

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

MARCOS FELIPE FIDELIS ARAÚJO

**TRAMANDO SENSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE EM
ARTES VISUAIS**

GOIÂNIA-GO
2021

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE
GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1204/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG):

Nome completo do autor: MARCOS FELIPE FIDELIS ARAÚJO

Título do trabalho: TRAMANDO SENSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS

2. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO

Marcos Felipe Fidelis Araújo

Assinatura do autor

Ciente e de acordo:

Lilian Ucker Perotto

Profª Drª Lilian Ucker Perotto - Orientadora

Valéria Fabiane Cabral

Profª Drª Valéria Fabiane B. F. Cabral - Coorientadora

Goiânia, 17 de Junho de 2020.

MARCOS FELIPE FIDELIS ARAÚJO

**TRAMANDO SENSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE EM
ARTES VISUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás como um dos requisitos à obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lilian Ucker Perotto.

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Fidelis Araújo, Marcos Felipe

Tramando sensibilidades para um prática docente em Artes Visuais [manuscrito] / Marcos Felipe Fidelis Araújo. - 2021. LXXII, 72 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Lilian Ucker Perotto; co-orientador Dr. Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral .

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Artes Visuais, Goiânia, 2021.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras.

1. Autobiografia. 2. Educação do sensível. 3. Formação de Professores. 4. Ensino de Artes Visuais. I. Ucker Perotto, Lilian , orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos dois dias do mês de junho do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “TRAMANDO SENSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS”, de autoria de **Marcos Felipe Fidélis Araújo**, do curso de LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Alice Fátima Martins (FAV/UFG) e Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos (FAV/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10 (dez), tendo sido o TCC considerado APROVADO.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral, Professora do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 12:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 13:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 09/06/2021, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2112059** e o código CRC **305DAED2**.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à contribuição e apoio de pessoas que fizeram parte desse percurso. Merece destaque meu núcleo familiar, principalmente minha Mãe e Irmã, que me deram todo suporte material e emocional contribuindo para efetivação deste processo. Ao meu companheiro, por ter me acompanhado nesses 4 anos, em que compartilhamos nossos dias oferecendo ânimo e consolo um ao outro.

Aos/Às meus/minhas colegas da Universidade pela cumplicidade e apoio durante a nossa formação, compartilhando desafios e aprendizados. Às minhas professoras, que se tornaram meus novos referenciais pedagógicos, com menção honrosa as Prof.^a Lilian Ucker, prof.^a Valéria Fabiane (minhas orientadoras) e a prof.^a Noeli Batista, pela paciência, sensibilidade e dedicação ao seu trabalho em me orientar ao longo deste período, possibilitando que eu me aproximasse do ideal de professor que construí.

Agradeço também às crianças e colegas professoras, coordenadoras, diretoras, auxiliares de atividades educativas e agentes de apoio educacional das instituições em que trabalhei, por compartilharem comigo momentos de sucesso, frustração, enfim, aprendizagens que marcaram minha trajetória formativa, regada com lágrimas de choro e suor. Me fazendo lembrar que uma linha para ser forte precisa ser composta de vários fios, e que só prova sua resistência quando é tensionada.

RESUMO

Neste trabalho procuro compreender a concepção do sujeito que se forma docente em seu aspecto subjetivo, refletindo a partir da construção dos meus processos de formação escolar, acadêmica e profissional. Recorro à pesquisa autobiográfica que me auxilia a estabelecer relações sensíveis com o universo das aprendizagens e as experiências que me proporcionaram reflexões sobre a Educação do Sensível. Assim, me deparo com a possibilidade de pensar a autobiografia como dispositivo de sensibilização na formação inicial de professores de artes visuais, considerando o sujeito da experiência que se forma no compartilhar de suas subjetividades.

Palavras-chave: Autobiografia; Educação do sensível; Formação de Professores.

ABSTRACT

In this work, I try to understand the conception of the subject that becomes a teacher in its subjective aspect, reflecting on the construction of my school, academic, and professional formation processes. I resort to autobiographical research that helps me establish sensitive relations with the universe of learning and the experiences that provided me with reflections on the Education of the Sensible. Thus, I am faced with the possibility of thinking of autobiography as a sensitizing tool in the initial training of visual arts teachers, considering the subject of experience that is formed in the sharing of their subjectivities.

Keywords: Autobiography; Sensitive Education; Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

(Figura 01) O Aeronauta. Fonte: Acervo pessoal.....	21
(Figura 02) Tramando uma fuga. Fonte: Acervo pessoal... ..	22
(Figura 03) A criança no escorregador. Fonte: Acervo pessoal.....	23
(Figura 04) Padecimento. Fonte: Acervo pessoal... ..	23
(Figura 05) Oficina de carimbos. Fonte: Acervo pessoal.....	27
(Figura 06) Oficina de pigmentos naturais. Fonte: Acervo pessoal... ..	27
(Figura 07) Renan Dinossauro. Fonte: Acervo pessoal... ..	42
(Figura 08) Mapa pátio do CMEI. Fonte: Acervo pessoal... ..	45
(Figura 09) Homem aranha e os heróis do CMEI. Fonte: Acervo pessoal.....	46
(Figura 10) Um pedido de ajuda? Fonte: Acervo pessoal... ..	46
(Figura 11) O condomínio das aranhas. Fonte: Acervo pessoal.....	48
(Figura 12) A Dona Aranha. Fonte: Acervo pessoal.....	50
(Figura 13) Ação pedagógica: A teia da aranha. Fonte: Acervo pessoal.....	51
(Figura 14) Desfazendo nós. Fonte: Acervo pessoal.....	54
(Figura 15) O Camaleão do livro Bom dia todas as cores. Fonte: Acervo pessoal. ...	60
(Figura 16) O que é rígido quebra, o que é maleável se refaz. Fonte: Acervo pessoal	64

SUMÁRIO

URDIDURAS	11
[TRAMA 1] O FAZER: Autobiografia e processos formativos	14
1.1 Ampliando o sentido dos sentidos	18
1.2 Em busca do conceito de sensível	29
[TRAMA 2] O DESFAZER: Os pressupostos de uma educação do sensível	35
2.1 Sensibilidade na minha formação docente	38
2.2 Profissionalidade Docente	53
[TRAMA 3] O REFAZER	57
3.1 O Que é rígido quebra, o que é maleável se refaz	63
ARREMATES	68
REFERÊNCIAS	71

URDIDURAS

Em tecelagem, as urdiduras são os fios dispostos verticalmente que servem de base para a trama, por onde esta caminha transversalmente para formar o tecido. Esta introdução foi assim intitulada por ser este o primeiro ato do tecelão, sem a base não há por onde a trama percorrer, é importante também ressaltar que as urdiduras não definem o destino das tramas, pois esta pode ser preenchida com cores, espessuras e padrões diferentes.

Na literatura, arte ou na poesia há várias metáforas entre o tecer e o viver; ao conjurarmos a imagem de uma linha e considerarmos suas possibilidades matéricas, podemos conceber caminhos, percursos, elos, aglomerações, etc. São imagens que para mim evocam também processos de aprendizagem, pois são trajetos a serem percorridos, elementos a serem interligados e tensionados para formar um tecido, coeso ou não. A metáfora da teia de aranha me chama atenção, pois me remete à um animal que reivindica seu espaço de sobrevivência se apropriando das brechas que encontra por meio das teias que tece.

Escrevo de um lugar em que a princípio não seria conveniente para mim, pois nunca me enxerguei como um sujeito sensível, esta condição fez-se evidenciar no decorrer de meu processo formativo docente. Este despertar não ocorreu somente no espaço formal acadêmico quando ingressei no curso de Licenciatura em Artes Visuais, mas também pelas situações proporcionadas por meu trabalho como Auxiliar de Atividades Educativas na Prefeitura de Goiânia. Ao não me enxergar como sujeito sensível nestes contextos, me vejo em crise em relação às escolhas profissionais que fiz até então, e me lanço em um processo de reconstituição desta trajetória, para me reencontrar como docente e sujeito.

Ao me deparar com este cenário me abro para o desvelar das sensibilidades em meu processo formativo, me apropriando das experiências que me mobilizaram para um despertar sensível dentro da minha formação inicial como docente. Partindo da revisitação de meus processos formativos, busco compreender como me constituí professor até o momento presente e como atuar no futuro, buscando em meus percursos as experiências que me fabricaram (e ainda fabricam) como sujeito e as consequentes implicações no meu fazer docente.

O problema da pesquisa centra-se em torno da pergunta: **Como a educação do sensível pode orientar a formação de professores/as de Artes Visuais?** Considerando o caráter autobiográfico desta pesquisa, pretendo refletir sobre a minha

própria formação, tramando uma profissionalidade docente pautada nas sensibilidades, que culminará em novas formas de se conceber o ensino de artes visuais. A profissionalidade docente é um termo definido por Sacristán como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (1995, p. 65).

Os capítulos deste trabalho foram organizados por tramas, em referência à tecelagem, linguagem artística à qual tenho grande apreço e marcou minha passagem pela universidade. Em cada trama busco trazer relatos de experiências que tenho considerado referência em minha formação, me proporcionando reflexões que permitiram costurar teoria e prática.

A [Trama 1] inicia com a metodologia adotada nesta pesquisa: a autobiografia, a partir da qual revisito essas experiências formativas. Com apoio bibliográfico das/os autoras/es Brandão (2008), Josso (2007), Motta e Bragança (2019), Nóvoa (2009) e Placco (2002) que contribuem com reflexões a respeito da autobiografia na formação de professores/as, em diálogo com Sarlo (2007) que discute a cultura da memória e a guinada subjetiva, que abriu espaço para a pesquisa feita a partir dos relatos dos sujeitos à margem da história.

Ao rever minhas práticas, a partir da experiência de relatar minha trajetória formativa, me deparo com a ausência do sensível em minha atuação profissional e formação acadêmica. Elaboro, em seguida, meu primeiro relato de experiência, buscando desvelar o início desta trajetória na qual me deparei com a necessidade de pensar aspectos sensíveis nestas duas instâncias em que habito. Estas primeiras experiências que compartilho são referentes ao meu fazer docente, antes da efetivação da minha formação universitária, quando atuava apenas com os referenciais apresentados no ensino básico, a partir daí, reflito sobre meus conflitos e os caminhos que me levaram para o sensível.

O conceito de sensibilidade adotado neste trabalho não se resume à visão de um autor, antes, busco possibilitar que o/a interlocutor/a teça suas próprias percepções sobre o sensível, a partir das contribuições dos autores trabalhados, a exemplo de Duarte Junior (2000), Abbagnano (2007) e Araújo (2009). Entrando na [Trama 2] introduzo o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, pautado nas discussões da educação do sensível como propõe Duarte Junior (2000), na pedagogia crítica de Paulo Freire (1989, 2019) e em Edgar Morin (2000), que me auxiliam a

compreender como podemos pensar uma educação do sensível, que amplie as percepções sobre os sujeitos.

A experiência sobre a qual reflito nesta trama se refere ao período que cursei a disciplina Estágio Supervisionado I, que marca o processo de desfazer as visões rígidas e a atuação pautada em práticas tradicionais que adotei ao longo do caminho, que me colocaram em conflito com a área da educação. Poder lançar um novo olhar para estas experiências foi resultado de um árduo processo, em que contei com o apoio de colegas, familiares e professoras para superar uma situação que me afligia e colocava em risco a continuidade da minha formação.

Na [Trama 3] compartilho um relato ocasionado pelo desvelar das experiências anteriores, que me marcaram como sujeito, que pôde em partes se refazer e reencontrar-se como docente em sua formação. Registro minhas percepções tecidas neste trabalho, e me deparo com pistas de como guiar minha atuação, e me aproximo do professor que busco ser. Através do ressignificar de minhas experiências formativas na universidade e no trabalho pude me perceber enquanto sujeito sensível. Ressaltando o valor da sensibilidade para a atuação docente, principalmente de uma docência comprometida com uma pedagogia libertadora.

Ao questionar o papel da sensibilidade na atuação docente, me vejo compelido a buscar formas de me apropriar deste aspecto que parecia fazer tanta falta em meu cotidiano. Trazendo à tona minhas vivências escolares, profissionais e acadêmicas, empenhando-me em ressignificar as memórias e percepções que construí em torno do meu ser pessoal e profissional, assim como das expectativas que projetei sobre o meu futuro docente.

[TRAMA 1] O FAZER: Autobiografia e processos formativos

Ao retomar minhas memórias para tentar compreender sensibilidades que marcaram e têm marcado meu percurso formativo, me deparei também com uma série de experiências profissionais e estudantis, que a princípio me fizeram desacreditar da minha capacidade de ser professor, me fazendo questionar as escolhas profissionais que fiz. Foi nos encontros, desencontros e casualidades ao longo deste percurso que me vi compelido a ressignificar as experiências que permitiram enxergar-me como um sujeito sensível.

Busco nas minhas experiências e no referencial teórico o sujeito docente que quero construir, e me construo à medida que pesquiso e me aproprio das vivências do passado, para tramar outras possibilidades de futuro. Segundo Josso, a pesquisa autobiográfica não consiste em “repetir histórias do passado, mas sua retomada parcial, na colocação em perspectiva do presente e do futuro” (2007, p. 435). Este exercício foi auxiliado por relatos orais, memórias, registros em diários pessoais e mesmo nos trabalhos que fiz ao longo da graduação, onde me deparo com as controvérsias do sujeito que ora fui, e não sou mais.

Adquiri experiências em sala de aula, extremamente necessárias e ansiadas por licenciandos, mas não conseguia concebê-las dentro do meu percurso formativo, por tentar a todo custo negá-las. Foi preciso contar e recontar tais fatos para conseguir concebê-los dentro do meu processo de formação. Uma discussão em torno da educação sensível não deve dispensar uma proposta de formação de professores/as que seja também sensível. Como poderíamos sequer cogitar uma educação sensível, sem antes nos determos à formação dos profissionais da área?

Seria, portanto, necessário dar a oportunidade aos discentes que irão se formar futuros/as professores/as experiências que despertem suas sensibilidades para que estas pautem suas futuras práticas. Para Duarte Junior (2000, p 213):

[...] uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de 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.

Aqui nos deparamos com a importância de pensar as contribuições da autobiografia para o despertar da sensibilidade na formação docente, que pode ser compreendida como uma abertura para outras maneiras de ver o passado, nos abrindo para outras interpretações, que estejam a favor de nossos projetos de vida.

É neste cenário que me abro para o desvelar das sensibilidades em meus percursos formativos, me apropriando das experiências que me despertaram para o sensível em meu processo formativo, que me leva a considerar: Como retomar minhas memórias de formação pode sensibilizar minhas práticas docentes? Ampliando meu olhar sobre esses percursos, posso perceber que minha formação não se restringe a aspectos técnicos, conceituais ou racionais passados pela Universidade, é um processo maior que não caberia em apenas 4 anos.

O eu docente se constrói sobre um eu sujeito que o antecede, e é neste sujeito que se assentam as sensibilidades. Eu, no entanto, me considerava alguém com pouca ou quase nenhuma sensibilidade, e foi no retomar dessas memórias que me compreendi como ser sensível. Em um trabalho colaborativo entre meus impulsos formativos e as experiências vivenciadas ao longo dos meus anos de graduação.

Passei por períodos de muito conflito no meu primeiro ano trabalhando em uma instituição de educação infantil. A experiência de ser um estudante-trabalhador reforçava esta situação, e temia que o trabalho comprometesse meu desempenho acadêmico, o que me fez considerar desistir tanto deste, quanto da graduação; conseqüentemente, da carreira docente. As razões que me motivaram a continuar foram apenas convencionalidades: o privilégio de ser funcionário público efetivo da Prefeitura de Goiânia, os anos que já havia cursado outras licenciaturas e minha predileção pela carreira docente desde a infância.

Ter o apoio das minhas professoras, colegas e familiares obviamente foi um aspecto alentador, pois permitiram que eu enxergasse os reais problemas que me afligiam e me deram o suporte necessário para continuar. Não os exalto para retirar meu mérito, foi necessário que eu renovasse meu olhar para recobrar os sentidos que me conduziram a estar ali. Levando-me a assumir uma perspectiva de formação como “processo intencional, desejoso, subjetivo e reflexivo, que acontece no interior dos sujeitos” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1037).

A visão que assumi do meu passado me impedia de enxergar o potencial latente nas experiências que vivi, para Sarlo “[...] o tempo do passado não pode ser eliminado, e é um perseguidor que escraviza ou liberta” (SARLO, 2007, p. 12). Segundo a autora, podemos compreendê-lo por meio da organização de procedimentos narrativos. As narrativas que assumi inicialmente, minimizavam meu trabalho e me faziam crer que era incapaz de ser professor, minando meu desejo de estar em sala de aula.

Meu desafio foi ter que me reencontrar como docente, dado que o desejo que me guiava foi se esgotando. A pesquisa autobiográfica, me proporcionou a oportunidade de relatar o vivido, através do recuperar da memória. Sobre relato e memória, a autora Beatriz Sarlo compreende que:

Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum. A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer [...] (SARLO, 2007, p. 24-25)

O exercício de relatar, característico do trabalho autobiográfico, se apresenta como uma das vias possíveis para superar tal situação, ao oportunizar processos de tomada de consciência de nossas ideias, crenças e convicções. É preciso "vigilância, vontade e perseverança para que sejamos seres vivos em transformação e não seres vivos em prorrogação" (JOSSO, 2007, p. 436). Ao transformar a experiência em relato somos capazes de redimensioná-la no campo do vivido, colocando-a à mercê de novas interpretações e significados.

Ao retomar o passado e colocá-lo a serviço do presente e futuro, somos capazes de inventar um ser autêntico. "Sem esquecer que a invenção de si necessita, não somente de um discurso sobre si, mas de projetos de si" (JOSSO, 2007, p. 434), foi necessário nesse processo desenvolver mais autonomia e não me deixar barrar pelos obstáculos, assumir minhas referências pedagógicas e pretensões a alcançar como sujeito e professor.

Retomo Sarlo para afirmar que, "O sujeito não só tem experiências como pode comunicá-las, construir seu sentido e, ao fazê-lo, afirmar-se como sujeito. A memória e os relatos de memórias seriam uma 'cura' da alienação e da coisificação" (SARLO, 2007, p. 39). A citada 'cura' coincide com os propósitos de uma educação libertadora e sensível, como defendida por Duarte Junior (2000) e Freire (2019) na primeira trama que compõe este trabalho. Dessa maneira, podemos assumir que o "ser docente" se constrói sobre um sujeito que o antecede; sujeito que, para Lopes (2005), não é estanque e fragmentado, sensível em determinada situação e insensível logo depois.

Este trabalho possibilitou que eu me reencontrasse na docência, por meio do ressignificar as narrativas do passado, possibilitando que eu me compreendesse como sujeito sensível; para Brandão o verbo ressignificar faz referência também a "um processo de atualização das histórias, das identidades e dos projetos [...] dependendo dos papéis que assumimos ou abandonamos" (2008, p. 7). Significa olhar para essas

experiências reconhecendo seu potencial formativo para mim, e não apenas enxergando as marcas ou traumas que estas deixaram.

Só pude perceber a relevância do que vivi após relatar por diversas vezes — de forma oral e escrita — as experiências que tive. Estas experiências hoje servem como material para pensar minha formação. Em Nóvoa, percebemos a importância das autobiografias para a formação docente:

[...] as (auto)biografias dos professores, o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos professores hábitos de reflexão e auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2009, p. 7)

O autor ressalta em sua escrita a importância de uma formação docente que qualifique os/as profissionais a repensar constantemente suas práticas, esses processos auto reflexivos culminam em ações constantes de fazer/desfazer/refazer suas práticas e mesmo reconstruir sua identidade pessoal (MOTTA; BRAGANÇA, 2019). Colocando as/os profissionais da educação em um estado inacabado, de um constante vir a ser, em um entrelugar (*Idem, ibidem*).

Assim, o trabalho autobiográfico na formação de professores/as torna-se fundamental para a constituição de nossa prática como docente, principalmente para uma docência pautada no sensível. Retomar nossas histórias de vida, contribui com a manutenção de nossas sensibilidades, à medida em que somos capazes de perceber que mesmo enquanto docentes, ainda estamos em constante processo de aprendizagem, que não somos sujeitos formados, mas em constante formação, devendo sempre estar abertos ao aprendizado.

Para Placco o aspecto mais marcante da consciência do/a educador/a é: “que ela se reconstrói e se transforma na relação com a realidade social e educacional, sendo causa e consequência de participação social e educacional e nesta encontrando sua possibilidade de ampliação ou alienação (construção e reconstrução)” (2002, p. 26). Para tanto, o sujeito deve estar em sintonia com o mundo, ciente de que a educação se dá nos processos de diálogo entre educando e educador, como afirma Freire (2019).

O cotidiano escolar exige das/dos docentes outras habilidades que não somente domínio de conteúdos e capacidade de argumentação, para Cirino e Martins: “A relação entre professor e estudante não pode ser mais pautada em um

conhecimento superior do professor” (2012, p. 953-954). O tramar da minha profissionalidade docente se guia justamente pela busca de outras possibilidades de conceber o trabalho do/a professor/a, que não se restrinjam aos fazeres que limitam o potencial humano.

1.1 Ampliando o sentido dos sentidos

Estudar e trabalhar com Educação me colocaram à mercê de experiências que não são recorrentes para todos os professores/as em formação, entender este privilégio foi imprescindível para começar a dar sentido a estas experiências. Os diálogos que estabeleci entre essas duas instâncias vêm contribuindo de forma significativa com meu processo formativo, mas foram estas mesmas experiências que me fizeram desacreditar da minha capacidade de atuar como docente. Neste subcapítulo começo a relatar as referidas experiências que têm conduzido meu processo formativo, rememorando o início do percurso do meu fazer docente.

Voltando alguns pontos nesta trama... me formei no Ensino Médio (2014) e logo em seguida ingressei na Universidade Federal de Goiás, inicialmente na licenciatura em Geografia que cursei por dois anos (2015-2016) — anteriormente havia ingressado na licenciatura em História, onde permaneci apenas por um mês. Fica assim evidente minha predileção pela educação e a escola, ser professor foi o que aspirei por todo meu ensino médio, e em vários momentos ao longo de minha infância. Aspiração que atribuo aos meus laços familiares, por meus avós paternos serem professores do colégio estadual da cidade onde cresci, que hoje carrega o nome do meu avô, Profº João Rezende de Araújo. Minha avó atuava principalmente como professora de Português e meu avô como professor de Ciências e Ensino Religioso.

Parto dessa ligação não para pensar a docência como vocação ou herança familiar, apenas relatar que a partir desses laços afetivos (principalmente com a minha avó, responsável por meu processo de alfabetização) vislumbrei possibilidades de seguir a carreira docente. Era ela quem me incentivava a estudar, rigidamente me cobrava leituras, auxiliando-me também em minhas atividades, sempre reforçando em seu discurso as metodologias que adotava em sala de aula. Como bônus ainda me contava histórias sobre sua vida corrida de professora, trabalhando dois turnos e sozinha cuidando de 7 filhos após a morte do marido, que era meu avô.

A familiaridade veio principalmente dessas histórias que escutava sobre a escola e sua profissão, que ampliou meu olhar. Foi esse olhar “de dentro” que construí sobre a escola logo na infância, que contribuiu para minhas futuras escolhas, que foram sendo alimentadas em fases posteriores. Passei a brincar de planejar aulas, elaborar atividades, reproduzir situações que presenciava em meu cotidiano como aluno e mesmo performar como minhas professoras. Fui construindo desejos, anseios e projetos em relação à escola e a possibilidade de um futuro como profissional da educação.

Certamente esta não foi uma trajetória linear, houve momentos de conflito, principalmente na adolescência. A segunda fase do ensino fundamental foi para mim onde mais ocorreram desencontros, uma vez que é quando passamos a enxergar e relacionar com o mundo de forma diferente da infância e outras tantas questões entram em perspectiva. Meu momento de reencontro foi no ensino médio, quando passei a ter aulas com um professor de Matemática que veio da cidade onde cresci no interior para trabalhar em Goiânia e foi aluno de meu avô. Eventualmente me contava histórias sobre ele, o quanto era querido por seus estudantes e como o inspirou a se tornar professor. Continuo buscando formas de compreender como essas relações deflagradas pela experiência de meus avós com a docência influenciaram também minha escolha.

Em 2017 ingressei na licenciatura em Artes Visuais pela UFG. Quando mudei minha opção de curso, estava imerso em um processo de autognose, empenhado em me entender como sujeito, processo que me reconectou às práticas artísticas. Fui em busca de sanar minhas pulsões e alinhar minhas pretensões pedagógicas aos meus anseios criativos. Ao entrar no curso fiquei surpreso com a forma que as professoras guiavam as disciplinas que ministravam, de forma aberta e dialógica, sempre preocupadas com as perspectivas e anseios dos estudantes, aspectos que contribuem para uma formação autônoma e conscientizadora.

No segundo semestre do ano de 2017, fui convocado para tomar posse no concurso da Prefeitura de Goiânia, que havia prestado em 2016, para o cargo de Auxiliar de Atividades Educativas com a pretensão de possuir um emprego que me garantisse estabilidade enquanto me dedicava aos estudos. Entre as atribuições deste cargo, está a de auxiliar professores/as e estudantes em sala e nos mais diversos contextos que envolvem os processos educativos. A primeira instituição que fui lotado,

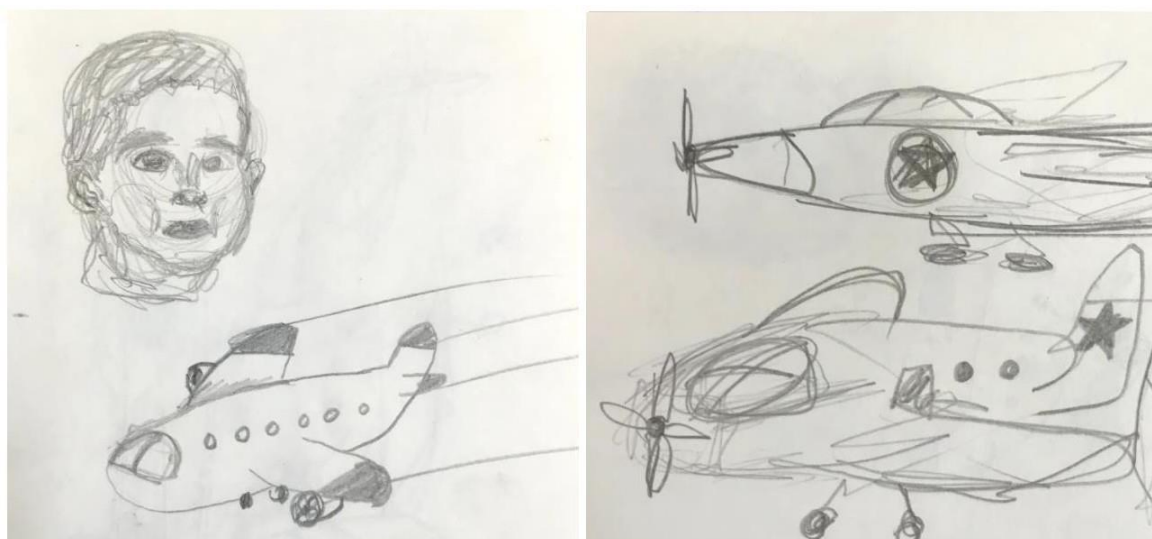
foi um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) localizado na região central da cidade.

No meu primeiro dia fui direcionado à uma turma com crianças entre 4 e 5 anos, foi um contato imprevisto. Assim que cheguei na instituição, conversei com a diretora que me aguardava ansiosa, pois havia um grande déficit de profissionais na instituição. Logo em seguida, estava lá, sozinho com as crianças que naquele momento estavam dormindo em sala, e foi quando uma colega generosamente me orientou a respeito de algumas atribuições da minha função. Orientações mais precisas recebi apenas quando encontrei com a professora regente, que é pedagoga responsável pelo agrupamento; posteriormente nos momentos de planejamento coletivo, que ocorriam entre a coordenação pedagógica e toda a equipe de docentes e auxiliares no início de cada mês.

Eu deveria estar na instituição às 12h, horário que não conseguia cumprir, pois as aulas na universidade encerravam apenas às 11h40, frequentemente saía mais cedo das aulas para dar tempo de almoçar e pegar 2 ônibus, trajeto que levava cerca de 1 hora até o CMEI. Quando conseguia chegar, apenas às 13h (às vezes sem ainda ter almoçado), encontrava as crianças dormindo, e tinha apenas 40 minutos para almoçar, descansar, lavar os copos e organizar as roupas para a hora do banho, até que elas começassem a acordar. Quando elas levantavam, a professora já havia chegado e todos juntos guardávamos os lençóis e colchonetes no armário da sala, para em seguida irmos ao refeitório lanchar e podermos seguir o cronograma do dia, que incluíam atividades pedagógicas, brincadeiras, banho e refeições.

Nestes momentos do sono das crianças surgiram os meus primeiros conflitos na instituição, pois era o tempo que encontrava para almoçar e aproveitava alguns minutos de descanso após chegar da universidade, para logo em seguida organizar a sala para quando as crianças acordassem. No entanto, algumas crianças não conseguiam dormir, e ainda tentavam acordar as outras, logo, tinha que pensar em estratégias para distrair quem estava acordado e evitar que acordassem as outras. Nestes momentos informais de descanso, aproveitava para desenhar. Certa vez, uma das crianças acordadas viu o que eu estava fazendo e pediu que eu a desenhasse junto a um avião (Ver Figura 01), pois tinha o sonho de ser piloto.

(Figura 01) O Aeronauta.



Fonte: Acervo pessoal.

Por meio do desenho consegui capturar a atenção desta criança, e desenvolver com ele uma relação mais próxima do que com as demais crianças. Houve outras oportunidades de desenhar para ele, quando me solicitava diferentes modelos de avião (que ele conhecia de cabeça) assim como caminhões, outra paixão dele. Carinhosamente ele me chamava de “títio”, apesar disso, nossa relação nem sempre era harmônica, por se tratar de uma criança muito agitada, comportamento com o qual eu tinha dificuldades em lidar. Mas nossa relação mediada pelo desenho permitiu que eu o olhasse de forma diferente, recordasse dos nossos momentos de interação e não o enxergasse apenas como uma criança desinteressada.

Tive outros momentos dedicados ao desenho enquanto passava as tardes no CMEI. Geralmente quando me aborrecia com a desorganização do ambiente, recorria ao desenho para evitar o surto, em um desses episódios, a coordenadora pedagógica chamou minha atenção, pois eu deveria permanecer atento às crianças. Aproveitava durante esses momentos para praticar o desenho de observação da figura humana (Ver Figura 04), pois estava cursando a disciplina de Desenho na universidade. Alguns até refletiam meu estado de espírito no momento em que estava desenhando (Ver Figuras 02 e 03), ao ressaltar posições introvertidas das crianças e representar os olhos escuros, como se estivessem vazios, uma forma que encontrei de expressar minha angústia em estar ali.

Meu horário de trabalho era das 12h às 18h, já as crianças chegavam no CMEI às 7h da manhã e iam embora a partir das 17h15 da tarde, passavam praticamente o dia todo ali. Contavam com atividades pedagógicas próprias para sua faixa etária,

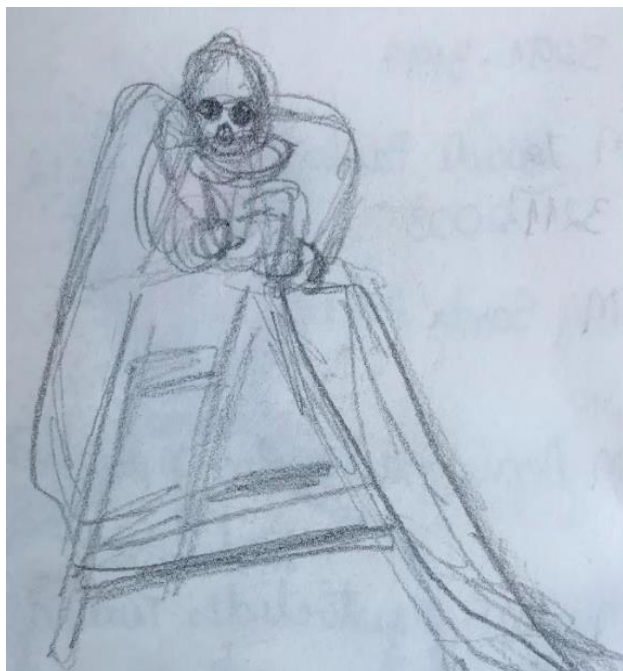
momentos de lazer, brincadeiras, cuidados de higiene pessoal e alimentação. Minha responsabilidade era auxiliá-las e a professora regente na realização destas atividades. Havia, no entanto, momentos em que ficava sozinho com as crianças, antes de acordarem após almoço e no final da tarde, quando a professora ia embora.

(Figura 02) Tramando uma fuga.



Fonte: Acervo pessoal.

(Figura 03) A criança no escorregador.



Fonte: Acervo pessoal.

(Figura 04) Padecimento.



Fonte: Acervo pessoal.

Surgiram conflitos nos momentos de saída, após o término da aula, ainda dentro da sala, quando as crianças ficavam mais agitadas esperando pelos pais as buscarem. Era meu trabalho acalmá-las, assim como a professora fazia. Logo nesse primeiro dia, do pouco que observei da atuação da professora, achei que seria razoável aumentar o tom de voz para exigir um bom comportamento das crianças, era assim que minhas professoras faziam também, parecia não haver problemas. Com o passar do tempo, esse comportamento se naturalizou em minha atuação, e era recorrente até entre as professoras das outras turmas. Este momento me fez recordar das minhas brincadeiras de “escolinha” na infância, e me senti como minhas próprias professoras do ensino básico.

Com o passar dos meses, fui percebendo outras semelhanças com a minha escolarização no ensino infantil, enquanto observava as brincadeiras, canções e atividades que geralmente eram desenhos para colorir, desenho livre em papel, recortes e colagens, que tinham o intuito de trabalhar a coordenação motora das crianças, mas que ocorriam com pouca frequência no decorrer da semana. O brincar era mais frequente, com os brinquedos da sala, massa de modelar e nos momentos do parque; ainda contavam com sessões de desenhos animados em sala de aula (havia uma televisão e aparelho DVD por agrupamento) todos os momentos que visavam a socialização. Considerando minha bagagem formativa até aquele momento, eu considerava essa organização da rotina como enfadonha e pouco

desafiadora para as crianças, visto que elas logo se dispersavam. Questionava quais seriam as outras possibilidades de reelaboração desse cotidiano?

Confesso que no início da minha experiência com a Educação Infantil, estranhava esse processo pautado no brincar, por realmente não compreender sua importância para aquele contexto, e chegava a me posicionar contra a proposta pedagógica da Educação Infantil. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular traz as brincadeiras e interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 37).

Com o passar do tempo, pude perceber a potência do brincar como deflagrador da aprendizagem nesta faixa etária, logo esses momentos de socialização tornaram-se muito ricos para mim, pois me permitiam observar de perto o universo das crianças, que oferecia um grande potencial de aprendizagem, mas que deveria ser trabalhado de outra forma pelas professoras da instituição. A partir da observação do cotidiano do CMEI pude perceber oportunidades de aprendizagem que muitas vezes as professoras não consideravam. Um olhar que é próprio da minha formação em Artes Visuais, que me possibilitava observar as visualidades presentes no cotidiano do CMEI, que poderiam alterar as experiências de ensino, tornando-o mais próximo da realidade infantil, logo, mais significativo para suas aprendizagens.

Ao ignorar essas potencialidades que surgem da observação do universo infantil, as professoras não têm acesso ao repertório sensível que as envolve, conseqüentemente dificultando a conexão com a realidade das crianças, o que implica em um fazer docente pouco significativo para os/as estudantes. Com pouca experiência e maturidade para lidar com a situação, ficava cada vez mais difícil habitar esse entrelugar, onde eu me formava enquanto docente e mesmo tendo acesso ao campo escolar ainda não tinha licença para atuar, pois minha função era apenas auxiliar. E ainda por ser novo na instituição, não encontrava formas de propor minhas ideias para a professora.

Já em 2018, meu segundo ano letivo na instituição, continuei com a mesma turma, que agora completaria 5 e 6 anos, quando se tornam mais independentes em relação às atividades e higiene pessoal. Logo, não necessitavam de tanto auxílio, o que me colocava à disposição das turmas com crianças menores sempre que

necessário, ocasionando em alterações na minha rotina de trabalho, que ficavam cada vez mais comuns. Quando não estava em outra sala, ocasião que era frequente, eu assumia o papel de regente da sala, mesmo não tendo formação adequada, não preparava as aulas de forma contínua como seria necessário, papel das professoras pedagogas regentes do agrupamento.

No decorrer do ano, tendo me familiarizado com as pessoas e o local, me sentia mais à vontade para testar minhas ideias com as crianças. Pensando nesses momentos como oportunidades, buscava levar novas propostas para a turma, tentando capturar a atenção das crianças com coisas que faziam parte do mundo delas. Inúmeras foram as estratégias que adotei para tentar oferecer a estas outras formas de vivenciar seu cotidiano na instituição. Estratégias que recorro vagamente, como jogos espontâneos, brincadeiras dirigidas, sessões de cinema e pintura facial.

Quando eu ficava sozinho em sala, era orientado pela coordenação a distribuir brinquedos, deixar as crianças assistindo televisão ou qualquer outra coisa que as distraísse por mais tempo. A intenção da coordenação, ao orientar os/as Auxiliares de Atividades Educativas dessa forma, era para que não houvesse uma sobrecarga para os/as Auxiliares ou atribuir funções que não eram de nossa competência. Nesses momentos passei a enxergar também oportunidades de testar minhas competências para o trabalho docente, me aproveitando das circunstâncias para colocar em prática as possibilidades que via surgir no cotidiano do CMEI, coisas que dialogam com os referenciais das crianças: brinquedos, personagens, histórias, situações que ocorrem no entorno e aguçam sua curiosidade, como, por exemplo, deflagrando momentos de interação e aprendizagem.

Certa vez, elaborei um jogo onde dividi as crianças em dois grupos, um de meninas e outro de meninos. O objetivo seria coletar o maior número de peças possíveis no menor período de tempo; para evitar ser ainda mais clichê, decidi inverter as cores com as quais os dois grupos estavam acostumados, os meninos coletariam as peças vermelhas e as meninas as peças azuis. No instante em que estabeleci as regras fui questionado por algumas crianças se a lógica não seria o inverso. Ao que, munido do conhecimento do repertório visual delas, retruquei: qual a cor do vestido da Elsa (personagem do filme Frozen)? Azul! E qual a cor da roupa do Homem-Aranha (Super-herói da Marvel)? Vermelha! Partindo do próprio conhecimento delas, foi possível formar uma ruptura no discurso que fundamenta essa lógica que divide as

cores por gênero e limita as possibilidades de experimentação com estas. Dado o tempo de reflexão das crianças, partimos para a realização da brincadeira.

Outras atividades surgiram da apropriação de elementos presentes no cotidiano da instituição. Especialmente, duas experiências me marcaram bastante em duas turmas com crianças entre 5 e 6 anos e outra entre 6 e 7 anos de idade, que ocorreram no início do ano de 2018. Com a turma de crianças menores, composta por 12 estudantes, pensando a partir de um balde de blocos de encaixe a serem descartados, propus a elas que fizéssemos gravuras, tendo como matriz essas peças (Ver Figura 05). Enquanto ainda estavam dormindo, recebi a notícia de que passaria a tarde sozinho com elas, logo, corri para coordenação e peguei um longo pedaço de papel pardo, algumas tintas e pincéis. Em menos de 40 minutos montei uma proposta e esperei que acordassem para realizarmos a atividade.

Coincidentemente era o semestre que na faculdade minha turma cursava a disciplina de gravura, o que provavelmente me inspirou a propor tal ação. De modo breve, tentei explicar para elas os princípios da técnica de gravura, como executá-la e qual a proposta da atividade. Elas logo se dispuseram com muita animação para realizá-la. Algumas crianças tinham problemas em dividir os materiais e queriam só para si, ocasionando bastante conflito. Começaram lentamente, curiosos e apreensivos às marcas deixadas pelas peças no papel. Ao final, a proposta de gravura tornou-se mais próxima de uma pintura, pois alguns largaram as peças e passaram a utilizar o pincel e mesmo as mãos para misturar as tintas.

Em outra oportunidade, ainda no mesmo ano, tive que assumir a turma de 7 anos, eram aproximadamente 7 crianças, permaneci com elas somente até a professora chegar. Da mesma forma, organizei rapidamente os materiais que encontrei disponíveis pelo CMEI, dessa vez: papel pardo, cola e pincéis. Enquanto elas ainda dormiam, observei os dinossauros dispostos na prateleira da sala, e comecei a pensar relações com a arte rupestre, que foram deflagradas por esse imaginário que engloba os vários períodos da pré-história que as crianças têm acesso principalmente pelas animações que consomem.

Nossa conversa começou com a apresentação do dinossauro de brinquedo que estava na sala e uma imagem de pintura rupestre que mostrei em meu celular. Para evitar os equívocos históricos passados pelos desenhos animados, já os questionei se dinossauros e humanos haviam convivido por algum período, as opiniões dividiram a turma. Expliquei que apesar do desenho retratar a convivência entre eles, era

apenas uma ficção, e houve um longo período que os distanciava; em seguida, nos detivemos à pintura rupestre, onde tentei averiguar quais os conhecimentos que eles tinham a respeito do assunto. Então propus que fizéssemos pinturas semelhantes, utilizando materiais que poderíamos encontrar na natureza, neste caso, a terra (Ver Figura 06).

Saímos para coletar a terra no pátio do CMEI, munidos de colheres e copos descartáveis; ao retornarmos à sala os auxiliei no processo de confecção da tinta com pigmentos naturais à partir do solo encontrado no próprio CMEI, para em seguida produzir os grafismos. Esta turma, que era menor em quantidade de alunos, não demonstrou conflitos e problemas com a socialização dos materiais e do espaço.

(Figura 05) Oficina de carimbos



Fonte: Acervo Pessoal.

(Figura 06) Oficina de pigmentos naturais.



Fonte: Acervo Pessoal.

Carrego em meus poucos anos (2017-2020) de experiência como profissional em sala de aula, vivências que me permitiram aproximar um pouco mais do que seria o trabalho docente, experiências estas que trouxeram fôlego e confiança para seguir minha formação. Narrá-las hoje, permite que eu as recupere e as ressignifique dentro da minha trajetória. Registrar esses acontecimentos que à época nem eu mesmo me dava conta de sua importância, serve para recuperar os sentidos da minha prática, compreender meu processo formativo, olhar para o passado e planejar novas formas de atuar no futuro.

Recuperar esses fragmentos é necessário para compreender o meu processo formativo, principalmente porque são experiências que à época não possuíam o valor que agora atribuo a elas, devido a acumulação de desgaste proporcionado pelo trabalho. Não receber nenhum tipo de incentivo da instituição ou das professoras me frustrava, era estimulado a somente reproduzir as mesmas práticas com as quais as crianças nem demonstravam interesse. A minha função se reduzia em grande parte a vigiar para evitar ou contornar os conflitos entre as crianças, deixá-las alimentadas e limpas para serem recebidas pelos pais.

A agitação do cotidiano de estudante e a precarização do meu trabalho, foram minando a riqueza dessas experiências e me fazendo entrar em um estado de automatismo, desgastando meu desejo de estar em sala, causando frustração e um sentimento de inaptidão para exercer a profissão que almejei durante tantos anos. Principalmente por não encontrar o espaço que idealizei e me frustrar diante da rotina enfastante que era imposta pela instituição, o que corroborou com a deterioração do meu relacionamento com as crianças. Passei a conviver com a frustração em meu ambiente de trabalho, o que viabilizou formas mais grosseiras de atuação, que podem também ser consideradas insensíveis. Nesse momento, minha preocupação era apenas cumprir com as obrigações que eram cobradas pela instituição, que diziam respeito à rotina de cuidados das crianças e da sala.

As experiências que tive nesse CMEI me desconectaram das minhas aspirações, e tentei a todo custo esquecê-las, o que me impedia de ver o quanto elas também contribuíram com a minha formação. Recordar estes dois momentos me faz confrontar minha afirmação na introdução do trabalho, quando não me considerava um sujeito sensível, o narrar me permitiu reconectar com as partes da minha história que foram anteriormente ofuscadas e perceber momentos de abertura ao sensível em minha atuação.

Com a visão ofuscada por tantas frustrações que marcaram o período que passei nesta instituição, e não querendo renunciar ao meu cargo ou minha formação, busquei maneiras de sair de lá e encontrar outro ambiente de trabalho, de preferência uma experiência em outro espaço de ensino, que fosse uma escola de ensino fundamental. Logo que alcancei este objetivo, passei a trabalhar como Auxiliar/Cuidador de duas crianças portadoras de necessidades especiais, também na rede municipal de Goiânia. Foi uma experiência muito curta no final de 2018, ainda não havia me libertado do peso das experiências do CMEI, mas tive tempo de

recuperar o fôlego. Em 2019 foram abertas duas turmas de educação infantil nesta escola, e fui redirecionado a elas, recordo que este havia sido um pedido meu para a diretora, em uma tentativa de me reencontrar como professor ao buscar mais espaço de atuação.

Ainda na educação infantil, mas em um contexto diferente, que era o da escola, não me vi livre dos danos causados anteriormente pela minha relação imatura com o CMEI, passei a projetar essas relações conflituosas nesse novo ambiente. Era uma realidade menos conturbada, a escola funcionava apenas meio período, acarretando em uma organização diferente, sem horários para sono, banho ou refeições. O tempo que ficavam em sala era mais dedicado à realização de atividades que os preparavam para a alfabetização, o que não excluía os momentos de brincadeira. Além de auxiliar duas professoras em duas salas diferentes (com crianças de 4 e 5 anos), ainda cuidava de duas crianças cadeirantes, auxiliando-as em seus traslados, higiene pessoal, atividades pedagógicas em sala ou no pátio.

Já com o olhar contaminado das vivências do CMEI, me via sempre em estado de defesa diante da relação com as crianças e mesmo com as professoras, assumindo péssimos hábitos de convívio com posturas muito rígidas em meu ambiente de trabalho. Meu comportamento foi sendo influenciado pela maneira como algumas das minhas próprias professoras do ensino básico agiam e mesmo minhas colegas professoras da instituição, que constantemente diziam para eu ter “pulso firme” e “não dar moleza” em relação às crianças. Eu era capaz de compreender o significado dessas sentenças, e sei que apenas possuíam a intenção de disciplinar as crianças.

Tal comportamento, passou a ser desgastante para mim, como também era para as professoras. A necessidade de manter a “paz” em sala de aula a qualquer custo, impedia que as professoras estabelecessem laços mais sensíveis com as crianças, além de que, inibiam o potencial pedagógico que poderia nascer dessas relações, provocadas pelas mais diversas situações às quais as professoras mostravam resistência. Me vi adepto a algumas dessas práticas durante o tempo em que atuei nesta escola e no CMEI, era um comportamento que não condizia com o tipo de professor que eu gostaria de ser.

1.2 Em busca do conceito de sensível

Assim, comecei uma jornada em busca do sensível em minha formação, à princípio crendo que esta mudança de atitude me faria um ser humano melhor, conseqüentemente um professor, o que pode ser confirmado pelas anotações em

meus diários. Estes cadernos ou diários eram também meus materiais de estudo, onde registrava as experiências da universidade, do trabalho e outras coisas que surgiam em meu cotidiano, me expressando por meio da escrita e do desenho, que me acompanhavam desde o final do Ensino Médio.

Um ano antes de dar início à esta pesquisa (2019), já havia em meus diários registros sobre a questão da sensibilidade e atuação docente, que surgiram da necessidade de superar os conflitos trazidos da minha atuação na escola, conforme relatados anteriormente. Questionamentos tais, “como instigar o olhar sensível do professor/a?”, tentativas de estabelecer ligações entre arte-docência-sensibilidade ou como a escola seria um espaço deflagrador de ações poéticas a serem captadas pelo/a docente e transformadas em situações de ensino.

Muito ouvi em reuniões pedagógicas nas instituições que trabalhei e conversas sobre docência, no âmbito universitário a respeito da sensibilidade, seja em disciplinas, palestras e mesmo em conversas informais. Especialmente na disciplina de Estágio Supervisionado I e em Pedagogias de Fronteira, quando discutimos também conceitos como empatia e alteridade, que são pontes para alcançar os/as estudantes e permitem interações mais sensíveis em relação à atuação e formação docente. Trabalhando como Auxiliar de Atividades Educativas na prefeitura de Goiânia, muito ouvi nos planejamentos mensais e cursos ofertados pela SME a respeito da escuta sensível, mas sem muitas noções práticas de como atuar de tal forma, não percebia exemplos do que seria uma escuta sensível na ação de minhas colegas professoras. A partir daí, tentei estabelecer um sentido próprio para tal prática.

Tal ação estaria fundamentada não só em escutar, mas estar atento também àquilo que não é verbalizado pelas crianças, o que pode ficar subentendido em suas atitudes. Para perceber tais coisas, seriam necessários muitos momentos de diálogo e observação, não somente observação passiva, mas envolver-se diretamente nos dilemas e conflitos delas. Ao me envolver nas brincadeiras, no momento em que cada uma descobria uma coisa nova, pude renovar meu olhar sobre aquilo que, para os adultos, seriam apenas trivialidades.

Desse apropriar do universo das crianças, me surgiam inúmeras possibilidades de atividades que poderiam funcionar para o contexto delas. Perceber o estado de êxtase destas diante do mundo em que tudo era novidade, me proporcionou aprendizagens que ressoavam mesmo em minha formação acadêmica. Ampliar o olhar sobre coisas que passam despercebidas em nosso cotidiano, mas que são

percebidas e exploradas pelas crianças, como materiais, cores, texturas, lugares, brincadeiras, observar o céu ou representar personagens até esgotar as possibilidades que conheciam para vivenciar tais coisas, e partirem para descobrir outras.

As observações decorrentes desses momentos de brincadeira me proporcionaram reflexões sobre o fazer artístico e pedagógico, ao me permitirem explorar de outras formas o cotidiano a partir da ação das crianças. Foi um despertar progressivo rumo às sensibilidades. Sentia no começo do curso a ausência de algo que ainda não estava certo sobre o que era, mas essa ausência me colocava em um estado de apatia diante da realidade, dos conteúdos e diálogos em sala durante os primeiros semestres da graduação. Tudo isso poderia ser consequência do contato tardio com a arte? A primeira exposição que visitei foi no ano anterior ao meu ingresso na FAV-UFG, e a única possibilidade de fazer arte que conhecia era pelo desenho, mais tarde a maquiagem e só no segundo ano da graduação descobri o têxtil como a linguagem que mais contemplava meus anseios.

Apesar disso, sempre fui um estudante assíduo e dedicado, mas em consequência dessa ausência era afligido por um desânimo diante do que era proposto pelas professoras da graduação, pois parecia não possuir o mesmo olhar que estas, e não em um sentido de divergência, apenas de ausência. Algumas atividades ou discussões perdiam até mesmo o sentido para mim, mas até certo limite eu propunha me arriscar, mesmo diante de incertezas. Minhas dificuldades iam desde interpretar textos, imagens, complicações ao me comunicar e mesmo enxergar-me como sujeito. Como se estivesse desconectado de mim mesmo, em um estado de anestesia.

Estas experiências me fizeram mesmo questionar a minha qualidade enquanto sujeito sensível, culminando nas impressões que inicialmente fundamentaram este trabalho: Todos os sujeitos são sensíveis? O que queremos dizer ao afirmar que alguém é insensível? Qual o sentido da sensibilidade na formação e prática docente? Antes de mais nada, faz-se necessário compreendermos o conceito de sensibilidade, para adiante pensarmos as demais questões.

Quando afirmamos que alguns sujeitos são sensíveis, pressupomos que outros possam não ser, por tanto os qualificamos como insensíveis, pois bem, para mim não

foi fácil assumir este raciocínio, mas se as plantas – a exemplo *mimosa pudica*¹ ou como é conhecida popularmente: dormideira, sensitiva ou “esconde que seu pai está vindo” – são considerados seres notavelmente sensíveis, creio que o ser humano por ser ulterior a esta planta na cadeia evolutiva também possui tal qualidade.

É notável nesta planta a capacidade de reagir aos estímulos que recebe de seu entorno, e se olharmos para o dicionário este é um dos múltiplos significados da palavra sensível, “Capacidade de reagir pronta e imediatamente a um contato qualquer” ou ainda “Facilidade para ser incomodado pela ação de algum agente físico”². Entre estas definições transita uma percepção de algo que relaciona o que é interno ao externo, a percepção e reação dos seres em contato com o mundo.

Neste sentido, Abbagnano (2007) vem para reiterar o sentido já confirmado, mas ao trazer para a esfera do humano acrescenta também outros significados, que diz respeito “das operações sensíveis do homem, considerada em seu conjunto, o que inclui tanto o conhecimento sensível quanto os apetites, os instintos e as emoções” (p. 872). Para além da sensibilidade fisiológica, os seres humanos são dotados de uma capacidade perceptiva, de um estado de disposição do corpo e do espírito, “(...) que, de modo coexistencial, nos conduzem à fruição do sentimento do mundo na expressão de sua vastidão incomensurável” (ARAUJO, 2009, p. 205).

O que Araújo (2009) afirma nos possibilita conceber a sensibilidade como fruto do fruir do cotidiano, das nossas percepções e atitudes diante da vida, não limitando-se somente a experiências artísticas. Uma atitude que demanda um estado de abertura para situações inesperadas, como afirma Morin:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (2000, p. 30).

Estas zonas de segurança, firmadas em nossas visões e concepções geralmente solidificadas com tantas certezas que não abrem espaço ou não nos permitem enxergar novas possibilidades em nossa atuação, e quantas certezas também não carregamos a respeito de nossa atuação enquanto docentes? O

¹ BRUMATTI, Gabriela. Como funcionam as plantas dormideiras e quais os segredos por trás das espécies que reagem ao toque? Disponível em: <<<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2020/11/26/como-funcionam-as-plantas-dormideiras-e-quais-os-segredos-por-tras-das-especies-que-reagem-ao-toque.ghtml>>>. Acesso 23 Feb 2021.

² Disponível em: <<<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=sensibilidade>>>. Acesso em: 12 Mar 2021.

problema central aqui não são as certezas em si, mas nosso apego a elas, como se fossem impenetráveis, inquestionáveis, verdades absolutas, que muitas vezes embaçam nossas percepções da realidade, que é um fluxo contínuo de mutações e imprevisibilidades.

Não seria também apropriado atuar sem base nenhuma, sob um chão movediço, mas quando necessário ser capaz de suspender toda base ou verdade sólida colocada como inquestionável. Moscovici fala de uma sensibilidade ainda mais apropriada para o contexto educativo, a qual ele chama sensibilidade social:

[...] consiste na capacidade de perceber como os outros pensam, sentem e tendem a agir, concomitantemente à própria atuação. Esta capacidade de percepção, por sua vez, permite ao indivíduo adquirir formas mais adequadas de reação em situações interpessoais, determinando maior flexibilidade de comportamento, tão necessária à vida e ao trabalho em grupo. (MOSCOVICI, 1965, p. XII)

Sensibilidade assim, denotaria uma flexibilidade de comportamento, um sujeito capaz de pensar-se, pensar seu entorno e refazer-se quando necessário. Insensível portanto seria o sujeito que “se mantém indiferente às emoções alheias” (ABBAGNANO, 2007, p 872), incapaz de se identificar ou mesmo tentar se aproximar do que desconhece, não somente às emoções de outrem, mas também à realidade do mundo por não se deixar afetar pelo contexto.

A sensibilidade que aflora dos instintos humanos, e dos nossos anseios em relação ao mundo, exige um estado de abertura das nossas faculdades perceptivas. O que consideramos insensibilidade, no entanto, é revelador de uma reação do ser, instinto, por tanto uma atitude sensível, que nos permite questionar o porquê dos sujeitos se fecharem para determinadas situações? A *mimosa pudica* é sensível justamente por se fechar na presença de outros, a sensibilidade também consiste em tomada de consciência dos fluxos de abertura e fechamento do ser para as demandas de nosso contexto em busca de formas mais harmônicas de se relacionar com nosso entorno.

Desse estado de abertura dos instintos e percepções que ocasionam em um fruir próprio do cotidiano, exige-se também abertura ao novo, inesperado, estranho o que nos desconcerta e como consequência nos faz questionar. A sensibilidade pode ser uma ferramenta de autodefesa do ser, quando me fechei para minha realidade no CMEI, era uma forma de proteção ao que me ameaçava, o diferente, o que eu não desejava como experiência. O que devemos buscar são maneiras de utilizar a sensibilidade em prol dos processos educativos, de forma que possa auxiliar

professores/as a repensar as circunstâncias e explorar as potencialidades do meio para propor novas formas de ensino que sejam mais significativas.

Nesse sentido, Heidegger afirma que “é preciso espantar-se diante do simples, e assumir esse espanto como morada” (ARAÚJO, 2009, p. 204 *apud* HEIDEGGER, 2001, p. 229). A arte nesta perspectiva, deve ser concebida em um sentido mais amplo, assumida como leitura de mundo que “instiga a criação/recriação contínua de novas formas de ver e entender a vida em sociedade, dilatando os campos de percepção para além dos hábitos e costumes cotidianos” (CANDA; ALMEIDA, 2018, p. 80). Aquela visão de Arte atrelada ao belo não mais comporta o raciocínio aqui proposto, e precisa ser revista, não apenas fazendo-se evidenciar por seu oposto, mas, de uma maneira geral, que seja concebida como a sensação advinda do olhar inaugural, que vê pela primeira vez, e se assombra, paralisa. É ter diante da vida e seus acontecimentos a mesma atitude que se tem diante de um trabalho artístico.

[TRAMA 2] O DESFAZER: Os pressupostos de uma educação do sensível

Pensar uma atuação sensível pressupõe uma formação docente pautada na sensibilidade, como então conceber uma formação docente que considere os saberes do sensível? Há um estereótipo em torno dos estudantes e profissionais da arte que, segundo Cirino e Martins:

É como se, pelo imaginário coletivo, o acadêmico de artes visuais, o futuro professor, ao ingressar na universidade, já estivesse imbuído de percepções mais sólidas, uma sensibilidade maior do que a dos acadêmicos de outros cursos (2012, p. 949).

Hoje constato que havia algo que me diferenciava das professoras do CMEI, que era próprio da minha área de conhecimento, as artes visuais, mas que ainda não era o suficiente para assumir uma sala de aula no contexto da Educação Infantil. Como canalizar estes saberes sensíveis, atribuídos majoritariamente à arte, ao seu ensino? Ao notar que não fazia jus a este imaginário apontado por Cirino e Martins (2012), me questionei ainda mais sobre minha disposição para ser um sujeito sensível. Minha relação com a arte, que até então se resumia a desenhar, ressaltava uma disparidade entre as minhas vivências e as de meus colegas da universidade, que pareciam possuir mais conhecimentos sobre a área, por terem vivências que não tive com exposições, cursos livres, aulas de arte no ensino formal, entre outras coisas que os aproximavam da área, às quais não tive acesso.

A partir dos conflitos em meu trabalho e da minha formação universitária, pude me deparar com a urgência de pensar os aspectos sensíveis dentro da minha formação enquanto docente. Partindo da minha relação com as imagens — em que a princípio não possuía autonomia para interpretar ou atribuir sentidos próprios à elas — pude compreender-me enquanto sujeito, ao pensar minha produção visual, que me permitiu apropriar das visualidades que me cercavam. Aprendizagens que adquiri ao longo da graduação em disciplinas práticas e teóricas, que facilitaram o acesso aos meus referenciais culturais que me reconectaram a mim mesmo, e conseqüentemente à minha realidade.

A resistência para me apropriar das imagens, que também diz respeito à construção da minha subjetividade, se apresenta como fruto de um bloqueio, fruto da crise dos sentidos, que resultam em um estado de anestesia, como aponta Duarte Junior: “[...] a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir” (2000, p. 142), próprio da cultura contemporânea, que se reflete no sistema de ensino no qual estava inserido ao longo da minha formação básica, onde interpretar imagens

era decorar o que certos autores canonizados discursavam sobre obras de arte, e não estabelecer relações sensíveis com as imagens, assim, a meta de aprendizagem era absorver e reproduzir conhecimentos alheios à minha realidade, fundada em uma lógica racionalista.

Uma educação do sensível que faça oposição a um ensino pautado apenas na razão é o caminho para uma formação humana mais integral. As tradições iluministas e positivistas que excluem o sensível do campo cognitivo, em detrimento de uma lógica exclusivamente racionalista, não são capazes de dar conta das complexidades da vida humana. Michel Maffesoli, afirma que: “o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida” (1998, p.31-32).

Para Morin, a racionalidade verdadeira é: “aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; [...] O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional” (2000, p. 23). Superar o dualismo razão-sensibilidade se faz necessário para a constituição de um saber complexo, capaz de unir opostos. Para o autor, tal saber, evoca o sentido daquilo que é tecido junto “tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (MORIN, 2000, p. 38).

Neste sentido, Morin (2000) propõe uma educação que se esforce na busca por integrar os seres humanos e os conhecimentos em suas múltiplas dimensões. É preciso compreender que razão e sensibilidade não se opõem por natureza, mas são assim concebidas pelas lógicas positivistas dominadoras do pensamento intelectual. Em *Elogio da razão sensível*, Maffesoli propõe uma alternativa que visa integrar razão e sensibilidade. Ele a chama de *raciovitalismo* “que sabe unir os opostos: operar conhecimento, e, ao mesmo tempo, perceber as pulsões vitais, saber e poder compreender a existência” (MAFFESOLI, 1998, p. 81).

Dada a predileção à razão no contexto que nos encontramos, faz-se necessário dar mais ênfase aos saberes do sensível. Para compreender a sensibilidade, que constitui a base de um saber sensível, Duarte Junior (2000) retoma o conceito de estesia, que segundo ele, pode ser entendida como a “faculdade de sentir” ou mesmo “perceber o belo”. No entanto, não se limita a estas ideias, buscando um sentido mais geral para as sensibilidades, que pode ser entendida como a capacidade humana de apreender os sinais emitidos por si e pelas coisas (DUARTE, 2000, p 142).

A origem da palavra estesia está no grego *aisthesis*, que significa “a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos” (DUARTE, 2000, p 142). É na experiência estésica que se origina o saber sensível, entendido por Duarte Junior (2000) em sua tese, como um saber: “inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão” (DUARTE, 2000, p. 14).

Um saber que se assenta na experiência imediata do corpo ou mesmo o saber que reside na carne (DUARTE, 2000, p 133). O autor defende também que é por meio desse saber que podemos promover uma educação do sensível e assim alcançar um ensino mais humano que para Freire não é uma coisa a se depositar nos sujeitos: “Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019, p. 93).

Uma educação do sensível, coloca em perspectiva um sujeito que está inserido na realidade, capaz de saborear os elementos do mundo e trazê-los ao corpo (DUARTE, 2000), um sujeito que se constrói em relação com o mundo, e que só pode se efetivar por meio de uma prática educativa libertadora, que para Freire:

[...] não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2019, p. 94).

A experiência sensível pode então ser entendida como precursora da problematização das relações dos sujeitos com o mundo, pois é a partir da experiência sensível que desencadeiam-se os processos de aprendizagem. A sensibilidade se torna então práxis, capacidade de captar as sensações e reagir. O/A professor/a nesta perspectiva:

[...] já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 2019, p. 96).

Apesar das inúmeras contribuições da escola para formação dos sujeitos, há questões que não são tratadas com tanto empenho, como as relacionadas ao sensível, o que leva a seguinte proposição:

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito

escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JÚNIOR, 2000, p 15).

No trecho citado o autor aponta uma realidade com a qual muitos de nós podemos nos identificar em nossa trajetória educativa, resumidos em: excessos de valores e conhecimentos depositados sobre os estudantes que se contrapõem a uma carência de saberes do sensível. O intuito é elaborar uma concepção de educação do sensível que não parta da ótica de outrem, com impressões e interpretações roteirizadas por críticos de arte sobre as grandes obras do passado ou de suas leituras de mundo.

Formar um sujeito sensível ao mundo, capaz de elaborar suas próprias concepções sobre ele, pressupõe uma leitura de mundo, que segundo Freire (1989) é precedida pela leitura das palavras, códigos e convenções. Onde a principal referência para o ato cognitivo seja as experiências vividas no mundo, a maneira como o sujeito se relaciona com este, seus atores, acontecimentos e as visualidades do contexto em que está imerso. Ao aprendermos, aprendemos em movimento com o mundo.

As práticas educativas de dominação, são frutos da negação da complexidade do mundo e do humano, e de suas conseqüentes relações, ao dialogarmos com Freire (2019) é possível perceber como o pensamento abstrato da lógica racionalista, contribui com tais práticas. Se quisermos educar para a liberdade, é urgente pensarmos um ensino que integre todas as nossas potencialidades e pautar a condição humana (MORIN, 2000). Um ensino fragmentado não permite uma visão do todo, do coletivo e aliena os sujeitos. A relação proposta por Freire se dá em que: “Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (2019, p. 98). E aí reside o interesse do “raciovitalismo” de Maffesoli em “não negligenciar nada naquilo que nos cerca no mundo, que é ao mesmo tempo, sentimento e razão” (1998, p.82).

2.1 Sensibilidade na minha formação docente

Busco colocar em perspectiva uma crítica prevista anteriormente, que se opõe a um ensino bancário e anestésico, buscando reverter uma visão equivocada do perfil dos/as professores/as que devem se utilizar de sua “superioridade” intelectual, posição hierárquica e entonação vocal para exercer controle sobre os estudantes. Há quem considere um bom/boa professor/a aquele/a que “controla a sala”, domina o

conteúdo, exige respeito e é temido/a pelos/as “alunos/as”, questões vindas de uma abordagem pedagógica tradicional. Essas atitudes geralmente são justificadas pela necessidade de cumprir as demandas curriculares impostas a escola, as agendas e diretrizes das redes de ensino entre outros fatores políticos e sociais que descaracterizam o trabalho docente.

Tal modelo está associado a práticas simbólicas de violência, pautadas no controle dos corpos, como discute Henry Giroux (1997) em seu livro “*Professores como Intelectuais*”. A partir de uma perspectiva da pedagogia crítica, o autor busca desvelar os interesses hegemônicos por trás dos currículos, sistemas de ensino e práticas pedagógicas, analisando as categorias dos discursos que pautam tais práticas, segundo as quais produzem verdadeiras injustiças e desigualdades. Em minha trajetória escolar foi essa experiência formativa que tive na maior parte do tempo, e nos poucos anos de experiência em sala de aula como profissional, tive inúmeras oportunidades de presenciar tais práticas, e até mesmo incorporá-las à minha atuação.

O/A professor/a torna-se vítima deste modelo de escola, que se preocupa apenas com resultados, pois está submetido a uma lógica administrativa e produtivista cruéis, que necessita de sujeitos “ensináveis”, como depósitos ou fantoches. São inclusive essas condições que produzem professores/as doentes os/as levando ao “fastio e/ou rompimento” (GIROUX,1997, p. 127). Giroux nomeia esta prática como “Discurso da Administração e Controle” (1997, p. 125) que é também violento por desconsiderar todo o capital cultural dos estudantes, impondo o conhecimento que deve ser passado, sem considerar as diferenças entre contextos, interesses de aprendizagem ou histórias de vida.

Tendo em vista que professores/as sensíveis não devem exercer controle sobre os/as estudantes e podem ter dificuldades ao se colocar contra a realidade escolar, que pode ser rígida e opressora, não sendo favorável a um trabalho como este. Resta assim, buscar os meios de subverter a lógica desse sistema, saber tirar proveito das situações, revertendo-as em prol de processos pedagógicos mais sensíveis e para o sensível. Se há pretensão de controle por parte dos/as professores/as, este é o único controle que poderão estabelecer: sobre quem são, o que desejam alcançar, quais princípios movem sua atuação, suas crenças e ideologias. É este o pensamento que fundamenta este capítulo, como tornar esses processos de conscientização da

atuação docente, parte do trabalho pedagógico do/a professor/a em favor da atualização de suas práticas?

A única coisa sobre a qual o/a professor/a pode exercer o mínimo de controle é sobre si, sua formação e atuação no cotidiano. Tais constatações a partir do meu ambiente de trabalho, me fizeram perceber como é imprescindível evidenciar a atuação docente não por sua capacidade de exercer poder na sala de aula, mas em estabelecer vínculos com os estudantes por meio de suas sensibilidades. Nesta concepção o/a professor/a seria responsável por “ajudar a construir caminhos, mesmo que na base dos erros, que permitam aos estudantes trilharem estradas mais sensíveis” (CIRINO; MARTINS. 2012, p. 950). Portanto, é necessário romper com o distanciamento pedagógico entre estudantes e professores/as, através do estabelecimento de relações dialógicas pautadas no sensível, para enfim pensar em aproximar estes dois universos.

Considero vivências sensíveis, aquelas relações que são construídas a partir do diálogo, e não por imposição do/a professor/a enquanto mero agente transmissor de conhecimento, inquestionável e incapaz de dialogar com os interesses dos/as estudantes. Vivências essas que se baseiam na confluência daquilo que move os/as professores/as e vai de encontro ao que move os/as estudantes para o aprendizado, que aguça os sentidos e instiga os instintos. Nesta perspectiva, as aprendizagens se constroem coletivamente, exigindo envolvimento, e não passividade dos estudantes, e o que é aprendido não está em função apenas daquilo que é controlado, registrado e quantificado, mas também daquilo que pode ser narrado, sentido e ganhar significação dentro de uma história de vida.

Tais constatações me possibilitaram olhar para o passado para pensar o processo de resignificação das minhas experiências e sua conseqüente apropriação dentro do meu processo formativo. Considero um marco nessa trajetória a disciplina de Estágio Supervisionado I, no primeiro semestre do ano de 2019; contrariando todas as expectativas que à época criei para esta disciplina, como o espaço de estágio ser uma instituição de ensino fundamental ou médio. No entanto, a predileção das professoras orientadoras, foi pela educação infantil, decisão que questionei desde o primeiro momento, o que resultou em resistência e conflitos de minha parte, pois busquei diversas formas de me livrar desse estágio, e de ter que retornar ao espaço de um CMEI.

Tendo todas as expectativas frustradas em relação ao espaço de estágio, e a conseguir me livrar dele, me vi compelido a cursar a disciplina, mas cheguei a cogitar desistir do curso. Só consegui permanecer com o auxílio das professoras que ministravam a disciplina de estágio e também de meus/minhas colegas; as primeiras me marcaram notadamente por sua atuação sensível enquanto docentes, ao não se fecharem diante da minha resistência, mas insistentemente buscarem dialogar e encontrar novas alternativas para que eu desse continuidade à minha formação.

No primeiro dia em campo fomos apenas observar as turmas para depois pensar na distribuição dos estagiários em cada sala. A princípio, me surpreendi com a estrutura do CMEI, que era espaçoso e contava com rampas de acesso a andares superiores, onde ficavam os bebês; nos andares inferiores ficavam as turmas maiores. Ficou evidente para mim o contraste com o CMEI onde tive minha experiência de trabalho, porém, a surpresa logo se desfez quando mais de perto pude observar as crianças e relembrar um pouco da minha rotina em um espaço que se assemelhava a este.

O registro das observações em campo deveriam ser feitos em um diário gráfico, podendo ser preenchido com desenhos e anotações. A página que abre meu diário são desenhos contendo representações da estrutura física do CMEI, que a princípio foi o que chamou minha atenção, as paredes de tijolos bem evidentes pintadas em branco e verde. Sobre ela, escrevi os dizeres que escutei de uma criança que passou gritando “EU VOU EMBORA DAQUI” correndo para fora da sala, frase que contemplou profundamente meus sentimentos naquele instante.

Creio que essa mesma criança era a que se denominava “Renan Dinossauro” que recebeu destaque em meu diário (Ver Figura 07), em uma representação não muito afetuosa, talvez cômica, mas que expunha muitas frustrações em relação à educação a partir das minhas vivências. Me tornei incapaz de enxergar aquela criança como um ser humano com necessidades de aprendizagem e passei a vê-lo apenas como uma fera a ser temida e controlada. Foram essas percepções que cultivei enquanto trabalhava no CMEI como Auxiliar de Atividades Educativas, que já não mais cabiam neste contexto do estágio, onde deveria me colocar como professor em formação.

(Figura 07) Renan Dinossauro.



Fonte: Acervo Pessoal.

Tivemos o prazo aproximado de uma semana para decidir em qual turma cada estagiário ficaria, eu ainda estava resistente ao campo e não me dei este trabalho, esperei a segunda ida a campo para decidir o que fazer. Nesta oportunidade, cheguei

a passar algum tempo com uma turma, no momento que cheguei, estavam brincando sem a presença da professora em sala, apenas com a Auxiliar de Atividades Educativas, situação semelhante à que passei.

A primeira decisão das professoras que me surpreendeu foi colocar o espaço externo do CMEI como alternativa às salas de aula, para o desenvolvimento do estágio, de forma que eu não tivesse que lidar diretamente com aquele espaço que anteriormente havia sido tão prejudicial à minha saúde mental. Mesmo envolvido no processo da disciplina, alguns conflitos ainda surgiam e me faziam pensar em desistir, mas à medida que me integrava nos processos do campo e nos estudos da disciplina, me abria ainda mais para o que estava acontecendo. Após as primeiras semanas de observação, logo demos início à construção dos planos de ação que iriam culminar em uma atividade para concluir nossa experiência em campo.

Nestes momentos de observação foi onde tive oportunidades de experienciar o sensível, por meio da convivência com as crianças naquele espaço, e mesmo presenciando minhas professoras e colegas lidando com as questões que se aproximavam do meu cotidiano como Auxiliar de Atividades Educativas. As formas distintas de atuar e relatar as experiências que eles/as tinham em campo me proporcionaram novas visões sobre a minha própria experiência, e me fizeram questionar a forma que eu atuava em meu trabalho. Entrei em um processo de desfazer as minhas narrativas e visões de mundo a respeito do que tinha vivenciado em minhas experiências.

Foi também através do exercício de criação poética, advindo desses momentos de observação das crianças com o ambiente, registrados com desenhos e escritas em um diário gráfico que surgiram as primeiras pistas que iriam deflagrar minha proposta de ação naquele espaço. O exercício de registrar as experiências em diários levei adiante na graduação, tornando-se uma prática recorrente, e que me proporcionou a oportunidade de relatar e ressignificar o vivido. Ao me abrir para esta experiência pude enfim me dedicar ao meu estágio e focar nas aprendizagens que se colocaram diante de mim. Definindo meu espaço de atuação como o pátio, passei a observá-lo em busca de pistas que pudessem deflagrar minha proposta de ação, um exercício criativo e poético, feito através dos registros no diário.

Assim, o exercício de criação artística me permitiu aliar as memórias contraproducentes adquiridas em minhas experiências à pesquisa autobiográfica, no sentido de poder desfazer os significados construídos em torno do que vivi. Para

Brandão(2008), a memória autobiográfica seria um “antídoto” contra o desencantamento da existência, que é tratado por Balandier:

Esse desencantamento progressivo da existência humana torna rarefeitas as fontes do imaginário que se constituiu e se enriqueceu ao longo dos séculos ou milênios, que foi provocador de obras de cultura, inclusive mais populares” (BALANDIER, 1997b, p. 227 *apud* BRANDÃO 2008, p.10).

Se apropriar deste imaginário e do encantamento advindo deste, é remédio para as sensibilidades, onde a memória assume função criadora e libertadora “pois, como diz Bergson, graças a ela a consciência retém cada vez melhor o passado para organizá-lo com o presente em uma decisão mais rica e mais nova” (BERGSON, 1990, p. 204 *apud* BRANDÃO 2008, p.10).

O espaço formal destinado para a convivência das crianças ficava logo na entrada do CMEI, aberto e amplo, com alguma vegetação e com parte coberta por uma tenda. Se comparada à outras instituições de ensino de mesmo porte, esta possui certo privilégio em sua estrutura física, o espaço é novo, grande, bem cuidado e possui muitos brinquedos. Um dos primeiros questionamentos foi sobre o funcionamento do pátio, que pelo tamanho permitia várias turmas o utilizarem ao mesmo tempo. Ao consultar um dos funcionários da instituição, ele me explicou que o pátio possuía algumas delimitações espaciais, em síntese, eram 4 zonas que poderiam ser usadas pelos agrupamentos e estes revezavam-se durante a semana, eram: o pula-pula, tenda, casinha e parque; como ilustra o registro feito no diário.

As atividades realizadas pelas crianças com as professoras no pátio e/ou espaços externos (Ver Figura 08) não pareciam ser mobilizadoras de ações pedagógicas e planejamentos. O momento do parque, ou da descida para o pátio fazia parte da rotina das crianças, mas não percebi um planejamento na realização das atividades propostas nesses locais. Geralmente era o momento em que as crianças podiam brincar livremente, mas no espaço delimitado pela professora e utilizando os brinquedos que ela disponibilizou no momento. Raros casos observei os agrupamentos realizando atividades fora da sala de aula, uma vez em visita à horta do CMEI, e outra em uma atividade com argila, mas que era fora apenas para não sujar a sala de aula. Os espaços dentro da instituição não eram pensados e utilizados em toda a sua potencialidade. O currículo praticado não contemplava estas ações que buscam explorar a totalidade espacial do CMEI.

(Figura 08) Mapa pátio do CMEI.

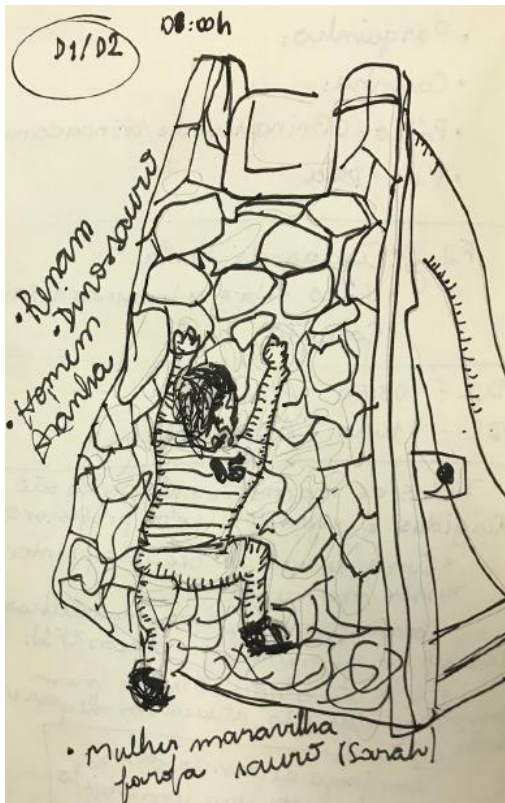


Fonte: Acervo Pessoal.

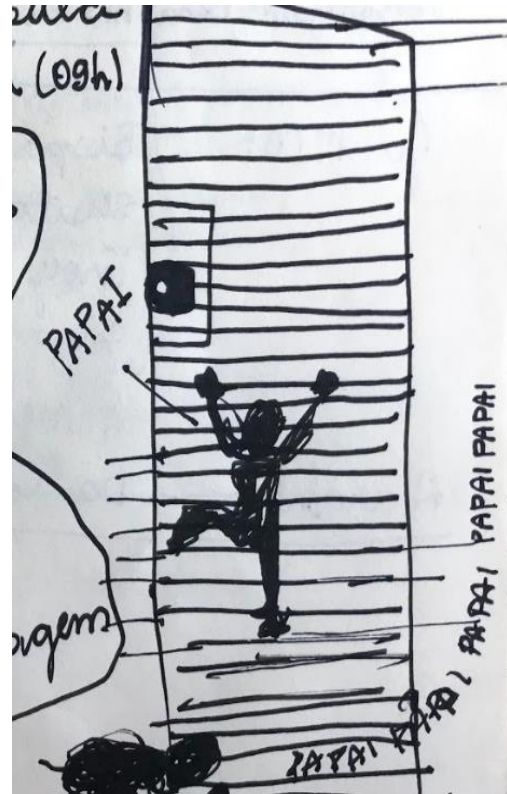
Em meus momentos de observação no pátio no decorrer da disciplina de Estágio I, notei nas brincadeiras das crianças muito apreço por personagens de desenhos animados e atitudes arriscadas. Atoz destemidos ao brincar se pendurando nos objetos, escalando, correndo e deitando, atitudes que me instigavam ao mesmo tempo em que causavam preocupação. Abaixo registrei por meio do desenho em meu diário dois momentos em que duas crianças escalavam objetos que requerem cuidado (Ver Figuras 09 e 10). Junto a cada desenho os dizeres que proferiam ao reproduzir tais ações, à esquerda enquanto uma criança brincava com seu nome e de seus colegas criando versões alternativas destes que se mesclavam a seus personagens preferidos, a outra (à direita) escalava o portão e chamava pelo pai, talvez por sentir saudades ou querer chamar atenção de alguém. Como tirar proveito destas situações, de forma que elas auxiliem o processo de aprendizagem das crianças?

(Figura 09) Homem aranha e os heróis do CMEI.

(Figura 10) Um pedido de ajuda?



Fonte: Acervo Pessoal.



Fonte: Acervo Pessoal.

Apresento duas situações distintas, mas que são capazes de captar a ação das crianças que naquele momento despertaram minhas sensibilidades em prol dos processos de aprendizagem, me fazendo refletir sobre o afeto no espaço da instituição, sentir-se parte do coletivo. Sentimento que até então eu também não havia desenvolvido, pois a princípio, mesmo acompanhado de colegas e professoras me sentia só e inseguro em um espaço que anteriormente havia me causado tanto desconforto. Desafiado a dar continuidade a este processo, busquei integrar os interesses das crianças às aprendizagens que tanto elas quanto eu, necessitávamos desenvolver.

Assim, ao professor/a que preze por uma educação do sensível, caberia mediar essa relação com o espaço de maneira que instigue e amplie ainda mais o olhar e curiosidade das crianças na apropriação deste, para favorecer seus processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que é bom estar atento por meio de seus sentidos, às demonstrações de entusiasmo, perturbação, comoção e mesmo a apatia expressadas pelas crianças ao interagirem nestes lugares. Nas brincadeiras infantis muitas vezes não há espaço para o medo, pois motivadas por seus impulsos e abertas a explorar o mundo e experienciar o sensível através do corpo, sentem-se desafiadas a viver o espaço em sua totalidade, porém limitadas às suas percepções.

É importante que tanto o/a professor/a, quanto as crianças com o seu auxílio, percebam o espaço ao seu redor e saibam aproveitar seu potencial pedagógico à medida em que juntos desvendam estes lugares; com um 'olhar lançado sobre o cotidiano', que para Oliveira (2010) auxilia a refletir sobre as práticas poéticas deflagradas a partir das relações com o espaço cotidiano:

Hoje, percorro caminhos de significados à busca da ampliação de sentidos, construindo o itinerário das referências do cotidiano como fontes motivadoras para o meu desenho. O olhar lançado sobre o cotidiano constitui matéria-prima para meu trabalho, marcando pontos convergentes e por vezes, divergentes, que alinhavam imagens às narrativas e vice-versa. Sob as considerações de Certeau (2000) o espaço cotidiano é pensado como um fruídor de práticas culturais. Os lugares, os aspectos imprevisíveis da natureza, os costumes, o tempo mensurado no dia-a-dia, os sons, tudo isso se entrecruza criando percursos de passagem pelo processo de produção, pois redimensiona paisagens, deixando entrever instantes de ações, de acontecimentos, do tempo, de imagens, de falas, cheiros e corpos que atuam nessas paisagens, resignificando-as, revelando-as em uma dinâmica reflexiva e poética (OLIVEIRA, 2010, p. 2037).

Assim, as paisagens, lugares e os aspectos imprevisíveis da natureza sugeriram caminhos para aprofundar as práticas de observação que podem deflagrar uma ação pedagógica que preze pelo sensível. O desenho da Figura 11 representa uma parede do CMEI que me chamou a atenção por esses buraquinhos, e a considerei um espaço em potencial para a ação. Ao perceber que esse espaço em desuso acabou sendo apropriado por insetos e outros animais de pequeno porte ou simplesmente pelo vazio e a sujeira, pensei de que maneira poderia apropriar desses pequenos buraquinhos na parede ou mesmo de outros espaços invisibilizados?

A lógica dessa apropriação e subversão dos espaços presentes na atitude das aranhas retratadas, proporcionou a elas abrigo em meio à convivência caótica dos humanos. A atitude delas inspira minha atuação docente, ao buscar nas brechas e nos espaços que aparentam infertilidade, possibilidades de ensino que sejam significativas e capazes de atender às demandas dos/as estudantes, partindo das condições que nos são ofertadas pela realidade da escola e da comunidade. Dessa forma o tema surgiu a partir da observação da estrutura física do prédio e no acompanhamento das brincadeiras no pátio, à medida em que conectava meus anseios e expectativas de formação à demanda apresentada pelas crianças.

(Figura 11) O condomínio das aranhas.



Fonte: Acervo pessoal.

Me chamava atenção nas brincadeiras a individualidade do brincar, quando era exigido das crianças que compartilhassem o brinquedo com o colega, na maioria das vezes acabava em briga, choro e discussão. Nestes momentos era necessário a intervenção da professora ou da/o Auxiliar de Atividades Educativas, que buscavam mediar a situação, que geralmente consistia em separar a criança do grupo e retirá-la da brincadeira. Pouca ou nenhuma medida preventiva foi observada neste período em campo, como uma conversa sobre compartilhamento ou a importância de dividir com o próximo.

Somados estes dois fatores, comecei a esboçar ideias para possibilitar às crianças uma experiência de criação conjunta, compartilhando com seus colegas os objetos e trabalhando o coletivo, não apenas com sua turma, mas com os outros agrupamentos que estivessem dividindo o pátio no dia da ação. Ao me deter a observação do espaço externo, fiquei encantado com sua organização, uma de minhas professoras, sabendo de minhas relações com o têxtil logo me chamou a atenção para as grades, parapeitos, corrimãos e paredes que poderiam funcionar como suportes semelhantes às tramas do tecido e as urdiduras (os fios que são esticados longitudinalmente no tear).

Pensando nas possibilidades têxteis às quais a estrutura do prédio me remetia e na importância de desenvolver o senso de coletividade nas crianças, surgiu a metáfora da teia de aranha, por se tratar de uma construção têxtil que interliga e aglomera coisas. Soma-se também ao fato a paixão das crianças pelo Homem-Aranha

e a Dona Aranha, assim como outros personagens que compõem o imaginário delas, a partir do contato com filmes, contos, histórias e músicas próprias para esta faixa etária.

Tal conduta inspirou a proposta de ação pedagógica, ao refletir sobre trabalho coletivo e as possibilidades de utilização desses espaços. A ação que desenvolvi posteriormente no pátio do CMEI, culminou na construção de uma teia coletiva de várias turmas, utilizando fios de malha. O espaço escolhido foi a parte de baixo do pula-pula, um lugar proibido para as crianças brincarem, que à semelhança dos buraquinhos na parede era inabitado, e sempre ouvia as professoras alertarem as crianças para que não entrassem lá embaixo.

Desta maneira, pude sanar a curiosidade das crianças de habitarem este espaço, utilizando-o de forma segura e possivelmente desmistificando o “lugar proibido”. Foi então, escolhido e preparado para acolhê-las com o intuito de proporcionar imersão na experiência de construir essa teia que seria a casa para a “dona aranha”, personagem presente no imaginário infantil. O objetivo da teia seria criar um espaço relacional, imersivo e afetivo para as crianças, de forma a estimular o senso de coletividade a partir do trabalho em grupo.

Logo, surge um novo desafio: como apresentar uma problemática para as crianças sendo que o único contato que tínhamos era nos momentos em que desciam para brincar no pátio? Surgiram várias alternativas, inclusive de estabelecer um horário para que eu entrasse em sala para conversar, o que não parecia muito coerente, considerando o espaço destinado para a atividade, externo à sala de aula.

O intuito seria aliar os fatores que conectam minhas observações aos anseios e necessidades de aprendizagem das crianças, pensando a partir do pátio e demais espaços externos à sala de aula, de maneira que pudesse afetar o cotidiano das crianças e aguçar seus sentidos. A estratégia adotada, foi fazer uma interferência nos locais de passagem, como as rampas e corredores que haviam no CMEI, dispendo pelo teto pequenas aranhas feitas de lã. Essa ação daria início ao plano de ensino proposto, instigando os sentidos das crianças a partir do perturbamento do cotidiano da instituição. As memórias que criassem a partir dessas aranhas seriam retomadas no momento da construção da teia.

A tentativa de estabelecer um diálogo a partir do espaço, se efetivou à medida em que as crianças de um agrupamento avistaram as aranhas no teto e começaram a comentar sobre elas entre si e com a professora, que logo fez uso destas para contar

histórias e cantar canções com a turma. Fiz uma das aranhas maior que as outras, utilizando outro material, a madeira. Esta aranha mais tarde se tornou brinquedo das crianças, o que lhe custou uma pata. No dia em que fomos realizar a ação, a Dona Aranha (Ver Figura 12) havia se perdido em uma das salas e com a ajuda de uma funcionária do CMEI e algumas crianças, conseguimos encontrá-la.

(Figura 12) A Dona Aranha.



Fonte: Acervo Pessoal.

O tema desenvolvido para o plano de ação foi “A teia da aranha”, que surgiu desde as observações feitas a partir da estrutura física do CMEI e das necessidades e interesses das crianças. Enxergando no ato de construção coletiva da teia oportunidades de desenvolver as relações afetivas dos indivíduos e do grupo, ao lidar com o espaço alheio e esperar a vez do outro. Construindo um espaço de compartilhamento de memórias e experiências coletivas, integrando o público do CMEI, trabalhando a percepção de si e do outro, desenvolvendo também uma noção de pertencimento.

Já no dia da ação, aguardei as crianças no pátio, sem saber ao certo qual turma iria aparecer ali. Logo chegaram as crianças do agrupamento D2 (3 anos a 3 anos e 11 meses), naquele momento haviam 6 (seis) crianças presentes. Com o apoio da auxiliar e de outro colega reunimos as crianças debaixo do pula-pula e demos início à proposta do plano, nos sentando em rodinha e conversando sobre as aranhas, inicialmente as questioneei se haviam visto alguma delas pelo CMEI e logo mostrei a aranha que havia sido confeccionada para estimular a memória das crianças.

Confabulamos sobre as relações familiares das aranhas, o porquê de estarem precisando de uma casa, cantamos a canção "A Dona Aranha" e em seguida as apresentei as referências artísticas que havia trazido no plano de ensino. Elas se surpreenderam pelo tamanho da *Spider* de Louise Bourgeois (1996) e da instalação *Gaia Mother Tree* (2018) de Ernesto Neto, logo propus a elas a construção de uma estrutura que pudesse abrigar as aranhas do CMEI, reforçando as ideias de pertencimento e trabalho coletivo.

As crianças se animaram e juntos fomos planejar como seria a teia, questionei se elas sabiam como desenhar uma e foram elas mesmas indicando como fazer o desenho, minha intenção era que observassem como se dava a construção da teia à medida em que buscavam solucionar um problema em conjunto. Não prolongamos muito este momento, partimos logo para a amarração dos fios de malha e começamos a construir a teia (ver Figura 13), amarrando as bases nos pés do pula-pula.

(Figura 13) Ação pedagógica: A teia da aranha.



Fonte: Acervo Pessoal.

Nesta hora as crianças me acompanharam para aprender a dar os nós, preparava um laço e as entregava para que uma e outra puxasse para um lado, pedindo para apertar forte, e elas faziam questão de puxar com toda força, com direito a careta e franzir de sobrancelhas. Após traçar 4 longos fios interligando os pés do pula-pula, elas começaram a se soltar, dividi alguns pedaços de linha e entreguei para cada uma e estas foram cumprir seu desejo de se apropriar daquele espaço.

Quando solicitado ia até elas para auxiliar nos nós e cada uma fazia à sua maneira. Outras crianças preferiram ficar desenhando com o giz no chão, e surgiram mais teias e aranhas. Enquanto isso a aranha que fiz de madeira foi sendo revezada entre as crianças, passando de mão em mão. Nossa conversa foi pautada na importância de dividir os materiais, e que todos deveriam trabalhar neste momento, para isso todas as crianças teriam o direito de segurar o novelo, a aranha e o giz por um período de tempo, não ficando sob a posse de apenas uma delas.

Não pudemos concluir a teia, pois esperava a contribuição de outros agrupamentos. Então reuni as crianças novamente para encerrar aquele momento, agradei em nome da Dona Aranha e seus filhotinhos que agora teriam um lugar para morar. No momento da ação foi possível ressaltar a importância do trabalho coletivo e refletir sobre as relações de pertencimento a partir da experiência que compartilhamos e das histórias que imaginamos para as aranhas.

Era hora de aguardar a próxima turma, novamente, sem saber qual seria. Após algum tempo, surgiu o agrupamento F1 (5 anos até 5 anos e 11 meses), quando chegaram logo avistaram a teia e se animaram. Organizaram-se sem muita dificuldade e já as apresentei a proposta, seguindo as mesmas orientações passadas à turma anterior, com a diferença que as crianças deste agrupamento se mostravam mais agitadas, o que a princípio, impossibilitou apresentar as referências artísticas.

Logo quiseram partir para a prática, pegaram os pedaços de giz no chão e começaram a desenhar algumas aranhas. Outras se mostraram prontas para trabalhar com os fios, tiveram a autonomia de pegar o novelo e desenrolar à sua maneira, algumas aproveitaram as pontas soltas e enrolavam fazendo já os acabamentos da teia. Quando os fios começaram a tomar formas mais complexas, o local passou a ser utilizado como campo de obstáculos, as crianças se enrolavam, passavam por cima e por baixo se contorcendo todas para inserirem-se no espaço.

Nesse meio tempo em que se envolviam na proposta um grupo encontrou as imagens com os referenciais artísticos apresentados anteriormente para outra turma e saíram mostrando para os demais colegas, encontrei neste momento uma brecha para intervir. As crianças então se empolgaram com a expectativa de poderem construir coisas maiores, e solicitaram auxílio nesse processo. No dia da ação todas se empenharam na execução da proposta, cada uma dentro de suas capacidades. Imaginaram, cantaram, brincaram, trabalharam em equipes e o melhor: não criaram

conflitos, antes, souberam compartilhar os materiais entre si e respeitar a vez do colega.

A partir das experiências registradas neste relato pude perceber a potencialidade dos espaços externos à sala de aula na construção do trabalho poético pedagógico. Perceber essas possibilidades é um exercício de ampliação dos sentidos, que se desenvolve através da observação sensível do cotidiano das crianças no espaço escolar.

Esta experiência passa a ser, assim como as demais citadas neste trabalho, parte do meu repertório enquanto docente. Um referencial em minha formação, fornecendo pistas para uma futura atuação pautada nas sensibilidades, que não pense a partir de planos e projetos elaborados previamente, para serem “aplicados” em sala de aula, que consideram apenas os saberes dos/as professores/as, fazendo destes os protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas.

Não há educação do sensível que não considere os contextos e interesses que atravessam os estudantes e a realidade da escola, o que os move e instiga para aprender. Deve-se prezar por uma construção de saberes coletivos, que partam das experiências sensíveis dos/as estudantes e dos/as professores/as, para ampliar repertórios e possibilidades de se conceber uma educação que tenha a capacidade de renovar o olhar sobre o cotidiano, mantendo um estado de abertura para o novo e àquilo que perturba nossas certezas.

2.2 Profissionalidade Docente

Como um desdobramento da minha proposta de atividade no Estágio, aproveitei os fios da teia para realizar uma atividade para a disciplina de Cultura, Currículo e Avaliação em Arte, em que o intuito era desfazer os nós dados pelas crianças (Ver Figura 14). Durante o momento de desfazer os nós, pude trocar com meus/minhas colegas outras percepções sobre a ação que havia realizado no CMEI, assim como contribuir com minhas perspectivas a respeito das ações propostas por eles/as, o que nos permitiu atribuir outros sentidos às nossas práticas e articular novas formas de atuar a partir das contribuições compartilhadas.

(Figura 14) Desfazendo nós.



Fonte: Acervo pessoal.

Essa ação me fez refletir sobre processos de desconstrução no trabalho docente, pensando em que medida a universidade enquanto espaço de formação de professores, possibilita esses momentos reflexivos durante as disciplinas do curso, que muitas vezes não são contemplados no campo profissional, ou seja, na escola. A sobrecarga do trabalho docente geralmente não permite espaço para a reflexão sobre a prática docente em campo.

Preocupado em formar um/a profissional capaz de atuar efetivamente no contexto contemporâneo do ensino da arte, o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, busca valorizar “a formação de atitudes de reflexão” (PPC Artes Visuais Licenciatura, 2014, p. 15), ressaltando a importância de desenvolver nos/as futuros/as professores/as a capacidade de pensar sua própria atuação. Assim, estabelecendo espaços para reflexão conjunta entre professores/as, permitindo que reflitam de forma sensível sobre suas práticas pedagógicas, compartilhando seus conflitos e experiências, buscando atribuir sentidos para seu fazer ao estabelecer aproximações entre o corpo docente.

Ao vislumbrar outras perspectivas de atuação em meu campo, vendo minhas professoras e colegas interagirem com este ambiente, eu mesmo passei a agir e perceber a realidade de uma forma diferente, não mais afetada pelas relações danosas que criei e observei em meu trabalho. Somente após esse período de negação que pude descobrir o valor dessas experiências na constituição da minha profissionalidade docente. A oportunidade de desfazer as crenças que limitavam minha visão, que me concederam a chance de refazer os caminhos que já trilhei, para

encontrar novas formas de ser professor/a, que se aproximem de uma prática mais sensível.

Ao resgatar minhas memórias formativas, registradas em meus diários e cadernos, tomo-as como referência em meu processo de formação enquanto docente, refletindo a partir delas quais os aspectos tenho tramado para constituir o professor que quero ser. A princípio concebi a docência como forma de dominação, que para ser um bom profissional eu deveria controlar as situações de ensino, assim como o conteúdo e os/as estudantes. Ao me deparar com as arbitrariedades dessa concepção tradicional de ensino, que reprimiram meu desejo de ser professor, me vi compelido a desfazer este caminho de dureza.

O conjunto destas características que quero ressaltar em meu futuro trabalho, a constituição daquilo que me identifica enquanto professor é conhecido como profissionalidade docente (que distingue-se de profissionalização e profissionalismo). Gorzoni e Davis ao analisarem o conceito de profissionalidade docente pela ótica de diversos autores, encontram em Contreras uma concepção que diz respeito ao “desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente” (CONTRERAS, 2012 *Apud* GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1400) Este conjunto se apoia nas visões do professor sobre como deve ser o ensino e quais suas finalidades.

Contreras (2012) ainda define três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. O primeiro está ligado ao compromisso com a ética da profissão, com o desenvolvimento e reconhecimento do valor do aluno. A segunda dimensão diz respeito à atenção que se deve ter ao adaptar às expectativas sociais sem perder de vista o currículo, assim como mediar conflitos que podem surgir dessas tensões sociais. A última dimensão, a competência profissional (termo que pode gerar controvérsias) faz referência aos recursos intelectuais empregados na constituição do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas estruturadas para favorecer as relações de ensino.

Tal processo não diz respeito apenas à esfera individual de cada professor ou professora, mas ao conjunto daquilo que os concebe enquanto categoria profissional. O imaginário pedagógico tradicionalista a que faço referência neste trabalho ainda vigora obstinadamente na sociedade, este mesmo imaginário persistiu em mim como

forma de me construir como um bom profissional. A concepção que vigora é parte do meu processo de formação, que teve início na educação básica, onde deliberadamente presenciei relações de subordinação e controle que eram naturalizadas. Posteriormente, em meu campo de atuação na Prefeitura de Goiânia me vi adepto a tais práticas, que só pude refazer a partir da experiência no Estágio.

[TRAMA 3] O REFAZER

Foi a partir do ano de 2019 que passei a pensar com mais afinco na maneira em que atuava no trabalho, período que corresponde à disciplina de Estágio Supervisionado I, que considero um grande marco sensível em minha formação.

Orientado pelo ato de rememorar minhas experiências passadas, que abarcam os momentos formativos proporcionados pela Universidade e a Prefeitura de Goiânia, (aliados a meus impulsos formativos) que me levaram a assumir posturas diferentes.

Foi necessário voltar atrás, refazer o percurso de cada linha, recuperar o ideal de atuação docente que eu tinha antes de poder habitar o chão da escola. Assumi as tensões e conflitos que me afligiram nos anos anteriores no CMEI, desfazendo os nós das experiências que me marcaram de forma contraproducente, criando em mim barreiras relacionais para lidar com os obstáculos do cotidiano escolar.

Refletindo sobre os conteúdos e experiências ofertados ao longo da graduação e na atuação de minhas professoras na universidade, passei a questionar: qual a necessidade de estabelecer controle? Há outras possibilidades de atuação? A saída foi me inspirar em autores/as, professoras — que se destacaram em meu percurso formativo por sua maneira sensível de atuar, apesar do corpo docente ser formado também por homens — e outras pessoas que trabalhavam comigo buscando atuar de forma mais sensível.

No entanto, antes que pudesse me dar conta destas questões, vivi tensões e conflitos nos ambientes em que adentrei como profissional. O ano de 2019 que foi marcado por tantas aprendizagens, não teve um início tão aprazível quanto sua conclusão, como previsto anteriormente. Antes que pudesse me dar conta da incompatibilidade entre minhas crenças enquanto professor em formação e minha atuação em campo como Auxiliar de Atividades Educativas, passei por momentos embaraçosos no trabalho, a ponto de fugir da instituição, causando um alvoroço na escola.

Além dos cursos e aulas providos pela Universidade, tive a oportunidade de frequentar cursos de formação ofertados pela própria Prefeitura de Goiânia, um deles ganhou destaque em minha trajetória, “O Auxiliar de Atividades Educativas (AAE) na RME: (Re) definindo princípios e práticas”, que tinha como objetivo discutir as concepções, princípios e fundamentos que orientam as Propostas Políticas Pedagógicas da SME e sua correlação com as atribuições do Auxiliar de Atividades Educativas.

Os encontros eram mensais, e ocorriam em formato de palestras, dinâmicas de grupo e rodas de compartilhamento. Em tal oportunidade pude conhecer colegas de outras instituições que compartilhavam os mesmos desafios que eu enfrentava, momento em que nós nos identificamos como grupo. Repartir as dores de nosso cotidiano nos auxiliou a colocar em perspectiva muitas situações, inclusive para repensarmos nossas práticas; dividindo perspectivas e anseios quanto às nossas atribuições.

Próximo a finalização do ano letivo de 2019, nesta escola em que trabalhava, foi organizada uma Mostra Cultural com as turmas da educação infantil, que correspondiam à faixa etária de 4 e 5 anos. As professoras sabendo de minhas aptidões artísticas, me convidaram para auxiliar as crianças na elaboração dos trabalhos a serem expostos. A partir deste período, onde tive a oportunidade de me aproximar de cada criança individualmente, pude olhar para elas de uma outra maneira.

Tive a oportunidade de parar para dialogar com a realidade ao meu entorno, sem a intenção de me impor sobre esta, um gesto de interrupção para:

Sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002 p.24).

Nesta Mostra Cultural, cada turma iria apresentar uma temática diferente, que havia sido trabalhada previamente com suas respectivas professoras. Ao ser convidado por estas para realizar tal trabalho, estranhei que se utilizassem do termo “riscar” ao invés de desenhar; ficavam surpresas com minha técnica, proferindo elogios a mim, por verem meu desenho como fruto de uma habilidade especial, dom ou talento — mas que devido a minha formação, eu percebo esta habilidade como fruto de muita dedicação e treino. O que elas esperavam era que eu copiasse o desenho por meio de sobreposição, e não o fizesse do início junto às crianças, apenas olhando uma referência e adaptando os traços ao meu gosto ou das crianças.

Eu era mesmo chamado por algumas delas de “artista”, o que me surpreendia e inflava meu ego, assim como me fazia sentir realizado com meu trabalho e apto a exercê-lo de forma coerente, atuando de acordo com meus ideais, além de fazer com que me sentisse parte daquele grupo pedagógico. Foi importante para mim receber o reconhecimento delas, principalmente após o episódio no começo do ano em que

entrei em conflito comigo mesmo, por uma situação provocada pelo que, na minha compreensão, foi falta de compromisso de uma colega professora. Percebi que, a partir daí, a equipe pedagógica criou uma resistência em relação a mim, e não se sentiam à vontade em me integrar ao grupo. Circulava por ali também um discurso de que eu era um profissional frustrado e não queria trabalhar, o que em parte (até então) era verdade.

Para realizar o trabalho da Mostra Cultural, a princípio, tentei negociar com as professoras para que as próprias crianças pudessem desenhar a criatura que lhes agradasse, mas estas acharam que seria muito trabalhoso e não teria um resultado esteticamente agradável, principalmente para os pais. Era uma preocupação das professoras apresentar um trabalho que não fosse além das habilidades das crianças, mas que também não fosse esteticamente desagradável na visão delas. Preferi não continuar argumentando com elas, pois poderia criar um clima desagradável, e elas pensarem que eu quisesse realizar o trabalho delegado a mim, por terem receio de me contrariar e causar outro episódio de conflito.

Foram mais de 20 telas baseadas nos personagens do livro “Bom dia todas as cores” da escritora Ruth Rocha. Assim, dentro do proposto, busquei outras formas de dar mais liberdade e autonomia para a produção das crianças, perguntava a cada uma delas qual animal queriam pintar (dentre eles, o camaleão, pássaro, joaninha, caracol, borboleta, etc.), mostrava para elas algumas referências escolhidas pela professora ou juntos procurávamos outras no meu celular.

Eleita uma imagem, eu desenhava na tela, já com o fundo previamente preparado por elas e em seguida apresentava as tintas e pincéis, dando dicas de como manusear esses materiais, discutindo quais cores seriam escolhidas para pintar cada parte do desenho e em alguns casos até mesmo tínhamos que misturar cores para chegar na tonalidade desejada, aprendizagem que surpreendia as crianças. Juntos, produzimos também um painel fotográfico com o camaleão, protagonista da história. Foi a partir das discussões e experiências sensíveis nas quais havia me envolvido durante o ano de 2019 que pude enxergar esta experiência de outra forma, e recordar minha atuação no passado, dando início a este processo de ressignificar minhas vivências naquele espaço.

Enquanto dialogava com cada criança sobre seus interesses para a pintura, a professora ficava atenta às decisões que tomávamos. Esta professora me dizia para ser cuidadoso em relação às escolhas das crianças, como animais e elementos que

pudessem contrariar as expectativas de gênero, entre as visualidades que seriam atribuídas aos “meninos” e “meninas”. Separação que logo a questioneei a respeito, pois de acordo com o discurso dela “folhas” seriam coisas de menino e “flores” de menina, os quadros dos meninos, por exemplo, também não poderiam conter joaninhas e borboletas.

Busquei driblar esta situação ao atribuir às crianças autonomia no processo de escolha do que gostariam de pintar. A professora em alguns momentos tentava mostrar para as crianças opções mais adequadas às expectativas de gênero criadas em torno delas, perspectiva que não possuía um embasamento lógico. Esta discussão se estendeu ao camaleão do painel fotográfico (Ver Figura 15), que segundo ela não poderia ser rosa pois causaria desconforto para os meninos e seus pais, que se recusariam a tirar fotos com um camaleão cor-de-rosa.

(Figura 15) O Camaleão do livro Bom dia todas as cores.



Fonte: Acervo pessoal.

Ao perceber a intervenção da professora nos trabalhos, sugeri que consultasse as crianças, a sala foi unânime em afirmar que a cor do camaleão deveria ser cor-de-rosa, (mesmo entre os meninos, que supostamente não deveriam gostar da cor) pois era a cor que no livro deixou o personagem mais contente. Não satisfeita, foi atrás da coordenadora pedagógica para tirar esta dúvida, sendo que a resposta que recebeu foi a que confirmou o desejo das crianças. Segundo a coordenadora, seria contraditório colocar o camaleão de outra cor que não fosse a cor que o deixasse

satisfeito, pois era justamente esta a mensagem do livro: assumir o que te faz feliz, sem ligar para a opinião alheia.

Ao direcionar o repertório de representações das crianças, seja por personagens ou cores, a professora agiu de forma insensível, mesmo não se utilizando de uma linguagem grosseira ou elevando seu tom de voz. Ela tentou de todas as formas escapar de uma decisão unânime, em busca de evitar possíveis conflitos com as famílias dos/as estudantes, desconsiderando ferrenhamente o trabalho que havia feito com o livro e também o desejo das crianças. Motivada por preconceitos culturalmente validados, ela buscou uma maneira de agir que, em sua concepção, avaliava não ser ofensiva para os pais, mas sem considerar as implicações pedagógicas de tal atitude, que reforçam estereótipos de gênero.

As escolhas pedagógicas da professora revelam uma atuação pautada em valores tradicionais da cultura, que contrariam mesmo as expectativas de aprendizagem. Arroyo nos conduz a um raciocínio comprovando que “Em realidade, não há como descontextualizar os saberes dos valores que motivam a prática pedagógica, porque os processos de construção do conhecimento e das opções pedagógicas são inseparáveis dos valores e da cultura” (2003, p. 31). A atitude da professora torna-se então passível de questionamento, ela foi motivada por um preconceito ou por limitações em sua formação?

Caso houvesse conflitos, seria a oportunidade ideal para a professora romper com preconceitos que historicamente marcam o processo educativo das crianças, que passam a reproduzir discursos que limitam suas próprias experiências sensíveis, a exemplo “rosa é de menina” e “azul é de menino”. As aprendizagens adquiridas na Universidade, a partir de leituras e discussões ao longo do curso, foram essenciais para embasar meu posicionamento crítico em relação à prática da professora. Discussões que em partes foram abordadas pelas disciplinas Pedagogias de Fronteira e Estudos Críticos em Educação, componentes obrigatórios da graduação.

Ao buscar outras formas de lidar com o assunto, fazendo questionamentos e dando oportunidade às crianças de serem ouvidas, optei por uma relação mais dialógica e sensível. O êxtase provocado em mim por esta experiência me permitiu desfrutar desta situação, e enxergá-la como uma possibilidade de aprendizado, que anteriormente poderia ser encarada de outra forma. Resultado de uma mudança não no meu entorno, mas uma mudança na minha atitude, permitindo que eu enxergasse

a situação de forma diferente, em consequência, criando outras possibilidades de interação.

Mediados pelo fazer artístico, eu e as crianças pudemos compartilhar e construir conhecimentos a partir da compreensão da realidade um do outro, por meio de uma escuta e atitudes mais sensíveis. Posteriormente, pude viver outra experiência que marcou minha formação, em dois momentos que ocorreram nas semanas seguintes, quando restava pouco conteúdo a ser trabalhado, as aulas eram constituídas em grande parte por brincadeiras. Especialmente nos últimos dois dias de aula, tive momentos incríveis com as crianças, mesmo não tendo o controle 100% do tempo (e por que deveria?).

Um longo período após ter passado aquelas primeiras experiências no CMEI (em 2018), localizadas ainda na [Trama 1] me encontrei na mesma situação, de estar sozinho em sala com as crianças e propor algo novo, mas que não necessariamente tenha partido apenas de mim. Pude então, pela primeira vez, tomar as experiências que tive no CMEI como referência e novamente pensar na riqueza desses momentos de interação. Em tal oportunidade, me senti confortável em meio ao caos em que elas aprendem por meio da brincadeira, ativando uma outra percepção sobre a situação em que normalmente tentaria restringir a ação delas, ao invés de explorar as possibilidades de aprendizagem, mesmo que em outro ritmo (o delas).

Foram dois momentos distintos, em que pude captar uma mudança em minha atitude e uma resposta positiva da turma; no primeiro momento brincávamos com os blocos de encaixe, eu corria pela sala para acompanhar o que cada um fazia, à medida em que me solicitavam. Como era proposto pela professora, elas deveriam brincar separadamente, cada uma em sua carteira, situação que nunca dura muito tempo, pois logo começam a interagir com os colegas do lado e então levantam das cadeiras e misturam as peças. De início eu tentei controlar esses impulsos, mas percebendo que o interesse delas em brincar junto era maior, acabei cedendo a estas solicitações, que nem sempre eram verbalizadas.

Os pequenos grupos começaram a se organizar em grupos maiores, logo a sala de 25 crianças estava dividida em 3 ou 4 grupos, que já começavam a interagir entre si. Percebendo o que estava começando a acontecer, iniciei a articulação entre alguns desses grupos, através de diálogo e negociações; conseguimos trabalhar juntos de maneira que toda a sala espontaneamente (pela minha mediação) se uniu

em uma só brincadeira em que usaram o chão, saíram de suas cadeiras (o que a professora não gostava) e construíram uma cidade.

Pelo diálogo propositivo, conseguimos transformar até mesmo armas, brincadeira que causava incômodo em toda a equipe pedagógica e não era possível impedir que algumas crianças brincassem disso, sem ser por meio de um discurso autoritário e impositivo. Logo, esse grupo entrou em sintonia com os demais para contribuir com a construção de monumentos para a cidade,— este foi um nó que achei que seria impossível desfazer, pois havia argumentos e resistência por parte das crianças — se rendendo à grandeza daquela construção conjunta.

Antes que a professora pudesse retornar à sala, desfizemos toda aquela armação e guardamos as peças. Em outra brincadeira, dessa vez, com massa de modelar, as crianças começaram a se reunir à minha volta para mostrar o que estavam fazendo (comportamento comum entre elas), a professora havia orientado que individualmente produzissem algum elemento relacionado ao Natal, e logo se ausentou para alguma reunião entre a equipe pedagógica. Da mesma forma que na brincadeira anterior, as interações começaram timidamente, e logo estávamos juntos tentando construir um cenário típico de Natal.

Ao me abrir para o que estava acontecendo, consegui perceber que algumas crianças tinham a capacidade de mediar situações, distribuindo tarefas e tendo a iniciativa de integrar todos os colegas na brincadeira, comportamento que comprova a maturidade de algumas delas, e que provavelmente não seria notado em outras circunstâncias, pois geralmente a professora que acompanhava, não autoriza a interação entre as crianças nesses momentos de brincadeira. Ampliar meu olhar fez com que eu percebesse a situação por outro ângulo, de maneira que pudesse tirar proveito desta, e mesmo, construir outros significados em torno do brincar e das situações de ensino e aprendizagem.

3.1 O Que é rígido quebra, o que é maleável se refaz

Há dificuldades que talvez não sejam reversíveis, mas que são aprendizados, os nós que marcaram minha trajetória podem se desfazer ou não. O novelo que se refaz ou o percurso já feito não se perde, os nós repuxados no fio pressionado se mantêm e ainda assim é possível dar continuidade aos processos. As reflexões que registrei nos parágrafos anteriores, ganharam sentido a partir de um momento de introspecção artística, uma ação performática que recebe o mesmo título deste

subcapítulo; foi registrada em vídeo, e as imagens disponibilizadas logo abaixo (Ver Figura 16). Foi durante a ação de tentar crocheter com os dedos e perceber que os pontos não se firmavam, onde me encontrei frustrado, e me vi obrigado - depois de várias tentativas - a desfazer o trabalho já encaminhado.

(Figura 16) O que é rígido quebra, o que é maleável se refaz.



Fonte: Acervo pessoal.

Durante este processo, notei que a maleabilidade do tecido se contrapunha à rigidez da minha atitude diante da frustração. Minha conduta refletia a maneira como percebia a situação, me dei conta que uma atitude rígida me tornava suscetível a enxergar apenas o erro e a falha, excluindo outras possibilidades de desenvolver o que me propus. Foi aí que me vi compelido a desfazer todo o trabalho. Enquanto mergulhava nesse processo, revivi intensamente as experiências que ocorreram naqueles dois últimos dias de aula e na Mostra Cultural da escola, onde pude enfim enxergar meu potencial enquanto profissional da educação.

Constato então, que nesta trama não há nós e embaraços impossíveis de serem desfeitos, todavia, é impossível negar as marcas deixadas nos fios, vindas das amarrações, tensões e distensões. E se eventualmente surgirem nós que não possam ser desfeitos? Eles irão nos acompanhar, será nosso dever assumir as marcas adquiridas nesta jornada, sejam estas advindas do que consideramos erros ou acertos em nossa trajetória.

Tais marcas deixadas em nosso caminho, visíveis ou não, devem ser reconhecidas e colocadas a serviço de nossas perspectivas de atuação, de quem queremos ser e quem não queremos ser. Para Brandão, podem ser acessadas por meio de um resgate da memória autobiográfica, onde:

[...] transformam-se em um saber próprio, auto-referenciado. Consideramos, assim, que toda a memória é conhecimento, como processo de aprender-ensinar-construir. Fazer, desfazer, refazer (se) - uma investigação, por meio da autobiografia, do sentido de nossas escolhas e das trajetórias seguidas (BRANDÃO, 2008, p. 8).

Este saber auto-referenciado se transforma em um conhecimento internalizado pelos sujeitos, passível de ser reelaborado subjetivamente. São os saberes que preenchem a trajetória de cada indivíduo e compõem nossa profissionalidade docente, reforçando assim a noção de que processos formativos são algo intencional, em que cada sujeito deve assumir posicionamentos em sua trajetória, pautado em suas vivências. Carrego estas experiências como referências em minha formação, e reconheço que só foram possíveis por um esforço em direção à reformulação das minhas práticas, através do questionamento e da desconstrução de discursos que naturalizam posturas autoritárias dos/as professores/as.

Percebi também, que a minha prática era repleta de experiências sensíveis, o que me faltava era a capacidade para apreender todo o potencial sensível naquelas vivências, vale agora tecer análises acerca dessas vivências que marcaram meu percurso formativo. Percebi o sensível como forma de atualizar e refazer minhas práticas, através da reapropriação da memória, oportunizada pela pesquisa autobiográfica, que se colocou como dispositivo de sensibilização em minha trajetória de formação docente. Aliado à pesquisa autobiográfica, encontrei também no brincar e no fazer artístico possibilidades de ressignificar minhas experiências e trilhar caminhos mais sensíveis.

As relações que estabeleci a partir daí foram notadamente propiciadas por um estado de abertura do “corpo e do espírito, como constitutivos ontológicos da inteireza híbrida do ser-sendo, que, de modo coexistencial, nos conduzem à fruição do sentimento do mundo na expressão de sua vastidão incomensurável” (ARAÚJO, 2009, p. 205) que me permitiu captar as potencialidades do meio, em favor dos processos de ensino.

O brincar é a linguagem própria da infância, me apropriar dela permitiu aproximar do universo dos estudantes e conseqüentemente efetivar relações de

aprendizagem mais significativas para estes. Ao observar e propor brincadeiras (e às vezes até mesmo brincar) pude ressignificar as relações em meu trabalho como Auxiliar de Atividades Educativas e desenvolver um olhar mais sensível para o cotidiano, buscando ao meu redor quais elementos em comum poderiam mediar nossas relações para gerar novas brincadeiras, atraindo as crianças para o aprendizado.

A partir de minhas experiências, vejo que o brincar constitui-se uma importante via para aproximar as e professores/as ao estabelecer relações de afeto que podem questionar as hierarquias vigentes em sala de aula, ao possibilitar que o/a docente se envolva diretamente - corpo e espírito - nas ações de aprendizagem. Contribuindo com práticas de ensino sensíveis e libertadoras, conseqüentemente diminuindo o distanciamento pedagógico, assim como permitindo que o/a professor/a renove seu repertório. As crianças se utilizam da brincadeira para apreender o mundo, de quais meios temos utilizado para fazer tal aproximação? É possível projetar esses aspectos próprios do brincar para as fases posteriores de ensino? E qual seria seu papel na formação de professores/as?

Como aprender junto com o/a estudante, se não me coloco no mesmo lugar que ele/a, se não consigo o/a conceber dentro de seus conflitos, limitações e potencialidades? “A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). A brincadeira é onde a criança fantasia e planeja a experiência humana, onde se prepara para as situações reais. Ao me apropriar do olhar e da experiência das crianças, por meio de relatos escritos e visuais, pude sensibilizar minha percepção sobre o mundo, que como afirma Araújo (2009) é se manter em um estado de abertura estética.

A dimensão estética e sensível do brincar, pode ser captada por meio dos relatos que fiz ao longo dos anos, momentos que a princípio geraram conflito, mas que ao final se transformaram em aprendizagens. A experiência sensível compreendida como precursora de conhecimentos, é dada como a origem de processos de aprendizagens mais significativos para os sujeitos, pois aprendemos pelas emoções e sensações. Para Morin, "o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua

vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica” (2000, p. 20). É ter ideia daquilo que nos atrai, que aguça e desperta nossos sentidos para aprender.

É uma das competências da área de arte promover a sensibilidade nos processos formativos de estudantes do ensino básico, precedido por uma formação de professores de arte que seja também sensível. No entanto, nem tudo que é arte desperta para o sensível e nem tudo que desperta para o sensível é arte. Foi delegado à arte o domínio das sensibilidades, em certa medida, é uma afirmação que atende a uma das expectativas socialmente atribuídas à ela, que se constitui um portal de entrada para o que poderíamos conceber como um universo do sensível.

É possível perceber, assim, que o sensível não é propriedade das artes e para Duarte Junior: “não prescinde da arte - pelo contrário -, mas deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética” (2000, p. 29). No momento da criação ou no fruir da obra, vários processos cognitivos já foram ativados. A sensibilidade que trata o autor, antecede esses momentos, é aquela impressão primeira, o contato imediato, que não se conforma em representações simbólicas, mas no ato de sentir e vivenciar, antes de conhecer.

O que ocorre, e Duarte Junior (2000) confirma, é que experiências artísticas propiciam a ocasião para o ativar de nossa sensibilidade. O contato com o trabalho artístico, favorece o exercício da percepção, do potencial sensível, crítico, reflexivo e do estímulo à imaginação e à criação. Para Canda e Almeida (2018) é no contato com a arte que o ser humano é capaz de expressar aspectos extra cotidianos “como possibilidades de denunciar, comunicar, transgredir, instigar o pensamento e fazer rupturas em relação a uma visão de mundo aceita pelo senso comum” (*Idem ibidem*, p. 80).

Assim, os relatos de histórias de vida que tratam a pesquisa autobiográfica, podem ser potencializados pela experiência artística e sensível, que concede aos sujeitos a possibilidade de explorar suas experiências sob outras perspectivas, ao se apropriarem de diversas formas de linguagem, o que permite recuperar e ressignificar suas experiências para reconstruir sua história de vida ou como no caso deste trabalho, um percurso formativo. Foram estes os dispositivos utilizadas para me reencontrar como docente em minha trajetória, o que tramei como alternativa aos impasses que se colocaram em minha jornada. Aprendi com as crianças que a brincadeira não acaba, apenas se refaz.

ARREMATES

Nesta pesquisa, busquei revisitar o que tramei nos últimos quatro anos (período correspondente à graduação) e compreender como me constituí um professor que busca pautar sua atuação sob os aspectos da sensibilidade. Deste percurso, que fala da tessitura da minha formação enquanto docente, que não é isolada da minha formação enquanto sujeito, busco me redescobrir enquanto docente e tramar novas formas de atuação, refletindo a partir da autobiografia como metodologia de pesquisa que pode também contribuir com a sensibilização das minhas práticas.

Ao retomar minhas memórias para tentar compreender minha formação docente, me deparo com as experiências que me mobilizaram (e paralisaram) para um despertar sensível. Este processo não ocorreu somente na graduação, mas também em meu trabalho como Auxiliar de Atividades Educativas na Prefeitura de Goiânia, no qual ingressei no período subsequente à minha entrada para o curso de Licenciatura em Artes Visuais, no segundo semestre do ano de 2017.

Sendo minha formação orientada por essas duas instâncias, foi necessário me adequar a realidades distintas, que a princípio não atendiam às minhas expectativas formativas como professor. A partir dos relatos de memória da minha formação, auxiliado pelos materiais (cadernos e diários) que produzi ao longo desse período de quatro anos, encontrei um arcabouço de conhecimentos produzidos por mim nesse recorte temporal, que só se fez notável em minha trajetória a partir do encontro com sujeitos e experiências que me despertaram para o sensível, onde então fui capaz de refletir e refazer minhas práticas, me reencontrando como professor.

Este movimento foi possibilitado pela pesquisa autobiográfica, que na formação de professores, se coloca como dispositivo de registro que possibilita a reflexão e ressignificação de experiências formativas, como afirma Brandão:

[...] consideramos a memória autobiográfica como uma promissora possibilidade metodológica de formação continuada e auto-formação, instrumento de resgate das trajetórias e projetos, por meio das narrativas num tempo-espaço da cultura e com uma função ressignificante, ponte entre o passado e o futuro, que incorpora todo o vivido, re-construído e aponta para a compreensão de um sentido-saber rearticulado, refeito, religado” (BRANDÃO, 2008, p. 10)

Ao ir além do que a autora propõe, considero refletirmos sobre a relevância do método autobiográfico na formação inicial de professores de artes visuais, ressaltando suas contribuições para a formação de sujeitos sensíveis. Pois como foi visto anteriormente, todos somos sujeitos com capacidades sensíveis, sendo essa

capacidade nossa prontidão a reagir aos estímulos que recebemos do nosso entorno. Recuperar o passado permite que os sujeitos atribuam novos sentidos às suas experiências.

Para efetivação deste trabalho, busquei dialogar com os resquícios de experiências sensíveis que me foram proporcionadas ao longo da minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, encarando esse exercício de olhar para o passado como oportunidade de ressignificar o presente para criar outras possibilidades para o futuro. Assim, busco me construir como o professor sensível que pretendo ser, levando em consideração minha trajetória formativa e minha história de vida.

Não se trata apenas de uma busca em ser sensível ou não, pois esta é uma qualidade inerente aos seres humanos. Independente da qualidade de nossa sensibilidade, a questão é: saber canalizá-la a favor dos processos de ensino e aprendizagem voltados para o ensino de arte. Duarte Junior (2000) em muito contribui para ampliar os sentidos da sensibilidade no ensino, e nos confirma a urgência em proporcionar uma educação que privilegie os sentidos advindos da experiência humana. Para o autor:

A educação do sensível, por conseguinte, significa muito mais que o simples treino dos sentidos humanos para um maior deleite face as qualidades do mundo. Consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendam desde a vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de pesquisas (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 211-212).

Essa sensibilidade se opõe à instrumentalização do saber sensível e aponta para uma mudança na relação dos sujeitos com o conhecimento e os espaços de ensino. Exigindo uma transformação nas concepções tradicionais de educação que são reproduzidas em grande parte das escolas, assegurando que “a educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 213), os sujeitos que compõem a escola. O que requer também atitudes sensíveis dos/as professores/as em prol da formação sensível de seus/suas estudantes.

A sensibilidade na atuação docente, pode ser compreendida a partir do sujeito da experiência, que para Jorge Larrosa Bondía (2002) se define não por sua capacidade de ação, mas de recepção, disponibilidade e abertura. Trata da predisposição do sujeito em se abrir para as experiências que se colocam em seu caminho. É importante entender a experiência segundo o autor, que a conceitua como “aquilo que nos passa”, que o leva a afirmar que o sujeito da experiência é “ex-posto

[...] com tudo isso que tem de vulnerabilidade e risco” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Portanto:

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (BONDÍA, 2002, p. 25).

Considerando a formação docente como um processo inacabado, um entrelugar ou um estado constante de refazer-se, cabe agora considerar o professor sensível que busquei ser, como professor ex-posto, que se abre para perceber as nuances do cotidiano que engloba a escola, para usá-las em prol dos processos de ensino-aprendizagem voltados para o ensino de artes visuais. Assim, o Estágio Supervisionado foi uma das experiências que, para mim, ganharam destaque neste processo, pois foi onde pude experimentar o risco de me ex-por, confrontando minhas (in)certezas a respeito da educação.

Notadamente, a experiência sensível não ocorre de forma isolada, o sujeito ex-posto precisa estar em contato com o mundo e com as pessoas, o processo de abrir-se para as sensibilidades é construção coletiva. O/A professor/a nesse sentido, deve trabalhar a favor da sensibilização de seus estudantes, em que ao lado destes/as explora destemidamente o mundo como objeto cognoscível, que “[...] em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro [...]” (FREIRE, 2019, p. 94) superando assim a hierarquização entre professores/as e estudantes.

Enquanto professor que se forma, me atento a manter-me como sujeito ex-posto, em estado de abertura (sensibilidade) para o mundo, reconhecendo-o como mediatizador de aprendizagens. Encontrando na autobiografia, um dispositivo de auto-formação, que possibilita processos de tomada de consciência e fazer-desfazer-refazer(se) em busca de práticas educativas mais sensíveis e dialógicas, que sejam notáveis em minha profissionalidade docente, contribuindo para um ensino que visa a educação do sensível dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <<https://ead2.iff.edu.br/pluginfile.php/160169/mod_resource/content/1/Dicion%C3%A1rio%20de%20Filosofia%20-%20Nicola%20Abbagnano.pdf>>. Acesso em: 30 Nov 2020.
- ARAÚJO, M. A. L. **Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar**. Educação em Revista. [online]. 2009, v. 25, n. 2, p. 199-221. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/09.pdf>>>. Acesso em: 30 Nov 2020.
- ARROYO, M. **Reinventar e formar o profissional da educação básica**. Educação em revista (Belo Horizonte), Belo Horizonte, n. 37, p. 7-32, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n37/n37a02.pdf>. Acesso em: 25/01/2021.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>>. Acesso em: 19 out. 2020.
- BRANDAO, V. M. A. T. **Memória (Auto) Biográfica como Prática de Formação**. Revista @mbienteeducação, v.1, p.1-1, 2008. Disponível em: <<<https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/vera.pdf>>>. Acesso em: 04 Jan 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CANDA, C. N.; ALMEIDA, V. D. **Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência**. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, n. 39, p. 71-90, mai./ago. 2018. Disponível em: <<<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7965/pdf>>>. Acesso em: 02 Mar 2021.
- DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>>. Acesso em: 30 set. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67^o ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- _____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- GIROUX, Henry A. Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GORZONI, S. P.; DAVIS, C. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1396-1413. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>>>. Acesso: 05 abr. 2021.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 413-438, set./dez.2007. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>>. Acesso em: 21 Jul. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil.** In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento. perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional : currículo em movimento. Perspectivas atuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>>. Acesso em: 22 Abr. 2021.

MOSCOVICI, F. **Laboratório de sensibilidade.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1965. Disponível em: <<<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/12288/000041089.pdf>>>. Acesso em: 30 Nov 2020.

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. – São Paulo : Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://arquivos.info.ufm.br/arquivos/2012133176826a1035842e1211faee999/setesaberes_morin.pdf.pdf>>. Acesso em: 25 Fev 2021.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Disponível em: <<<https://blogdocafil.files.wordpress.com/2009/04/michel-maffesoli-elogio-da-razao-sensivel2.doc>>>. Acesso em: 12 Out 2020.

MOTTA, T. C.; BRAGANÇA, I. F. S. . **Pesquisa formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazer dizer os saberes da experiência.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica - RBPAB, v. 4, p. 1034-1049, 2019. Disponível em: <<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>>>. Acesso em: 21 Jul. 2020.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Porto: Ed. Porto, 2009. Disponível em: <<<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>>. Acesso: 12 Mar 2021.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos. Campinas, SP: Papius, 1994.

SACRISTÁN, J. G. (1991). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: Nóvoa, A. (org.) Profissão Professor. (pp. 63 – 90). Porto (Pt): Porto Editora.

SARLO, B. Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras/Belo Horizonte: UFMG, 2007. Disponível em: <<<http://www.legh.cfh.ufsc.br/files/2015/04/SARLO-Beatriz.-Tempo-Passado.pdf>>>. Acesso em: ago. 2020.