porventura acontece algo na sala, podemos mudar a proposta (não é algo fixo).

Ainda que os dois casos procurem algum relato que atenda as expectativas da pergunta (ou seja, a frequência que as artes visuais entram nas práticas pedagógicas), tentando verticalizar alguma ação específica, a resposta da primeira professora aborda a compreensão e relação das diferentes linguagens nesse contexto. A arte é apontada aqui como uma forma de expressão, um fazer, uma prática linguageira, que atravessa a Educação Infantil. Nessa mesma lógica, seria difícil conceber a arte dentro de um cronograma mais rígido, o que se identifica também na resposta da segunda professora, a qual frisa que a arte está vinculada à rotina da sala, embora não seja "algo fixo". Essa postura contrasta significativamente com a do Ensino Fundamental, contexto no qual, as respostas indicam que:

Prof. Ensino Fundamental 4 - As atividades que envolvem artes visuais dependem muito do projeto proposto pela escola como um todo e como a turma terá participação e também nos projetos internos, em sala.

Prof. Ensino Fundamental 5 - Tento envolver as artes visuais para os conteúdos trabalhados, mas não tenho um cronograma específico.

Já não falamos de um fazer, de uma prática linguageira, mas de um "exercício", de uma "atividade", que só acontece de acordo com os "conteúdos trabalhados". Assim, com as pontuações elencadas até o momento percebemos que a arte se faz, sim, presente nos dois contextos, independente da cisão que pretendemos assinalar. Entretanto, a maneira como ela se mostra aponta (especialmente na perspectiva do Ensino Fundamental) para um afastamento de um princípio que deveria estar fortemente ligado a ela: a estesia. Como nos lembra Ostetto (2010, p. 56), "a tranquilidade que pode nos trazer a completude do já estabelecido (um modelo, um modo de fazer, uma receita, uma técnica, um esquema) e a segurança que pode nos oferecer a rota conhecida, caminha passo a passo com a impossibilidade da criação". Nesse sentido, a problematização sobre o tema se inicia aqui propondo: na medida em que a experiência com a Arte se mostra sempre vinculada (para não dizer subordinada) a um determinado conteúdo, haverá espaço para a dimensão estética nesse caso? Como nos alerta Ostetto, estará a criação fatalmente afetada pelas certezas pedagógicas que buscam o resultado e não o

processo da experiência com Arte? Olhemos um pouco para alguns exemplos também narrados nas entrevistas para continuarmos nossas problematizações.

Sendo questionados sobre as práticas mais frequentes envolvendo Arte, as respostas aqui elencadas – buscando apresentar os dois posicionamentos – foram:

Prof. Educação Infantil 2 - Pintura, exposições, desenhos são bastante presentes na E.I. e com regularidade frequente durante a semana. Geralmente em pequenos ou grandes grupos, oferecemos também diversos suportes para que possam pintar ou desenhar (caixas de papelão, blocos de madeira, diversos papéis com texturas diferentes, plástico bolha) além de diversos riscantes (giz de lousa, giz de cera, palito de sorvete, gravetos, o próprio corpo como riscante).

Prof. Ensino Fundamental 5 - Os livros didáticos hoje fazem muitas relações interdisciplinares. Como por exemplo quando trabalhei as formas geométricas no livro, o qual continha fotos das pirâmides do Egito com uma legenda embaixo explicando sobre sua história. [...] Também gosto de trabalhar com a produção de filmagens, costumo fazer vídeos dos alunos desenvolvendo e apresentando as atividades, depois faço uma montagem para que eles assistam suas produções.

A mesma cisão de perspectivas apontada ao tratarmos do jogo e da brincadeira vai se tornando mais marcante também no caso da arte e da estesia, na medida em que vamos nos aprofundando nas experiências do cotidiano das instituições educativas. Percebemos que, no caso do Ensino Fundamental, a Arte é uma espécie de gancho, um elo de articulação com um conteúdo fora dela. Ela pode servir como um atrativo para se chegar em outro ponto ou como uma ferramenta que torna o processo um pouco mais dinâmico, mas que não reflete sobre a construção, o fazer, que seria característico à arte e à linguagem. No entanto, na Educação Infantil, o caráter exploratório investe justamente na vivência da materialidade e no potencial criador a partir dela. A estesia, na interpretação mais etimológica do termo e sua relação com os sentidos, se faz tão

presente, que o próprio corpo é apontado como material e/ou ferramenta para a expressão. Isso acontece porque “a educação estética não se ensina em uma disciplina, com tempo e espaço delimitados. Perpassa toda a vida e atravessa o cotidiano para além dos muros da creche, da escola. Da mesma forma, a criação e a imaginação não se restringem ao campo artístico” (OSTETTO, 2010, p.61). Por esse motivo, na problematização final desta nota me questiono: embora a importância da Arte seja um ponto destacado no discurso corrente e até mesmo nos documentos oficiais, será que ela tem cumprido a função que lhe é creditada? Sendo mais pontual, teria a Arte contribuído com o processo criativo, interpretativo e expressivo das crianças (argumentos levantados também no questionário)? E o que dizer dos casos em que a Arte é um meio para outro fim? Onde se encontra dimensão estética aí? E a estesia, estaria relegada sempre às experiências vinculadas à Arte? Estariam os cursos de formação inicial mais atentos a práticas que envolvem a Arte, ou a compreensão da dimensão estética no processo educativo? Obviamente, são questões que exigem uma materialidade (um objeto propriamente dito, mais denso e mais extenso do que a experiência do estágio nos proporcionou) para direcionar as análises e aprofundá-las. Grande parte delas compõem meu projeto de tese de doutoramento e serão deslindadas. Porém, nos limites espaço-temporais deste artigo, alguns encaminhamentos podem ser levantados a partir de nosso próximo tópico, ou seja, nas reflexões sobre a importância do repertório cultural para o professor, qualquer que seja a etapa da educação em que atue.

2 A IMPORTÂNCIA DO REPERTÓRIO CULTURAL

A essa altura do texto já lançamos mão de algumas questões que nos abrem algo um tanto curioso. Se considerarmos que, ao menos, desde 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil já pontuam a importância de os princípios estéticos estarem contemplados ao se pensar a prática pedagógica, estaria eu correndo o risco de produzir nestes escritos uma série de reflexões obsoletas. Contudo, se nisso insisto, é porque a cisão entre duas perspectivas descrita acima me parece, por um lado, positiva, se pensarmos que a estesia tem se mostrado predominante nas ações para com a infância. Porém, ainda há muito para avançarmos se

pensarmos, por outro lado que, talvez em menor escala os tão conhecidos “trabalhinhos” ou “atividades artísticas” ainda rondam o cenário da Educação Infantil. E o que é pior, talvez ainda sejam as práticas mais comuns ao passarmos para o Ensino Fundamental.

Mas, e o que isso teria a ver com o repertório cultural? Eu diria que, embora tenhamos presenciado nos últimos anos uma série de adaptações curriculares ocorridas nos cursos de formação inicial com o intuito de contemplar as artes como componente fundamental à formação docente, a presença da Arte (como vimos nos casos já abordados aqui) não garante uma perspectiva voltada à dimensão estética. Mesmo os professores de disciplinas específicas ligadas à Arte (artes visuais, dança, teatro ou música) se veem frequentemente presos aos mesmos problemas. Esqueceram-se da estesia. A clássica divisão entre razão e sensibilidade, e o sobrepeso sobre a parte racional ainda molda um imaginário educacional, motivo pelo qual,

[...] percebe-se, com recorrência, adultos-docentes com corpos aprisionados, civilizados, contidos, racionalizados em demasia – não brincam, não dançam, não correm, não experimentam o mundo além das fronteiras do confortavelmente conhecido. Parece mesmo que já não sentem ou vivem a relação com o mundo em toda sua inteireza e pulsação. Parece que deixaram de enxergar o mundo com os olhos imaginativos [...] (CORRÊA; OSTETTO, 2018, p.24)

Assim, a estética não trata apenas de uma espécie de habilidade para fruir, interpretar ou produzir Arte, mas se firma como uma resistência, como a antítese da anestesia de nossos tempos, a qual nos torna indiferentes ao mundo, às pessoas e a nós mesmos. Alimentar um repertório artístico e cultural requer, nesse caso, “mais do que a garantia de certos conteúdos de arte, compartilhados em aulas regulares nos cursos de Pedagogia” (CORRÊA; OSTETTO, 2018, p.34). Sem dúvidas, é uma formação que deve passar por um aprofundamento conceitual dessas categorias, isto é, arte, estética, jogos e brincadeiras. Entretanto, articulado a um leque variado de vivências, tanto no sentido de explorar o novo, como de viver de novo, para ver melhor, ou como diz o poeta Manoel de Barros, para “transver” o mundo!

A experiência do estágio – especialmente na disciplina de “Artes Visuais e Ensino”, por conta da temática – fez emergir a partir de reflexões dos estudantes¹⁰ a importância de a formação inicial promover uma ampliação do repertório artístico e cultural dos futuros docentes, sobretudo, frisando, reflexivamente, a necessidade do próprio movimento de ampliação. Não quero dizer que se deva assumir um discurso funcionalista ou pragmatista, dizendo para que a Arte serve (nem acredito que seria possível construir esse discurso de maneira coerente, já que a Arte sempre escapa das certezas que estabelecemos para ela). Mas, se nos concebemos como seres históricos e sociais, sabemos que os sentidos que atribuímos ao mundo se dão no tempo e no espaço. A ampliação de repertório nos permite expandir também as ferramentas e combinações desses mesmos sentidos. Ajuda-nos a nos colocarmos no lugar do outro, mesmo não estando lá. E justamente, talvez essa seja a característica que relaciona ética e estética, e que nos conduz às últimas reflexões aqui propostas.

3 AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E ESTÉTICA

Quando decidimos falar em uma educação estética, talvez sejamos reportados a Friedrich Schiller (1759-1805). Não que a discussão sobre a estética seja algo surgido apenas no Iluminismo. Mas talvez seja Schiller em suas cartas para a “Educação Estética do Homem”, quem a sistematiza melhor, conferindo-lhe um caráter educativo à estética. Acreditava o filósofo na potência da Arte e da beleza para a formação humana. Também aqui já citamos um problema que lhe era caro – e a outros de sua época. A dissociação entre razão e sensibilidade. Assim, a estética e o que o autor chama de “impulso lúdico” serão uma maneira de resolver teoricamente tal cisão. Pois, no impulso lúdico, razão e sensibilidade “atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra. Através do belo, o homem é como que recriado em todas as suas potencialidades e recupera sua liberdade tanto em face das determinações do sentido quanto em face das determinações da razão” (SUZUKI, 2002, p.12). Nessa direção, o homem educado esteticamente torna-se um “virtuoso”, característica de implicações também éticas.

10 Refiro-me tanto às discussões no fechamento da disciplina, quanto nas questões pontuadas em suas autoavaliações.

Mas não precisamos ir tão longe, nem mergulhar em referências do campo da estética para perceber as relações entre ética e estética ainda nos dias de hoje. Acredito que em toda leitura que, no campo da educação, fizemos de Paulo Freire (1921-1997), encontraremos essa relação. Expressões que transitam pelas produções acadêmicas, tais como “quem ensina também aprende”¹¹, sua noção de “incompletude”, ou sua defesa da “boniteza”¹² das coisas, remetem a essa importante relação que faz com que pensemos em uma formação humana (e docente) construída sob os fundamentos da razão, capaz de pôr em prática o conhecimento acumulado historicamente. Mas, ao mesmo tempo, desprovida de soberba, aberta ao encontro, preocupada também com a forma (aparência) e atenta ao mundo sensível. Relação muito bem pontuada nas palavras do autor ao pensar sobre a prática educativa:

Eu diria também que uma das notas centrais de uma prática educativa, principalmente nesses tempos atuais de avanços tecnológicos em que você pode virar tecnicista, é você viver intensamente a esteticidade da educação. Sou tão exigente com isso que nem sequer uso a expressão que deu título ao famoso livro de Herbert Read “A educação pela arte”, nos anos 1950. A educação é já essa arte, apesar de se poder fazer pela arte também. Ela é em si uma proposta artística, ela já tem arte. (FREIRE, 2013, p. 361).

Assim, olhando para as duas propostas de avaliação que sustentaram as análises aqui desenvolvidas, encontro essa estreita relação ética/estética tanto na ideia de construção de um jogo ou ambiente educativo, quanto na produção de uma entrevista. Primeiramente, porque ambas as propostas consistiam em uma produção, em um debruçar-se sobre o fazer. Quem planeja um jogo se insere na posição de jogador, mesmo que imagetivamente, para testar as regras, o funcionamento, as potências e limites do próprio jogo. Quem projeta um ambiente educativo também o faz. Pensa no que lhe interessa, nas coisas que são importantes de serem vivenciadas,

11 Ver FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos avançados, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

12 Ver FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). A palavra beleza na leitura de mundo de Paulo Freire. Paz e Terra, 2021.

revive suas experiências pessoais de outros tempos. Imagina-se como sujeito desse lugar e desse tempo projetado. E não seria diferente com a entrevista. Perguntar é um ato curioso por si só. Mas, a forma da entrevista insere em cada questão uma reflexividade sobre quem pergunta e quem responde, relação tensa e agradável, da qual os dois lados saem transformados. O entrevistador se vê no outro, que passa a ser seu próprio futuro profissional (já que falamos aqui de uma entrevista com um docente). E ao mesmo tempo, o entrevistado se vê novamente em um papel já vivenciado, e num instante por meio da imaginação e da memória, ressignifica seu presente. Esses não são movimentos que se dão estritamente no âmbito da razão, nem da pura sensibilidade. São éticos e estéticos. Não deixam de ser os saberes formais, caros à formação docente. Mas se constroem na relação e por isso, captam as nuances que as certezas (científica, morais etc.) não alcançam. Pois,

[...] a estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado. O horizonte do questionamento ético se desloca para o estético como um modo de enfrentar o caráter restritivo das justificações racionais e expor a fragilidade e os limites de uma ética que pretenda excluir a expressividade estética. (HERMANN, 2005, p. 24).

Quiçá a “boniteza” de que nos fala Freire seja o conceito que reúne essa posição política, ética e estética. Afinal, para ele a educação, ou seja, “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e beleza de mãos dadas”. (FREIRE, 1996, p.32). Então, que tenhamos força para seguir na luta construindo um futuro promissor, mas sem perder com isso, o desejo de transformar o mundo também em um lugar mais amoroso, sensível e mais bonito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo um caráter mais problematizador, o objetivo deste artigo nunca foi encontrar as saídas para os impasses que ele buscou problematizar. Partindo de duas experiências de estágio docência e

de alguns materiais coletados no decorrer das disciplinas, espero, com base nessa materialidade, ter contribuído, mais do que tudo, com os questionamentos que podem encontrar eco em pesquisas que intencionem verticalizar certas indagações. De algumas delas, minha própria tese se encarregará. Contudo, em vias de fechamento do texto, me contenta saber que, o leitor ou leitora que me acompanhou até o momento, também tenha percebido o quanto a cisão entre duas perspectivas educativas se faz aparente ao olharmos para as questões da estética e do brincar. Embora acredite que tenhamos um longo e árduo caminho para efetivar certas mudanças nesse quesito, olhando uma última vez para o ponto de onde partimos, isto é, a experiência do estágio, penso que a formação inicial pode cumprir (e o está fazendo) um importantíssimo papel nessa luta. Dois pontos foram aqui brevemente abordados: a ampliação do repertório e a relação entre ética e estética. Afinal, a formação de um profissional mais sensível, mais aberto, mais humano, passa pela ampliação das vivências e experiências de mundo e pela reconstrução de uma postura menos extremista, nem entregue a um sentimentalismo barato, mas também não refém das garras de um racionalismo cego.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 28 jun. 2022.
- CORRÊA, Carla Andréa; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte!. **Laplage em Revista**, v. 4, p. 23-37, 2018. Disponível em: <<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/410>> Acesso em: 28 jun. 2022.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire.** Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância** (2.^a Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HERMANN, N. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>> Acesso em: 28 jun. 2022.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.
- SCHILLER, F. **A educação estética da humanidade numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. *In*: SCHILLER, F. **A educação estética da humanidade numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

Submetido em 30 de junho de 2022

Aceito em 13 de julho de 2022

Publicado em 29 de agosto de 2022

