



Jeane de Araujo Silva

**PRINCÍPIO ESTÉTICO NAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: gênese e percurso**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
pelo Programa de Pós-graduação em Educação,
do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Cristina Monteiro
Pereira de Carvalho

Rio de Janeiro

2024



Jeane de Araujo Silva

**PRINCÍPIO ESTÉTICO NAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: gênese e percurso**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
pelo Programa de Pós-graduação em Educação,
do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Cristina Monteiro
Pereira de Carvalho

Rio de Janeiro

2024



Jeane de Araujo Silva

**“Princípio Estético nas Diretrizes
Curriculares Nacionais para a
Educação Infantil: Gênese e Percurso”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Rejane Brandão Siqueira

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Alexandra Coelho Pena

Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 09 de julho de 2024

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Jeane de Araujo Silva

Especialista em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas na PUC-Rio e em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Licenciada em Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, pelo Consórcio CEDERJ. Bacharel em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (UNIRIO). Integra o GEPEMCI (Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância), da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Silva, Jeane de Araujo

Princípio estético nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: gênese e percurso / Jeane de Araujo Silva; orientadora: Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho. – 2024.

124 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2024.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. DCNEI. 3. Princípio estético. 4. Sensibilidade. 5. Educação infantil. 6. Formação docente. I. Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Videntes não ocupam o olho para ver - mas para transver.
Manoel de Barros

Dedico a você, Davi, meu filho amado. Tua chegada me fez abrir os olhos para a infância, para uma vida repleta de descobertas, surpresas e desafios. Teu nascimento fez surgir em mim uma educadora comprometida com a estesia, com a poética, com os afetos. Meu olhar transvê o mundo porque ele percebeu você.

Agradecimentos

A Deus, que me permitiu existir e viver com um propósito.

Marcos, meu amor, teu apoio diário, presente e constante me fizeram avançar. Tua crença em mim não me deixou sucumbir. Obrigada por me fazer acreditar em todo o tempo que eu conseguiria.

Agradeço aos meus pais que foram minha rede de apoio em todo este tempo de trabalho, escrita. O suporte de vocês no cuidado comigo e Davi foi essencial para tantas idas e vindas aos encontros na Universidade, congressos, apresentações.

À minha querida orientadora Cristina Carvalho que em inúmeros momentos deste percurso sempre teve uma boa palavra, um bom conselho. Obrigada por todo o cuidado, carinho e conversas.

À querida Michelle Dantas Ferreira, orientadora da graduação, mas que segue sendo uma amiga, um porto, uma referência. A dissertação assumiu um contorno que você cuidadosamente inspirou.

Roberta Mendonça, querida mentora acadêmica, que me acolheu num tempo bastante turbulento e me mostrou um caminho de escrita possível em meio aos muitos desafios. Conseguimos!

Às professoras Sônia Kramer, Alexandra Pena e Cristina Carvalho por me concederem uma vaga na Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas e, assim, conhecer melhor a PUC-Rio. Meu ingresso ao Mestrado se deu logo após esta experiência. Muito obrigada!

Aos Batutinhas Espaço de Educação Infantil e Creche da Fundação Oswaldo Cruz por me permitirem ser educadora em seus espaços e apoiarem minhas idas e vindas à PUC-Rio.

À minha querida professora Adrienne Ogêda Guedes. Sua sensibilidade segue presente em minha escrita, desde quando estive no PIBID com você.

Às consultoras que concederam as entrevistas para as reflexões contidas neste trabalho. Muito obrigada pela generosidade de vocês.

A todos os membros do GEPEMCI, obrigada pelas contribuições, pelas trocas e debates que me fizeram aprender ainda mais sobre estética, cultura e infância.

Aos professores da banca por aceitarem dedicar seu tempo para ler e contribuir com esta pesquisa.

Ao Departamento de Educação da PUC-Rio, à secretaria e à equipe docente, por todo suporte, atenção e auxílio para que essa pesquisa fosse concretizada.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Resumo

Silva, Jeane de Araujo. Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de (orientadora). **Princípio estético nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: gênese e percurso.** Rio de Janeiro, 2024. 124p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa busca refletir sobre a origem e o percurso do princípio estético nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009. Tal documento possui como eixos norteadores as interações e a brincadeira e, como princípios, a ética, a estética e a política. A intenção é compreender sua construção, os conceitos por detrás do princípio estético e a formulação do texto final que aparece no documento. Ao abordar o princípio estético, cabe refletir sobre as infâncias que o documento prioriza, as linguagens artísticas, a formação do professor de educação infantil, a estética elaborada para as instituições que recebem crianças tão pequenas. Para tanto, buscamos o diálogo e reflexão com referenciais que abordam os temas presentes neste trabalho, como Sarmento, Larrosa, Carvalho, Duarte Junior e Vigotski. Esta pesquisa tem como metodologia a abordagem qualitativa, a partir da análise documental, uma vez que esta pesquisa fez uso de dois documentos para apresentar a gênese do princípio estético: Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil e as Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares, ambos de 2009. Também compõe a metodologia a entrevista semiestruturada, para guiar a conversa entre as duas consultoras que atuaram no planejamento, elaboração e escrita dos dois documentos escolhidos para análise. A pesquisa chega a alguns achados sobre como o princípio estético foi concebido e como acontece a sua recepção entre os professores, apontou caminhos que podem nos convidar a repensar a maneira como os professores se apropriam deste princípio em sua prática pedagógica. A partir das entrevistas concedidas, foi possível vislumbrar uma estética cuidadosamente pensada para as infâncias brasileiras que são muitas e a urgência em trazer a estesia, a educação dos sentidos e afetos para uma docência entre as crianças. A pesquisa também indica que há muito o que escavar sobre o princípio estético e sua interpretação por parte daqueles que atuam com crianças, apontando que o próprio conceito de estética pode suscitar dúvidas entre os docentes. Assim, a pesquisa não se assume como findada, antes indica outros caminhos frutíferos para se pensar a estética na educação infantil. Um dos caminhos seria pensar a própria estética para as infâncias e, mais especificamente, uma estética para as infâncias brasileiras.

Palavras-chave: DCNEI; Princípio estético; Sensibilidade; Educação Infantil; Formação docente.

Abstract

Silva, Jeane de Araujo. Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de (orientadora). **Aesthetic principle in national curricular guidelines for early childhood education: genesis and trajectory.** Rio de Janeiro, 2024. 124p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research seeks to reflect on the origin and path of the aesthetic principle in the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) of 2009. This document has as its guiding principles interactions and play and, as principles, ethics, aesthetics and the politics. The intention is to understand its construction, the concepts behind the aesthetic principle and the formulation of the final text that appears in the document. When approaching the aesthetic principle, it is worth reflecting on the childhoods that the document prioritizes, artistic languages, the training of early childhood education teachers, the aesthetics designed for institutions that receive such young children. To this end, we seek dialogue and reflection with references that address the themes present in this work, such as Sarmiento, Larrosa, Carvalho, Duarte Junior and Vigotski. This research has a qualitative approach as its methodology, based on documentary analysis, since this research made use of two documents to present the genesis of the aesthetic principle: Subsidies for National Curricular Guidelines for Basic Education - Specific National Curricular Guidelines for Education Children and Everyday Practices in Early Childhood Education - Bases for Reflection on Curricular Guidelines, both from 2009. The methodology also includes a semi-structured interview, to guide the conversation between the two consultants who worked on planning, preparing and writing the two chosen documents for analysis. The research reaches some findings about how the aesthetic principle was conceived and how it is received among teachers, pointing out ways that can invite us to rethink the way in which teachers appropriate this principle in their pedagogical practice. From the interviews given, it was possible to glimpse an aesthetic carefully thought out for Brazilian childhoods, of which there are many, and the urgency in bringing esthesia, the education of the senses and affections to teaching among children. The research also indicates that there is a lot to explore about the aesthetic principle and its interpretation by those who work with children, pointing out that the concept of aesthetics itself can raise doubts among teachers. Thus, the research is not considered finished, but rather indicates other fruitful ways to think about aesthetics in early childhood education. One of the paths would be to think about the aesthetics for childhood and, more specifically, an aesthetic for Brazilian childhoods.

Keywords: DCNEI; Aesthetic principle; Sensitivity; Child education; Teacher training.

Sumário

1. Introdução	11
1.1 Justificativa	12
1.2 Revisão de literatura	14
1.3 Referencial Teórico	18
1.4 Perguntas de Pesquisa	20
1.5 Objetivos	21
1.5.1 Objetivo Geral	21
1.5.2 Objetivos Específicos	21
1.6 Metodologia	21
2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	25
2.1 Dos primórdios da educação infantil até a promulgação das DCNEI	25
2.2 Os pilares das DCNEIS: interações e brincadeiras	31
2.3 Infâncias: sentidos e autorias	39
2.4 Arte e sua relação com uma educação dos sentidos	47
3 Princípio Estético	59
3.1 Os princípios das DCNEI	59
3.2 Estética	64
3.3 O início do princípio estético	74
4 A Lei, a Estética e o Professor: Reflexões	94
4.1 O princípio estético e os professores	94
4.2 A estética para a formação, para o dia a dia, para a vida	102
Considerações Finais	107
Referências	113
Apêndice	118

Dos que moram e dos que escoam

Sem o movimento não haveria maré, nem o testemunho dos olhos, nem o sibilar da pinha atravessada pelo vento. Nosso pensamento move-se assombrosamente. A terra, na altura da linha do equador, gira a 1700 quilômetros por hora em torno do seu próprio eixo. Desde muito antes dos aviões e navios a motor, a toada de movimentação de humanos e animais em cima da Terra colaborou para a gestação de imensos jardins e biomas como o cerrado, a Amazônia e as florestas tropicais. O movimento intenso nunca nos foi estranho. Ele sempre carregou de um lado para outro universos de memória e biomiscigenação, universos etnosféricos de transfusão de subjetividades e universos metafísicos de investigação de aléns e mundos outros a descobrir. Somos movimento nômade, os seres são nômades, carregando consigo universos. Cada universo, nessa multitude de existências, tem o aspecto geral da espécie à qual pertence e aspectos de individualidade, pois cada ser manifesta a si próprio. Viver sempre exige que os seres venham e sejam, que se movam. As espécies que se adaptam e vivem, exigem que seus seres venham e sejam, atuem, manifestem suas particularidades. São universos próprios dentro do grande universo daquela espécie. Os seres, ao se moverem, sentem e se ressentem. Cada um deles, em sua pequena particularidade, por mais ínfima que seja, sente. Somos terráqueos, pelo menos por enquanto. Então necessitamos dar às nossas filhas, aos nossos filhos, uma experiência material, matricial, materna, corporal, naturante, encaixada na paisagem, interessada nela, comprometida com ela, atenta aos seus pulsos. As crianças têm sofrido brutalmente na vertigem da correnteza. Seus pousos são escassos e já não têm símbolos. Suas funções simbólicas estão sendo colonizadas pela pauperização icônica. Temos o dever, para com as novas gerações, de trazer para o tempo, como diria Nietzsche, a sua função redentora: o extemporâneo. Só assim saberemos arquitetar nosso tempo. Assim voltaremos à terra. Assim conheceremos os multiversos. É na lavoura da vida simbólica e nas pedagogias do alinhamento e do enraizamento que nasce o sentimento seguro de que a vida também é uma baía, um continente, uma enseada.

Gandhy Piorski

1. Introdução

As crianças podem ser grandes inventoras; a relação com as palavras, com os brinquedos, com a natureza, com os outros, é uma relação de descoberta e criação. Assim, criança e artista constroem uma relação de estreita fraternidade. [...] Não são o brincar e a arte as formas básicas – na medida em que são fundantes – da experiência da infância? (López, 2018, p. 38-39).

Invenção e criação. Ato criativo e inventivo. Criar e inventar. Nomes e verbos que estão completa e intrinsecamente conectados às crianças, aos artistas. Vocábulos que geram, inauguram e transformam coisas, seres, lugares. Estado conhecido por todas as crianças, independentemente de onde elas estejam, pois o lugar-comum delas é onde está a criação e a invenção.

Ao refletir sobre a potência da criação e invenção infantis, contida neste extrato de Maria Emília López, logo vêm à minha mente as lembranças de uma infância vivida em meio aos cacos, ao barro, às raízes das árvores, às folhas, aos barrancos e tudo de miudeza presente no solo, nos utensílios domésticos e tudo o mais que meus olhos espreitavam, caçavam e observavam pelo caminho de casa até à vizinhança, padaria, escola.

Para a escrita desta dissertação, que versou sobre a gênese do princípio estético das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, convidei todas as reminiscências de uma infância abundante em experiências (Larrosa, 2001), em coisas e trechos (Benjamin, 1995), em vários ínfimos (Barros, 2010), para pensar uma docência para as infâncias entrelaçada aos fios, raízes e tramas de uma educação estética a qual, muitas vezes, nem nos damos conta de que sempre esteve ali, durante toda a nossa vida.

Este movimento de resgatar experiências tão fundantes se alinhou ao movimento de descobrir o próprio caminho do princípio estético das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) até sua leitura por parte de tantos docentes e instituições. Trata-se de um princípio norteador para as práticas dentro de espaços de Educação Infantil e, portanto, importante para definir percursos, caminhos.

Se entendemos que a infância é um lugar inaugural e de potência criativa e inventora, da mesma maneira que a arte o é, como ser professor de crianças? Seria

o caminho estético um movimento de encontro com as infâncias e a arte o seu fio condutor? Se, como dizem Guattari (1992, *apud* Ribeiro, 2021, p.180): “[...] a obra de arte, para aqueles que dispõem de seu uso [...] conduz o sujeito a uma recriação e a uma reinvenção de si mesmo.”, e Gandhi Piorski (2016, p. 29): “para melhor alcançarmos a criança, devemos compreender que a imaginação é um mundo.”, não seríamos nós, educadores entre¹/com as crianças provocadores e impulsionadores de vivências e experiências esteticamente pensadas, a fim de que a invenção e a criação eclodissem, desabrochassem, também, nos espaços escolares?

O profissional que atua na Educação Infantil tem como documento mandatório as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nas quais o princípio estético está definido da seguinte maneira: “Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009a, p. 8).

Neste trabalho percorremos as trilhas que a sensibilidade, a criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais desenharam, a fim de refletir numa possível práxis docente que permita atravessamentos estéticos nas salas de referência. Ponderamos, também, sobre a possibilidade de o princípio estético ter contribuído de alguma maneira para que educadoras pensassem seu cotidiano. Questionamos, enfim, se a letra da lei é suficiente para provocar estranhamentos e afetamentos nas educadoras ou é preciso realizar um efetivo exercício de escavação para compreender melhor o que quer dizer o princípio estético desde quando ele foi pensado e escolhido para se tornar um princípio norteador de práticas e dinâmicas dentro da Educação Infantil brasileira.

1.1

Justificativa

Cresci numa cidade da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Lugar com seus desafios historicamente conhecidos: pobreza extrema, falta de investimentos em segurança, educação, saúde. Nesta região, contávamos com pouco ou nenhum acesso aos espaços culturais. Bibliotecas, nenhuma. Crianças, dispunham do que havia de acervo nas escolas - quando havia - e, para conhecermos algum museu, era

¹ A escolha pelo termo entre é uma escolha pessoal, por compreender que é na relação que nos constituímos. Assim, estando entre as crianças, me constituo professora.

necessário pegar o trem e se deslocar até a região central da cidade do Rio de Janeiro. Poucos se aventuravam nesse tipo de programação, preferindo uma ida à Quinta da Boa Vista, localizada em São Cristóvão, ou um banho de mar nas praias cariocas, onde, provavelmente, as famílias sentiam-se mais à vontade.

Como minha formação docente se deu entre o PIBID e o grupo FRESTAS, pude perceber como a nutrição estética contribui de maneira muito singular na prática de professores na educação infantil. Eu mesma fui tocada por todas as experiências estéticas a que fui exposta em meu percurso, que encontrou as memórias da minha infância em meio ao barro, aos trecos colecionados e reverberou em minha vivência como professora.

A definição para o recorte desta pesquisa se deu a partir da reflexão sobre a educação estética na formação docente e quais aportes o professor tinha ao seu dispor para envolver sua prática pedagógica nesse movimento sensível. Palavras que surgem no princípio estético – sensibilidade, criatividade, ludicidade, diversidade de manifestações artísticas e culturais – e que passei a refletir durante a caminhada, tanto profissional quanto acadêmica, fizeram emergir questionamentos: se tal documento é mandatório, baliza as práticas dos professores, define percursos escolares das crianças dentro de espaços de educação infantil, será ele conhecido e lido por aqueles que estão diariamente em contato com as infâncias? A leitura do princípio contempla por si só todos os conceitos nele embutidos ou é preciso escavar as origens do princípio estético – seus rascunhos, suas escritas iniciais, seus caminhos, escolhas de consultores e equipes – até que ele se torne um conceito dentro das DCNEI e então compreendê-lo em sua natureza e identidade?

Muitas são as perguntas e elas justificam meu interesse na escrita deste trabalho, pois, ao me deparar com o princípio estético em minha própria formação, percebi inúmeras reflexões, camadas, movimentos, escolhas e intenções que poderiam estar ali, num segundo plano, à espera de serem trazidos à luz e discutidos.

Acredito que esta pesquisa contribuirá para a reflexão sobre a dimensão estética na práxis do professor de educação infantil, sobre como o princípio estético presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se apresenta a esses professores no cotidiano dos espaços de educação infantil e como a formação docente pautada numa educação dos sentidos, dos afetos pode proporcionar um encontro com as linguagens da infância.

Alguns pesquisadores como Carvalho; Gewerc (2020), Ostetto (2018), Ferreira; Guedes (2018) têm se debruçado em pensar a educação estética na formação docente e esta pesquisa pretende contribuir com essas reflexões, incluindo o propósito do princípio estético nas práticas na Educação Infantil. Ainda, proponho um percurso desse princípio até sua gênese e, nesse sentido, recuperar dois documentos que foram importantes para a elaboração da versão vigente: os Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil e as Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares.

Dessa maneira, a pesquisa pretende ser uma contribuição para compreender de modo mais aprofundado a trajetória do princípio estético das DCNEI até o chão da escola, onde os professores precisam de suporte, formação, conhecimento e sensibilidade para atuarem entre as crianças.

1.2

Revisão de literatura

Inicialmente, a revisão pretendia saber o volume de produções de artigos, teses e dissertações que contemplavam especificamente o tema da pesquisa, a saber, o princípio estético nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma busca em três plataformas de busca acadêmica: Capes, *Google Acadêmico* e a Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio, utilizando as seguintes palavras-chave: “estética AND DCNEI”. Nada foi encontrado e, a partir do refinamento da busca, mudando as palavras-chave e adicionando outras, a busca encontrou alguns resultados. Os novos termos incorporados à pesquisa foram: “educação estética”, “princípio estético”, “DCNEI”, “princípio estético e educação infantil”. No diretório da Capes foram encontrados 34 trabalhos contendo uma ou outra palavra-chave. A busca do diretório da PUC encontrou 42 resultados.

A análise dos resumos, objetivos e considerações dos artigos fez com que muitos, naquele momento, fossem descartados. Por fim, o *Google Acadêmico* se revelou uma interessante ferramenta de busca, encontrando 9 artigos com as

palavras-chave: “princípio estético”, “DCNEI”, “educação estética”, “Formação de professores”.

Para começar a escrita desta dissertação, foram selecionados alguns artigos que tratam de temas importantes para a pesquisa. Artigos que trazem luz à discussão sobre princípio estético e sua incorporação a um documento tão significativo para o segmento analisado, as DCNEI. A estes temas, acrescentam-se outros tão importantes para a reflexão: estética, experiência, currículo, formação docente, educação infantil. Ao longo da escrita, outros artigos foram acrescentados, num propósito de ampliar os sentidos acerca do tema:

Quadro 1 - Tabela de artigos relevantes para a escrita da Dissertação

Autores	Ano de publicação	Título
Carvalho; Gewerc	2020	O papel da arte na formação de professores.
	2021	A potencialidade dos museus de artes na formação de professores.
Schmith; Souza; Vasconcelos.	2021	Os princípios estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: diálogos com a gramática da argila.
Oliveira	2015	Experiência estética e formação na infância: conhecimento significativo para além da simples sensibilidade que valoriza o ato criador.
Ostetto	2007	Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.
Pillotto	2016	Ética, estética e política na educação pela infância.
Marquezan; Martins.	2017	Princípios norteadores da Educação Infantil: o que dizem os projetos político-pedagógicos.

Ferreira; Guedes.	2017	O professor de Educação Infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa.
Stein; Chaves.	2018	Formação artística e estética: reflexões para atuação de professores na educação infantil.
De Andrade Gomes; De Faria Carvalho.	2020	Por uma pedagogia do belo: educação, estética e sensibilidades.
Almeida; Arone.	2017	Autoformação, condição humana e dimensão estética.
Oliveira; Oliveira.	2022	Arte, formação humana e experiência estética: potências (trans) formadoras à luz da teoria crítica.
Amorim; Dias.	2012	Currículo e Educação Infantil: uma análise dos Documentos Curriculares Nacionais.
Costa; Cruz	2021	O balanço de uma década da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na produção acadêmica brasileira.
Gabre	2016	A arte na Educação Infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI; DCNEI e BNCC.
Ostetto; Silva	2018	Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos.
Ostetto; Ferreira; Prezotto	2015	Educação sensível: Formação e experiência na docência.
De Souza; Grassel	2015	Um novo olhar para a educação na infância a partir da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil
De Melo Basílio	2017	A potência na formação dos professores e professoras de Educação Infantil: uma experiência política, ética e estética

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os trabalhos e autores analisados, é possível identificar dois enfoques principais que permitem uma diversidade de reflexões, a saber: a estética relacionada à infância num contexto escolar e a estética relacionada à elaboração de documentos mandatórios para a educação infantil. Num primeiro olhar, esses enfoques parecem tratar de um mesmo ponto de vista – a estética – entretanto, será possível constatar que eles caminharão de maneira própria. Uma das autoras, Keyla Andrea, confronta o conceito de estética presente nos documentos que anuncia um movimento natural e calmo na letra da lei, mas que, no chão da escola, mostra-se turbulento e sem destino certo:

Destaca-se aqui a harmonia do discurso, que parece navegar em águas calmas quando, na verdade, o oceano adiante mostra a turbulência dos tempos atuais, que no entendimento mais profundo de uma experiência estética que realmente pudesse alavancar o potencial formativo das crianças, pudesse legitimar para os educadores um referencial que buscasse a utopia sem se perder na prática de atividades individuais e coletivas pré-planejadas, muito menos na teoria da arte que se pretende redentora, bem-sucedida... O panorama do documento exprime uma visão pobre da experiência estética. Vê-se esboçada uma prática bastante aprazível ao olhar, que, ao longo do texto, prima por enfatizar um cotidiano de situações agradáveis e estimulantes, mas que não delimita precisamente o cunho formativo da experiência estética anunciada (Oliveira, 2015, p. 20-21).

Para Gomes e Carvalho (2020, p. 09), a estética na educação passaria, efetivamente, tanto pela arte quanto pela sensibilidade, afetando as subjetividades e a formação humana:

Partindo da arte, a estética possibilita a formação do olhar das pessoas, é uma passagem sem volta de um lugar enclausurado para uma perspectiva plural, pois reconcilia as principais esferas da existência: a sensibilidade e a razão. O desenvolvimento da sensibilidade possibilita às pessoas o despertar para uma melhor aplicação do conhecimento em suas vivências. Surge uma visão de mundo mais ampla e diversa, capaz de suscitar ideias que, organicamente, organizarão o olhar.

No campo da formação docente, a pesquisa pretende dialogar com o que Cristina Carvalho e Monique Gewerc (2020, p. 238) pensam acerca da dimensão estética na vida do professor de Educação Infantil:

A profissão docente tem como marca e exigência formativa ser intercultural, ética, política e estética, e essa exigência confirma a importância de uma formação estética. Nesse sentido, faz-se necessário que, ao longo da formação, o futuro professor possa acessar sua subjetividade nas diferentes dimensões, acionando não apenas os conhecimentos científicos, mas também corpo, alma e espírito, em um processo de fertilização dos sentidos [...].

Ainda dialogando com as autoras, dimensão estética na formação compreende não apenas o ato de educar, mas passa por uma transformação na maneira de estar no mundo, de interagir com ele: “Ao passarem por um processo formativo cujo eixo seja a dimensão estética, os professores modificam sua forma de se relacionar com o mundo e com as crianças no cotidiano da escola.” (Carvalho; Gewerc, 2021, p. 543).

Assim, a revisão de literatura presente, imprime o tom que a dissertação terá: a de uma pesquisa que associará a estética à vida, à formação humana. De alguma maneira, todos os artigos selecionados e analisados pretendem trazer dimensões mais aprofundadas e existenciais para pensar o princípio estético e o próprio documento balizador de movimentos, demandas e experiências na Educação Infantil.

1.3

Referencial Teórico

Convido para essa reflexão pesquisadores e teóricos que foram e são importantes para minha formação acadêmica e para o desenvolvimento da temática aqui abordada. Todos juntos comporão um mosaico de experiências, afetos e conhecimentos acerca da infância, da estética, do professor e do lugar onde todos se encontram: a escola.

Refletir sobre a estética como conceito, que é convidado a compor um dos princípios norteadores da Educação Infantil, é um desafio, dada a complexidade do termo: O que dizer sobre a educação estética e mais propriamente a estética dentro da escola?

Como o objetivo deste trabalho não é um tratado sobre esses dois temas citados acima, mas sobre pensar sua escolha para um princípio dentro da Educação Infantil, alguns autores foram selecionados de modo a contribuir para a construção desse conceito no presente trabalho. Graciela Ormezzano (2007) discute algumas perspectivas sobre educação estética, Duarte Junior (2000) aborda a educação sensível, Cristina Carvalho (2019, 2020) contribui com a reflexão sobre a presença da arte na formação docente e a formação cultural do professor, Gandhi Piorki (2016) nos informa sobre a força das infâncias, Alfredo Hoyuelos (2020) nos encoraja a mover-nos de lugar ao pensar uma estética para os ambientes escolares.

Refletir sobre as políticas públicas que pautam e definem os caminhos da educação infantil no nosso país configura-se como aspecto fundamental no contexto desta pesquisa. São muitos anos de lutas e embates a fim de garantir o direito à educação de crianças de 0 a 6 anos. Para o desenvolvimento desta investigação serão percorridos alguns caminhos que tratam de elucidar as conquistas deste campo, a redação dos documentos mandatórios, as escolhas pelos princípios ali destacados. Estarão presentes neste trabalho os Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil (2009) e Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (2009).

Luciana Esmeralda Ostetto (2018) nos ajuda a pensar uma formação docente que contemple, também, uma formação estética e sensível. Suzana Rangel (2004, 2005) nos provoca a pensar a Arte na Educação Infantil para além dos trabalhos e atividades pedagógicas que visam aquisição de alguma habilidade manual, mas uma Arte que eduque para a existência. Adrianne Ogêda Guedes e Michelle Dantas Ferreira (2019) que, juntas, apontam para a possibilidade de repensar a forma como os professores de Educação Infantil se relacionam com as crianças e fazem pensar numa pesquisa que contemple a experiência.

O conceito de criança presente nas DCNEI configura-se como ponto de partida para refletir sobre qual infância o princípio estético contempla. Para a legislação analisada, criança é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Walter Benjamin nos convida a pensar a criança como apreciadora dos cacos, dos retalhos, aquela que gosta de montar e desmontar, gosta dos achados e das invenções, gosta de contar histórias, não duas vezes, mas centenas e milhares de vezes e que corrobora com a imagem de criança descrita na lei:

[...] a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as

obras dos adultos do que põe materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas (Benjamin, 1995, p. 18).

Uma vez que criança é aquela que experimenta, convido Jorge Larrosa (2002, p. 21) para nos fazer refletir sobre a experiência como algo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Algo que nos atravessa e deixa suas marcas nos envolvidos por ela.

Manuel Sarmiento traz um olhar cuidadoso sobre as culturas da Infância, suas muitas possibilidades e riquezas. Quando pensamos em culturas, expandimos as reflexões para compreendermos que crianças vivem infâncias diversas, em todos os lugares onde estão, em situações diversas, inclusive nos espaços de educação infantil.

As culturas das infâncias exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (Sarmiento, 2004, p. 12).

Dessa maneira, e com essas contribuições, é que pretendo realizar um trabalho de escavação do conceito de estética presente na DCNEI, a origem do princípio estético e sua importância nos espaços escolares de Educação Infantil.

1.4 **Perguntas de Pesquisa**

Nesse processo de delimitar as questões da pesquisa é fundamental entender os referenciais que deram suporte para tratar estética num recorte para a infância e educação infantil, como os consultores e redatores do documento pensaram o conceito de estética, suportes teóricos, aportes nos interrogando: a letra da lei corrobora com o entendimento da consultoria a respeito da definição do princípio estético? Ao ler o princípio estético, é possível que a professora da Educação Infantil compreenda seu conceito, função, imbricações e aplicação num contexto escolar? Como pensar o princípio estético nas práticas cotidianas de espaços escolares para a democratização da própria estética – culturas infantis, experiências

das crianças, dos adultos? É possível pensar em estéticas, uma vez que se pensa infância e culturas de maneira diversa, heterogênea e plural?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo Geral

Este trabalho busca refletir sobre a origem e o percurso do princípio estético nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A intenção é compreender sua construção, os conceitos por detrás do princípio estético e a formulação do texto final que aparece no documento. Ao abordar o princípio estético, cabe refletir, cabe refletir sobre as infâncias que o documento prioriza, as linguagens artísticas, a formação do professor de educação infantil, a estética elaborada para as instituições que recebem crianças tão pequenas.

1.5.2 Objetivos Específicos

Compreender o porquê de a estética ter sido alçada à posição de princípio nas DCNEI; esmiuçar os conceitos que estão por detrás do princípio estético das DCNEI percebendo quais caminhos foram percorridos pelas consultorias para definição do princípio; refletir sobre o conceito ou os conceitos de estética presentes no documento, escolhas das consultoras e da equipe acerca do tema.

1.6 Metodologia

Partindo dos objetivos desta pesquisa, a opção se deu por uma abordagem qualitativa para tratar as questões aqui elencadas, fazendo uso de: (i) entrevistas semiestruturadas com consultoras que elaboraram documentos e que deram suporte para a elaboração das DCNEI - Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para

a reflexão sobre as orientações curriculares, de 2009 e Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, (ii) realização de análise documental dessas mesmas produções e que desaguaram na elaboração das DCNEI. A escolha por esta abordagem se alicerça na definição sugerida por Creswell (2021, p. 3-4):

A pesquisa qualitativa é uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve a emergência de perguntas e procedimentos, a coleta de dados geralmente no ambiente do participante, a análise indutiva desses dados iniciada nas particularidades e levada para temas gerais e as interpretações do pesquisador acerca do significado dos dados. O relatório final tem uma estrutura flexível. Os pesquisadores que aplicam essa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que valoriza um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância do relato da complexidade de uma situação.

A abordagem qualitativa propiciará uma análise pertinente à natureza desta pesquisa. A intenção é trabalhar com documentos, textos. As falas das consultoras entrevistadas também serão contempladas e, portanto, configuram-se como dados que não são analisados numericamente, como na abordagem quantitativa. Sobre isso, Moreira e Caleffe (2008, p.73) afirmam que:

A pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação.

A pesquisa aqui apresentada contará, portanto, com o suporte de análise documental e entrevista semiestruturada, recursos que serão discutidos a seguir. Cabe ressaltar que, além destes recursos para a realização desta pesquisa e as intenções expressas na escrita, contarei também com relatos de meu próprio percurso, por acreditar que a narrativa pessoal possui potência para compor a redação de um trabalho acadêmico e científico.

Entendemos por narrativa pedagógica o texto pessoal elaborado pelo professor, verbalmente ou por escrito, que articula suas memórias e experiências vividas com o conhecimento científico produzido ao longo de sua reflexão e pesquisa docente, contemplando significados e sentidos que estas possam ter. Ao trazer ações do cotidiano, conflitos e descobertas, a narrativa se mostra permeada por associações e pontes entre diversos campos do conhecimento. Traz à tona não apenas as escolhas e renúncias pessoais, mas também a tradição dos espaços escolares, as vozes de todos os outros professores que de alguma forma se relacionam com o narrador/professor (Ferreira, 2014 p. 274).

As experiências do professor oferecem outros paradigmas para refletir sobre a prática pedagógica de tantos outros docentes, torna a leitura mais próxima de suas vivências, seus temores, incertezas e também suas alegrias, acertos e esperanças.

O outro é capaz de colocar-se no lugar do narrador, de vivenciar suas dores, simpatizar com sua determinação ou hesitar com as dúvidas. Assim, ao mesmo tempo em que o universo particular é revelado, quando o professor escolhe abrir as portas da sala de aula e de seu ser, os textos narrados são carregados de coletividade e existem porque tratam de questões que são humanas, de dilemas que são comuns a outros professores (Ferreira, 2014 p. 274).

Entrevistas possuem a capacidade de aprofundar e compreender melhor inclinações e escolhas do entrevistado acerca do objeto pesquisado.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215)

A entrevista semiestruturada permite maior flexibilidade nas respostas, uma vez que as perguntas não são fechadas e proporcionam ao entrevistado uma abertura maior para elaborar suas respostas. Como ressaltado por Belei *et al.* (2008, p. 189):

Um dos modelos mais utilizados é o da entrevista semi-estruturada, guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado.

A intenção com a utilização desse tipo de entrevista é permitir que as entrevistadas tenham liberdade para responder às questões a partir de um roteiro semiestruturado para nortear a conversa e não perguntas fechadas que poderiam moldar, engessar ou limitar as possibilidades de respostas.

A pesquisa aqui proposta se debruçou, a priori, sobre três documentos, a saber: Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações

curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI. O objeto foi conhecer os fundamentos que deram origem às DCNEI e a análise documental atende a esse desígnio:

[...] a pesquisa documental é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneo (Junior *et al.* 2021, p. 42).

A escolha pela análise documental corrobora com a natureza da pesquisa: buscou-se realizar uma escavação acerca da construção e desenvolvimento do princípio estético contido nos documentos que sustentam a pesquisa (Subsídios para as Diretrizes, Práticas Cotidianas para a Educação Infantil e DCNEI), como que num trabalho exegético, a fim de investigar o termo, as apropriações conceituais realizadas, a origem, análise da redação, da escrita, emprego de palavras, adjetivos, definições que amparam a estética que surge no documento, com o propósito de apresentar um estudo sistemático e relevante sobre o princípio estético presente nas diretrizes.

2

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Iniciaremos nossa discussão abordando um dos documentos mais importantes no percurso da educação infantil no Brasil. Obviamente, sua construção parte de tantos outros aportes como pesquisas, debates, mobilizações sociais e que foram lançando o fundamento, a base, para o que se tornou o documento que temos diante de nós: professores, gestores e sociedade. Documento este que nasce de um desejo de revisar e atualizar as orientações acerca do atendimento às crianças de zero a seis anos em instituições escolares.

2.1

Dos primórdios da educação infantil até a promulgação das DCNEI

Ao tratarmos de um documento mandatório para a educação infantil, faz-se necessário abordar, neste trabalho, o seu percurso histórico até a promulgação das DCNEI. Convém afirmar que sua história é marcada por uma série de transformações e desafios ao longo dos anos. Até o final do século XIX, não havia uma preocupação sistemática com a educação das crianças pequenas, sendo essa responsabilidade majoritariamente atribuída às famílias e, em algumas poucas ocasiões, a instituições religiosas. Em 1889, por exemplo, houve a inauguração de duas instituições: Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (Kuhlmann Junior, 1991), voltada para atender pobres, filhos das escravas e de operárias das fábricas que surgiam nas cidades.

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (Kuhlmann Junior, 2000, p. 8).

Por bastante tempo permaneceu a concepção de uma educação médico-assistencialista em instituições para crianças pobres no país. O início do século XX viu uma população feminina indo para o mercado de trabalho, enfrentando os

dilemas de uma maternidade que se via numa situação de ter de deixar filhos e filhas sob os cuidados de outras pessoas, em outros lugares para além da casa e família. Muitos educadores debateram acerca da oferta de vagas, de como era ofertada a educação a esse novo contingente e sob quais aspectos se fundariam a educação de crianças. Para Kuhlmann Junior, o avanço no Brasil de reformas e mudanças da educação infantil deu-se de forma lenta:

De lá até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta (Kuhlmann Junior, 2000, p. 8).

Os debates e discussões em torno de como deveria ser a educação infantil no país seguiu sendo influenciada por muitos pesquisadores, por correntes educacionais que ora se aproximavam, ora divergiam imensamente. Durante as décadas seguintes, instituições foram criadas, secretarias, órgãos do governo com o propósito de dar uma forma ao modelo de educação que se pretendia ofertar às crianças:

No nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos (Kuhlmann Junior, 2000, p. 8).

Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 que a Educação Infantil foi reconhecida como um direito fundamental da criança. A partir desse marco legal, houve uma maior preocupação com a qualidade, a universalização e a valorização dos profissionais que atuam nesse segmento e que veremos ao longo deste capítulo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento relevante para a escrita deste trabalho, desempenham um papel fundamental na promoção da qualidade, equidade e desenvolvimento integral na educação infantil, fornecendo orientações claras e fundamentadas para os profissionais que atuam

nesse campo, contribuindo, também, para a construção de uma educação para as infâncias que dialogue com suas potencialidades. Assim como seus princípios, as DCNEI possuem um percurso, uma gênese. Elas refletem um processo instigado por uma série de documentos e legislações que visam garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes.

Desde sua gênese, as DCNEI têm sido inspiradas por princípios fundamentais estabelecidos em documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) e outras legislações pertinentes.

A primeira versão das DCNEI foi delineada em 1999 pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. No entanto, foi na fase final de sua reelaboração que dois documentos se destacaram como referências orientadoras e se fazem presentes na escrita deste trabalho: os Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil de 2009 e Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares, ambos de 2009. Resumidamente, as DCNEI DE 1999 pretendiam afirmar:

[...] a autonomia das instituições na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das instituições de EI e não fazia menção à utilização de parâmetros ou referenciais nacionais na organização dos currículos dessas instituições. Outra observação importante, é que na DCNEI (1999) apareceu a questão do educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas das instituições, especificidade defendida pelos estudiosos da área e que não apareceu nos artigos referentes à EI na LDB (Amorim; Dias, 2012, p. 131)

Dez anos depois, surge a necessidade de ajustar o curso do primeiro documento, trazendo outras concepções, pensamentos e intenções não explicitadas antes, como vemos:

O que primeiro nos chama a atenção na DCNEI (2009) é a apresentação das concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil que norteiam a instituição das diretrizes para esse nível educacional. Isso não ocorreu na DCNEI (1999) que orientava a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a EI, mas não apresentava as concepções que embasavam sua elaboração (Amorim; Dias, 2012, p. 131)

Assim, a atualização de 2009 traz consigo concepções, critérios e orientações mais detalhadas para o desenvolvimento da Educação Infantil em território nacional. É possível observar que as DCNEI fornecem diretrizes e orientações para a elaboração e implementação dos currículos das instituições de Educação Infantil em todo o país. Elas definem os objetivos, as propostas e formas de avaliação adequadas para essa faixa etária, garantindo uma abordagem pedagógica coerente e alinhada com os princípios da educação infantil vigente no país. O currículo é pensado considerando os saberes das crianças e não apartado delas:

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 03).

Ao estabelecer padrões e critérios de qualidade para os serviços de Educação Infantil, as DCNEI contribuem para assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e que atenda às suas necessidades específicas de desenvolvimento integral. Nesse mesmo sentido, as diretrizes visam promover a equidade no acesso à Educação Infantil, buscando superar desigualdades sociais, econômicas e culturais que possam afetar o pleno desenvolvimento das crianças.

As DCNEI têm como objetivo primordial promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais. Elas reconhecem a importância da brincadeira, da interação social e do cuidado afetivo no processo de aprendizagem das crianças pequenas.

as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 03)

O documento valoriza a diversidade cultural, étnica, linguística e de gênero, reconhecendo a importância de respeitar e valorizar as diferenças individuais das crianças e suas famílias. Elas orientam as práticas pedagógicas no sentido de promover o respeito à diversidade e combater qualquer forma de discriminação ou preconceito:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças...o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2009, p. 03).

Com relação às contribuições para o que conhecemos por DCNEI, temos a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, por exemplo, que estabelece dez princípios essenciais, incluindo o direito à educação, destacando sua gratuidade e compulsoriedade no nível primário. Este documento enfatiza ainda a importância de uma educação que promova a cultura geral, habilidades de pensamento crítico e responsabilidade social. Tais princípios visam garantir às crianças do mundo todo o acesso ao que é mais básico para todo ser humano: respeito, afeto, cuidado, saúde, educação, cidadania, dentre outros direitos. No sétimo princípio encontramos a seguinte referência à educação:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (ONU, 1959, p. 01)

A Constituição Federal de 1988 reforça o compromisso da família, da sociedade e do Estado em garantir à criança e ao adolescente uma série de direitos fundamentais, incluindo educação, saúde, lazer e convivência familiar. Em seu artigo 227, a Constituição define o dever destes três agentes:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 117).

Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelecem a responsabilidade compartilhada entre família, comunidade, sociedade e Estado na promoção e garantia dos direitos das crianças, incluindo o acesso à educação de qualidade. O ECA, em seu 4º artigo, confirma o que já foi instituído pela Constituição Federal:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, p. 03)

A LDB, em particular, define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complementação à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Esses documentos e legislações fornecem o arcabouço legal e conceitual para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, refletindo o compromisso do Brasil com o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

Não nos deteremos numa escrita pormenorizada sobre todas as leis e documentos aqui explicitados, mas temos a intenção de esquadriñar o percurso que as próprias diretrizes trilharam a fim de que compreendamos, primeiramente, de onde surgem as concepções de criança e de infância que emergem do texto da lei. Assim, percebemos que as Diretrizes se baseiam em documentos que defendem, antes de mais nada, o direito das crianças de terem acesso a um tipo de educação que contemple todos os aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem. E além disso, documentos que atestam que esses indivíduos possuem direitos.

Importante também salientar que há muito mais pareceres e resoluções sobre como essa educação para a infância precisa ser acompanhada, compreendida e implementada nos mais diversos contextos brasileiros. Destaco, a título de percurso inicial, os documentos mandatórios mais significantes para o trabalho, por entender que o objetivo é trazer à luz a influência deles nas DCNEI e o tipo de educação infantil que se pretende construir no país.

No próximo tópico, abordaremos os eixos norteadores definidos pelas DCNEI como pilares para as práticas pedagógicas nas instituições e espaços de

educação infantil: as interações e brincadeiras. Eixos que sinalizam uma proposta de educação que possibilita às crianças vivências outras daquelas preconizadas e defendidas há muito tempo em instituições educativas: ao invés de corpos dóceis como Foucault (2009) já sinalizava em sua obra, agora, corpos livres para se movimentarem por esses espaços.

2.2

Os pilares das DCNEI: interações e brincadeiras

Brincar e interagir são verbos basilares e fundamentais nas propostas estabelecidas pelas DCNEI para as instituições de educação infantil. Ambos perpassam por imperativos nesses espaços que abrigam as diversas infâncias e, portanto, tema importante para o documento.

O brincar como matéria-prima das propostas pedagógicas encontra eco em múltiplas pesquisas que apontam, conceituam e definem o que seja o brincar e sua contribuição para uma educação infantil que contemple um mundo tão heterogêneo como é o das muitas infâncias presentes no país.

Crianças brincam de diversas formas: em casa, no âmbito familiar, ancoradas pela sua cultura, na escola, na rua, entre amigos. Sentem prazer e tantos outros sentimentos – frustração, tristeza, excitação, alegria, animosidade. As crianças competem, disputam, dialogam, impõem seus desejos, argumentam, choram, vencem ou perdem. Esse movimento constante das crianças é considerado uma atividade, um exercício que se inicia sem propósito educativo, como informam Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 170):

Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido. A maioria dos autores afirma que ela é desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação, mas também permite a ela interagir com pais, adultos e coetâneos, bem como explorar o meio ambiente.

Para aqueles que convivem com crianças, seja em espaços familiares, escolares entre outros, uma vez que há crianças privadas desses contextos sociais por realidades diversas, percebe-se que as crianças, ao longo de seu desenvolvimento, elaboram as brincadeiras, dando outros contornos e interpretações aos objetos do seu cotidiano e entorno.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinante na brincadeira (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 170).

Como as autoras afirmam, a relação das crianças com o objeto tende a se modificar ao passo que elas se desenvolvem. Conforme seu crescimento, apropriação cultural, relação com o mundo, os objetos não são os elementos mais importantes das brincadeiras, mas sustentam novas interpretações e reinvenções para seu uso: “Na brincadeira, a criança pode dar outros sentidos aos objetos e jogos, seja a partir de sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os compartilha” (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 172).

Cabe ressaltar que não apenas os brinquedos, os objetos do cotidiano, mas também os jogos simbólicos e o faz de conta fazem parte do universo do brincar. Ao observar as brincadeiras entre pares, é possível perceber o quanto os objetos transportam as crianças para representações simbólicas de seu dia a dia. Brincadeiras de casinha, por exemplo, estão repletas de significados importantes para as crianças, e muito provavelmente, retratam ensinamentos, códigos e hábitos familiares.

O brincar com utensílios encontrados no ordinário dão às crianças possibilidades de converter objetos em outras possíveis criações, pois, nesse contexto, o significado do objeto não está dado, como num brinquedo, sendo necessário à criança uma outra significação para compor a brincadeira.

Os contos de fada fornecem subsídios para as brincadeiras de faz de conta, para a recriação de outras narrativas, para a inclusão da própria criança como protagonista de aventuras vividas pelos personagens. Contos de fada também auxiliam crianças a superarem desafios e medos, quando seus significados são reinventados e reinterpretados por elas, resignificando a narrativa. Para além dos contos, o próprio faz de conta com elementos do cotidiano enriquecem as brincadeiras, ao serem reinterpretados e vividos como personagens de aventuras fantásticas: o policial, o vilão, o bombeiro, a professora, o salva-vidas, mãe, pai e assim por diante.

Para o campo da educação, tais brincadeiras promovem o desenvolvimento e ampliação do pensamento abstrato, a capacidade da criança de pensar o próprio

processo do brincar. Aqui, não se trata apenas de representar, mas de teorizar sobre o processo da representação, uma metarepresentação:

Recentemente, estudiosos têm argumentado que o faz-de-conta não é apenas atividade representativa, mas metarepresentativa [...] Concluiu-se que a atividade metarepresentativa apresentou-se tanto na brincadeira faz-de-conta quanto no uso de termos mentais das pré-escolares investigadas. Portanto, nessa faixa etária, ela pode possuir uma teoria da mente, à medida que evidencia a habilidade em entender a sua e a dos outros (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p.175).

Perceber como as crianças brincam, desde sempre, nos dará subsídios para refletirmos acerca deste eixo norteador para as diretrizes. As brincadeiras, ao longo do desenvolvimento infantil, tendem a se especializar e receber muitos outros elementos estruturantes, jamais apartadas da cultura e das relações que a criança possui. Mas, ao mesmo tempo que discutimos a intencionalidade, o desejo, os elementos desse brincar, devemos olhar também para os rudimentos e alicerces deste brincar e, por isso, é importante voltar às origens do brincar para compreendermos seu desenvolvimento.

O brincar existe desde a mais tenra idade. O bebê brinca com seu corpo, manipulando suas mãos, levando-as à boca; depois descobre os pés, faz rolamentos. Brinca com o corpo de sua mãe ou cuidadora e passa bastante tempo de sua vida nesse brincar, até que descobre outros pares, brinquedos e outras possíveis interações, mas primeiramente, o bebê brinca com seu corpo. É possível remontar as origens do brincar a essas experiências tão inaugurais da vida de um bebê, como aponta Kalló e Balog (2021, p. 17-21):

As crianças têm uma profunda necessidade de brincar. O interesse da criança em observar seu entorno é incansável. Sente prazer em tocar, sentir, apertar, pegar e deixar cair os objetos [...]. Quando o bebê está entretido com suas mãos, as move de uma maneira semelhante, como as moverá mais tarde, uma vez que tenha começado a manipular objetos. Fará o mesmo com o punho, quando começar a observá-lo, enquanto flexiona e estende o braço [...]. Abrindo e fechando a mão se prepara para agarrar, segurar e soltar objetos [...]. Assim, tanto a observação de suas mãos como o brincar entre elas, precedem e o preparam para a manipulação.

Com o passar dos anos, o brincar especializa-se, assumindo outros contornos, caminhos, crescendo e ampliando em parceiros, em complexidade e profundidade. Os filhotes dos animais brincam desde o nascimento, mas nas crianças, há um elemento que se incorpora ao ato de brincar: a imaginação. O poder criacional da brincadeira é algo que se manifesta logo na primeira infância e a

imaginação é a matéria-prima, viva e incandescente que molda, envolve as brincadeiras infantis. Segundo Vigotski (2018, p. 18):

Se for esse o nosso entendimento, então, notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras [...]. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Como dito acima, na constituição do brincar encontramos a imaginação – fértil, abundante, provocadora dos sentidos –, capaz de conectar as crianças ao mundo onírico e transcendente da criação. Potente, a imaginação não apenas reproduz o que a criança viu no mundo dos adultos; ela cria, recria, transforma.

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos [...]. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas... A construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (Vigotski, 2018, p. 18)

Nessa perspectiva, o brincar das crianças tem como semente, como gênese a imaginação. Um evento fundante, que nem sempre conta com intervenções, manifestações ou mediações externas, mas que nasce no íntimo e eclode no mundo. Como salienta Gandhi Piorski (2016, p. 60): “A imaginação é uma potência autônoma, criadora e multiplicadora de imagens, que está além da organização do entendimento racional.”

Se for dessa maneira, as crianças possuem em si mesmas um dispositivo, um componente que desembocará nas brincadeiras. Nelas há tudo o que necessitam para invenção, criação e elaboração das mais variadas situações brincantes. Até em contextos que poderíamos considerar áridos de incentivos e estímulos para o desenvolvimento do brincar, é possível que as crianças encontrem meios e caminhos para a força criadora da imaginação emergir.

Crianças brincam porque faz parte de sua natureza mais íntima e mais visceral o movimento de reinventar realidades dadas. Seja nas áreas urbanas, seja nas rurais; áreas de conflito, guerras, periferias, áreas nobres ou países de primeiro

mundo, as crianças têm em si mesmas a pulsão vital para criar, recriar e trazer à existência tudo aquilo que a imaginação pode criar.

As grandes imagens nascem do imaginar, as sensações mais significativas vividas por uma criança em seu brincar, as impressões gravadas em sua memória e corpo provêm desse núcleo de forças, da imaginação criadora, ato capaz de acionar energia vital. Não é qualquer imagem ou estímulo de experiência que gera na criança o estado criador. Não são as imagens externas do entretenimento e da mídia, ou narrativas superficiais de algumas literaturas infantis, ou ilustrações quaisquer dos livros, ou mesmo alguns tipos de arte, que têm a capacidade de liberar forças criadoras na criança. Imaginação é uma semântica, uma linguagem, e, como tal, requer um vocabulário de signos capazes de comunicar, de fazer sentido, de contatar com seus significados (Piorski, 2018, p. 60)

Sendo a imaginação uma linguagem, mais importante será compreender sua semântica do que os muitos estímulos externos que a criança poderá receber. Compreender, também, como a imaginação opera na criação das brincadeiras, como as crianças se organizam pelos espaços e contextos diversos a fim de brincarem, seja, com seu corpo, seja com brinquedos, elementos da natureza e com seus pares.

Nesse sentido, a interação surge como um convite a pensar nas possibilidades do brincar na infância. Desde muito cedo e até antes do nascimento, o bebê interage com o mundo que o cerca. A vida intrauterina lhe propicia um contato ainda rudimentar com o mundo, mas, claramente, o bebê interage aos estímulos percebidos. Ao nascer, a interação se desenvolve a partir da relação que estabelece com sua mãe ou aquele que a substituir nos cuidados primordiais e, dessa forma, percebe-se quão necessária é a interação desse bebê para fins de inserção nas mais diversas relações sociais que ele irá estabelecer na vida. Assim afirmam Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009, p. 454):

Desde que nasce, e mesmo antes, na gestação, a criança está imersa nas práticas sociais de algum grupo de pessoas que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Suas formas de agir, pensar, sentir, embora influenciadas por fatores biológicos, não resultam apenas deles. Elas são construídas conforme as possibilidades de participação da criança em seu meio sociocultural em atividades onde interage com diferentes parceiros. Nascida em uma cultura historicamente constituída, a experiência da criança nessa e em outras culturas vai lhe exigir e possibilitar a apropriação de múltiplos signos criados pelos seres humanos para dar sentido às suas relações com o mundo da natureza e o da cultura, e a sua relação com si mesma.

Por interação, compreendemos a relação que se desenvolve entre adulto-criança, criança-criança, criança-mundo enquanto prática social estabelecida desde

a mais tenra idade. A interação constitui a construção tanto do próprio indivíduo quanto do mundo, da cultura e das relações entre eles desenvolvidas. Uma experiência interpessoal, como afirmam, mais uma vez, Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993, p. 64):

Tal experiência interpessoal em uma dada cultura, desde o nascimento, leva as crianças a desenvolverem certas habilidades para responder não apenas aos gestos de outros parceiros, tomando o papel deles na situação, mas também a seus próprios gestos, vendo-os como objetos.

Concordarmos com os autores que enfaticamente demarcam a infância como o lugar próprio das manifestações inaugurais da imaginação, criação e interação e, por isso, acreditamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) conceberam a brincadeira e as interações como eixos norteadores para as práticas em espaços educativos que contemplam esse segmento por, também, compreenderem que a aprendizagem na infância, assim como as experiências vivenciadas pelas crianças, estão diretamente relacionadas a esses componentes fundantes da subjetividade.

Segundo o artigo 9º das DCNEI, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009, p. 02). Assim, o Estado garante aos espaços de educação infantil a possibilidade de, em lei, promover uma educação que vá de encontro com a natureza e constituição da infância, através das interações e da brincadeira.

O papel do educador torna-se, então, vital, pois ele atua na interação, por exemplo como um mediador, segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009, p. 454): “A mediação do professor na aprendizagem se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo”.

Em se tratando de crianças pequenas, as interações e brincadeiras vão, inevitavelmente, passar pelo olhar do educador, sendo necessário que esse olhar esteja voltado para a infância que circunda o espaço da educação infantil, pois “a observação sistemática do comportamento de cada criança em diversificados momentos é condição necessária para se investigar como ela se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos” (Rossetti-Ferreira; Amorim; Oliveira, 2009, p. 455).

Um olhar que observa as infâncias vai, inevitavelmente, passar pelo corpo da criança, seus movimentos e ações no espaço escolar. Entendemos, neste trabalho, que os dois eixos norteadores presentes nas diretrizes são atravessados pelos corpos de todos os que compõem esses espaços. Corroborando com essa perspectiva, temos Camargo e Dornelles (2023, p. 02) que afirmam o seguinte:

Muitas das ações cotidianas delimitam tempos, espaços, número de brinquedos e interações. Entendemos que essas interações podem acontecer em diferentes circunstâncias, e, dentre elas, nas brincadeiras. Nestas, a criança atua com seus pares e com os adultos, em diferentes espaços, com a natureza, ou seja, em situações que permitem que elas se desafiem, corram, pulem, rolem, utilizando todas as suas capacidades motoras, sua imaginação e criatividade.

Se interações e brincadeiras são eixos norteadores e o corpo dessas crianças e adultos estão intrinsecamente ligados pelo corpo, já que com ele tocamos, sentimos o outro; com ele nos atrevemos a desbravar os espaços, os sujeitos, não caberia nessa relação uma domesticação deste corpo. A essa ideia de domesticação me refiro a uma espécie de contenção dos movimentos das crianças, uma imposição ao modo de ser e estar delas no mundo, na escola. Situações que restringem seus movimentos, que as inibem de correr, explorar, quando tentam adestrá-las, moldá-las, padronizá-las. Um modelo de educação infantil que visa a disciplinarização e a docilização dos corpos.

Propostas pedagógicas que encontram nas DCNEI respaldo para sua execução não compactuam com essa prática de excluir o corpo da criança das brincadeiras e interações. Nas brincadeiras livres, direcionadas ou mediadas, o corpo estará forte e constantemente presente. Nessa concepção de uma educação infantil pautada em interações e brincadeiras, o tempo e a rotina estão a favor das infâncias e de suas linguagens, sendo necessário que adultos tomem consciência da potência do corpo nessas propostas:

Constatamos que a rotinização afeta e marca duramente a constituição de si de muitas crianças que, de tão moldadas ao formato de brincar no cotidiano, não se permitem outras possibilidades de exploração, desafio, imaginação. Podemos pensar que outras crianças resistem a qualquer tipo de interferência, em oposição a um novo controle, em meio a tantas formas de domínio a que já estão submetidas? (Camargo; Dornelles, 2023, p. 11)

Adultos em espaços de educação infantil possuem desafios imensos na tentativa de se desvencilhar das amarras de uma educação castradora e padronizante. Seus corpos necessitam também de liberação para as interações e

brincadeiras. O corpo, tanto do adulto quanto da criança é brincante, é expansivo. Na educação infantil, esses corpos se encontram e brincam, juntamente. Não apenas isso: o professor, uma vez em contato com uma criança, deveria tornar-se um professor brincante e permitir-se acessar as diversas linguagens que norteiam as infâncias e, a partir disso, proporcionar contextos que favoreçam as brincadeiras infantis nesses espaços escolares:

A criança, ao brincar, brinca com corpos, o seu, o dos brinquedos, o dos outros, num movimento que constrói, cria e ensina. Esses corpos-movimentos estão presentes no seu brincar quando imitam, fazem gestos e mímicas, quando escolhem brinquedos (este ou aquele boneco, a roupa que veste...), quando se fantasiam. Movimento de mãos e corpos que se tocam, brincam na circularidade das rodas cantadas, se tocam e cruzam no pique-esconde, se movimentam e saltam quando pulam, rolam, sobem, descem nas danças, teatros, mímicas etc., e se expressam fazendo uso de suas diferentes linguagens corporais (Camargo; Dorneles, 2023, p. 14).

Esse professor brincante também é o professor mediador, aquele que oportuniza formas, momentos, tempos de brincar. Aquele que faz o convite, respeita o momento para intervenções pertinentes; sensível ao chamamento das crianças ou até mesmo o pedido de afastamento. Aquele que agrupa, que motiva, que reflete as intenções, que observa:

Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula. Outras formas de intervenção podem ser propostas visando incitar as crianças a desenvolverem brincadeira nesta ou naquela direção, mas só como incitações, nunca obrigação, deixando-as tomarem a decisão de se engajarem na atividade. O professor também pode brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem, solicitando sua participação ou intervenção. Mas deve procurar ter o máximo de cuidado respeitando sua brincadeira e ritmo; sem dúvida, esta forma de intervenção é delicada, por ser difícil o adulto participar da brincadeira sem destruí-la; é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva. (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 177).

Nesse sentido, poderíamos afirmar a necessidade desse professor das infâncias ser um professor, além de brincante, ser sensível e observador. Ser professor de crianças exige de cada adulto envolvido nesta empreitada a difícil tarefa de abrir mão de suas certezas e lidar com seus estranhamentos; ser capaz de despir-se do enrijecimento de seu próprio corpo e trazer para sua prática a liberdade

dos movimentos, a oportunidade de lançar-se às muitas formas das crianças expressarem-se. Um trabalho diário, contínuo e incessante.

Percebemos, através das DCNEI, o compromisso que se estabelece com as linguagens da infância. Ao longo do artigo 9º, através de seus doze incisos, verificaremos as muitas possibilidades para pensar as experiências pelas quais as crianças poderão vivenciar essa etapa da educação básica. Ao longo do trabalho, nos debruçaremos sobre tais possibilidades de propostas que têm como principal foco as interações infantis e o brincar.

Se a imaginação é o motor, o fluxo vital da infância, que move a criança para o mundo interior e exterior, tornando-a autora de suas muitas histórias, é na interação e na brincadeira que essa linguagem própria da infância deságua no mundo. E como eixos norteadores de uma concepção de educação centrada na criança, o lugar inaugural para esse desaguar no mundo é a educação infantil.

2.3

As infâncias: sentidos e autorias

Pensar em infâncias é fazer um exercício sobre o que se pretende dizer acerca de infâncias, é trazer, também, nossa própria infância e porque não dizer que é possível contar uma história da infância, cercada de personagens, locais e sentimentos diversos.

Não há um modo apenas de ser criança, de viver a infância. Há muitos caminhos, alguns abastados, outros paupérrimos; há guerra e paz; há natureza e devastação; moradia e abandonos vários; famílias de todos os tipos e a ausência delas também. Como ser criança e como viver uma infância em que se lembre dela com afeto, tempos depois? Como fruir um momento em que a criação e a imaginação estão tão vigorosamente atuantes?

Quando adultos se relacionam com as diversas infâncias que preenchem um espaço coletivo de educação, há um modo de ser desse adulto num lugar assim. Há de se construir um jeito de estar, de se mover, de sentir e experimentar diante das crianças. Adultos também carregam consigo sua própria história de infância e como não se permitir envolver-se nesse movimento de convite que as crianças fazem todos os dias para que celebremos a vida com elas: apalpar, cheirar, sentir, tocar, correr, pular, desbravar, investigar, pesquisar, rir e chorar?

Nem sempre foi dessa forma. O convite, a forma de ver as crianças, de pensar o que é infância nem sempre esteve na pauta dos adultos. Grande parte dos pesquisadores no campo da infância concordam que, historicamente, criança era sinônimo de ausência: ausência de fala, de vontade, de pensamento, de cidadania. Em torno da ideia de infância sempre houve um sentido negativo, como salienta Sarmiento (2005, p. 23):

A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: in-fans – o que não fala.

Assim, a criança que conhecemos atualmente, que é amparada e protegida legalmente, possuidora de direitos, parte importante da família e sociedade é algo moderno e historicamente recente. A criança de nossos dias não trabalha em minas, nos campos e nas fábricas (ou não deveria), antes tem seu direito de brincar, de ir à escola e socializar, de ser cuidada respeitados.

Mesmo as crianças da contemporaneidade não são iguais umas às outras. A depender de onde estejam, suas experiências e formações serão diferentes umas das outras. Há um grande debate acerca das tecnologias que permeiam o universo infantil. Bebês desde a mais tenra idade já se debruçam sobre aparelhos tecnológicos diversos. Um dos questionamentos que se faz é se as crianças de fato brincam nesse contexto e, para alguns pesquisadores da infância, “as crianças são sempre corpo no mundo, inclusive em suas relações com a mídia” (Girardello; Fantin; Pereira, 2021, p. 38). Sendo assim, os diversos espaços de brincar, sejam eles digitais ou não, podem produzir infâncias diversas.

A pandemia da Covid-19 trouxe um evento nunca imaginado: um isolamento de proporções mundiais que remodelou o modo de viver de toda a população, fazendo crianças mudarem seus hábitos de brincar: já não havia ruas liberadas, parques, shoppings, festas, escolas; tudo se restringiu à casa, à família, às telas. Os mesmos autores, quando analisam o período de isolamento social, chamam a atenção para a presença do corpo da criança que vê, apalpa, toca, sente, mesmo estando fora de espaços como a escola, parques etc.: “Se considerarmos que as crianças são corpos que se relacionam sinesteticamente com o mundo, os processos formativos atentos aos multiletramentos podem incorporar diálogos entre/em

diferentes linguagens e suportes. ” (Girardello; Fantin; Pereira, 2021, p. 40). Dessa forma, o corpo permanece em movimento, em ação; experimentando, através dos multiletramentos, outras maneiras de ser no mundo.

Daí que podemos afirmar que ser criança não é uma experiência idêntica para todos os indivíduos. Mesmo que a globalização ofereça opções mercantis de ofertas de brinquedos, jogos, vestimentas, youtubers etc., crianças de diferentes sociedades – orientais, ocidentais, vítimas de guerra, fome, catástrofes, violências ou que estejam dentro de condomínios luxuosos, terão experiências distintas que as definirão como crianças. Portanto, ser criança não é definido apenas por elementos biológicos (a estatura, faixa etária, desenvolvimento), mas também por sua relação com o meio em que vive, com suas relações sociais, seus pares:

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares (Sarmento, 2004, p. 09)

As crianças com quem convivo diariamente dentro do espaço escolar partilham muito de suas próprias vidas. Vivem em bairros diferentes, possuem famílias com constituições diversas, professam dogmas religiosos variados. Mas há algo que as aproximam umas das outras: a cultura de pares. Brincam juntas, resolvem conflitos, aprendem juntas, socializam com outras crianças porque, entre pares, elas podem superar certas dificuldades, como nos aponta Sarmento (2004, p. 09):

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

Nessa reinvenção do mundo as crianças se aproximam, se juntam, se fundem. Na aproximação, as culturas de todos mesclam, ganhando novos tons, novas nuances. Na escola, por exemplo, todas brincam, brigam, sorriem e choram juntas. Todas se lançam no movimento de fundação de suas próprias experiências e utilizam para isso a linguagem, a música, as cores, a arte. E assim, as crianças vão

formando e criando poesia, cuja essência é o próprio ser criança. Algo que nós, adultos, desaprendemos em nossas peregrinações e que Manoel de Barros (2010, p. 265-266) tão genialmente poetiza:

Nas Metamorfoses, em duzentas e quarenta fabulas,
 Ovídio mostra seres humanos transformados em
 pedras, vegetais, bichos, coisas.
 Um novo estágio seria que os entes já transformados
 falassem um dialeto coisal, larval, pedral etc.
 Nasceria uma linguagem madruguenta, adâmica,
 edênica, inaugural —
 Que os poetas aprenderiam — desde que voltassem às
 crianças que foram
 As rãs que foram
 As pedras que foram.
 Para voltar a infância, os poetas precisariam também de
 reaprender a errar a língua.
 Mas esse é um convite à ignorância?

Com o passar dos anos, nós adultos deixamos de imaginar como crianças imaginam: mundos, seres, coisas. O pesar e a responsabilidade dos dias tomam conta de nossa rotina e quando nos damos conta, estamos censurando as explicações das crianças para o mundo que as cerca, admitindo que em suas falas há um “quê” de mentira. Ferraro (2018, p. 71) em sua brilhante análise acerca da educação nos convida a repensar a maneira como lidamos com as crianças e sua forma de se expressar:

Diz-se muitas vezes que as crianças imitam os adultos. O fato é que os adultos não imitam as crianças. Há uma fronteira divisória. De um lado, a infância e, do outro, a história. De um lado, a imaginação e, de outro, a realidade. É como dividir o sonho do despertar, fazer disto um fato de idade e de maturidade. Talvez deveríamos começar a mesclar e encontrar mais representações nos sonhos para ter mais sonhos nas representações.

Para as crianças, folhas secas, bolinhas de papel, pegadas na terra, casa do pátio da escola, “floresta” que fica no jardim e tantos outros objetos e momentos são o motor para a imaginação ganhar protagonismo. Neste mundo de sonhos, invenções, pedrinhas, cacos, terras e folhas, as crianças têm enorme alegria em compartilhar, todas as semanas, as histórias e brincadeiras inventadas por elas próprias. Não se cansam nunca de alimentar as histórias ouvidas diariamente na sala e na biblioteca com mais elementos, de retomar certos caminhos deixados de lado, de rever os mistérios não solucionados. Porque assim é o mundo da imaginação, do

faz de conta e do conte outra vez: as crianças não se entediam jamais de ouvir, viver e interpretar suas histórias.

Es liesse sich alles trefflich schlichten
 Könnt man die Dinge zweimal verrichten.
 Tudo à perfeição talvez aplainasse
 Se uma segunda chance nos restasse.

A criança age segundo nesta pequena sentença de Goethe. Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorar-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início... A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. (Benjamin, 1995, p. 101)

A infância tem em sua essência a imaginação. Uma não está apartada da outra, dissociada. Elas estão amalgamadas, intrinsecamente conectadas. A imaginação, no início da vida é algo instintivo; ao longo da infância vai se sofisticando e a criança vai se dando conta de que tem um aparato poderoso em suas mãos e mente, capaz de levá-la para lugares longínquos, onde a razão é imagética, imaginativa, sensível. Gandhi Piorski nos conta sobre esse movimento seminal da imaginação na infância:

A imaginação, na criança, é como a semente, que, em contato com a água, sai de sua latência, inibe os hormônios anticrescimento e inicia um poderoso processo elétrico, que acorda informações genéticas antiquíssimas com a função de reproduzir, proliferar, manter-se fiel à vida e à sua organicidade (Piorski, 2016, p. 26)

Encontrar-se com o imaginário é possível através das brincadeiras. Aqueles momentos em que as crianças estão criando suas histórias, seus personagens, desvendando mistérios, interpretando papéis. O brincar se mostra de maneiras diversas, a depender do que a criança traz consigo. Uma criança do condomínio fechado brinca utilizando determinados recursos, muito distintos daquela que brinca na rua, o dia todo. Crianças das áreas rurais trarão consigo reminiscências de sua vida no campo, do aprendizado e manuseio de elementos constitutivos da comunidade que habita, muitas ainda se lembrarão das brincadeiras narradas por seus pais e as repetirão.

A brincadeira que a criança inventa, aquela que se parece com o faz de conta e que pode ter destinos e finais independentes da lógica adulta, torna-se a porta de entrada para o mundo da imaginação. Para a criança, os elementos nunca são exatamente aquilo que os adultos percebem:

O brincar é uma atividade entre mundos; não se dá entre pessoas e objetos isolados. Um mundo é um universo de significados que tem um contexto em que estão presentes sentimentos, anseios, valores, fantasias... O mundo interno mobiliza e a criança busca inspiração na cultura para suas brincadeiras. Na brincadeira de faz de conta a criança busca o diálogo com a cultura; não brinca com coisas isoladas e sem significado. A textura da areia a atrai, ela quer brincar com a areia, mas a areia nunca é só areia, ela é bolo, túnel, castelo etc., e a brincadeira (que é também experimentação) se dá nessas várias dimensões simultaneamente (Sekkel, 2016, p. 91-92)

As brincadeiras com elementos naturais – terra, ar, fogo e água – abrem portais ancestrais para acesso das crianças. No manuseio desses elementos, as narrativas se sobrepõem às perguntas. Aquilo que cada criança é capaz de criar com suas mãos, de produzir – o labor da infância, aquela capacidade inata da criança de ter em suas pequenas mãos o poder de criar e inventar mundos é ampliado com a oferta desses elementos. Gandhi (2016, p. 27) afirma que:

Quando brincam de fazer criaturas de barro ou bonecas, de construir casinhas, assumir papéis e destituir-se deles, quando fazem jornadas e longas viagens com seus bonecos heróis, batalhas de vida e morte nas lutas de espada ou de polícia e ladrão, as crianças assumem, na sua gestualidade, nos sons das suas vozes, no pensar e no imaginar, a estrutura simbólica, a semântica épica, a dimensão mágica das antigas lendas e mitologias [...] E viver é desbravar o todo, sondar esse mistério, dar a ele nomes.

No brincar com os materiais de largo alcance, os potes, bacias, bonecas, gravetos e folhas, por exemplo, as crianças acessam o imaginário, usam diversas linguagens para se expressar; mesclam vivências próprias ao cenário que construíram, permitem-se acessar um mundo com diversas possibilidades de envolvimento e experimentação. Sentimentos como medo, curiosidade, alegria, expectativa, surpresa, podem ser vivenciados em grupo. Algo que para os adultos no alto de suas racionalizações é quase um mistério a ser resolvido. Em se tratando de imaginário e brincar, precisamos ponderar sobre determinadas posturas ainda muito presentes em contextos escolares. Marcel Postic (1993, p. 24) discorre sobre o lugar da imaginação na escola:

Na escola, a imaginação da criança é constantemente contida, sofreada pelas atividades que lhe são propostas. Quando essa imaginação é solicitada, permanece sob vigilância, tanto no domínio do texto como no das atividades principais. Procura-se apelar para a criatividade da criança, mas há o temor de que ela não domine sua criação, e são-lhe fornecidos limites para canalizá-la. Segundo a expressão de P. Emmanuel, o imaginário é colonizado pela razão.

Ao contrário do que lemos acima, desejamos que as crianças da Educação Infantil potencializem suas múltiplas linguagens, sejam incentivadas a se posicionarem diante de seus professores e dos amigos, tenham sua voz e fala respeitadas, adquiram autonomia. Suas narrativas têm imenso valor na produção de portfólios e relatórios. A documentação pedagógica ganha vida a partir dos relatos, dos sentimentos e das experiências trazidas por elas e todas essas possibilidades de experimentações provêm da presença e permanência do imaginário nas trocas entre crianças e crianças e adultos. O imaginário é o propulsor das experiências vividas pelas crianças:

Pelo imaginário a criança encontra vínculos entre o mundo e ela, interioriza significados. O céu torna-se o infinito, a noite, o mistério. São pontos de referência simbólicos. Toda pessoa tem necessidade de ter, ao lado do mundo real, o das trocas sociais, o das investigações positivas, uma área de ilusão, segundo Winnicott, um espaço interno que faz a transição entre consciente e inconsciente, entre mundo das ideias e dos afetos. O movimento dialético entre o imaginário e o racional é aquele que garante o equilíbrio do sujeito. Seus recursos internos provêm da fecundação entre o racional e o imaginário (Postic, 1993, p. 19).

Como docente, muitas vezes não sei o que fazer diante das muitas propostas vindas das crianças: se é a hora certa para brincar, se determinada proposta cabe naquele lugar e naquele momento ou se as crianças podem simplesmente desejar outros encaminhamentos durante o turno. Os questionamentos que emergem através do adulto em dúvida se desmancham diante do fogo acolhedor das imagens, sensações e narrativas que as crianças trazem de seus muitos mundos, de suas muitas culturas, de seus muitos experimentos. Nestes momentos, lembro-me de Vigotski quando fala da imaginação e criação como elementos perceptíveis na mais tenra infância:

Se for esse o nosso entendimento, então, notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando

num cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; a criança que, na brincadeira, transformasse num bandido, num soldado do exército vermelho [...] todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação [...]. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (Vigotski, 2018, p. 18).

Seja no espaço escolar ou no âmbito familiar, as crianças têm muito a revelar aos adultos acerca deste mundo da imaginação. Ali ela constrói seus alicerces, suas edificações, a fim de projetá-los para o mundo, o mundo real. Naquele lugar, ela caminha por entre florestas, navega por infinitos mares, voa por sobre as nuvens e se descobre habitante de um universo onde tudo é possível. Suas emoções, afetos, estranhamentos e descobertas são como tesouros em mãos pequeninas, muito bem guardados. Ali elas se desenvolvem e se fazem donas de saberes há muito esquecidos pelos adultos.

Neste sentido é que abordaremos a presença da arte e suas linguagens desde a mais tenra idade, por compreender que a arte é um propulsor das manifestações infantis e essas, o veículo para a imaginação.

2.4

Arte e sua relação com uma educação dos sentidos

“A Arte evoca o mistério sem o qual o mundo não existiria.”. (René Magritte)

Adultos costumam ter certezas sobre as coisas, as pessoas e o mundo. Adultos prezam pela segurança dos seus atos, os resultados esperados sem muitas surpresas e mudanças de planos ao longo do caminho. Crescemos e perdemos a imprevisibilidade de nossas escolhas, a força inventiva e criativa da infância e decidimos categorizar nossas produções como certo/errado, bonito/feio, próprio/impróprio. O que vi como criança na escola durante toda a infância e vi como estagiária de educação infantil na rede municipal, foi adultos dizendo como as crianças deveriam pintar, desenhar, carimbar suas mãos do jeito certo, escolher os melhores desenhos para enfeitar os murais, traduzindo e interpretando desenhos a partir de suas observações e concepções.

Em tais contextos poderíamos conceber a arte como participante do ambiente, como amalgamada à força criadora da infância? Possivelmente, se a arte, tal como ela é, estivesse presente em espaços de educação infantil, mais descobriríamos as nuances e cores do mundo que habitamos, mais possibilidades

teríamos de conhecê-lo e apropriar-nos dele em toda a sua pluralidade, pois como afirma Duarte Junior (2000, p. 25-26), em sua Tese de Doutorado, cujo tema é a educação sensível:

[...] a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.

Adultos, jovens, adolescentes e crianças são convidados, por meio da Arte, a observar o mundo que os cerca de uma maneira mais acurada e potente. Perceber o mundo, o outro e as coisas envolve saber ver, tocar, ouvir, sentir o que nos rodeia. Envolve nossos sentidos, nossa sensibilidade.

Ao longo das eras, o mundo passou por grandes mudanças na forma como as pessoas sentem e usam os sentidos. Atualmente, nossas impressões e juízos sobre seres e coisas tendem a sofrer interferências a partir dos filtros das fotos, dos *stories* das redes sociais, dos recortes dos seus *feeds*. Tudo muda de acordo com o *post*: ficamos felizes ou infelizes de acordo com o número de curtidas recebidas. O tempo tem sido cada vez mais curto para nos dedicarmos à observação, reflexão, à contemplação de tudo o que nos cerca.

Uma educação dos sentidos requer de cada um de nós uma desconstrução profunda, a fim de compreendermos que o conhecimento sobre si e sobre o mundo não advém apenas de um conhecimento formal, hermético, oriundo de sistemas escolares, que por sua vez, têm no mercado seu principal benfeitor. Como afirma Duarte Junior (2000, p. 178):

O sujeito de que necessitamos para atravessar a presente crise não pode mais ser entendido como aquele preconizado pelo iluminismo, com toda a ênfase recaindo sobre a sua capacidade racionalizante, a sua capacidade estrita de construir e se adequar a um conhecimento universal e, portanto, desencarnado e desterrado. Ao contrário, necessita-se primordialmente de um sujeito antes de tudo sensível, aberto às particularidades do mundo que possui à sua volta, o qual, sem dúvida nenhuma, deve ser articulado à humana cultura planetária. Buscar o universal no particular, e vice-versa, parece constituir, pois, o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógicoconceitual, mas também ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência.... Desta forma, a recuperação de um sujeito integral, nos dias que correm, acaba não acontecendo sem um certo embate com as diretrizes traçadas pelo sistema escolar, sempre vigilante em prol da inculcação daquela

forma de conhecimento parcializada, mas que atende aos ditames e à demanda do mercado, esse Todo-Poderoso deus contemporâneo.

Acredito que seja possível que a criança viva experiências de fruição, encantamento, contemplação e criação de Arte dentro de uma instituição de Educação infantil, dada a experiência que presenciei como bolsista do PIBID² no CREIR. Não somente porque esta experiência contribuiu para o desenvolvimento das crianças que frequentam aquele espaço, mas porque deslocou, lançou fora os moldes, formas e padrões estabelecidos pelos trabalhos pedagógicos e atividades propostas nas escolas, geralmente verticalizados. A Arte na Educação Infantil celebra a liberdade da criação, fruição e não do resultado como algo em si mesmo. As crianças nos indicam o caminho que por vezes, nós, adultos, deixamos para trás sobre a criação, a espontaneidade e a imaginação. A arte-educadora Stela Barbieri (2021, p. 16) convida educadores a olhar para a arte infantil:

As crianças carregam em si a possibilidade de invenção de mundos. Assim como artistas, elas trazem a potência de tornar o mundo outro, a partir dos seus questionamentos e inquietações. Ao tomá-lo não como algo pronto, mas em constante construção e reinvenção, elas investigam e questionam o que vivem, indagando-se a respeito dos sentidos e dos porquês de cada acontecimento.

Por acreditar que meu olhar foi educado e sensibilizado por tudo o que vi e vivi entre as crianças e entre os adultos que se permitiram passar por uma educação dos sentidos, é que busco, nesta seção, levar o leitor a considerar a relação muito próxima entre a Arte e a infância. Ao longo deste trabalho, escrevo sobre como as crianças são receptivas à literatura, à dança, à pintura, à música, às brincadeiras no chão, seja no espaço interno ou externo da instituição, de como gostam de inventar e criar com qualquer coisa que esteja ao seu alcance, à sua disposição.

Em se tratando de Educação Infantil, gostaria de pensar a formação docente para esse grupo, o das crianças; refletir sobre suas experiências estéticas em suas muitas possibilidades e como elas afetam sua relação com as crianças na Educação Infantil, propriamente. Tenho a convicção de que a Arte está presente na vida do

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

ser humano desde a sua mais tenra idade e as instituições que recebem as crianças necessitam compreender essa relação tão íntima da infância com as linguagens artísticas.

Meu ingresso ao CREIR se deu através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Governo Federal, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Discentes de diversas licenciaturas, já a partir do 2º período, ingressam em uma instituição de Educação Básica e lá, durante os 18 meses de vigência do edital, acompanham, observam e descobrem como a docência é desenvolvida no dia a dia institucional, como aponta o edital de 2018, ano em que fui bolsista:

São objetivos do PIBID: I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018, p. 01).

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) selecionou 24 graduandos de Pedagogia – presencial e a distância – que passaram a atuar no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, do Colégio Pedro II, com carga horária de oito horas semanais, dividida da seguinte maneira: quatro horas na instituição para integração e observação e mais quatro horas na Universidade para troca de experiências, leituras e apresentação de relatórios.

Minha formação nos encontros semanais dentro da Universidade tem muitas marcas da coordenadora Adrienne Ogêda Guedes e seu percurso estético: coordenadora do Grupo FRESTAS³, integrante dos Grupos Círculo de Estudo e

³ Formação e ressignificação do educador, saberes, trocas, arte e sentidos. O grupo FRESTAS iniciou suas atividades no ano de 2014. Constituído originalmente por um grupo de professores da escola básica da Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro que integraram o curso de extensão voltado para as questões do Corpo e das Artes, do convênio MEC/UNIRIO. Nessa perspectiva consolidou-se o grupo como tempo/espço de investigação sobre o diálogo entre a arte e a educação e as questões do corpo e do movimento no cotidiano escolar e na formação docente.

Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte (FIAR/UFF); Infância, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GITAKA/UNIRIO) e Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF). Com Adrianne, tive a oportunidade de resgatar a conexão com meu corpo, minha criança, minha infância. Passamos por muitas experiências em grupo: relaxamos, meditamos, rimos, gritamos, nos emocionamos, nos tocamos; passamos a confiar no colega em propostas de olhos vendados, descrevemos nossos companheiros apenas pelo toque e vivenciamos a prática de escritas fluídas e de diversas formas e estilos que compuseram os relatórios mensais. Nas próprias palavras de Adrianne, Livia Lage e Michelle Dantas, em seu artigo Retratos do Cotidiano: Iluminando “pontos cegos” das Práticas na Educação Infantil:

Ao afirmar que somos corpo, iluminamos a importância dos aspectos sensíveis, sensoriais, perceptivos, presentes nas interações humanas com o mundo e questionamos os conhecimentos construídos apenas abstratamente, desenraizados da concretude da realidade que testemunhamos. Por isso, consideramos tão importante aproximarmo-nos das experiências significativas vividas pelos professores – profissional e pessoalmente – como metodologia formativa. (Ferreira et al., 2019, p. 28).

Já no CREIR, o meu percurso estético se ampliou ainda mais, e dessa vez por ver como o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil é afetado por professores que possuem uma formação docente marcada pela presença do corpo, pelo que é sensível e que toca muitas dimensões do humano, pelas diversas linguagens artísticas. Todas as professoras possuíam profundas vivências com a música, a literatura, artes plásticas; vivências em museus, centros culturais, casas de cultura popular. Essa formação marca a maneira de ser e estar no CREIR. Crianças são protagonistas naquele espaço. Elas criam a partir da multiplicidade de experiências compartilhadas pelas professoras. São livres para brincarem ao ar livre, no chão de terra. Cantam, dançam, dramatizam, usam fantasias, inventam. Mexem na terra, fazem comidinhas com folhas, gravetos; usam a água das poças para suas misturas que viram bolos incríveis.

Com as professoras de Educação Infantil do CREIR, que também foram nossas supervisoras do PIBID, tomei consciência de um novo modo, para mim, de ser professora na Educação Infantil: o professor-curador, que nas palavras de Ferreira et al. (2019) significa:

Ser professor-curador é apostar na ação do cuidado para dar visibilidade à alteridade da criança, fazendo aparecer sua autoria: o conhecido, o desconhecido, o improvável e até o absurdo. É usar o discernimento para não sufocar os traços peculiares, incompreensíveis, rabiscados, ousados, tímidos, desarmônicos que possam aparecer como paisagens produzidas pelas intensidades infantis. Para ser um bom curador, no entanto, o professor precisa reconhecer ser essa uma especificidade da sua docência e apostar na sensibilização do próprio olhar para ampliar a visibilidade sobre que as crianças já fazem. (Ferreira et al., 2019, p. 42-43).

Esse olhar, que já havia sido desperto através de meu percurso subjetivo de contemplar as coisas e as pessoas para além de uma dimensão do visível, concreto, definido, ganhou mais nuances e sentidos, ao poder conviver com aquelas professoras e, sobretudo, com as crianças do CREIR.

As infâncias no CREIR eram muitas. Crianças de todos os bairros do Rio de Janeiro, de todas as classes sociais e com constituições familiares diversas chegavam ao espaço do CREIR através de sorteio anunciado previamente por edital e pagamento de inscrição. Essa diversidade proporcionava uma infinidade ainda maior de experiências e partilhas com e entre elas. A heterogeneidade faz parte do mundo da infância, como já dito por Sarmento.

Nos dois grupamentos no CREIR que atuei, percebi o mundo das crianças em uma instituição de Educação Infantil que proporciona inúmeras possibilidades pedagógicas e de vivências, capazes de contribuir com a formação estética delas – um compromisso legal da Educação Infantil, cujas propostas pedagógicas devem respeitar alguns princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcneis), dentre eles o estético: “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (Brasil, 2009, p. 02).

O mundo das crianças na Educação Infantil naquela instituição se revelou novo, pulsante e vibrante demais. Cada semana era uma nova experimentação, uma nova partilha e o percurso ganhava novos caminhos, novas trilhas a serem descobertas e exploradas. Naquele espaço revolviam o chão à procura de pistas para suas investigações. Rabiscavam, desenhavam, se encantavam, exploravam. Faziam de conta o tempo todo, faziam arte. Criaram músicas, escreveram cartas e bilhetes. Banharam-se de tinta verde em um dia de sol e ao ar livre, brincaram de banho de mangueira e desenharam com água no chão. Faziam arte, viviam arte.

As crianças eram encantadas com as miudezas da terra: folhinhas, gravetos, pedrinhas e poças. Usavam esses elementos como comida das inúmeras panelinhas e utensílios que o grupamento dispunha. Também gostavam de uma “bruxa” que morava na casa abandonada ao lado da escola e, das grades que separavam o terreno da escola dos escombros da antiga casa, as crianças chamavam por ela. Gostavam de ouvir histórias de bruxas. Ficaram extasiadas quando a personagem deixou por todo o CREIR alguns objetos de uso pessoal para que o grupamento tomasse conta. Produziram muitos desenhos de observação a partir de flores e folhas com as professoras do grupamento, experimentaram a monotipia e no tempo com a professora de artes, produziram o monstro dos sentimentos em papel A3.

Em uma instituição como o CREIR, as crianças desenvolvem plenamente suas potencialidades estéticas, tão importantes para a constituição dos sujeitos. Em meio aos diversos materiais, às diversas experimentações e às muitas partilhas, naquele momento, as crianças descobriram um mundo incrivelmente sensível. Percebiam como o mundo ao seu redor oferecia inúmeras possibilidades de interações, de sensações, de percepções:

Toda pedra que ela encontra, toda for colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. Na criança, essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos, porém com aspecto turvado e maniaco. Mal entra na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas ... Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de permanente, tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. Os seus anos de nômade são horas passadas na floresta de sonhos. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitá-la [...] (Benjamin, 1995, p. 105).

No decorrer daquela experiência, percebi que o CREIR é um lugar único com relação às muitas possibilidades ofertadas às crianças e adultos e, infelizmente, não é uma realidade na maioria das instituições públicas de Educação Infantil no país. Como nutrir esteticamente outros ambientes menos receptivos, mais estéreis em experiências, mais emparedados – tema esse muito discutido nas pesquisas que visam um contato mais relevante entre a criança e a natureza, defendido por Léa Tiriba (2018), por exemplo – e permeados por concreto? É possível tocar os outros adultos que convivem diariamente com escassez de recursos, falta de verbas, violências de todos os tipos e ainda presos a um modelo de Educação Infantil que

visa a alfabetização, a produção direcionada por adultos, a base de cópias e desenhos prontos?

Penso na formação docente atual e o que vi no CREIR: professores leitores de vários gêneros textuais, frequentadores de casas de cultura, museus, centros culturais e interação com as crianças ampliada a partir de conversas ricas e diversas. Meus 18 meses como pibidiana e professora em formação foram o maior incentivo para que eu continuasse refletindo sobre a estética. Nesse percurso entre as crianças de 3 e 5 anos, a pessoa mais afetada fui eu. Tive de me reinventar, sentar no chão, criar histórias mil, pintar o meu corpo, riscar o chão com giz, carvão e correr... correr muito.

Nossos corpos adultos desacostumaram-se ao ritmo pulsante da vida que almeja experimentar mais. Sabemos que a criança “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 01), mas esquecemo-nos de que nós mesmos, os adultos, também precisamos conjugar todos esses verbos presentes nas DCNEI. E, para mim, um caminho possível, capaz de mobilizar, tocar e sensibilizar o adulto inerte que nos tornamos é o caminho da Arte.

Diante de tais experiências indago: em que medida as crianças são convidadas a se expressarem por meio das linguagens artísticas? Em que medida a Educação Estética, aquela educação dos sentidos, na qual o corpo todo é convidado a participar, é compreendida pelas crianças, se a elas próprias são negadas as experiências de ver, sentir, tocar, reparar, observar, recontar, criar, construir? De qual vivência artística os professores partem? Quais são seus encantamentos e deslumbramentos? Por que a arte na escola se torna uma atividade pedagógica, um “trabalhinho” para desenvolver habilidades motoras? Por que a arte precisa ter uma função dentro do espaço escolar e, principalmente, na Educação Infantil? Como desver, transver, subverter e resistir a partir da Arte? É por esses questionamentos e tantos outros que o presente trabalho busca apontar caminhos possíveis para que o princípio estético seja uma realidade em espaços de educação infantil.

Inicialmente, é necessário que os professores sejam afetados por uma Educação que os acolha em suas subjetividades e singularidades. Ainda é muito comum no diálogo entre professores e crianças, falas que insinuem que a produção

da criança poderia ser melhor; comparações entre as produções das próprias crianças, uma preferência pela mera reprodução do que já está dado, apreço pelo esperado em uma proposta e inquietação com o inusitado. Concordo com Susana Rangel (2019) sobre a situação da relação com a Arte nas instituições educacionais:

As abordagens atuais no ensino arte na Educação Infantil não estão possibilitando outros olhares sobre uma área do conhecimento que trabalha basicamente com a transformação, a incerteza de modelos, a investigação matérica bem como das linguagens não verbais e a abertura ao inusitado. A situação em que se encontra o ensino de arte na Educação Infantil, e também em outros níveis de ensino, não está contribuindo para que as crianças possam elaborar sua linguagem expressiva entendida aqui como uma forma de **ler** e **representar** suas relações singulares com o mundo. (Rangel, 2019, p. 23, grifo da autora).

Tal leitura e representação das relações que cada um constitui com o mundo só será possível se os adultos se dispuserem a vivenciar tais experiências que fogem à exatidão dos parâmetros, das certezas e das probabilidades; se eles se lançarem em suas próprias incertezas, em suas inquietações; se despirem dos moldes, das funções e objetivos preestabelecidos; do que é feio ou bonito, do que é certo ou errado, adequado ou inadequado ou que atende ou não aos objetivos do currículo. Como afirma Susana Rangel (2019, p. 23) em um outro momento de seu texto:

Entendo que a função da Arte na educação é de provocar questionamentos e desencadear outra educação do olhar, uma educação que rompa com o estabelecido, com as normas e convenções sobre o próprio mundo. Uma educação em arte que faça com que as pessoas continuem buscando e dando sentido poético à vida.

A Arte nos agita intimamente e inaugura em nós um exercício de contemplação e de conhecimento de si, do outro. Ela nos move pelas linhas, pelos sons, pelos materiais, pelas texturas e cores – até mesmo pela ausência delas – para lugares e estados de deslocamentos onde é possível criar, imaginar, tecer; do mesmo jeito que fazíamos quando crianças. Trata-se de uma Educação de corpo inteiro, que convida os sentidos para partilharem e vivenciarem experiências junto das crianças. Aquilo que começa, quase sempre na própria infância - no meu caso, em meio ao barro, às folhas das árvores, aos palitos de fósforos e todo o tipo de material que tive acesso, que se amplia na juventude, quando a Literatura e as obras de Arte ganham espaço em minha vida e atingem seu ápice na formação docente e com tudo que pude ver, conhecer, experimentar na Educação Infantil do CREIR. O percurso

não é linear, exato, prescrito. Nos encontros desse caminho é que vamos nos educando esteticamente. E por isso afirmo que, quanto mais nossos sentidos forem convidados a participar de nosso caminho docente, mais nossa prática será transformadora e criadora. E como diz Ostetto (2018, p. 193): “[...] quanto maior a possibilidade de inventarmos formas, cores, sons, gestos, histórias, maiores serão nossas possibilidades de expressão, de reinventarmos a própria existência.”.

A docência na Educação Infantil passa, inevitável e irremediavelmente por essa Educação que nos atravessa os sentidos, os sentimentos e a sensibilidade. Para ser docente na Educação Infantil é necessário que os sentidos sejam tocados a fim de se caminhar junto com as crianças e com elas perceber as sutilezas da vida. É ser o professor-curador – já mencionado anteriormente –, aquele que:

[...] é co-autor e cúmplice das expressões infantis; ele apropria-se de variadas lentes para olhar o cotidiano nas sutilezas, no detalhe e também na paisagem geral. Dispensa atenção ao que não se mostra facilmente, às miudezas, detalhes, sussurros que, mesmo discretamente, reverbera e, de alguma maneira, faz conhecer a criança concreta. (Ferreira et al., 2019, p.42).

A educação dos sentidos passa, necessariamente, por uma educação estética. E, por esta, entendo uma educação que está para além de aquisição de métodos de aprendizagem, de teorias do conhecimento e desenvolvimento infantil necessários para uma formação docente, evidentemente, mas que não dão conta do ser humano que nós e as crianças somos, com todas as suas potencialidades, todas as suas sutilezas, sua essência e suas expressões. Uma educação que permite se ver e ver o outro para além da falta, do relatório, do diagnóstico, do vir a ser. Ver como eu sou e como o outro é, em toda a sua complexidade e beleza humanas, como aponta Ostetto (2018):

Educação estética tem relação, então, com o cultivo de todos os sentidos: aprender a refinar o olhar, a audição, para poder ver, ouvir, sentir cada vez melhor o que se está vendo ou ouvindo, aperfeiçoando a autoconsciência...Prestar atenção, reparar – o mundo, seus cantos, recantos e encantos; a cultura, a diversidade cultural, a arte que nos rodeia e nos olha; as relações e paisagens internas que nos habitam –, limpar os olhos, aguçar todos os sentidos, são caminhos de formação estética (Ostetto, 2018, p. 193).

Ao chegar ao ambiente escolar, num espaço de educação infantil, ficou evidente o longo percurso que se deve trilhar a fim de que a experiência estética se torne uma força vital entre os adultos que atuam entre as crianças. Por vezes, o

conceito de estética é totalmente desconhecido, quando não é associado ao conceito de cuidados com a beleza do corpo. Em outros momentos, a estética está ligada simplesmente ao embelezamento de projetos, relatórios, slides de reuniões etc. Dificilmente a produção das crianças passa pela total aprovação do adulto, no sentido de que aquele processo foi o que de mais intenso, experiencial e tocante a criança vivenciou e, portanto, o produto gerado é reflexo desta vivência. Ao contrário, há sempre o que “melhorar” no produto das crianças.

Quando penso na estética como experiência vital nos espaços, entre nós, docentes e sobre o quanto preciso compreender e apreender esse conceito, vem à minha mente o que é dito por Isabel Cabanellas, em seu epílogo sobre a obra de Malaguzzi:

A estética não foi apenas introduzida em suas escolas como atividade artística, mas também como vida. Vida estética, por meio da qual levou à escola seu gosto pelo belo, bonito, bem apresentado, entendido como experiência e não como adorno vazio, carente de sentido. Soube, como ninguém, que a criança, como o adulto, tem a capacidade de viver em harmonia com sons, odores, formas, espaços, imagens e cores [...] Harmonia também na atitude do educador em seu saber estar e não estar ao mesmo tempo, campo adequado para os desafios da criança encontrar o seu lugar, sua luta e seu sorriso, e seu crescer [...]. (Hoyuelos, 2020, p. 264-265).

Nas brechas das instituições escolares, entre o tempo distinto da instituição, da rotina, das propostas dirigidas e tudo o mais que cerca o espaço de educação infantil, é possível vislumbrar brechas possíveis, trilhas e pistas para uma educação que contemple a arte, sem ela ser suporte para qualquer outro objetivo. É possível contemplar, além das resistências a uma prática que acolha refinar os sentidos, um movimento entre docentes que caminham em direção oposta ao dado e estabelecido. Docentes que, como eu, tateiam e experimentam interações, reflexões e proposições para além do que se aguarda no fim, mas na intenção do que está entre, no meio: marcas, narrativas, impressões e construções – nossas e das crianças.

Isso me faz refletir sobre uma questão importante: professores de educação infantil não são especialistas numa determinada linguagem e não são polivalentes, dando conta de todas as áreas do conhecimento com total propriedade. Uma vida não alcança tudo o que se deve saber sobre as infâncias, suas nuances, sobre a escola e suas particularidades. Ser professor é nunca deixar de ser um estudante em busca de conhecer mais e, mesmo assim, nunca será o suficiente. Dessa maneira, como ser um professor entre crianças que dialoga com a arte, a educação sensível, a

estética, mesmo não sendo um especialista? Penso que o caminho está no que afirmam Adrienne Ogêda e Michelle Dantas (2018, p. 220):

Compreendemos que o professor de EI não é nem um generalista, apto a transitar entre todas as linguagens artísticas e único responsável por fazê-lo na maioria das instituições escolares; nem um especialista no ensino das artes, tema que atravessa a docência em artes nos segmentos posteriores à Educação Infantil, mas alguém que precisa ter seus sentidos abertos e sensíveis para o potencial expressivo e criativo e o fazer artístico, o seu próprio e o da criança. Diante disto, compreendemos que a criação e a sensibilidade são expressões de uma necessidade humana, portanto entendemos que é necessário assumir uma perspectiva estética na formação docente. Perspectiva esta que é mais ampla do que a Arte em especial e que a abarca, pois trata de estar sensível ao potencial criativo presente no humano e que se expressa em seus modos de ser e estar no mundo.

Sendo dessa forma, um professor de EI (educação infantil) precisa, inicialmente, encontrar um caminho que contemple a sensibilidade. Um caminho que se abra para dentro de si e para fora, a fim de encontrar o outro. A sensibilidade será o Norte para o reencontro com as memórias e reminiscências de uma infância do educador e suporte para compreender a infância das crianças. Aquilo que tocou educadores em toda a sua vida, que mexeu com os sentidos, que reverberou em seus corpos é o que pulsará em sua prática docente. Assim, percebe-se que somente com uma educação dos sentidos é que será possível ao professor acessar um material tão importante para dialogar e ser um com as crianças.

Como professora e pesquisadora dos percursos na formação docente, compreendo ser vital uma formação que acolha a sensibilidade do educador, que tenha como prioridade uma educação que abarque os sentidos deste profissional. Uma formação que nutra esteticamente este adulto, que o incentive a fruir experiências artísticas as mais variadas e múltiplas possíveis, a fim de acolher com muita sensibilidade a criança e a infância em toda a sua força, criatividade e imaginação e provocações. Mais uma vez, uma educação sensível e não somente um compêndio de informações e diretrizes práticas sobre o que fazer com as crianças. Mais uma vez, lanço mão do que Duarte Junior (2010, p. 30-31) afirma sobre a relação entre o sensível e o professor:

[...] a educação da sensibilidade pressupõe necessariamente uma educação sensível, isto é, um esforço educacional que carregue em si mesmo, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida. A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais

precisamente de seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto. Porém, “a educação” é apenas uma abstração, um genérico quase fantasmagórico, o produto total do exercício cotidiano de inúmeros educadores, estes sim, concretos e viventes. De onde se depreende que, na realidade, uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo.

Em se tratando de gênese, temática central deste trabalho, tenho a mais plena convicção de que meus sentidos foram educados na mais tenra idade: no contato com as brincadeiras na terra, na água; no criar brinquedos com os mais variados elementos, nas leituras que fiz desde a infância, nas músicas que ouvi. Uma infância alcançada por uma estética da natureza, do simples e do ordinário, mas que produzia um encantamento singular. Esta sensibilidade reverberou em minha formação e eclodiu no chão da escola onde atuo. Só pude sentir e perceber as crianças e suas múltiplas linguagens porque permiti que meu corpo e meus sentidos estivessem ali, no meio delas, integralmente e inteiramente.

A educação estética na docência para as infâncias aponta um caminho, um percurso. As crianças e a Arte nos têm dado pistas urgentes e importantes de que o percurso se dá nas errâncias próprias de um caminhante. Nada nos é dado de antemão; pelo contrário: nos maravilhamos com as surpresas, nos encantamos com os achados inesperados, coletamos as preciosas miudezas que só encontramos nas relações e, dessa maneira, vamos nos educando e sensibilizando juntos – no percurso.

A brincadeira está intimamente conectada à dimensão estética, uma vez que a essência da infância se materializa no brincar. Sendo as interações e a brincadeira eixos norteadores, claramente o documento nos aponta pistas sobre como esses eixos se relacionam com os princípios. Assim, é na brincadeira e nas relações que o princípio estético desembocará na educação infantil.

Embalados pelo educar sensível é que nos debruçaremos, a seguir, sobre os princípios norteadores das DCNEI e, mais pormenorizadamente, sobre o princípio estético. Nele, desejamos encontrar rastros de uma educação estética e sensível da qual temos falado até o presente momento.

3.

O Princípio Estético

Princípio e estética se encontram, neste capítulo, unidos para dar contorno, norte e direção às práticas pedagógicas de professores e instituições de educação infantil. Se fôssemos analisar, superficialmente, os dois termos, poderíamos inferir que as práticas na educação infantil deveriam seguir um caminho sensível, afetivo e corpóreo - relações que temos em abundância nas vivências infantis e, que para acessá-las, seria necessário um transformar-se diário de nossas certezas dicotômicas das experiências da infância.

3.1

Os princípios das DCNEI

... a significação poética não é da mesma natureza que, por exemplo, a significação matemática ou filosófica. A significação poética nunca alcança o nível de abstração e generalidade que aquelas alcançam. Ela se nega a tornar-se conceito, lei ou princípio teórico. A poesia, a arte, é um tipo de realização intelectual que se situa entre a experiência direta do mundo e a formulação conceitual abstrata: o artista rejeita a experiência imediata do real, na medida em que a transforma em linguagem, mas também rejeita a sua transformação em conceito abstrato porque deseja preservá-la como vivência individual e afetiva.
(Ferreira Goulart)⁴

Este capítulo inicia-se com a reflexão de Ferreira Goulart por compreender que a proposta de trazer a estética para compor um dos princípios das DCNEI requer uma postura e olhar que alcancem as dimensões do que se pretende ao pensar sobre estética. Nesse trecho, o poeta coloca a arte, a “significação poética” num outro lugar para além das significações das ciências; ela parte de uma experiência com o mundo, com o outro e realiza-se nesse encontro. Assim, pensar na estética como princípio nos fará ponderar em que e como a estética se conforma, comporta na letra da lei e em como nós, educadores, nos conformamos e nos comportamos com a presença mandatória da estética nos espaços de educação infantil.

Sobre a dimensão da estética como princípio, a primeira questão que vem à mente é: Que estética? É a ideia do belo? Belo para quem? Quais as linguagens contempladas na estética das instituições escolares? Que tipo de estética caminha

⁴ Dor e arte, em Folha de S. Paulo, 7 de maio de 1995.

por esses espaços? Uma pergunta que se desdobra em muitas outras e que carecem de reflexões. Mas, primeiramente, por que princípio?

Um princípio é uma ideia fundamental ou crença que serve de base para uma teoria, prática ou sistema de pensamentos, usadas como diretrizes para pensar e agir em um determinado campo. Os princípios são encontrados em vários campos, desde ciência e engenharia, ética e filosofia.

Neste trabalho não pretendemos nos alongar sobre conceitos por detrás do termo princípio, pois teríamos de partir para questões outras que fogem do seu objetivo primeiro, mas desejamos nos ater à ideia de que princípio se relaciona com rumo, solidez, e até normas, como aponta a seguinte definição:

A palavra princípio vem do latim principium e tem significação variada, podendo dar a ideia de começo, início, origem, ponto de partida, ou, ainda, a ideia de verdade primeira, que serve de fundamento, de base para algo. Portanto, etimologicamente, o termo princípio origina-se de principal, primeiro, demonstrando origem de algo, de uma ação ou de um conhecimento. Por outro lado, o termo princípio pode apenas significar regras a seguir, normas. Nas ciências em geral, a ideia de princípio está ligada aos seus fins. Serão os princípios que darão rumo, solidez, disciplina e clareza de objetivos para estas ciências. (Borges, 2010, p. 249)

Em ética, por exemplo, os princípios podem incluir ideias como a igualdade de direitos, a não maleficência (não causar dano) e a autonomia (respeitar a capacidade de escolha das pessoas). Em Bakhtin, o núcleo é a relação do “eu-para-mim, outro-para-mim, eu-para-outro” (Bubnova, 2013, p. 10). Assim, o “ato ético” consiste em:

[...] responsabilidade, baseada nesse dever ser categórico que não pode ser deduzida teoricamente. Na filosofia do ato ético, a responsabilidade não é um termo jurídico, nem uma obrigação normativa e abstrata relacionada a algum código de conduta, mas uma espécie de impulso que, mediante cada ato concreto, vincula o homem ao mundo, e, acima de tudo, em sua relação com o outro. A responsabilidade é, por sua vez, ontológica e concreta: condiciona o ser-para-outro em cada situação particular, dá medida ao eu-para-mim enquanto dependo do outro, e o outro de mim [...] ser no mundo compromete; viver é uma empreitada perigosa que não exime ninguém dos percalços inerentes à interação com o outro.

Os princípios podem fornecer uma base sólida para o raciocínio e a tomada de decisões. Eles ajudam a orientar as ações das pessoas e organizações, fornecendo uma estrutura para resolver problemas e lidar com situações complexas. Além disso, os princípios muitas vezes refletem valores fundamentais de uma sociedade

ou disciplina, ajudando a garantir a consistência e a integridade em diferentes contextos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem um conjunto de três princípios fundamentais para orientar a prática educativa neste nível de ensino no Brasil: éticos, estéticos e políticos, como se lê no artigo 6º do documento:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 03).

Os princípios, interpretados como normas ou rumo, precisam, necessariamente, compor os projetos político-pedagógicos das instituições de educação infantil. Nesse mesmo íterim, devem apontar as propostas contidas nos planejamentos das instituições, das salas de referência para esta faixa etária. Entendemos que a letra da lei somente ecoa na mudança de paradigma educacional vigente se houver um compromisso de gestores, professores e comunidade escolar como um todo no intuito de fazer prevalecer os princípios em suas práticas cotidianas. Como afirmam Marquezan e Martins (2017, p. 159):

Nessa direção, os referidos princípios precisam estar explícitos nas propostas pedagógicas ou nos projetos político-pedagógicos das instituições de educação infantil, uma vez que, de acordo com as DCNEI, esses documentos são o plano orientador das ações da instituição e definem as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas, sendo elaborados coletivamente, com o envolvimento da equipe diretiva, dos professores e da comunidade escolar.

Assim, considerando que as DCNEI são mandatórias para esse segmento da educação básica, podemos inferir que os princípios, nesse caso, poderiam ser norteadores das práticas da educação infantil e que dão rumo e direção às propostas pedagógicas, aos modos de estruturação dos espaços, ao currículo; também indicariam caminhos e pistas sobre como as crianças vivenciam suas experiências nesses espaços. Sendo os princípios um conjunto de regras e normas a serem seguidas, teríamos de garantir que tais normas fossem cumpridas de acordo com a

lei que as regem, a fim de que a educação infantil no país dialogasse mais com as infâncias e suas diversas maneiras de ser e estar no mundo.

Os marcos regulatórios para a educação infantil, desde a promulgação da Constituição Federal (1988) até a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), representam uma mudança significativa nos modos de compreender a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança, de infância e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Isso faz com que os profissionais da educação repensem seu trabalho docente junto aos pequenos, assim como reflitam sobre novas propostas pedagógicas atinentes ao cotidiano de creches e pré-escolas (Marquezan; Martins, p. 159).

Para pensar uma educação das infâncias, possivelmente teremos de deixar certezas de lado e avançar por trilhas, caminhos e percursos mais provocadores, sinuosos e bifurcados. As infâncias estão como que convidando cada educador para se lançar num universo particular, cheio de afetos, trocas e sentidos. Princípios éticos, estéticos e políticos deverão ser o guia desse caminho um tanto quanto provocador das mais variadas sensações: singulares, subjetivas, intensas.

O que se revela nestes princípios é o desejo de pensar uma outra educação infantil para outros tempos. A criança que se apresenta a nós, adultos e educadores, é uma criança que “[...] é repleta de entusiasmo, participe e atuante nos processos de ser/fazer/aprender. Construtora de identidades e sujeito de seu aprendizado, a criança vive intensamente o ser criança em suas infâncias.” (Pillotto, Da Silva, 2016, p. 464). Essa criança se coloca como autora de seus desejos, de seu aprendizado. Ela anseia por conhecer, experimentar, criar.

Nesse sentido, as DCNEI em seus princípios procuram atender uma infância plural, autoral e transcendental; repleta de invenções, criações e inaugurações. Como diz Larrosa (2017, p. 163) sobre o ser criança:

uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início. Não é o momento em que colocamos a criança numa relação de continuidade conosco e com nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início.

Os princípios das DCNEI procuram, então, nortear o modo de ser das instituições de educação infantil ao se relacionar com essa infância da qual achamos

saber tanto, mas que sempre nos surpreende se tivermos sensibilidade para captar suas nuances, sua presença no mundo, suas linguagens:

A infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio (Marquezan; Martins, ano, p. 159).

Uma infância que atravessa nossas certezas, nossos saberes e nossa segurança necessita de uma educação que esteja aberta para lidar com as dúvidas, as possibilidades e tentativas. Uma formação política, ética e estética pode ser a base para uma educação emancipatória, vivenciada a partir das experiências que as crianças fruem nos espaços escolares. Educação pautada em princípios que tendem a pensar infâncias impregnadas de sensibilidade, afetos e relações consigo, com o outro, com o mundo e, por isso, princípios éticos, estéticos e políticos:

É nesse lugar que pode prevalecer na educação a marca de uma normativa estética, ética e política, instaurada pelos legisladores, no intuito de fazer o melhor para assegurar o presente/futuro das crianças. Poderíamos dizer então que as infâncias são materialidades dos sonhos políticos e a educação é o veículo para realizá-los? (Pillotto, Da Silva, 2016, p. 464).

Uma educação para as muitas infâncias que existem nas instituições de educação infantil se fortalece a partir dos princípios preconizados pelas DCNEI. Uma educação que reverencia e acolhe a naturalidade com que as crianças lidam com a existência, com o seu modo de ver o mundo, de se apropriar dele, é uma educação forjada na sensibilidade, nos afetos, nos sentidos das coisas e para as coisas. Uma educação que pensa os modos de ser das infâncias é uma educação que incorporou o princípio estético ao seu cotidiano: a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão. Palavras que as DCNEI buscaram para dar contorno à estética que se deseja para os espaços de educação infantil e sobre a qual nos debruçaremos adiante.

Refletiremos, na próxima seção, sobre a estética como um conceito, como um conhecimento oriundo da filosofia, da arte. Não nos aprofundaremos acerca de sua gênese, mas traremos a contribuição de alguns pesquisadores que partiram do campo da filosofia e o trouxeram para a educação. O que teremos a seguir, é um

extrato do que poderíamos discutir acerca do conceito, a fim de situarmos o leitor sobre o que propomos como estética para a escrita deste trabalho.

3.2 Estética

A dimensão estética pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona, é o contrário da indiferença, do desleixo, do conformismo.
(Vea Vecchi)⁵

Um balaio se faz com amor,
tranças de palha,
corda, cipó,
pedaços de horizonte
para guardar
as felicidadeszinhas
mais variadas:

Gotas de chuva
em dias de muito calor.

Pés descalços no rio,
um quilo de preguiça.

A vida bem devagar
num planeta chamado
Alegria ou Amor.

Sorvete de abacaxi, bacuri,
coco ou cupuaçu.

Um frasco de ar perfumado
da montanha ou do mar
para respirar poesia,
para respirar magia.⁶

Pensando a estética como princípio presente nas DCNEI e que, por isso, norteia as práticas pedagógicas de instituições de educação infantil no país, é que trazemos à luz algumas possíveis pistas para compreendermos que a estética está para além do que normalmente entendemos por esse conceito. A escrita do 6º artigo é um parâmetro, um guia, a fim de compreender o que se pretende por estética nesses espaços:

⁵ Prólogo do livro “A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi”. Phorte Editora, 2020.

⁶ “Balaio de Felicidades”. Roseana Murray e William Amorim, ilustrações de Christiane Mello, Ed. Estrela Cultural.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: [...] Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 05).

Sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão compõem o núcleo do princípio estético das DCNEI. Palavras que pretendem abarcar o que se compreende por estética para esses espaços. Ao trazer a dimensão estética como parte fundamental das práticas pedagógicas na educação infantil, os legisladores propuseram uma escrita que delineia a estética pretendida. Sobre o seu conteúdo, há muito a se ponderar sobre as escolhas feitas: referenciais teóricos, escolhas dos termos, consulta a fóruns de educação por todo o país, movimentos sociais, pesquisas acadêmicas, dentre outros. Nesse sentido e a fim de trazer à luz o que podemos pensar sobre estética, faremos um breve percurso acerca do conceito e nos deteremos naqueles que se relacionam mais intimamente com o que foi preconizado pela lei, à escolha dos consultores e legisladores.

O termo estética é amplo em significados e em definições. Na filosofia, por muito tempo a estética esteve ligada à filosofia do belo e nesse sentido, o belo presente na Arte e na Natureza. Em outro momento, a filosofia do belo volta seu olhar para o belo da Arte. Filósofos desta vertente entendiam que o belo da Arte se sobrepunha ao belo da natureza, por esta nascer uma vez, enquanto que o da Arte nasce duas vezes do Espírito (Suassuna, 2013).

Mais adiante, o belo foi ocupando outro lugar na sua relação com a estética, uma vez que filósofos passaram a incluir outras categorias ao campo da estética (a comédia, o sublime). A estética mesmo deixou de ser uma filosofia e tornou-se uma ciência, a ciência do Estético. Assim, o estético passou a ser definido da seguinte maneira, segundo Ariano Suassuna, que foi professor de Estética no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco:

O nome Estético passou, então, a designar o campo geral da Estética, que incluía todas as categorias pelas quais os artistas e os pensadores tivessem demonstrado interesse, como o Trágico, o Sublime, o Gracioso, o Risível, o Humorístico etc., reservando-se o nome de Belo para aquele tipo especial, caracterizado pela harmonia, pelo senso de medida, pela fruição serena e tranquila — o Belo chamado clássico, enfim. De fato, o campo estético abrange várias categorias além do Belo. Algumas delas foram já consideradas como ilegítimas no campo estético, exatamente por entrarem em choque com a ideia de medida, ordem e serenidade, característica do Belo. Mas depois que se chamou atenção para a necessidade de

fragmentar o campo estético, receberam elas definitivamente o selo de legitimação. (Suassuna, 2013, p. 11).

Há de se refletir sobre as muitas maneiras de pensar a estética. É possível perceber como, com o passar do tempo, aquela ideia primeira, de estética e belo serem sinônimos, concede lugar a outras possíveis formas de caracterizar a estética. Assim, o próprio conceito de belo se amplifica, na medida que abarca outros modos do próprio belo se manifestar; e tal manifestação tem como lugar privilegiado a Arte:

Mas, na verdade, temos de concordar também: definir a Estética pelo Belo, como faziam os filósofos convencionalmente tradicionais, seria recusar, primeiro, toda uma enorme quantidade de grandes artistas que manifestaram preferência pela Arte do Feio e não pelo Belo; depois, seria recusar, também, todas as agudas observações da Estética pós-kantiana sobre essas obras de arte baseadas no Feio e no Mal, observações que representam uma conquista tão valiosa para o verdadeiro entendimento da Arte e da Beleza; e em terceiro lugar, a respeito da importância da Filosofia da Arte na Estética, temos bem presentes as palavras de Bergson, o qual adverte que, enquanto na Natureza, a Beleza é encontrada por acaso, na Arte ela é deliberadamente procurada e realizada, motivo pelo qual a Filosofia da Arte deve ser, na verdade, o núcleo da Estética (Suassuna, 2013, p. 12)

Importante destacar que, para Suassuna e a partir dos filósofos que ele traz para a discussão, a estética não envolve apenas o ordeiro, o satisfatório, aquilo que tranquiliza, que traz plenitude de contentamento. Também envolve algo que afeta de modos diferentes o indivíduo. Causa estranhamentos, um certo deslocamento. Há linguagens artísticas que nos movem para lugares diversos e que não nos deixam confortáveis, mas produzem sentimentos variados. Ambientes, instalações, leituras, performances que nos deslocam, nos tocam, nos abatem e elevam. Assim, a própria definição de Beleza ganha novas nuances:

Com tudo isso em vista, definimos a Estética como a Filosofia da Beleza, sendo, aqui, a Beleza algo que, como o estético dos pós-kantianos, inclui aquele amargor e aspereza que lhe via Rimbaud — a fase negra de Goya, a pintura de Bosch e Breughel, o luxuriante, monstruoso e contraditório barroco, as gárgulas góticas, o românico, as Artes africanas, asiáticas e latinoamericanas, os trocadilhos obscenos de Shakespeare, o trágico, o cômico —, todas as categorias da Beleza e cânones da Arte, afinal; e também, naturalmente, o Belo, nome que fica reservado àquele tipo especial de Beleza que se fundamenta na harmonia e na medida e que é fruída serenamente. A Filosofia da Arte, se bem que não esgote esta Filosofia da Beleza, é, sem dúvida, seu cerne, o que ela possui de mais importante. E, finalmente, escapariamos ao dilema apontado por Kainz porque pretendemos, com fundamento filosófico, que é possível determinar as fronteiras da Beleza, e, conseqüentemente, pressentir sua natureza, seguindo-se um caminho realista, objetivo e transcendental (Suassuna, 2013, p. 12-13).

Como já exposto neste trabalho, a infância tem uma natureza transcendental. Uma transcendentalidade que se nutre da imaginação, da força criadora, dos elementos da natureza, da vida em comunidade. Uma força avassaladora. Aqui já temos indícios de uma estética da infância: imagética, pungente, sublime, desordeira, fantástica, penetrante, ataçadora, divina, terrena; a feiúra e beleza, o tranquilo e tempestuoso se encontram nessa estética sempre pulsante, sempre em movimento.

Desse modo, a estética encontra-se presente na própria experiência humana, uma vez que auxilia a dissolver o artístico no estético, afastando dos aspectos apenas práticos e intelectuais. Uma educação construída com base nos princípios estéticos, ao cultivar a sensibilidade, também inquieta, provoca e ao mesmo tempo desloca, tumultua, deslumbra, admira e assombra o sujeito [...] Assim sendo, uma educação estética desenvolve o estranhamento, aprecia o inédito com outros olhos e tem a capacidade de se desvendar para ver além do óbvio. (Hoyuelos, 2020, *apud* De Souza; Vasconcelos; Schmidt, 2021, p. 6).

Uma estética para a infância possui o grande desafio de conjugar essas forças que orbitam esse lugar. Ver além do óbvio é um desafio para cada adulto que se resignou a cumprir a obrigação de se apresentar nos espaços onde circulam as crianças. Estes espaços possuem, igualmente, o desafio de pensar a pluralidade de seres e sentidos que ali circulam, a fim de enxergarem - de forma inédita com outros olhos - como as crianças são afetadas pela estética que pode ser impressa nesses lugares.

A estética faz parte da sensibilidade e o sentimento por ela despertado pode vir de diversas fontes de inspiração: uma paisagem, uma caminhada à beira-mar, o sabor de um alimento, a cena de um filme, um espetáculo musical ou mesmo de qualquer coisa sem intenção estética inicial, podendo ser provocado a partir de múltiplas circunstâncias, intimamente integrado com a forma poética de viver. Essa emoção, sentimento ou condição estética manifesta-se em diversas culturas, não havendo, portanto, uma única maneira de expressar a beleza, da mesma forma que não se restringe à arte ou à poesia formalmente compreendidas... A beleza também não deve ser vista como um conceito estático que acontece apenas quando há harmonia e regularidade; podemos aprender com alguns poetas, em especial Manoel de Barros, que os polos belo e feio, que o disforme, trazem muito potencial de qualidade estética (Almeida; Arone, 2017, p. 109).

A seguir, exploraremos o conceito de estesia, que se refere à sensibilidade. Afinal, a estética e a infância estão intrinsecamente ligadas ao que é sensível, ao que se pode contemplar, perceber, sentir, vislumbrar, afetar-se. Um saber do corpo, dos sentidos e sentimentos. Antes, porém, finalizo com o poeta Manoel de Barros,

citado acima por Almeida e Arone (2007, p. 109): “Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia.”.

Sabemos e conhecemos sobre as coisas do mundo de muitas formas. Há um conhecimento inteligível, que vem dos manuais, da educação formal, da escola, da família, daqueles que nos cercam, das tecnologias e há um saber que vem da experimentação, dos sentidos, do corpo. Aquele saber que não passou por uma abstração, que não veio de um conceito pré-formulado, intencionalmente elaborado, mas sentido, percebido. A essa capacidade de sentir, chamamos estesia. Duarte Junior (2010, p. 133) faz uma distinção entre o saber e o conhecer da seguinte maneira:

Assim, parece pertinente estabelecer-se uma distinção entre o inteligível e o sensível, ou, em outras palavras, entre o conhecer e o saber. O inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da química, por exemplo; e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão, o passe preciso de um jogador de futebol que coloca, com os pés, a bola no peito de um companheiro a trinta metros de distância, ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com base nas informações odoríficas captadas pelo nosso olfato. Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente.

Assim, não nos basta conhecer o mundo, mas saber o mundo e com ele congregar, tornar-se um com ele, apropriar-se dele intimamente. O conhecimento do mundo não nos dá a sabedoria do mundo. Nesse movimento de saber do mundo é que atua a sensibilidade, a estesia que é essa capacidade de sentir: apropriar-se do mundo e suas manifestações envolve sentir com o corpo, com os sentidos e os sentimentos:

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida... O que faz notar a profunda verdade contida nessa poética pluralidade de significações encerrada no termo sentido, conforme discutido nas páginas introdutórias deste texto: todo humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que já foi sentido (captado sensivelmente). Emprestar sentido — ao mundo — depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido — aquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir — vale dizer, o sentimento — manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da

existência humana, existência que quer dizer, primordialmente “ser com significação” (Duarte Junior, 2010, p. 136, grifo do autor).

Em todo o tempo, nossos sentidos estão atuando na percepção do mundo. Uma cena, uma imagem, uma conversa, um toque no corpo, no outro. As texturas diversas da natureza, dos alimentos, cores de tantos pássaros, flores. Esse tipo de saber produz categorias, elaborações que não aprendemos previamente, mas sabemos.

É no contato com o mundo que a estesia se realiza. É na experimentação de tudo o que é possível ao ser humano vivenciar, sentir, explorar. Quanto mais exploramos, mais nos apropriamos do mundo e mais pertencemos a ele. Isso não num sentido de dominação do mundo, mas de comunhão com ele.

Nessa comunhão com o mundo em sua plenitude, nos nutrimos de suas infinitas experiências. Cada vez que somos expostos a uma nova vivência, muito provavelmente não a viveremos da mesma maneira. Não deixa de se relacionar com a máxima de Heráclito de Éfeso: “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou [...]”. Por isso, a estesia, essa força que nos impele a sentir com nossa mente e corpo, como amalgamados e não apartados. A estesia nos proporciona sentir o mundo tal como ele se coloca diante de nós de maneiras muito mais complexas do que simplesmente como um conhecimento enciclopédico. Sentimos com a alma e o corpo, como afirma Duarte Junior quando dialoga com António Damásio, autor do livro *O erro de Descartes* (1996):

Estas citações todas se mostram necessárias para deixar enfatizada a importância cada vez maior que vem sendo dada ao corpo enquanto uma complexa organização que integra, em si, tudo aquilo que nossa linguagem separou ao longo dos tempos, como matéria e espírito, corpo e mente, sensação e pensamento, razão e sentimento, etc. Somos, na verdade, um emaranhado de processos altamente organizados e interdependentes que manifestam maneiras próprias de sabedoria e de conhecimento em todos os níveis, desde a ordem das substâncias bioquímicas que carregam informações genéticas, nos cromossomas, até os mais específicos raciocínios de uma dada modalidade científica ou filosófica. Cada porção ou estrato de nosso organismo exhibe sua forma peculiar de conhecimento, articulada a esse todo corporal que nos define enquanto existência. O que referenda a insistência quanto à relevância de todo e qualquer processo educacional que permita o desenvolvimento das diversas categorias de saber a nós possíveis, desde a sensibilidade corporal mais básica até o mais elevado pensamento abstrato (Duarte Junior, 2010, p. 139).

O princípio estético das DCNEI traz a sensibilidade como primeiro termo na sentença. Se nos detivermos em toda a construção que há conceito de sensibilidade, teríamos de trazer para a discussão do princípio estético qual o lugar da sensibilidade nas instituições de educação infantil. Se sabemos do mundo através do corpo, por exemplo, deveríamos pensar em espaços que contemplassem o corpo e tudo o que ele é capaz de apreender do mundo que o cerca. Corpos que tocam outros corpos, que se relacionam com eles, que se expandem no espaço, correm, pulam, usam os sentidos para absorver a essência do mundo:

Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma (Duarte Junior, 2010, p. 145).

Tal modo de conhecer o mundo está ligado à estesia que: “diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos.” (Duarte Junior, 2010 p. 142). Cada vez mais surge a necessidade e a urgência de evocar os sentidos, a sensibilidade para estarmos no mundo, dirimindo a dicotomia entre corpo e mente, razão e emoção, uma vez que a sensibilidade é um caminho para a educação do indivíduo, num desejo de que a sociedade se torne mais justa e fraterna, de que o indivíduo se implique no cuidado com o que o mundo nos oferta, que se implique com o outro, com a vida, conforme afirma o autor.

Nas crianças, a estesia é pulsante. A infância, como já indicado neste trabalho, tem como fundamentos a imaginação, a força criadora, os sentidos. A infância se nutre das forças da natureza, os seus elementos. Com eles, reinventa o mundo, cria suas narrativas, reelabora as dinâmicas das relações com o transcendental, o sensível. Parece, portanto, como já muito dito, que as crianças carregam a estesia em seu íntimo, cabendo aos adultos que a recupere em suas vidas.

Os adultos tendem a se conformar com a ordem em que o mundo opera. O cotidiano, a vida adulta e seus desafios diários, os compromissos, as urgências. A estesia vai, aos poucos, cedendo seu espaço para as elucubrações lógicas, para a eficiência das respostas enciclopédicas, para a razão que propõe dar sentido a tudo.

Aos adultos e, necessariamente aqueles educadores das infâncias, apaziguar-se com a estesia é mais que urgente, é primordial. Aqui um desejo de Veia Vecchi⁷ sobre a presença da estética que promove “sensibilidade, relações, conexões, liberdade e expressividade” (Hoyuelos, 2020, p. 8) no prólogo do livro sobre a estética no pensamento e obra de Loris Malaguzzi⁸:

Com relação à educação, eu falaria de uma união inseparável. A mais segura para afastar formas de violência e opressão e fazer da sensibilidade estética uma das barreiras contra as violências físicas e culturais (Hoyuelos, 2020, p. 8).

Para tanto, como já apresentado no capítulo anterior, a educação estética pode indicar caminhos para o exercício e prática da sensibilidade, a fim de que nos apropriemos do mundo de forma mais empática e menos dominadora. Uma educação que se relaciona intrinsecamente com a estesia presente em cada um de nós.

De fato, há uma capacidade inata ao indivíduo de sentir e perceber o que o circunda. Fato também que nem todos usufruem de experiências estéticas por diversos motivos, sendo a desigualdade social um deles. Deslocamentos, tempo, investimentos, o distanciamento com o mundo das artes de uma maneira geral e que provoca, de certo modo, uma anestesia, podem tornar-nos distanciados da dimensão estética da vida. Se não a alcançamos por nós mesmos, cabe à escola contribuir com uma educação estética que fará com que nossos sentidos sejam burilados, como afirma Ormezzano (2007, p. 35):

[...] no entendimento de que a contribuição da educação estética ao campo educacional é essencial, faz-se necessário ressaltar que, se a família não possui uma tradição ligada às artes ou à simples sensibilidade para se emocionar diante da paisagem, se a comunidade em que a pessoa vive a mantém isolada de manifestações artísticas eruditas ou expressões estéticas populares, é obrigação da escola, como instituição que se pretende detentora e construtora do conhecimento, possibilitar experiências artísticas e estéticas que conduzam a pessoa, em processo de educação formal, a vivências que lhe permitam ter acesso a esses conteúdos. Ou será que a mídia, mais pautada por interesses comerciais do que educacionais, continuará abarcando esse espaço?

⁷ Vecchi trabalhou por mais de 30 anos como atelierista na Escola Municipal da Infância Diana, em Reggio Emilia, fazendo pesquisas e documentações pedagógicas nas muitas linguagens das crianças. Atualmente, ela atua como consultora para a Reggio Children.

⁸ Loris Malaguzzi é o iniciador da metodologia educacional das escolas Reggio Emilia. Nascido em 1920, graduou-se em Pedagogia pela Universidade de Urbino, na Itália.

A educação das crianças possui muitos desafios e um deles é o convite que a estesia faz a todo ser humano: permitir que os sentidos, os sentimentos, a sensibilidade permeie toda e qualquer relação que ele possa desfrutar - consigo, com o outro, com o mundo. A sensibilidade de que trata o princípio estético interroga-nos sobre nosso envolvimento com a dimensão estética, com a estesia, com uma educação dos sentidos? O princípio estético nos convida a ver a vida através da união entre corpo e mente, razão e emoção? Crianças são convidadas a extravasar sua potência imaginativa, criadora, inventiva e construtora de novas realidades? São perguntas que surgem ao longo deste trabalho com o propósito de nos fazer refletir sobre que educação pensamos a partir do princípio estético das DCNEI. Assim, educação estética pretende ser um caminho que aponta para uma educação de autoria e não apenas consumidora, como aponta Ormezzano (2007, p. 36):

A educação estética não é a panaceia nem a salvação da crise educacional que atinge a maioria dos países, mas uma contribuição à cultura que pode envolver todos os membros da sociedade, promovendo um sistema ético que oriente as relações com o outro. Trata-se de uma ação educacional bastante complexa, que atinge a multidimensionalidade do humano com o objetivo de valorizar ações subjetivas e coletivas ao recriar a vida nos seus aspectos material e espiritual, fazendo brotar o que há de melhor na autoria de cada um e deslocando-os da postura de simples consumidores culturais... Enfim, apesar das mudanças, a educação estética preserva o conhecimento da dimensão sensível do ser e permite perceber sua condição de *holon*, ou seja, a pessoa como parte do todo e a totalidade em cada pessoa.

Acredito ser vital aos educadores um olhar mais atencioso, apurado e sensível para a maneira como as crianças veem o mundo. O princípio estético das DCNEI pretende nortear a educação infantil ao trazer a sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Muitos desafios se colocam diante desse princípio que, com poucas palavras, abarca todo um universo de possibilidades que é o mundo da infância. As pesquisadoras Gobbi e Pinazza (2015, p. 38) afirmam o seguinte sobre o desafio de educadores no Brasil:

Arte, ciência, infância e suas linguagens constituem por sua vez desafios à nossa compreensão e ainda mais: provocações às práticas pedagógicas daqueles (as) que lidam com a infância, em especial, a educação infantil. Ainda atentas às possibilidades infinitas e fecundas de influência das artes e suas linguagens para compreendermos as crianças e suas linguagens, ressaltamos que no Brasil artistas modernos e críticos de arte, tais como Mário de Andrade, Mário Pedrosa, Flávio

de Carvalho, compuseram um cenário que apontava para a ruptura nos modos de ver as criações infantis, A descoberta surpreendente para os artistas é que as crianças traziam consigo invenções materializadas em formas estéticas capazes de inspirá-los em seus processos de criação.

Para compreender a maneira como as crianças percebem o mundo, a estética deve permear os espaços de creche e educação infantil, lugar onde as infâncias se encontram, com toda a sua ânsia de existir, criar e inventar novos mundos. As autoras acima citadas estão convencidas de que o desafio é grande, mas possível:

Várias das complexas elaborações das crianças resultam de acurada percepção do mundo que as envolve. São embebidas de espírito plástico que pode ser reelaborado e visto por quem quiser e estiver disponível a isso e a desnaturalizar concepções parciais, limitadas e estereotipadas da realidade circundante. O que essa tríade arte-ciência-infância pode nos oferecer é a produção de novos mundos em que a imaginação, intuição, cognição, fantasia e emoção caminhem conjuntamente. Inegável desafio (Gobbi; Pinazza, 2015, p. 38).

E assim, diante de tudo o que foi exposto aqui em relação à estesia, sensibilidade, educação estética, chegamos a algumas pistas sobre a dimensão estética que poderia compor os espaços de creche e educação infantil no país e quais os fundamentos do princípio estético para esses lugares: uma estética que se inspira na própria infância, através de sua rica linguagem artística, sua sensibilidade para se conectar ao mundo, seja onírico, transcendental, material, sua capacidade de viver a vida sem apartar-se dos sentimentos, de enxergar as miudezas, as insignificâncias, o ínfimo em tudo isso. Aqui, não poderíamos deixar de trazer uma poesia de Manoel de Barros, o poeta das miudezas:

No chão, entre raízes de inseto, esma e cisca o sabiá.
 É um sabiá de terreiro.
 Até junto de casa, nos podres dos baldrames, vem
 apanhar grilos gordos.
 No remexer do cisco adquire experiência de restolho.
 Tem uma dimensão além de pássaro, ele!
 Talvez um desvio de poeta na voz.
 Influi na doçura de seu canto o gosto que pratica de
 ser uma pequena coisa infinita do chão.
 Nas fendas do insignificante ele procura grãos de sol.
 A essa vida em larvas que lateja debaixo das árvores o
 sabiá se entrega.
 Aqui desabrocham corolas de jias!
 Aqui apodrecem os voos.
 Sua pequena voz se umedece de ínfimos adornos.
 Seu canto é o próprio sol tocado na flauta!
 Serve de encosto pros corgos.
 Do barranco uma rã lhe entarda os olhos.

Esse ente constrói o álares.
(Arranjos para assobio, XIV)

Adiante, analisaremos escolhas das consultorias encomendadas pelo Ministério da Educação quanto à elaboração do novo texto das DCNEI, lançado em 2009. Escolhas na maneira de redigir o documento, concepções de educação, infância, de práticas pedagógicas e, sobretudo, que caminhos estéticos foram pensados para compor o novo documento, objeto deste trabalho.

Utilizamos para a escrita desta seção dois documentos, a saber: Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009) e Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, também de 2009.

3.3

O início do princípio estético

Elaborar um documento mandatório para a educação infantil requer dos consultores, legisladores, pesquisadores, integrantes de fóruns de educação infantil e demais atores envolvidos com as infâncias brasileiras bastante dedicação, trabalho e disposição para construir algo que englobe crianças e instituições de educação infantil de um país com dimensões continentais. Não parece ser algo de fácil entendimento, pelo contrário, neste campo há disputas, consensos, discórdias, como em qualquer outro campo da educação.

Aqui constarão trechos da entrevista realizada com duas consultoras que participaram na elaboração dos dois documentos supracitados. A entrevista, como já mencionada num outro momento deste trabalho, foi semiestruturada, contando com um roteiro para guiar a conversa com as consultoras, cujos nomes manterei no anonimato por uma escolha pessoal. Uma entrevista foi presencial, realizada no dia 02 de agosto de 2023 e a outra, online, realizada em 26 de novembro do mesmo ano. De antemão, gostaria de agradecer, mais uma vez, a generosidade das consultoras em atender ao convite para participar deste trabalho.

As entrevistas foram transcritas utilizando o site <https://escriba.app/pt-br/> e, a partir do material coletado, foi possível analisar as informações que serão

apresentadas a seguir. O roteiro da entrevista enviado previamente para as consultoras traçou o seguinte percurso:

Elaboração dos documentos

1. Como foi o processo que participaram?
2. Que aspectos foram mais discutidos/ contemplados?
3. Dificuldades? Alegrias? Frustrações? Entraves?

Estética

4. Quais suas referências para pensar estética?
5. Quais caminhos trilhados para pensar e definir estética como um princípio?
6. A estética, tal como refletida por cada uma das consultoras, contemplou quais linguagens, relações e interesses?
7. O conceito de estética pensado pelas consultoras chega às DCNEI como foi discutido? Houve entraves, consensos?
8. Estética como princípio norteador para a educação infantil encontra aceitação e fácil entendimento por parte das professoras da maneira que está descrito no documento?
9. Quais são suas reflexões a respeito, depois de algum tempo desde sua elaboração? O que poderia ser diferente, caso houvesse necessidade de uma revisão?

Para melhor organização, apresentaremos as reflexões das consultoras separadamente. Primeiramente, a consultora do documento “Práticas cotidianas na educação infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” e, em seguida, a consultora do documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil”. Antes, porém, nos deteremos sobre os dois documentos a fim de compreender como os documentos se posicionam em relação à estética.

As Práticas cotidianas na educação infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares foi encomendado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e contou com uma equipe envolvendo consultoras, colaboradores e bolsistas de aperfeiçoamento

científico, sob a coordenação de Maria Carmen Silveira Barbosa. Seu público eram os professores que atendiam crianças de 0 a 6 anos, com enfoque no atendimento à primeira infância, como informa o documento:

Este documento é dirigido ao leitor-professor que trabalha com a formação e a educação de crianças de 0 a 6 anos, com ênfase no 0 a 3 anos. Tem como objetivo central problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de educação infantil. Nele procuramos explicitar uma concepção de educação para as crianças pequenas... As características da faixa etária das crianças exigem conceber um outro tipo de estabelecimento educacional e revisar alguns conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola, infância, conhecimento e currículo (Barbosa, 2009, p. 6)

Nesse momento da escrita do documento, as DCNEI vigentes eram as de 1999 e, portanto, esse documento surge como um esforço de repensar as práticas pedagógicas nas instituições de todo o país. O esforço foi coletivo, fruto de trabalho, consulta e escrita coletiva de maneira representativa, dada a dificuldade de reunir todos aqueles que de alguma forma desejavam contribuir com uma outra maneira de pensar a educação infantil no Brasil, tornado o texto, dessa maneira, polifônico:

As ideias aqui apresentadas emergiram de um processo significativo de consulta e participação de várias instâncias comprometidas com a educação infantil no Brasil, desenvolvido no segundo semestre de 2008. A imensidão de nosso país fez com que a participação não fosse direta, mas representativa. Essa representação ocorreu a partir de uma multiplicidade de fontes que contribuíram para a autoria coletiva deste documento: • a análise de propostas pedagógicas para a educação infantil de vários municípios brasileiros, principalmente aqueles que atendem a maior parcela de crianças de 0 a 6 anos e 11 meses do nosso país, isto é, as capitais e as grandes cidades; • a análise das respostas dos pesquisadores nacionais ao questionário consulta sobre suas concepções de infância e de educação infantil; • uma bibliografia anotada das recentes produções acadêmicas brasileiras sobre educação infantil; • a voz de professores e militantes que há muitos anos atuam em defesa da educação infantil, através da análise tanto das respostas aos questionários enviados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – MIEIB – quanto da discussão sobre práticas cotidianas na Educação infantil, realizada em encontro nacional ocorrido em Porto Alegre; • a interlocução com a bibliografia nacional e internacional sobre educação de bebês e crianças bem pequenas que vem sendo divulgada nos últimos anos (Barbosa, 2009, p. 6).

Assim, o documento que consta de cento e onze páginas procura discorrer sobre a reflexão de propostas que visam garantir práticas pedagógicas em espaços de creche e educação infantil que contemplem as infâncias brasileiras em suas especificidades regionais, culturais e sociais. O documento apresenta o pensamento polifônico de vários aspectos que permeiam a educação infantil: as infâncias, os adultos, famílias, a pedagogia, o currículo e os princípios para a educação infantil.

Sobre essa sessão é que voltaremos a atenção do leitor deste trabalho. Nela há uma discussão sobre o que mais adiante daria contornos ao princípio estético das DCNEI: Estética como experiência individual e coletiva.

A intenção é situar o leitor acerca das afirmações contidas no documento a respeito da estética e sua relação com a educação de crianças e então trazer a as considerações da consultora entrevistada, a fim de analisarmos como essas contribuições ecoam (ou não) na escrita das DCNEI. Trata-se de um trabalho de compreender a gênese do princípio estético e como esse documento contribuiu efetivamente para a elaboração do princípio.

Inicialmente, o texto nos apresenta um conceito também discutido na tese de Duarte Junior sobre a indissolubilidade entre corpo, mente, sensível e inteligível, a atenção estética:

entendida e vivida como lente de interpretação do mundo – diz respeito ao encontro entre imaginação e razão e o acordo entre elas pode ser concebido como fundamento da integração entre corpo e mente, entre sensível e inteligível (Barbosa, 2009, p. 75).

Adiante, percebemos que a estética se relaciona intrinsecamente à beleza, à alegria, à sensibilidade. Esses componentes se ampliam no texto, indicando uma profunda abertura para o que muitos pesquisadores já discutidos aqui pensam acerca da estética:

Essa experiência estética, que exige o prazer que advém da experiência compartilhada entre o corpo, as coisas do mundo e as pessoas, é uma forma de conhecer: nos provoca a sentir de outros modos o já conhecido em busca de sentidos para nossa existência. Assim, o prazer estético que surge da alegria sensorial e afetiva de sentir de outros modos as coisas, torna-se um prazer intelectual. Desse modo, constitui parte intensa e extensa da experiência do bebê. Experiência que promove suas primeiras aprendizagens e que, através de seu percurso vital, é conservada na experimentação lúdica com o mundo que diz respeito às artes, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador (Barbosa, 2009, p. 75).

O documento dialoga com os termos que se apresentam no princípio estético das DCNEI. Em muitos momentos percebe-se a intenção de relacionar a estética à sensibilidade, ludicidade, criatividade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, de maneira aprofundada, tornando claras as perspectivas sobre que estética se pretende conceber nas Diretrizes:

a proposta de considerar a experiência estética como princípio educativo encontra, na irreverência e no potencial subversivo da sensibilidade e da imaginação, a força ética e política para enfrentar uma tradição educacional sustentada em concepções de infância, criança, conhecimento, ensino e aprendizagem que não dão conta das exigências requeridas pelas necessidades das crianças pequenas e pela formação de seus professores (Barbosa, 2009, p.75)

A força criativa da infância recebeu a atenção do documento que expressa claramente como a criatividade modula a vida dos indivíduos trazendo invenção, paixão, alegria, poesia, beleza:

Compreender o ato de educar crianças pequenas como ação simultaneamente ética e estética significa afirmá-lo como promoção criativa dos seres humanos. Criatividade expressa na intenção de perseguir cotidianamente uma vida mais bonita, mais inventiva, mais apaixonada, alegre, poética, inteligente, fundada em valores coletivos mais sensíveis, menos excludentes e sectários, menos indiferentes e violentos (Barbosa, 2009, p. 76)

Mais adiante, o documento lembra ao leitor que nas propostas pedagógicas que contemplam crianças o fundamento, o alicerce é a ludicidade nas vivências e experiências delas nos contextos educacionais. Não cabem nesses espaços o imediatismo das resoluções, a aprendizagem que não contempla a beleza das interações e brincadeiras:

A prioridade dada à dimensão estética nos projetos educativos com crianças pequenas contribui para a resistência às ações pedagógicas que não reconhecem a beleza dos detalhes e dos processos lúdicos de pensar ao valorizarem somente o funcional e a aceleração do imediatamente útil (Barbosa, 2009, p. 77).

Por fim, o documento exalta a diversidade cultural e propõe o respeito às muitas manifestações culturais de nosso país, fazendo-nos lembrar que tal respeito refere-se também à nossa própria existência. Nesse sentido, ética e estética se encontram, pois, uma estética que respeita as diferentes manifestações artísticas e culturais de um país, também se propõe à ética:

Trata-se, portanto, de favorecer experiências estéticas que promovam a complexificação do sentir e do pensar, da imaginação e da percepção, de todos os envolvidos com um projeto de educação infantil comprometido com a valorização das produções culturais que significam a existência em sociedade. Nesse sentido, tantas ações como palavras não são triviais por definirem (inventarem) politicamente os espaços entre os incluídos e os excluídos das diferentes produções culturais em nossa sociedade (Barbosa, 2009, p. 78).

Como definido, trouxemos alguns excertos dos documentos analisados com o objetivo de perceber como o documento se posiciona em relação à estética.

A partir daqui, passaremos a analisar os rudimentos deste documento, através das proposições da consultora entrevistada. Mas, a fim de refletir sobre as intenções do documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, é possível afirmar que as consultoras e toda a equipe que esteve envolvida na elaboração do documento estava alinhada com as perspectivas de muitos pesquisadores que analisamos neste trabalho.

Chegamos, até aqui, com algumas pistas sobre qual estética as DCNEI desejaram para as instituições de educação infantil: aquela que dialoga com a beleza em suas muitas facetas e não apenas o belo; com a sensibilidade, o ato criativo e imaginativo, a diversidade, pluralidade, a autoria infantil como processo criativo e principalmente, uma estética que pensa o indivíduo como parte do mundo e não dono dele e esse indivíduo implicando-se, envolvendo-se e tornando-se um com ele.

No que diz respeito ao documento que estamos analisando, as “Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, contaremos com algumas percepções de uma das consultoras, a partir da entrevista realizada para esse fim.

De um modo geral, a elaboração desse documento apresentou alguns desafios. Primeiramente, era urgente a definição das diretrizes e também a necessidade de representantes da educação infantil, caso contrário, o texto seguiria sem a participação desse grupo. Além do mais, nesse período de definições das diretrizes, o documento sairia antes até das diretrizes nacionais da educação básica.

[...] Então a Rita⁹ me telefona e diz que vai ter, né, uma definição de diretrizes, tanto que a gente vai ver que a nossa diretriz sai antes da educação básica, o que tá errado, né? Mas assim, a gente resolveu fazer antes, né? Então ela me telefonou e disse, olha, vai ter diretrizes, se nós não tivermos um pensamento novo, um nosso, sobre as diretrizes, outros farão, então o melhor jeito é a gente fazer, só que assim, o que é o nosso pensamento sobre educação infantil?
(Consultora documento Práticas Cotidianas, Nov/2023).

Outro desafio inicial foi: o que este grupo de consultores, pesquisadores, educadores, fóruns pensava sobre educação infantil? Para a consultora, o campo da educação infantil é diverso em pensamentos e havia um propósito muito claro de

⁹ Rita de Cássia de Freitas Coelho, Coordenadora-Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação entre 2007 a 2016.

reunir esses pensamentos que ora se tocavam, ora divergiam. E como o contingente era demasiadamente grande, a solução para ouvir tantas vozes foi a criação de assembleias que reuniam cerca de 60 a 80 pessoas, de vários estados brasileiros: fóruns, universidades, grupos de pesquisas, escolas, todos trazendo contribuições para a elaboração do documento que refletiria o desejo de todo um grupo no que tange às DCNEI.

A gente não tinha um acordo. Você sabe que tem muita diversidade dentro da área. Então a gente pensou nessa história de fazer uma pesquisa, com participação de muitos grupos, de representações, e com grandes momentos de assembleia, assim, com 60, 80 pessoas, representantes de estado [...], a gente consultou pesquisadores, a gente consultou gestores, o MIEIB¹⁰, professores, então assim, foram várias vozes para poder fazer esse percurso. Então, nós começamos a desenhar essa proposta de interlocução para a gente ter, no final, algum tipo de concepção geral. (Consultora documento Práticas Cotidianas, Nov/2023).

Importante salientar neste momento é que, para a escrita das práticas, a consultora contou com a contribuição de uma pesquisadora que atua no campo da arte e da estética. Algumas consultoras não atuavam especificamente no campo da arte ou realizavam discussões acerca do tema, mas ainda assim, houve uma contribuição bastante pertinente e próxima de alguém que dialogava com a arte, como é possível constatar no trecho da entrevista que trata da estética dentro do documento.

E aí, para esse processo, a gente foi chamando vários parceiros, foi um pouco assim que a gente fez. Agora, um detalhe que eu queria te dizer é que aquele texto das práticas, ele foi escrito junto, muito junto, com a Sandra Richter, uma pessoa da arte, uma pessoa da estética [...]. Bem, ela foi diretora de uma escolinha de arte lá dos outros anos, entende? Assim, então ela tem uma profundidade na discussão da arte que eu não tenho. (Consultora documento Práticas Cotidianas, Nov/2023).

A equipe teve um ano para propor seminários, eventos, atividades que forneceriam dados para a elaboração do texto que serviria tanto para as Práticas cotidianas na Educação Infantil quanto para as DCNEI. Por decisão das relatoras, o documento não tem a premissa de indicar referenciais teóricos, mesmo porque não há um consenso acerca desse tema. O desejo era escrever um documento de bases mais amplas, possibilidades abertas a fim de que as instituições em todo o território

¹⁰ Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

brasileiro, públicas ou privadas, pudessem utilizá-lo seguindo também seus próprios referenciais.

No processo de escrita do texto, a gente tinha alguns entraves que são os referenciais teóricos. Ah, sim... Assim, primeiro, as pessoas queriam que a gente citasse os teóricos. E a gente achou que era melhor não fazer isso, porque, assim, se eu dissesse que usava, sei lá, Régio¹¹ e citasse o Loris Malaguzzi e o Alfredo Hoyuelos, quer dizer, eu ia estar dando uma bibliografia nacional para todo mundo de determinados autores [...] E na pedagogia tinha vários grupos também que pensavam diferente. E aí a gente tomou essa decisão de escrever, vamos dizer assim, a partir do que a gente leu, das coisas que as pessoas diziam, e trazendo conversas com isso. Então, assim, isso foi uma questão que teve bastante discussão, não teve uma unanimidade [...] o que a gente tentou fazer foi dar um lugar um pouco aberto. Para que, vamos dizer assim, que essa mesma diretriz possa ser usada na tua escola privada e lá na Fiocruz. As pessoas vão ressaltar as coisas que elas querem, vão poder dar alguns caminhos que são diferentes, né? Assim, foi a tentativa de ser mais abrangente e de não fechar em coisas muito específicas. (Consultora documento Práticas Cotidianas, Nov/2023).

Em se tratando de referenciais para pensar estética, a consultora afirma que considera que o primeiro conceito de estética passa irremediavelmente pelo sensível e ele chega à sua vida através das escolas de arte, ainda em sua própria formação universitária, em Pedagogia e através das leituras de autores que falariam sobre o desenho, sobre a sensibilidade do professor e das crianças. Duas referências marcam a consultora, para além das demais leituras realizadas em todo o seu percurso acadêmico: nos primórdios de sua formação, Rubem Alves e suas crônicas que falam tanto sobre o sentido das coisas e na época do doutorado, Francisco Duarte Junior, lembrado aqui neste trabalho.

Ainda refletindo sobre as escolhas estéticas da consultora, outros nomes emergem: Ana Mae Barbosa e sua abordagem triangular sobre a arte¹², Fernando Hernandez e sua proposta de cultura visual e ensino de arte¹³. Ainda complementam

¹¹ Reggio Emilia é o nome de uma cidade italiana devastada pela segunda guerra mundial. Um pedagogo e educador chamado Loris Malaguzzi desejou criar a proposta pedagógica para as escolas da região, resultando o que conhecemos hoje como abordagem de Reggio Emilia, centrada nas crianças de 0 a 6 anos.

¹²Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (Rio de Janeiro, RJ, 1936). Professora, arte-educadora e pesquisadora. Sua obra é voltada para a teoria do ensino e a história da arte. Barbosa é responsável pela sistematização da abordagem triangular da arte-educação, que constitui uma das bases conceituais de parâmetros curriculares de ensino de artes no Brasil. Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa759/ana-mae-barbosa>

¹³ Professor de Visualidades Contemporâneas e Investigação baseada nas Artes, na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. Além do seu trabalho na universidade, colabora com projetos educacionais - em escolas e museus - que promovem e facilitam que todos os estudantes encontrem o seu lugar para aprender. Fonte: <https://online.pucrs.br/professores/fernando-hernandez>

as referências, o conceito estético para a educação de Reggio Emília, a partir da leitura de Alfredo Hoyuelos¹⁴ e as contribuições de Nadja Hermann no campo da filosofia e questões envolvendo a ética e estética.

Assim, uma segunda entrada que eu tenho nesse tema é pelo Dewey, né? E aí, li em espanhol, O Arte como Experiência. É uma bibliografia que é muito forte na minha formação e aí é uma questão de uma identificação pessoal que eu tive com ele. Entram duas pessoas que também vão ser referências, dois processos. Por um lado, a Ana Mae, com a Metodologia Triangular e, por outro lado, o Hernandez, com a Cultura Visual, que já não é mais aquela arte do fazer, que já tem uma outra característica. Então, assim, foi uma ampliação de repertório sobre estética. Não só mais a estética da obra sendo feita, das crianças, ou a obra pronta, mas toda uma ideia de que tem a globalização, uma concepção mais política da estética [...] Aí vem, na minha formação, o encontro com o Régio, né? E aí a estética pula. Então, nessa época, eu começo a ler mais sobre estética dentro da educação infantil. (Consultora documento Práticas Cotidianas, Nov/2023).

A consultora ressalta que os princípios foram trazidos da primeira versão das DCNEI (1999) e que os princípios éticos e estéticos ficam mais evidentes na educação infantil do que o princípio político. Na educação infantil, apoiados nos referenciais citados, é possível pensar na ética das relações, na estética, pelo viés da brincadeira, por exemplo, mas que nesses suportes teóricos, o princípio político não adquire tanta visibilidade. No entanto, ela acrescenta: “*Mas não tem como ter ética e estética sem ter política, não é? Porque a política define a nossa ética, a nossa estética também.*”.

A entrevista avança para um segundo momento em que abordamos a relação do professor de educação infantil com o princípio estético e a letra da lei, ou seja, o que está expresso nas DCNEI. Para tanto, trataremos das impressões da consultora sobre este tema no próximo capítulo.

A partir da conversa com uma das consultoras das Práticas Cotidianas na Educação Infantil, temos algumas pistas acerca do caminho que o conceito de estética tomou nesse documento. Podemos destacar a relação da consultora com a estética e com o pensamento de alguns importantes referenciais teóricos. Também é possível destacar que, para a consultora, a estética primordialmente se define

¹⁴ Especialista em Formação de Professores de Educação Geral Básica pela Escuela Universitaria de Magisterio Huarte de San Juan, em Pamplona, Espanha. Sua tese de Doutorado aborda o pensamento e a obra de Loris Malaguzzi, pedagogo na cidade italiana de Reggio Emília e que trouxe o aspecto estético para o centro das práticas educativas.

como sensível, algo que ecoa no princípio estético das DCNEI e como o seu percurso acadêmico relacionado à estética reverbera na escrita das Práticas Cotidianas na Educação Infantil, corroborando, mais uma vez, que ao passo que nos nutrimos estética e sensivelmente, essa mesma nutrição encontra outros caminhos: na formação, na ação, na reflexão.

A seguir, traremos as contribuições de um outro documento que não é apenas anterior às DCNEI, mas que dá contorno final a elas: Subsídios para “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil”, encomendado pelo MEC/SEB, através da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica, lançado em maio de 2009 e que: “Visa subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, item que deverá integrar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.” (Kramer, 2009, p.3).

O documento discorre sobre temas muito pertinentes às discussões acerca da educação infantil que o país pretende, “no sentido de se adequarem às novas exigências elaboradas com vistas a garantir a concretização dos direitos das crianças nas creches, pré-escolas e escolas.” (Kramer, 2009, p.4).

Trata-se de um documento que dialoga com diversos outros documentos que deram aporte teórico e fundamentaram as afirmações contidas nele, a saber: a Constituição Federal (1988), que afirmou o direito das crianças à educação infantil em creches e pré-escolas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), fruto de mobilização nacional, com mais de um milhão de assinaturas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que reconheceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e, a partir disso, outros documentos importantes oriundos de diversos setores, que delinearão as práticas pedagógicas para a educação infantil, uma vez que o direito havia sido conquistado e garantido:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm caráter mandatório. A formulação apresentada aqui resulta de uma história que vem sendo construída há mais de vinte anos, e que se expressa em um conjunto significativo de políticas públicas e documentos na área 5 da Educação Infantil, de ações e conquistas dos movimentos sociais e de estudos e pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento (Kramer, 2009, p. 5).

Outras publicações contribuíram ainda para a elaboração deste documento, por exemplo: a Política Nacional de Educação Infantil (MEC/ SEF/COEDI, 1993)

que valoriza as interações infantis, seu desenvolvimento, as brincadeiras; os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC/SEF/ COEDI, 1995), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), envolvido em debates e com propósito recomendar práticas pedagógicas para esse segmento.

Depois de lançadas as primeiras diretrizes, outros documentos específicos para as práticas na educação infantil foram publicados: a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006), incentivando os municípios a investirem na educação infantil como fruto de política pública, os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), responsável por “subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para realização da Educação Infantil.” (Kramer, 2009, p.7).

Todos os documentos citados cooperaram, juntamente, para a escrita dos subsídios que se tornariam as DCNEI em 2009, e, ainda, as contribuições de movimentos sociais e das pesquisas acadêmicas, representados pelos seguintes grupos: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação/UNCME e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED. Sobre o esforço por consolidar a educação infantil e suas práticas pedagógicas, identifica a ANPED:

A concepção de Educação Infantil como direito das crianças e de homens e mulheres, uma conquista dos movimentos sociais; o reconhecimento da condição de sujeito social e de cultura da criança, o que implica em considerar a família e a comunidade a que pertence. Aponta a centralidade da infância nas pesquisas e práticas e o caráter heterogêneo da infância - questões de gênero, etnia, classe social – explicitado por diversos estudos, o que ressalta a necessidade de considerar a diversidade cultural no campo das orientações curriculares. Enfatiza que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos corpóreo, afetivo, cognitivo, linguístico, social e cultural. A firma, ainda, seu compromisso com as políticas educacionais para a infância (Kramer, 2009, p. 12-13).

A segunda parte dos subsídios trata de definir os conceitos de crianças, jovens e adultos como sujeitos, os direitos desses grupos, currículo, responsabilidade social da creche e da escola e os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental. De antemão, é possível afirmar que os Subsídios, diferentemente das Práticas Cotidianas, já discutidas aqui, abordam de

uma outra maneira os princípios éticos, estéticos e políticos, isto é, não há seções explícitas e discussões específicas acerca dos princípios, mas percebe-se a presença deles ao longo do documento, enquanto os conceitos acima destacados são apresentados.

Em se tratando especificamente do princípio estético, apenas uma leitura mais pormenorizada e atenta do documento será capaz de trazer à luz as discussões acerca dos temas que circundam este princípio, como veremos. É possível que o objetivo principal dos subsídios era dar uma forma, um contorno, aquilo que seria o texto definitivo das DCNEI e, por isso, seu formato fosse diferente do último documento analisado.

Ainda assim, é possível ver, por todo o conteúdo do documento, marcas, pistas e traços de uma educação sensível, esteticamente pensada para garantir às crianças as experiências próprias da sua natureza sensível e criativa: “A experiência e a formação cultural de crianças e adultos são marcas que devem nortear as propostas pedagógicas de Educação Infantil, as práticas cotidianas e os projetos de formação de professores e gestores” (Kramer, 2009, p. 15)

A cultura é um termo recorrente na redação do documento e que aponta constantemente para a educação de crianças, jovens e adultos a partir de um viés transformador, como se a cultura possibilitasse outras maneiras de estar no mundo. Aqui lembro-me de Sonia Kramer (2000, p. 11) que afirma o seguinte:

Destaquei antes a necessidade de educar crianças e jovens contra a barbárie, entendendo que políticas para a infância que viabilizem experiências de cultura podem ser uma das estratégias. Ao pensar, porém, a cultura e seu papel de humanização contra a barbárie, sei que as chamadas nações cultas e desenvolvidas, científica e tecnologicamente, deram ao mundo um legado de barbárie. Não sou ingênua; apenas julgo que naquele caso ensinava-se conformação e obediência, deformando o homem, e o que está em jogo aqui é o resgate crítico da cultura para a transformação.

Os subsídios destacam a presença do corpo, da imaginação, da invenção como prerrogativas para propostas pedagógicas na educação infantil:

as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil devem assegurar a exploração dos objetos, os deslocamentos amplos no espaço; a imaginação e as manifestações simbólicas (na oralidade, nos gestos, no faz de conta, na imitação, nas representações gráficas); a ampliação de modos de comunicação e criação de significados; as possibilidades de expressão do interesse e da curiosidade; a expansão das experiências de cultura (Kramer, 2009, p. 19).

A redação dos subsídios apresenta a fundamentação retórica para cada tópico que acabou de ser lido. A distinção entre a discussão do tópico e sua fundamentação é feita por uma divisão gráfica, sinalizada por três pontos continuativos (...). Ali é possível observar toda a construção teórica em que se baseou a equipe que atuou na elaboração do documento. Sobre a criança e as propostas pedagógicas pretendidas para elas, lemos a seguinte fundamentação:

A criança é sujeito social e cultural, constituindo-se subjetivamente nas relações com adultos e outras crianças. Nesta perspectiva, as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil devem assegurar a qualidade das relações dos adultos com as crianças, das crianças entre si e delas com a cultura. Ao invés de uma concepção instrumental e instrucional do conhecimento e de uma criança vista como aluno, as instituições de Educação Infantil devem considerar as crianças como crianças, reconhecendo sua experiência ética e estética, valorizando a ação crítica, criadora, a narrativa e a produção de sentidos. (Kramer, 2009, p. 20).

Para os redatores do documento, a criança possui sua experiência ética e estética, não devendo ser ignorada. A cultura se estabelece como aporte para produção de sentidos de uma educação infantil que encara e respeita as crianças como sujeitos sociais e culturais. Ainda como fundamentação teórica acerca das crianças como sujeitos, lemos:

Uma Educação Infantil que garanta a cidadania às crianças requer propostas pedagógicas que as reconheçam como sujeitos que se expressam sobre o mundo de forma peculiar: na interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos a criança inventa, recria a cultura (Kramer, 2009, p. 20).

Mais uma vez, a cultura surge no documento, quando o tópico é currículo para a educação infantil e como as instituições devem organizar as propostas pedagógicas. Não apenas a cultura, mas a arte e a estética tornam-se um dos eixos de saberes e conhecimentos:

As Propostas Pedagógicas da Educação Infantil devem favorecer acesso a bens culturais, práticas culturais, convívio com a natureza, ampliação de experiências de aprendizagem, mobilizando elementos cognitivos, afetivos e sociais. Tais experiências devem ser organizadas a partir dos seguintes eixos de saberes e conhecimentos: - As crianças e a Arte: experiências estéticas e expressivas com a música, artes visuais e plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura (Kramer, 2009, p. 24).

Como fundamentação teórica para a formação do currículo desejado para a educação infantil nas DCNEI, os subsídios se apoiam firmemente na garantia de

práticas que valorizem a cultura, a arte e suas linguagens: a literatura, música, dança, entre outras, além de ampliar os lugares onde tais manifestações artísticas se encontram, democratizando o acesso a esses bens culturais. E ainda: afirma que as dimensões éticas e estéticas fazem parte do campo pedagógico, tendo a arte como um componente de conhecimento:

O trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir o acesso e a experiência com a cultura, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a fotografia, enfim, a produção artística e histórica que se encontra em variados tipos de espaços, no campo ou na cidade, da rua aos museus, com livros ou na internet. Assim, o campo pedagógico inclui as dimensões ética e estética, sendo uma prática social que se constitui como outra forma de conhecimento científico, incluindo a arte. Esta concepção do que é pedagógico ajuda a pensar Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil onde não há aula, mas projetos, atividades, oficinas, encontros, experiências, trocas (Kramer, 2009, p. 26).

A apresentação dos trechos destacados neste trabalho serve como suporte para compreender a atuação dos redatores dos dois documentos analisados. No caso dos “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil”, é bastante clara a importância dada à cultura, às manifestações artísticas, à natureza e às dimensões ética e estética, confirmando, assim, um desejo de que as DCNEI possibilitassem às instituições pistas para uma educação que contemplasse não um conhecimento dicotômico, no qual razão estaria de um lado e emoção de outro; no qual corpo estivesse apartado do conhecimento; antes, uma educação que visse os sujeitos das instituições - crianças, jovens, adultos, como inteiros, sociais, culturais.

A seguir, este trabalho dialogará com as impressões de uma das consultoras que atuaram na elaboração dos Subsídios e como suas próprias reflexões encontram ou não espaço e acolhida na redação do texto.

A proposta para pensar numa redação do documento teve seu início em 2008. Naquele momento, as instituições contavam com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e tantos outros documentos já destacados neste trabalho. Uma equipe estava trabalhando na elaboração dos subsídios para o ensino fundamental e médio e, pela primeira vez na história, segundo a consultora, haveria a integração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, e, como fruto de políticas públicas conquistadas, a operacionalização da Educação Infantil como etapa primeira da Educação Básica no país.

Esse trabalho, ele tinha, então, dois caminhos a seguir. Primeiro, a revisão das diretrizes da Educação Infantil, de 99. E o outro, integrar, pela primeira vez na história, as diretrizes curriculares da Educação Básica. Então, isso aqui é, eu acho que é também um passo da política pública, que, então, não só reconhece, mas operacionaliza a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023).

O período em que surge a necessidade de escrever os subsídios era um período de muita efervescência política. Naquele mesmo momento, era aprovada a educação infantil como etapa obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Nas palavras da consultora: "No Brasil, você só democratiza quando torna obrigatório, no caso da educação".

Para a consultora, o momento também foi propício para a equipe trabalhar de modo harmônico, sem entraves. Foi dada liberdade para o grupo trabalhar, planejar e redigir o documento que possuía grande conexão com as diretrizes da educação básica.

Algumas coisas que me parece que foram a contribuição da área de educação infantil para o ensino fundamental e médio, que eu insisti muito. Eu, então, na verdade, trabalhei com essa equipe, fazendo esse documento [...] Essa é da diretriz da educação básica. Então, eu me lembro de pelo menos dois aspectos que foram minha insistência e que acabaram entrando nas diretrizes da educação básica. Um era o tema do cuidado, que eu sempre defendi, que o cuidado não é específico da educação infantil. Ele tem uma especificidade na educação infantil, mas já naquele momento, eu não acho que ninguém sabia o que ia acontecer depois. No ensino fundamental, no ensino médio, o tema do cuidado do corpo, das drogas, dos preconceitos, das humilhações que você vê que tem aqui, isso se volta para cá. Outro era o tema dos direitos. Muito presente aqui. Então, acho que o contexto é esse. (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023).

O que de fato gerou controvérsias e debates foram dois temas de difícil concordância entre os pesquisadores da infância e educação infantil: a alfabetização e a creche. O primeiro porque não era de consenso geral o que significava o termo dentro de instituições de educação infantil, pois, para muitos, a alfabetização estava ligada ao treinamento e prontidão.

Já o segundo era pelo fato de haver pouca pesquisa sobre o atendimento a bebês de zero aos 18 meses. Naquela época, poucos investigavam a respeito e, assim, havia discordância acerca dos termos empregados, por exemplo. Ambos os temas foram discutidos em parceria com os demais consultores e o texto levado para uma reunião, a fim de ratificá-lo e confirmá-lo como texto final dos subsídios.

Aqui registro a fala da consultora sobre o tema da alfabetização, que não se relaciona especificamente com o trabalho, mas que traduz a potência da infância e não sua negação acerca daquilo que as crianças são capazes de fazer:

Porque a gente conseguiu, tanto na questão da alfabetização, por exemplo, entender, e eu realmente acredito nisso, que o papel da educação infantil é garantir que as crianças confiem nas suas próprias ... Que elas entendam que elas têm as possibilidades concretas de ler e escrever. Ou seja, que você não antecipe uma autoimagem negativa da criança sobre ela própria e as suas possibilidades de se alfabetizar (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023).

Um fato interessante é que a redação dos subsídios precisava ser enxuta porque, a partir dela, as diretrizes seriam elaboradas. A consultora afirma que o próprio princípio estético teve seu texto reduzido com esse propósito e, por isso, o princípio encontra-se com redação diferente.

Tanto que o princípio estético, em 99, ele é bem maior. E aí, o princípio estético, nessa atualização, ele é mais enxuto [...] Eu acho que as diretrizes tiveram que ter esse aspecto mais enxuto, digamos assim. Agora, se você percebe, a estrutura do documento, essa estrutura, esses focos das propostas, ela fala em propostas pedagógicas, inclui uma coisa que não está aqui diferenciada, que é a questão das populações indígenas, populações rurais, agricultores, porque isso foi uma demanda dos povos indígenas, foi uma demanda também para a questão legal. (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023).

As DCNEI de 1999 possuem apenas quatro artigos e quando abordam os princípios que até então eram chamados de fundamentos norteadores, traz oito incisos, por exemplo. Já as DCNEI de 2009 possuem treze artigos e nenhum inciso relacionado aos princípios - mudança de nomenclatura ocorrida na nova redação. Em seu 3º artigo (Resolução CNE/CEB nº 1/99) lemos o seguinte:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (Brasil, 1999, p. 01).

E um dos incisos que se relacionam os fundamentos norteadores traz a seguinte redação, que não aparece nas DCNEI DE 2009:

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre

os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (Brasil, 1999, p. 01).

A entrevista segue um percurso que foi o de saber quais referências sobre estética os consultores tiveram à disposição para a escrita dos subsídios. Não nos alongaremos acerca dos teóricos consultados que estiveram presente na composição da redação, mas, claramente é possível perceber sua presença ao longo do documento. Antes de tudo, um termo caro à equipe foi a formação humana e aí, crianças, jovens e adultos. A partir da introdução deste tema, podemos vislumbrar uma constelação de conceitos presentes em Bakhtin, Benjamin e Vigotski, teóricos citados pela consultora como aqueles que a equipe trouxe como referências para pensar o princípio estético.

Bakhtin¹⁵ vai falar de uma arquitetura, que é o agir ético, a dimensão do conhecimento e a dimensão da estética. É um tripé que sustenta a esfera humana. São três esferas do humano [...] Essa é a arquitetura do Bakhtin. Então, a dimensão da estética é tudo aquilo que afeta. Ou seja, você pode entender que aqui eu tenho os valores, as normas de vida, os códigos morais, a dimensão política, o Gramsci¹⁶ vai chamar de ético-político. Aqui eu tenho a coisa da cognição, os conteúdos, universal ou relativo. (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023).

Para a consultora, a equipe fincou suas certezas epistemológicas sobre a arquitetura bakhtiniana, a saber: o agir ético, o conhecimento e a dimensão estética, como um tripé que sustenta a esfera humana. Para a consultora, o agir ético corresponderia aos valores, às normas de vida, aos códigos morais, à dimensão política. A cognição conectada aos conteúdos, sendo eles universais ou coletivos e a dimensão estética, a tudo aquilo que afeta e aqui se inserem também os afetos.

Os afetos, nesta perspectiva, integram-se não apenas aos sentimentos, mas à maneira como o indivíduo está, o que mostra, o que é mostrado. Afeto num sentido de como o indivíduo vê o outro, vê a si mesmo, numa relação ético-estética.

E aqui, a estética é o que afeta. E, portanto, aqui também estão incluídos os temas dos afetos. Se a gente quiser falar, digamos, de uma maneira menos abrangente, aqui seriam os saberes, os conhecimentos, as ações, as práticas. E aqui, os afetos, mas não só no sentido de sentimento, mas no sentido de como você está, você

¹⁵ Mikhail Bakhtin nasceu em 1895 em Oriol, na Rússia. Estudou em Odessa e Petrogrado, foi professor de história, sociologia e língua russa na cidade de Nével, na década de 1910, e liderou um grupo de intelectuais que ficaria conhecido como o Círculo de Bakhtin.

¹⁶ Antonio Gramsci, teórico e ativista político marxista, nasceu na Sardenha, Itália, em janeiro de 1891.

*mostra, aquilo que é mostrado. O estético é como ele é mostrado ou escutado. Então, eu diria que, o Bakhtin tem uma discussão longuíssima sobre essa relação entre o ético e o estético, como é que você vê o outro, como é que o outro te vê à distância do lugar onde você enxerga. E, no caso, do ponto de vista teórico, da onde a gente tirou, eu diria, tiramos do Bakhtin, o livro *A Estética da Criação Verbal* [...] (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023).*

A partir de Benjamin, a equipe procura estabelecer uma relação entre a dimensão estética e as imagens. Para a consultora, e apoiada em outros autores, Benjamin possui uma escrita “fílmica” e uma filosofia poética:

[...] O Benjamin é toda uma visão da imagem, o Benjamin escreve como quem mostra. Ele tem uma escrita... alguns autores dizem que é fílmica, que são imagens, ele escreve por imagens e que ele defende para a filosofia uma escrita poética. Então, aqui, para o Benjamin, tudo é estética nesse sentido, a busca que ele faz para expressar. Não por acaso, ele vai buscar autores que desenham, autores que escrevem, vai discutir a obra de arte, o aparecimento das técnicas de reprodução [...] (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023).

Em Vigotski e seus escritos sobre imaginação e criação na infância, aliás, título de bibliografia utilizada num outro capítulo deste trabalho, a consultora buscou trazer a contribuição da criação infantil. Para a consultora, se a pergunta de Piaget era como a criança pensava, para Vigotski, a pergunta era como a criança criava.

*Nesse aspecto da arquitetura [...] o Benjamin na questão das imagens e o Vygotsky nesse tema da criação [...] E o Vygotsky, aí você conhece o livro *Imaginação e Arte na Infância*, ou é o contrário, nunca sei [...] Que vai discutir, que vai também subsidiar essa reflexão sobre estética, diferenciando o que é uma obra de arte e o que é a criação infantil. Isso é importante também. Aqui, pode ser que haja outros autores desse campo de educação infantil que pensam diferente, mas eu entendo que a criança cria, não necessariamente o que ela cria, uma obra de arte. Embora o adulto possa dizer: que lindo! De uma forma um pouco até estereotipada, repetitiva [...] (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023).*

A arte em Vigotski é apenas um detalhe do quadro, um traço, algo que não fornece a imagem real, mas que a transforma ou provoca mudança para ser olhada de outra maneira. Dessa forma, a consultora elenca suas bases para formular o princípio estético nos subsídios: as imagens, os afetos e a criação.

*Ele fala isso no *Imaginação e Criação na Infância*, não sei como está traduzido em português, mas é apenas um traço, é apenas alguma coisa que não dá a imagem real, mas que a transforma. Na verdade, a muda para poder ser olhada de outra maneira [...] até porque, eu me lembro como professora de educação infantil, eu*

já brincava com as crianças: o que vai ser o bonito hoje? Bonito é ser todos os desenhos iguais? É ser todos os desenhos diferentes? Hoje a gente vai achar que é mais bonito os enormes, os pequenos, os que são mais coloridos, os que só tem uma cor. (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023).

E estética, para a consultora, precisa ser atravessada pela pluralidade, uma vez que o indivíduo convive com diversas possibilidades estéticas: gêneros musicais, filmes, o belo, o feio; aquilo que toca muitas pessoas pode não tocar o outro. Por isso, a formação do gosto também é discutida na concepção estética, pois para a consultora, o gosto é formado, mas também experimentado. Assim, instituições de educação infantil podem promover uma formação do gosto desde a primeiríssima infância, ofertando todo o tipo de experiências estéticas para crianças, a fim de que elas sejam afetadas e formem seu gosto.

Então, eu acho que esse tema da estética precisa necessariamente estar atravessado pela pluralidade [...] o que é belo, o que é feio, o que é aceitável ou não, é muito diferente de um gênero para o outro. Se você gosta mais de uma coisa, tem a ver aqui com essa coisa, porque exatamente a estética vai ter a ver com o gosto. O gosto é formado, tem toda essa discussão da formação do gosto, mas também o gosto é experimentado. Pode todo mundo me dar um monte de coisas; a minha vida inteira comer alguma coisa e isso não me agradar, mas eu posso também nunca ter experimentado alguma coisa e não me formei para gostar, digamos assim. (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023).

Diante de todo o exposto nesta seção, podemos inferir que os subsídios tiveram preocupação em justificar, antes de tudo, que era a hora de revisar as DCNEI e, a partir dessa revisão, trazer o conceito de formação humana para o texto. Além dele, percebemos a presença do conceito do indivíduo como um sujeito social e cultural, estando essa palavra muito presente ao longo dos subsídios.

Além disso, as escolhas teóricas para pensar a estética nos apontam um caminho de uma formação que contempla todas as dimensões humanas: o conhecimento, a ética, os afetos. Percorrer as escolhas teóricas da consultora nos aponta um caminho que a equipe pretendeu trilhar acerca do princípio estético: a criança como um sujeito capaz de criar, de sentir, conhecer, afetar, ser afetado, experimentar, imaginar, inventar e mudar a realidade.

As duas consultoras entrevistadas seguem caminhos muito parecidos de nutrição estética: elas mesmas foram, antes, sensibilizadas por uma prática pedagógica e leituras que as afetaram. A partir desse movimento de sensibilização,

puderam contribuir de maneira eficaz na elaboração de documentos importantes para a nova edição das DCNEI. Não há dúvidas de que o que lemos nos dois documentos é fruto de um percurso de vida marcado pela sensibilidade e pela estética.

O próximo capítulo é destinado ao professor e professora de educação infantil que, diante das DCNEI, precisa fazer escolhas significativas para sua prática pedagógica. Pretendemos refletir sobre a formação e a prática do educador e se esses aspectos são capazes de abrigar a densidade do princípio estético no dia a dia de uma instituição de educação infantil.

4

A Lei, a Estética e o Professor: Reflexões

O presente capítulo encerra um percurso que começou de certa forma em mim. Ao refletir sobre minha própria caminhada pela educação, ao ver os percursos de outras tantas professoras que cruzaram o meu caminho, ao perceber que, pela educação estética, eu encontraria o fundamento para entender meus estranhamentos e afetamentos dentro da profissão, busquei pela gênese deste princípio estético, que é tão caro para minha própria constituição, não apenas como professora, mas como mãe, mulher, filha, humana.

A quarta seção do capítulo um desta dissertação tem como fio condutor a arte, a infância e o professor. Ali, teci uma rede de reflexões sobre como é estar entre as crianças na educação infantil, a partir de uma proposta pedagógica que fosse artística, o lugar do professor em meio às várias linguagens artísticas e infantis, a educação sensível, nutrição estética. Termos, conceitos que podem nos causar desconforto, perplexidade, desconhecimento, mas que, quando acolhidos, tornam a educação para as infâncias mais leve. Como diz Sonia Kramer (2021, p. 33): “Para ser leve, é preciso ousar se soltar”

Sendo assim, neste último capítulo, bifurcarei o caminho, as reflexões e incertezas, ainda pensando no ato de ser educador. O ponto de partida será a relação entre o princípio estético, a letra da lei e o professor, para então desaguarmos na estética para a formação humana. A primeira seção trará algumas ponderações das consultoras entrevistadas acerca dessa relação. A segunda, convido alguns autores para pensarmos a formação humana a partir da estética.

4.1

O princípio estético e os professores

Malaguzzi amou a estética do insólito. Não suportava a rotina e a clonagem estereotipada e tópica que levam a educação a uma repetição absurda. Procurou, desse modo, como artista, a estética de conhecer o novo, ou de ver o mesmo com as lentes do insólito. Para realizar essa operação, é necessário aprender a escutar. A escuta nos ajuda a entender como as crianças pensam e acreditam que crescem. A escuta nasce, também, de tornar estranho o familiar [...] um princípio e uma estratégia para escutar e revelar essa estética do conhecer infantil [...]. Escutar é estar alerta para deixar de considerar as coisas como naturais e óbvias. Nisso ajuda essa atitude de estranheza que resgata da evidência trivial o

extraordinário inesperado que há nas palavras, nos gestos, nos desenhos e nos olhares das crianças. É necessário desconfiar do evidente para buscar significados mais profundos no que parece banal. Isso transforma em algo mais divertido uma profissão como a de educar (Hoyuelos, 2020, p. 122-123).

Não é tarefa fácil deslocar-se para outros movimentos, diferentes daqueles já arraigados, internalizados, domesticados pela nossa razão. Kramer (2021, p. 33) afirma que “O peso da dureza, a repetição do mesmo, o apego a fazer sempre igual e a se encerrar em modelos e padrões já conhecidos com frequência se sobrepõem a querer e conquistar a liberdade de mudar, imaginar e criar”.

Assim, partimos para uma reflexão que envolve escuta, leveza, ousadia, estranhamento, o extraordinário, desconfortos, em busca da liberdade de ser na escola, a liberdade de ser entre as crianças e a liberdade de ser humano, a liberdade de ser completo.

Como apresentado anteriormente, a entrevista contou com um segundo momento em que as consultoras responderam perguntas acerca da recepção do princípio estético pelos professores. As seguintes perguntas nortearam a conversa: A estética como princípio norteador para a educação infantil encontra aceitação e fácil entendimento por parte das professoras da maneira como está descrito no documento? Quais são suas reflexões a respeito, depois de algum tempo desde sua elaboração? A formação inicial contempla uma leitura aprofundada sobre estética? Experiências estéticas das professoras podem ser suporte para uma compreensão mais ampla do princípio da DCNEI?

Sobre a formação docente, há muitos documentos que dão aporte para a discussão acerca do que o currículo para o professor precisa abordar, abarcar, discussões acerca da própria formação inicial do professor de educação infantil, sua valorização, entre tantas outras discussões importantes. Lemos nas Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica, em seu capítulo IV o seguinte:

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental (Brasil, 2013, p. 25).

Apenas estes dois artigos já renderiam inúmeras discussões acerca de como vai a formação inicial e continuada dos professores no país. Não é o tema deste trabalho, obviamente, mas a título de reflexão, vale destacar que, nos dois artigos, a dimensão estética está presente. Assim, nos perguntamos: em que medida a formação inicial de pedagogia contempla a dimensão estética em seus currículos? É possível garantir às futuras professoras de educação infantil e primeiros anos iniciais uma formação ética, estética e política que valorize sua formação e a escola? Concordo com Cristina Carvalho e Monique Gewerc (2020, p. 238) em seu artigo: O papel da arte na formação de professores, sobre que tipo de formação os professores deveriam receber:

A profissão docente tem como marca e exigência formativa ser intercultural, ética, política e estética, e essa exigência confirma a importância de uma formação estética. Nesse sentido, faz-se necessário que, ao longo da formação, o futuro professor possa acessar sua subjetividade nas diferentes dimensões, acionando não apenas os conhecimentos científicos, mas também corpo, alma e espírito [...].

Neste mesmo compasso, Cristina Carvalho (2001, p. 76) argumenta que a experiência cultural suscita novas possibilidades na formação do professor em duas dimensões: a profissional e a humana, mas que sua presença não é percebida nos cursos de formação:

A experiência cultural suscita perguntas, provoca a reflexão crítica de valores e contribui para a formação não só do profissional de educação, mas do sujeito. E a escola, em geral, não tem valorizado ou se utilizado desse aspecto em sua possibilidade de formação de profissionais da educação. A precariedade dessa formação também vem sendo ressaltada não só por pesquisadores, mas pela sociedade, que percebe a necessidade de transformação desse panorama (p.76).

Retomando as considerações de Carvalho e Gewerc (2020, p. 239) sobre a necessidade de rever a presença da dimensão estética na formação do professor, lemos o seguinte:

É preciso pensar quais estratégias de formação têm sido oferecidas, pois nota-se que os alunos continuam mantendo-se em uma postura passiva frente à aprendizagem e depois ao ensino, demonstrando falta de autoria. A formação cultural e estética do professor, que tem sido defendida pelos estudiosos do campo, caminha na direção de um cotidiano marcado pelo acolhimento sensível, pela escuta, criatividade e respeito à diversidade que nem sempre são desenvolvidos durante a formação desses profissionais.

As reflexões das consultoras entrevistadas para este trabalho se aproximam das autoras aqui destacadas. Ambas partem da conclusão de que a formação inicial, o curso de Pedagogia contempla uma formação na qual as disciplinas mais gerais têm maior destaque, enquanto que disciplinas ligadas ao campo da infância, das linguagens artísticas, possuem muito pouca representatividade. Por exemplo, uma das consultoras lembrou que, para a professora de educação infantil, saber sobre a sociologia da infância faria mais sentido para seu trabalho do que uma disciplina mais generalista acerca da sociologia.

Uma outra questão abordada na conversa foi o fato do curso de Pedagogia – aqui posto como formação inicial – ser atravessado por disciplinas gerais e disciplinas que atendem à formação dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental. Isso significa que menos de dez por cento das disciplinas correspondem à educação infantil, segundo uma das consultoras.

O que a sociologia da educação tem a dizer sobre essa instituição educacional que eu trabalho, para que eu compreenda ela, para que eu possa fazer um PPP (projeto político-pedagógico), e o que que ela me diz das crianças e das famílias? A sociologia da infância, a sociologia da família, entende? E aí o que tem é assim, ó, a história da educação, a política da educação infantil, entende? Aí vai para os grandes temas, mas aí tem uma outra questão que é bem complicada, que é a questão corporativa. O curso de pedagogia é o único curso que nem 20 % dos professores são pedagogos, nem 20 % trabalharam com crianças, tanto Fundamental I e tal [...]. Em todas as outras [...] é exatamente o oposto de todas as outras licenciaturas. (Consultora do documento Práticas Cotidianas, Nov/2023).

Mesmo o programa ProInfantil, com toda a preocupação em produzir um material de qualidade, boas ilustrações, encontros quinzenais, mediadores, não atendeu de maneira integral a formação estética necessária para essas profissionais, já que, para a consultora, o autoensino, a autoformação tem seus limites também. A formação estética conta também com mediação, com trocas e, nesse sentido, um programa a distância (não *online*) em que cada um deveria dar conta de seu próprio percurso formativo tornou-se um desafio, uma vez que, para esta consultora a experiência estética também é coletiva. Mas ainda assim, um programa em que muitas professoras tiveram acesso a bons materiais capazes de nutri-las esteticamente.

Assim, o material, do ponto de vista da qualidade textual, ele era muito bom, mais ou menos. A gente propôs, por exemplo, muita ilustração do proinfantil, que seria

o material para você olhar depois, que tem muita coisa. Só que na hora que vai produzir milhares de exemplares, a qualidade estética não é a que a gente imaginou quando você vê o original. É ruim, não é boa. Então, de um lado, são duas coisas que eu estou me referindo [...] Uma é que a experiência de formação, do meu ponto de vista, ela é fundamental, Nenhum texto é auto formador, nem plataforma. Então, essa ideia do autoensino, da autoinstrução, que você vai no seu ritmo sozinho, tem um limite. O limite da experiência. Porque, nesse documento que tem isso, é que também a experiência estética é sempre coletiva. Tem um documento ali que eu também falo. Porque eu preciso saber como é que o outro vê. Ou eu mesma posso dizer, como eu costumo dizer isso, eu vejo que é um bom filme, mas eu não gostei. (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023)

Um outro atravessamento importante destacado por uma das consultoras foi a desigualdade social. Para nutrir-se de boas experiências estéticas é necessário investimento: como ter acesso a peças, museus, bons livros infantis, musicais e todo o tipo de manifestação artística se a cidade ou bairro não tiver tais eventos à disposição, de forma gratuita? As alunas teriam condições de montar um acervo de literatura, acesso aos museus, teatros, cinemas, shows de maneira que cada uma se nutrisse esteticamente? A democratização dos espaços culturais é um outro debate bastante importante e que transpassa a formação do professor, a escola, os princípios das DCNEI de maneira muito potente. Afinal, como as professoras nutrirão as crianças com experiências estéticas se elas mesmas não tiverem acesso?

Sendo assim, é possível inferir que o princípio estético não é algo simples de ser captado e absorvido pelo professor da educação infantil. As entrevistas nos dão pistas de que a formação deste professor não contempla a contento a dimensão estética com todas as suas possibilidades. E a estética passa, irremediavelmente, pela cultura e, por isso, nós, professores deveríamos nos debruçar em pesquisas, em achados que nos indicassem que estética desejamos para as escolas brasileiras, quais caminhos deveríamos perseguir a fim de nos aproximarmos mais daquilo que faz sentido para nossa atuação enquanto professores de crianças.

E aí, o conceito da experiência estética é super importante, né? Mas tu só consegue construir espaços de possibilidade de experiência para as crianças se tu tiver isso como uma coisa vivida e alguma coisa que tu acredita. Então, assim, a nossa formação tá longe disso, longe, longe, longe. E uma das discussões que a gente tá tendo e tá trazendo é isso. Se existe uma diretriz, a diretriz aponta uma ideia de educação infantil. A formação do professor tem que ser para desenvolver essa ideia. Sim. Entende? Então, assim, se lá nas diretrizes vai falar da literatura, que as crianças têm direito à literatura [...], se lá na base se reafirma isso de um jeito mais compacto, a formação do professor tem que instrumentalizar ele para isso. (Consultora do documento Práticas Cotidianas, Nov/2023)

Para as duas consultoras, a escrita do princípio estético atende a um grupo maior: como envolve uma lei, com texto mais enxuto, mas compacto e assertivo, as DCNEI contemplam a sociedade como um todo, e dessa forma, cabe ao professor buscar outros suportes para compreender e apreender aquilo que a lei definiu como princípio estético.

Junto com a elaboração dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), teve toda uma verba de impressão, de distribuição para quase todos os professores. Eu tenho a minha coleção. Quase todos os professores do Brasil tiveram, ganharam a sua coleção e um esquema imenso de multiplicadores de formação em várias cidades do Brasil, nas cidades grandes, nas cidades pequenas, em tudo que é lugar. Então, teve uma aderência muito grande. Porque as pessoas conheceram o texto, leram o texto, discutiram, viram as fotografias, você entende? E nas diretrizes? Então, assim, por quê? Porque era uma proposta de governo. O governo queria fazer a formação. O que acontece com as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais)? Era uma proposta de Estado fazer a lei. Mas que não foi acompanhada pela proposta de governo, que era a de disseminar esse [...] Não teve verba, não teve aceitação no MEC para fazer isso. Então, assim, a gente fez a diretriz, mas a gente não conseguiu divulgá-la e fazer a formação dos professores. Depois, teve um curso de especialização do MEC que conseguiu fazer isso com algumas professoras. Mas aí, assim, é muito pequeno o universo que a gente conseguiu atingir. Perto do que aconteceu com os PCN que foram muito bem divulgados. (Consultora do documento Práticas Cotidianas, Nov/2023)

Acredito que, ao longo deste trabalho ficou claro que a dimensão estética tem suas próprias estruturas, sua maneira de agir e estar presente na vida cotidiana. As palavras do princípio estético não dão conta da profundidade da experiência estética na vida humana. Por isso, as duas consultoras concordam que, para compreender o que é o princípio estético em sua inteireza e força, a lei não basta.

Da mesma forma, a compreensão dos professores acerca do princípio é afetada pela própria palavra estética que ainda é associada a diversos outros termos ligados ao embelezamento, aos procedimentos cirúrgicos. Um detalhe importante é que em 2022 o Brasil ocupava o segundo lugar no ranking mundial em procedimento estéticos¹⁷, sendo as cirurgias mais realizadas as de rosto/cabeça, corpo e extremidades e aumento de mama. A abdominoplastia foi a escolha mais popular entre as opções cirúrgicas.

¹⁷ <https://valor.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2022/08/05/brasil-ocupa-o-segundo-lugar-no-ranking-de-paises-que-mais-realiza-cirurgias-plastica.ghtml>

Para uma das consultoras entrevistadas, é possível perceber uma certa colonização do pensamento estético. Para ela já é evidente certas escolhas para o que se deseja para os espaços de educação infantil no país: um mobiliário em cores claras, os objetos de inox, produtos adquiridos por determinada empresa que faz parcerias com prefeituras e vende seus produtos e, dessa forma, todos os espaços, aos poucos, vão ficando com a mesma aparência e organização. A pergunta da consultora é: que estética estamos privilegiando? A italiana, a nórdica? E a brasileira? Para a consultora, os espaços deveriam ser pensados a partir das culturas existentes em cada espaço, concordando com a pluralidade existente no país, por exemplo.

Então, vai tendo toda uma colonização também de um pensamento estético. Então, por exemplo, eu vejo aqui [...] eu lembro que quando eu fui a primeira vez na escola de São Paulo, como era o nome [...] da USP de Ribeirão, tinha muito da estética brasileira, da cultura brasileira, era chita, era colorida, e eu olhava e dizia assim: bem, chega os dinamarqueses e os italianos que chegaram e dizem - ah, que coisa horrível, esse troço todo misturado, colorido! Então assim, a estética não é qualquer coisa; é uma construção cultural, então assim, tu tem que estudá-la, mas tu também tem que construir o teu gosto pessoal, que tem a ver com as tuas experiências. Então, por exemplo, eu gosto de uma casa bege, outras pessoas gostam de uma casa vermelha e dourada, tu entende? E aí, como é que a gente faz isso no espaço público, essas negociações que a gente tem que fazer? Então assim, e aí eu tô falando dessa formação mais no contexto de trabalho, que é a discussão sobre isso, mas antes da discussão sobre isso, tem que ter estudado, tem que ter visto muitas imagens, tem que ter analisado as imagens como um exercício do olhar para construir um olhar que enxergue coisas e não um olhar que, sabe, tudo é legal, ou tudo é ruim, sabe? (Consultora do documento Práticas Cotidianas, Nov/2023)

Agora, em se tratando do que os professores entendem acerca de estética, as consultoras concordam que apenas com formação será possível desfazer os equívocos gerados pelo senso comum. E como já dito: as DCNEI, partindo do conceito de princípio estético, não são capazes de operacionalizar este conhecimento acerca da dimensão estética na vida do ser humano, tampouco na educação para crianças e na formação do professor.

É muito difícil, eu penso, você falar em estética num país onde a estética é muito entendida como fazer botox. É procedimento de beleza. E também onde a desigualdade social, cultural e econômica, principalmente, faz com que a maioria da população não tenha acesso a essa pluralidade de experiência estética que a gente se referiu. Claro que isso foi melhorando. Não vou mencionar a pandemia, porque a pandemia, nossa, atrapalhou a vida em todos os aspectos. Mas você não tinha a frequência, o teatro, os museus, a própria experiência estética da pintura, embora hoje, com a digitalização de tudo, o acesso é muito maior. Mas a questão não é só o acesso à quantidade de material. Vou dar o exemplo com a literatura.

Quem dá a ler? Quem é o mediador? Quem é o mediador na experiência, as mais variadas, com a pintura, a arquitetura, a música, a dança, o teatro? Eu penso que é mais difícil, mas talvez os outros também sejam, mas não sei, dimensão expressiva, motor, afetiva, cognitiva, linguística ... é compreendido? Eu creio que não. Não, acho que é muito difícil. Essas dimensões não se separam, mas você tem que atentar a todas elas. Então, em alguma medida, elas, sim, precisam ser olhadas uma a uma. Não adianta deixar a criança sentada o tempo todo com incríveis experiências com livros. Também não adianta deixar o tempo todo se movimentando sem criar. Então, eu acho que todo material produzido de política ou de proposta pedagógica precisa de um trabalho na formação. (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023)

Aliás, um dos conceitos presentes na escrita do princípio -: a ludicidade -, gerou certo descontentamento por parte de uma das consultoras. Ludicidade geralmente está subordinada à aprendizagem ou ensino, como se a brincadeira fosse usada para ensinar, num movimento de finalidade. Para a consultora, o termo poderia ser substituído por outro, muito caro à infância: brincadeira. Essa questão, por exemplo, foi tema de reflexões por parte da equipe que redigiu um dos documentos. E, como podemos verificar nas DCNEI, a ludicidade está presente no princípio estético.

Eu prefiro a ideia da brincadeira. Porque a ludicidade, para mim, é o aproveitamento da brincadeira para ensinar. Mas não é todo mundo que entende assim. Mas eu entendo assim. Porque eu ouço muitas professoras falando: porque aqui a gente trabalha os sentimentos de forma lúdica. Então, existe uma intenção de aprendizagem ou de ensino. O que as pessoas falam é que, na origem, ludos não é isso, é brincadeira. Mas, se é brincadeira, por que não fala brincadeira? Porque o senso comum na escola, o senso comum pedagógico, quando fala lúdico, é você usar o conhecimento, usar a história para ensinar a forma. (Consultora do documento Subsídios para as Diretrizes, Ago/2023).

Concluindo este percurso que contou com a estimada colaboração e generosidade das consultoras de dois documentos importantes para as DCNEI, reconhecemos que todas as contribuições ofertadas pelas consultoras, a partir de suas próprias experiências estéticas e sensibilidade, a partir dos debates com todos os envolvidos na elaboração dos documentos, equipes, pesquisadores e entidades, desaguam, mais contidos e compactados, no princípio estético. O que reconhecemos, também e a partir das observações e proposições das consultoras, é que o princípio estético precisa de outros suportes para ser efetivamente compreendido pelas instituições e professores de educação infantil. E o mais importante: para trazer o princípio estético para sua prática pedagógica, a fim de

dialogar com as infâncias e tocá-las com a sensibilidade que lhe é inata, o professor, antes de qualquer um, precisa ser tocado, afetado. Seria esse professor, um provocador de afetos?

4.2

A estética para a formação, para o cotidiano, para a vida

O (A) professor(a) pode ser um(a) provocador(a) de afetos quando respeita a voz e o silêncio da criança, quando desenvolve sua escuta, seu olhar, seu tocar, buscando alternativas para o diálogo verbal e não verbal. Pode ser um(a) provocador(a) de afetos quando aprende a perceber os sintomas do seu corpo em relação a outros corpos, quando compreende a emissão dos sinais vindos de outro corpo e de outros olhares[...] O (A) professor(a) de afetos é assim... um ser aberto às nuances da vida. Aquele que acolhe e recolhe fragmentos de verdades e de ilusões. Um ser em construção, inacabado, sempre pronto a aprender e também a desconstruir o aprendido para buscar outros sentidos e significados (Pillotto; Da Silva, 2016, p. 469).

Avançamos em nosso percurso e objetivo de perscrutar o princípio estético como ele se apresenta nas DCNEI de 2009, desde quando ele ainda era debatido, quando tudo ainda estava na mente e nos estudos das consultoras e equipes que redigiram tanto os Subsídios para as DCNEI quanto as práticas cotidianas na educação infantil. Chegamos até aqui com um sentimento de que o objetivo era revisar as DCNEI, fazendo com que ela dialogasse com as novas propostas para a educação infantil, que dialogasse com as concepções sobre criança, infâncias, escola, família, diversidade, cultura que estavam emergindo das discussões e debates em todo o país.

Muito discutido também, ao longo deste trabalho, foi a importância da nutrição estética, da educação dos sentidos e a presença da arte na vida dos educadores das infâncias e não somente pelo fato de serem professores, mas porque a educação estética faz parte da formação humana. Assim, neste último capítulo da dissertação, percebemos que, apesar de todo o esforço dos documentos em tratar o tema da estética de maneira abrangente, o texto da lei carece de um aprofundamento para ser melhor compreendido, e isso se relaciona intensamente com a qualidade da formação – inicial e continuada – de professores, gestores e aqueles que atuam na educação infantil.

Por esse motivo, queremos, nesta seção, pensar a estética como propulsora vital para os encontros entre crianças e adultos. O espaço escolhido para esta

pesquisa foi a escola, por abordarmos o princípio estético nas DCNEI, porém, para chegar ao chão da escola, a estética já trilhou outros tantos caminhos e, por isso, chamamos essa seção de estética para a formação, para o cotidiano e para a vida. Cristina Carvalho e Monique Gewerc implicam a arte na constituição do sujeito, transformando seu olhar, atitude e contribuindo para a construção do simbólico e uma pausa no consumismo desenfreado que nos atinge:

Em um mundo em que o consumismo e a superexcitação das crianças (e adultos) é constante, a arte tem o papel fundamental de permitir uma pausa nessa instigação à dispersão e contribuir para a construção do simbólico, para a transformação do olhar, da atitude, do lugar do sujeito na sociedade. A arte desestabiliza um cotidiano funcional com hábitos de consumo compulsivo e aporta questões que habitam no interno do sujeito, mas que no caos psíquico cotidiano se tornam inacessíveis (Carvalho, Gewerc, 2021, p. 548).

Destaco o trecho acima que fala especificamente da arte e não da estética, porque a arte e a estética se tocam, se fundem, se atraem constantemente. A arte apela para o que há de mais sensível em nós, provocando-nos, nutrindo-nos, envolvendo-nos. Assim, falar de arte é falar de estética, de estesia, de sensibilidade, afeto e sentidos. Um grupo de palavras que semanticamente se aproximam. A arte nos desestabiliza e lança novos fundamentos em nossa consciência e educação:

Nota-se que não se trata de didatizar o ensino da arte, mas de compreender melhor, por meio de suas manifestações, a condição humana em sua complexidade, contradições e possibilidades. A arte (auto)forma na medida em que dialoga com a nossa consciência e nos convida a agir criativamente. Formar-se pela arte é deixar-se afetar com mais intensidade pelos sentidos (Carvalho, Gewerc, 2021, p. 549).

Ao refletirmos sobre a necessidade de o professor da educação infantil aguçar seus sentidos para uma educação sensível, também poderíamos pensar nesse movimento para a vida. Adultos sensíveis acolhem crianças, jovens, idosos, a fauna e flora; adultos tocados por uma educação estética são capazes de exercitar os sentidos e sentimentos em prol de uma sociedade mais acolhedora e empática.

A pesquisadora e professora Luciana Ostetto desenvolve o tema da formação docente e relaciona-o à arte, à estética, à educação sensível e tudo o que comporta este grande fio estético. Sua pesquisa consiste, dentre tantos movimentos possíveis, o de ouvir e compor narrativas de professores em formação. Num de seus textos, em parceria com Luciana Haddad e Marissol Prezotto, a pesquisadora discorre sobre o exercício dos sentidos por parte dos adultos:

Para poder acompanhar as crianças na aventura da criação, é vital que o professor exercite a escuta e o olhar, dispondo-se ao encontro com o inusitado e misterioso – ora olhando ao redor, ora voltando-se para si mesmo. Acolher múltiplos sentidos do mundo (interno e externo) pode ser um caminho, também, de construir disponibilidade para acolher diferentes significados e sentidos construídos pelas crianças no cotidiano educativo (Ostetto, Ferreira, Prezotto, 2015, p. 4).

Esse adulto, professor de educação infantil, é aquele que, sim, é um provocador de afetos, retomando a citação do início desta seção. Um professor que também foi provocado, instigado, levado a repensar suas práticas de escuta, observação, empatia, sensibilização. Um professor que foi levado a rememorar suas próprias trilhas estéticas que um dia ele percorreu. Quanto de nós nos perdemos de nossa centelha estética ao longo da jornada da vida adulta? Quando começamos nossa peregrinação pela vida e, no percurso, nos sensibilizamos com os achados no meio do caminho? Para as pesquisadoras, esse pode ser um meio de formar sensivelmente o professor:

Assim, pesquisar as práticas educativo-formativas compreendendo-as como espaços de experimentação e desenvolvimento de outras possibilidades teórico-práticas para a jornada de ser/fazer-se professor, incluindo a necessária reaproximação dos professores com suas linguagens expressivas, é um caminho. Ampliar olhares e sentidos, alargar a sensibilidade, alimentar a imaginação, num movimento de reencontro com a vida: buscar práticas formativas que vivifiquem o ser da poesia presente-escondido no adulto-educador, por meio de propostas que convidem aquele em formação à aventura de sair à procura da dimensão perdida (Ostetto, Ferreira, Prezotto, 2015, p. 4)

A própria escrita deste trabalho foi atravessada, invadida e perpassada por uma série de acontecimentos que atingem a vida adulta. Não fosse o caminho estético percorrido até aqui, o reencontro com minha própria sensibilidade que sempre esteve ali, nos recônditos da alma; não fosse rememorar os afetos presentes na vida, os sentimentos acumulados desde a infância, as fruições ao longo da vida e o prazer da formação estética na prática docente, eu teria sucumbido às necessidades urgentes do cotidiano. Nesse sentido, a educação estética reanima a vida, reconecta-nos à nossa potência criadora como sinalizam Luciana Ostetto e Greice Duarte:

Na atualidade, compreendemos que refletir sobre a dimensão estética na formação de professores significa traçar um caminho que tenta chamar atenção para a necessidade de devolver sentido às coisas do mundo; de fazerem-se movimentos que ajudem o professor a (re)animar sua vida, dentro e fora da docência, a

reconectar-se com sua potência criadora, (re)encantar-se e seguir com as crianças percebendo e inventando belezas. Significa não esquecer a pessoa na pessoa do professor – ser por inteiro, mente e corpo, emoção e razão, escrita, voz e poesia de ser (Ostetto, Silva, 2018, p. 271).

Este trabalho, além de traçar uma gênese do princípio estético nas DCNEI, também se propôs, de certa forma, a convidar professores a se tornarem sujeitos da pesquisa. A tarefa de escavar a gênese do princípio torna-se também a escavação de nossas próprias histórias relacionadas à dimensão estética em nossa vida. Ao trazer o princípio estético para a discussão, inevitavelmente trazemos tantos outros sujeitos à luz: professores e suas memórias estéticas, que muito provavelmente estão bem guardadas nas lembranças de suas próprias infâncias. Por isso, e mais uma vez, a estética é para a formação, para o cotidiano e para a vida:

O exercício de rememorar e refletir sobre os caminhos e repertórios estéticos vividos permitiu às narradoras-professoras em formação entremear fios que deram visibilidade à presença ou à ausência de experiências criativas nos seus percursos. Marcas que dizem do cultivo ou da repressão da beleza, da liberação ou interdição do sensível puderam ser identificadas. Foi possível perceber que as narrativas de si, quando produzidas na conexão com o “fazer à mão” (tomado com o sentido de “fazer de corpo inteiro”), convocam pensamento, sentimento, intuição e sensação e, ao fazê-lo, integram no narrador-professor dimensões do sensível e do inteligível (Ostetto, Silva, 2018, p. 277).

Neste rememorar, recontar, lembrar para recriar é que nos deparamos com a grandiosidade e imensidão do fazer pedagógico na educação infantil. Levamos para os espaços escolares tudo aquilo que nos formou e forjou: correrias, sorrisos, brincadeiras, experimentações, choros, afagos, frustrações, acolhimentos, decepções. Mas o que fazemos com tudo isso? Represamos ou desaguamos nas escolas? O que levamos de bagagem para a escola que nos torna um provocador de afetos? Aqui, uma constatação de que as reminiscências de uma educação estética começam pelas ruas, quintais, barrancos, mas na escola não:

Nos itinerários de formação estética dados a conhecer, os primeiros contatos e a ativação dos sentidos das professoras aparecem com os fazeres de corpo inteiro, no ambiente natural, como em um primitivo ateliê. Água, terra, árvores, gravetos, folhas, pedrinhas são reminiscências das experiências estéticas que envolveram as crianças que foram. Na lembrança, o quintal é o território de sensações e deleite com os elementos naturais, de encontros com a beleza, descortinando a íntima relação com cada coisa do mundo, para reconhecer seu valor. No contar das histórias, o contato com a natureza é, enfim, lugar e forma privilegiada de iniciação estética. Na memória, o tempo da infância é o lugar de expressão e criação – na natureza, em casa, com diferentes formas de brincar no quintal, lugar

reconhecidamente marcado nos itinerários de sua formação estética. Na escola, não. (Ostetto, Silva, 2018, p. 281)

Um professor educado esteticamente será um provocador de afetos em todos que passarem por ele. Os afetos precisam fazer parte do cotidiano das escolas que acolhem crianças pequenas, pois entendemos neste trabalho que a sensibilidade é linguagem universal para acessar as infâncias. Um professor provocador de afetos traz sua experiência estética para conversar com as crianças e, com elas, criar vários tipos de vivências possíveis para que a escola não seja um represador de sentimentos e afetos, mas um potencializador deles; que não seja um lugar de docilidade corporal, mas um lugar de potência e liberdade de expressão; que seja um lugar onde jorre estesia, estética e sensibilidade e tudo isso reverbere na formação, no cotidiano e na vida. Afinal, todo o professor entre crianças deveria ser um caçador de achadouros de infâncias, como diz Manoel de Barros (2018, p. 31):

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância [...] a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...].

Esta é a educação que persigo: poética, estética e sensível - para os professores, para as crianças, para a sociedade. Sejamos todos caçadores de achadouros de infâncias!

Considerações Finais

Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo
Bartolomeu Campos de Queiróz (2021)

O percurso até aqui não foi nada fácil. Percalços de toda a natureza tentaram esmaecer o brilho da investigação acadêmica, da pesquisa em torno da práxis pedagógica para as infâncias, mas afirmo com toda a convicção que o que me manteve certa do caminho que escolhi como mestranda foi a educação estética.

Foi pelos sentidos, pelos afetos, pela estesia presente na vida que consegui, não chegar às considerações finais, porque acredito que este seja apenas o início das reflexões, mas às pistas que indicam caminhos para uma maneira de ser professor das infâncias.

Como diz o poeta, suspeitamos o mundo pelos sentidos e eles permearam toda a escrita desta dissertação. Os afetos variavam conforme a escrita e os desafios avançavam, mas a convicção de que a pesquisa era fruto de uma necessidade de refletir sobre a sensibilidade, sobre a arte, a poesia, as infâncias e tudo o mais que esteve presente na escrita, permitiu que o trabalho chegasse aos seus objetivos.

Ao longo das trilhas e bifurcações percorridas – até porque o caminho nunca é linear – busquei compreender o porquê de a estética ter sido alçada à posição de princípio nas DCNEI. A partir de todos os documentos que versaram sobre os direitos das crianças, desde a Constituição Federal, passando pelo Estatuto da Criança e Adolescente; os movimentos sociais em prol de uma educação infantil de qualidade e pesquisas em torno das infâncias, suas linguagens e necessidades é que foi possível trazer a estética como norteador de propostas pedagógicas.

A estética como princípio num documento mandatário pretendeu, a partir das conclusões desta pesquisa, contemplar o universo sensível e imaginativo das infâncias. Pretendeu acessar esse mundo potente e visceral, pertinente às crianças e nele dialogar através das manifestações artísticas, da liberdade de expressão, das brincadeiras, da criação e invenção.

Assim, chegamos à conclusão que era vital às infâncias que os espaços de educação infantil estivessem permeados de afetos, sentimentos e das diversas linguagens artísticas a fim de que as crianças fossem vistas, ouvidas, percebidas.

Por isso, a existência da dimensão estética na educação infantil torna-se mais que um desejo, mas um princípio.

Nesse caminho entrelaçado aos mais diversos desejos e sentimentos, busquei esmiuçar os conceitos que estão por detrás do princípio estético das DCNEI e perceber quais caminhos foram percorridos pelas consultorias para definição do princípio. Para tanto, as entrevistas com consultoras dos documentos escolhidos para esse fim foram esclarecedoras e lançaram mais reflexões a respeito da gênese deste princípio.

A fim de esmiuçar o princípio estético nas DCNEI, a opção foi trazer à luz o percurso desse documento, os seus pilares: as interações e brincadeiras. Em se tratando de diretrizes para a educação infantil, busquei analisar de qual infância o documento partiu e por isso busquei a contribuição de alguns pesquisadores para corroborar com o desejo desta pesquisa de pensar a infância de uma maneira mais plural, autoral e pungente.

Como evidenciado neste trabalho, o princípio estético parte efetivamente do que se pensava sobre infâncias e suas linguagens à época da escrita. Os caminhos percorridos pelas consultorias são entrecortados por pesquisas que ampliam o olhar para as crianças no país e defendem vivências que dialoguem com as infâncias, sobretudo, defendem experiências estéticas. Caminhos que se deslocam para o avanço de conquistas no campo das políticas públicas, dos movimentos sociais e fóruns de educação infantil.

Nesse movimento intenso e efervescente que permeou a escrita do princípio, percebemos que nos subsídios o termo não está claramente definido, porém, sua presença é marcante quando o texto enfatiza a importância da cultura para a formação humana. Já no texto das práticas cotidianas, é possível ler uma seção inteira dedicada à estética e sua importância em espaços que recebem crianças. Assim, pressupõe-se que o texto dos subsídios não contempla de maneira mais objetiva o termo estética, nem o apresenta como princípio, preferindo dissolvê-lo em todo o documento, de maneira mais ampla, perpassando por diversas seções.

Pretendemos, também, refletir sobre o conceito ou os conceitos de estética presentes no documento, escolhas dos consultores, da equipe que cuidou da elaboração do texto. Chegamos à conclusão de que as consultoras possuíam expressivo embasamento teórico para definir a estética nos dois documentos apresentados nesta pesquisa. Os achados contemplaram, também, as próprias

incertezas e dúvidas das consultoras acerca do que surgiria na escrita final do princípio das DCNEI.

As consultoras contribuíram intensamente para a própria concepção estética do documento: leituras pessoais, nutrição estética de cada uma, a formação acadêmica e um compromisso profundo com as infâncias e a formação docente marcaram as escolhas teóricas dessas consultoras. A presença de autores como Vigotski, Dewey, Benjamin, Malaguzzi, Bakhtin dão indícios de uma estética que privilegia a imaginação, a imagem, o diálogo, os assombramentos, próprios das infâncias.

Foi possível constatar a presença de uma estética comprometida ética e politicamente com infâncias plurais que estão presentes por todo o país. Uma das preocupações levantadas durante as conversas era de não prescrever nem uma estética específica para os espaços de educação infantil, muito menos referenciais escolhidos previamente.

Em meio a essa profusão de sentimentos que passeiam pelas incertezas, dúvidas, contentamentos, a pesquisa buscou refletir a origem e o percurso do princípio estético nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A intenção era compreender sua construção, a escolha das equipes que forneceram consultoria para o Ministério da Educação, suas intenções ao elaborarem os conceitos por detrás do princípio estético, a formulação do texto final que aparece no documento.

Acredito que foi possível, através desta pesquisa, percorrer os primórdios deste princípio: entraves, discussões, critérios, motivações, dúvidas, necessidades. Havia uma urgência em revisar as DCNEI, as consultoras tiveram autonomia para compor suas equipes, algum tempo para as discussões, consultas e escrita dos dois documentos analisados aqui. As consultorias eram formadas por professoras e professores ligados às pesquisas no campo da infância, da educação infantil e isso já demarcou um lugar importante para a discussão dos princípios nas DCNEI: pesquisadores que conheciam de perto as demandas deste segmento e não técnicos do Ministério da educação ou pesquisadores de outras áreas.

Como observamos acima, a escolha das consultorias para pensar o princípio estético levou em consideração um país de dimensões continentais. Assim sendo, o princípio elencou palavras-chave que indicariam um norte para as práticas pedagógicas. Como se trata de um documento que se define lei, não havia a

possibilidade do texto sobre o princípio ser demasiadamente longo e como pudemos constatar com uma das consultoras, trata-se de um texto que se destina a um público: a sociedade e, desse modo, apresenta-se numa forma mais condensada.

Apesar do encurtamento da escrita do princípio nas DCNEI, percebemos ao longo da análise dos dois documentos escolhidos o cuidado das duas equipes ao lidar com a estética, o cuidado em adequar o conceito à realidade cultural e social do país, suas dimensões. Portanto, concluímos que, para se apropriar mais profundamente sobre o que dispõe o princípio estético, suas intenções e objetivos, o professor deveria recorrer à leitura dos dois documentos que embasaram a sua escrita.

A escrita desta dissertação está impregnada de todas as vivências que experimentei ao longo da minha trajetória como docente em formação, passando pela regência numa escola de educação infantil e chegando à gestão, onde me encontro atualmente. Concordo com Bartolomeu Campos de Queirós (2021): “Em cada sentido moram outros sentidos” e esses sentidos outros me conduzem a novas perspectivas neste momento em que encerro a escrita deste trabalho.

Um primeiro sentimento que move esta educadora diz respeito à uma nutrição estética que promova educação dos sentidos. Ao longo deste trabalho fica evidente como a experiência estética passa pela formação do gosto e por uma apropriação de diversas linguagens artísticas que afetam o educador de diversas maneiras. Fica evidente, também, que a ausência de experiências sensíveis, produzem práticas pedagógicas que se afastam das linguagens próprias das crianças. Dessa forma, concordo com outros pesquisadores que a presença dos sentidos nas vivências entre as crianças torna-se premissa nos espaços de educação infantil, e, por isso, mais pesquisas podem surgir a fim de que professores sejam convidados a perscrutar os caminhos do sensível em suas práticas pedagógicas.

Outro sentimento que permaneceu durante todo o desenvolvimento desta pesquisa foi a intenção de refletir sobre uma formação docente que contemple a sensibilidade. Nossos currículos apontam para uma formação generalista, abrangendo a educação infantil e os primeiros anos iniciais do ensino fundamental. Apenas nesse recorte, já temos muitas questões que poderiam ser discutidas, uma vez que as intenções de cada segmento são distintas umas das outras.

Pensar num currículo para a formação do professor de educação infantil deveria contemplar outras formações para além daquelas de um professor do 1^a ao

5^a ano, pois as especificidades são diferentes. Um currículo para a educação infantil poderia refletir a atuação do professor entre crianças de 0 a 3 anos, por exemplo. Poderia refletir nas reais necessidades para este segmento. Possivelmente, precisaríamos de outros conteúdos que dialogassem com essa faixa etária.

Tal inquietação se deu depois de entrevistar uma das consultoras. Num contexto de educação para as infâncias, deveriam estar presentes mais aspectos que tocassem a sensibilidade, a ludicidade, as manifestações artísticas e a liberdade de expressão. O currículo da formação de professores passa por outros caminhos mais generalistas, buscando contemplar as muitas nuances do curso de Pedagogia e, no fim, não consegue dar conta das exigências de ser um professor da educação infantil. Ao sair da faculdade, muitas licenciadas apenas não sabem o que fazer na escola.

Os verbos na educação infantil são diferentes daqueles de outros espaços da sociedade. As práticas envolvem ouvir, observar, perceber, dialogar, vislumbrar, encantar, sentir, imaginar, permitir, fruir, experimentar, vivenciar, convidar. Professores deste segmento são chamados a fruir de experiências sensíveis que alimentarão suas vivências em sala e reverberarão em seus encontros com as infâncias.

E por último, um sentimento que pulsa fortemente e me conduz a pensar profundamente em seguir o caminho da pesquisa: É possível pensar uma estética das infâncias brasileiras? Um país tão rico em manifestações artísticas, culturais, religiosas, marcando seu povo, permeando as brincadeiras das crianças por todas regiões, produzindo literatura, arte, música e todo o tipo de influência sobre as infâncias.

Num determinado momento da entrevista com uma das consultoras, este sentimento passou a me afetar incansavelmente. Será que mobiliários padronizados, vindos de outro continente, dão conta da nossa brasilidade? Precisamos importar a estética de espaços outros, enquanto temos um território tão rico em possibilidades?

Ao pesquisar sobre intérpretes do Brasil, sobre os movimentos artísticos em terras brasileiras, a Semana de 22¹⁸, o processo de escrita desta dissertação, deparei-me com este sentimento pulsante e arrebatador que é pesquisar a estética das

¹⁸ A Semana de Arte Moderna, também chamada de Semana de 22, foi um evento cultural que ocorreu no Theatro Municipal de São Paulo de 13 a 17 de fevereiro de 1922 e contou com exposição de pinturas, esculturas e maquetes arquitetônicas, além de conferências e concertos.

infâncias brasileiras. Antes de mais nada: poderíamos pensar numa estética das infâncias?

Esses são os sentimentos deixados pela caminhada até aqui. Deixo pelo caminho a alegria de ter chegado ao fim do percurso com mais curiosidade, mais perguntas, mais inquietações. Finda-se uma etapa do trajeto e nasce um desejo de ouvir as crianças: suas escolhas, suas criações, seu modo de sentir o mundo, a fim de descobrir sua estética. Como poetiza Bartolomeu de Campos Queirós (2021):

Escutar também é um jeito de ver.
Quando nós escutamos,
imaginamos distâncias,
construímos histórias,
desvendamos novas paisagens.
Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; ARONE, Mariangelica. Autoformação, condição humana e dimensão estética. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo , n. 43, p. 97-113, maio de 2017 .

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

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

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

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. Práticas cotidianas na educação infantil–bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. **Brasília: MEC**, 2009.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, n. 30, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**. Rua de Mão única. 5ª Ed. São Paulo: Editora

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Edital nº 07/2018. CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 20 de novembro de 1959. Genebra, 1959.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n. ° 9.394/96. Brasília-DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL, MEC; SEB, DICEI. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução CNE / CEB nº 01, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Congresso Nacional. Brasília – DF, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília – DF, 2009. Brasiliense, 1995.

BUBNOVA, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. **Revista Conexão Letras**, v. 8, n. 10, 2013.

CAMARGO, Daiana; DORNELLES, Leni Vieira. Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. **Educar em Revista**, v. 39, 2023.

CARVALHO, Cristina. Cidadania cultural e a formação de professores. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 2, 2001.

CARVALHO, Cristina; GEWERC, Monique. A potencialidade dos museus de artes na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 69, p. 539-563, 2021.

CARVALHO, Cristina; GEWERC, Monique. O papel da arte na formação de professores. **Educação em Foco**, v. 23, n. 41, p. 235-254, 2020.

COSTA, Sinara Almeida; DE ANDRADE CRUZ, Rosimeire Costa. O balanço de uma década da promulgação das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil na produção acadêmica brasileira. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020178-e020178, 2021.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a Arte na Educação Infantil? **Revista Apotheke**, Santa Catarina, v.5, n.3, ano 5, 2019.

DE ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; ARONE, Mariangelica. Autoformação, condição humana e dimensão estética. **EccoS–Revista Científica**, n. 43, p. 97-113, 2017.

DE AMORIM, Ana Luisa Nogueira; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.125-137, Setembro de 2011 a março de 2012.

DE ANDRADE GOMES, Graciele Maria Coelho; DE FARIA CARVALHO, Mário. Por uma pedagogia do belo: educação, estética e sensibilidades. **EccoS–Revista Científica**, n. 53, p. e16647-e16647, 2020.

DE MORAES BORGES, Rodrigo Lanzi. O CONCEITO DE PRINCÍPIO: UMA QUESTÃO DE CRITÉRIO. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 7, n. 7, p. 247-269, 2010.

DE QUEIRÓS, Bartolomeu Campos; MESQUITA, Camila. **Os cinco sentidos**. Global Editora, 2021.

DE SOUZA, Flávia Burdzinski; VASCONCELOS, Queila Almeida; SCHMITH, Roberta. Os princípios estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil: diálogos com a gramática da argila. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-23, 2021.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2000.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, p. 213-225, 2004.

FERRARO, Giuseppe. **A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018 – (Coleção Ensaio; 1).

FERREIRA, Luciana Haddad. **Experiência estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 333 f. 2014. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação – Unicamp, 2014.

FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda; LAGE, Livia Larissa de Lima. Retratos do Cotidiano: Iluminando “pontos cegos” das Práticas na Educação Infantil. In: **Leituras em educação infantil [recurso eletrônico]: contribuições para a formação docente**. Catarina Moro, Daniele Marques Vieira (orgs.), Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GABRE, Solange de Fátima. A arte na educação infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI; DCNEI e BNCC. **Linguagens -Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 10, n. 3, p. 491-501, set./dez., 2016.

GUATTARI, Félix. “L’objet écosophique”. In: **Chaosmose**. Éditions Galilée, 1992, pp. 165-187.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica; PEREIRA, Rogério Santos. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. **Cadernos CEDES**, v. 41, p. 33-43, 2021.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens**. Cortez Editora, 2015.

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

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

KALLÓ, Eva. BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2021.

KRAMER, Sonia. **Educação como resposta responsável: conhecer, acolher e agir.** Papirus Editora, 2021.

KRAMER, Sonia. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. **Brasília: MEC/SEB, 2009.**

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, n. 78, p. 17-26, 1991.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5–18, maio 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 04-27, jul/dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** São Paulo: Autêntica, 2017.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: Cultura e primeira Infância.** 1. ed. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MARQUEZAN, Fernanda Figueira; MARTINS, Michele Wohlmann. Princípios norteadores da educação infantil: o que dizem os projetos político-pedagógicos. **Revista Educação em Debate.** Fortaleza, ano 39, nº 73 - jan./jun., p. 154-170, 2017.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Késia Mendes Barbosa; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. Arte, formação humana e experiência estética: potências (trans) formadoras à luz da teoria crítica. In: **Colloquium Humanarum.** 2022. p. 138-157.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. Experiência Estética e Formação na Infância: conhecimento significativo para além da simples sensibilidade que valoriza o ato criador. **Impulso**, v. 25, n. 62, p. 19-26.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 87, p. 62-70, 1993.

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. **Em Aberto**, v. 21, n. 77, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! **Poiésis – Revista do Programa de**

Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 185-203, Jan/Jun 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 260-287, 2018.OSTETTO,

Luciana Esmeralda; FERREIRA, Luciana Haddad; PREZOTTO, Marissol. Educação Sensível: formação e experiência na docência. **VII SEMINÁRIO FALA (OUTRA) ESCOLA**, 2015.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; DA SILVA, Carla Clauber. Ética, estética e política na educação pela infância. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau**, v. 10, n. 3, p. 461-475, 2016.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos de chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, p. 169-179, 2006.

RIBEIRO, Vladimir Moreira Lima. O objeto ecosófico (Félix Guattari). **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 1, pp. 17183, 2021.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, v. 20, p. 437-464, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 361-378, 2005.

SEKKEL, Marie Claire. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. **Psicol. USP**. vol. 27 nº. 1 São Paulo jan./abr. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140016>

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética** (1972). 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico/livro para professores**. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Apêndice

Questões e procedimentos éticos

É importante ressaltar que os aspectos éticos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa serão respeitados de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (resoluções nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016) envolvendo pesquisas com seres humanos, de acordo com as recomendações da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Acerca dos riscos, informamos que a pesquisa implica riscos mínimos aos participantes, uma vez que estaremos em contato e diálogo por meio da entrevista proposta. Iremos manter o zelo com os registros referentes à entrevista concedidas pelos participantes. As informações obtidas serão exclusivamente para fins científicos. Dessa maneira, o sigilo das informações e a preservação da imagem com anonimato de todos os interlocutores da pesquisa (caso o interlocutor não tenha o desejo de se identificar) serão os procedimentos utilizados como garantia de redução de danos.

A participação na pesquisa será voluntária, não havendo remuneração para esta tarefa. O participante será livre para retirar o consentimento, assim como desistir a qualquer momento da pesquisa ou se recusar a falar sobre algum assunto com a pesquisadora que não se sinta à vontade ou confortável, sem que isso lhe traga quaisquer constrangimentos, penalidades ou prejuízos. Ressalta-se que sempre que o participante desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do desenvolvimento da pesquisa.

Os resultados desta investigação serão disponibilizados por meio da dissertação de mestrado, a elaboração de um relatório técnico, artigos científicos, capítulo de livros, seminários e eventos relacionados ao tema investigado.

Para maiores esclarecimentos que se fizerem necessários segue o endereço profissional, telefones e e-mail para contato da pesquisadora responsável: Jeane de Araujo Silva, que atende pelo endereço profissional na PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 982506264, sob identificação de matrícula: 2212067, e-mail: jeanearaujo@aluno.puc-rio.br; e orientadora: Cristina Carvalho, que pode

ser encontrada à Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1815, e-mail: cristinacarvalho@puc-rio.br. Em anexo, apresento o documento que garante os procedimentos éticos para a realização da presente pesquisa junto aos interlocutores da investigação.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada

Venho, por meio deste, convidá-la a participar voluntariamente da pesquisa de Mestrado denominada “**Princípio estético nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: gênese e percurso**” realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Um profissional que atua na Educação Infantil tem como documento mandatório as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e lá os princípios estéticos estão definidos da seguinte maneira: “*Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.*” (2009, p. 88).

1. **OBJETIVO:** Este trabalho busca refletir a origem e o percurso do princípio estético nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Compreender sua construção, a escolha das equipes que forneceram consultoria para o Ministério da Educação, suas intenções ao elaborarem os conceitos por detrás do princípio estético, a formulação do texto final que aparece no documento
2. **PROCEDIMENTOS:** Análise documental e entrevista semiestruturada.
3. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** De acordo com o item V da Resolução Nº 466/12 e a Resolução 510/16 do CNS, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados. A pesquisadora estará atenta a sinais de desconforto, estando disponível para conversar e minimizar qualquer incômodo. A participante também terá a possibilidade de se retirar da pesquisa quando quiser. Por outro lado, são esperados benefícios da participação na pesquisa, que visa

contribuir com a formação de docentes para a Educação Infantil e com a compreensão do princípio estético nesse segmento.

4. CONFIDENCIALIDADE, MANUTENÇÃO DO SIGILO E O ANONIMATO

DOS RESULTADOS DA PESQUISA: os resultados da pesquisa poderão ser publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos a privacidade, a confidencialidade e a manutenção do sigilo e do anonimato das informações, e a não estigmatização dos participantes de pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: sua participação é voluntária e não é obrigatória.

Você poderá recusar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar deixar de participar da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo

não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação no estudo. Fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E

RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora, que garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Jeane de Araujo Silva pelo telefone (21) 982506264 ou pelo e-mail: jeanearaujo@aluno.puc-rio.br e/ou à professora orientadora Cristina Carvalho pelo telefone (21) 3527-1815 ou pelo e-mail cristinacarvalho@puc-rio.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em pesquisa da PUC-Rio, situada no

Endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225 - Edifício Kennedy, 2o andar. Gávea, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22453-900, pelo telefone (21)3527-1618. Este projeto foi avaliado e aprovado pela referida Câmara, que considera a relevância da questão ética na pesquisa no contexto científico contemporâneo e a importância que a Universidade atribui à ética na formação de seus alunos e no trabalho de seus professores e alunos. Dentre as atribuições da Câmara, destacam-se: Elaborar um conjunto de princípios e normas sobre a ética na pesquisa na PUC-Rio; avaliar e emitir parecer, quando solicitado, sob os aspectos éticos dos projetos de pesquisa.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Assinatura do(a) participante	Data: ____/____/____
-------------------------------	-------------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) voluntário(a) participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora	Data: ____/____/____
----------------------------	----------------------

OBS.: Este termo deverá ser assinado em duas vias, uma delas ficará com o(a) participante e a outra com o pesquisador.

Princípio estético nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:
gênese e percurso.