



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E
COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: A (RE)CONEXÃO COM O
SER PARA QUALIFICAR O FAZER DO DOCENTE**

Mestranda: Gabriela de Biazzí Avila Vieira

Orientadora: Luciana Netto Dolci
RIO GRANDE/RS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E COMUNICAÇÃO
NÃO-VIOLENTA: A (RE)CONEXÃO COM O SER PARA QUALIFICAR O
FAZER DO DOCENTE**

GABRIELA DE BIAZZI AVILA VIEIRA

**RIO GRANDE
MARÇO, 2022**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E COMUNICAÇÃO
NÃO-VIOLENTA: A (RE)CONEXÃO COM O SER PARA QUALIFICAR O
FAZER DO DOCENTE

Dissertação apresentada à banca examinadora, como exigência para obtenção do título de Mestra em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGA pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG
Orientadora: Luciana Netto Dolci.

RIO GRANDE
2022

Ficha Catalográfica

V658e Vieira, Gabriela de Biazzi Avila.
Educação Ambiental, educação estética e comunicação não-violenta: a (re)conexão com o ser para qualificar o fazer do Docente / Gabriela de Biazzi Avila Vieira. – 2022.

110 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2022.

Orientadora: Dra. Luciana Netto Dolci.

1. Narrativas 2. Formação docente 3. Educação estética
4. Comunicação não-violenta 5. Educação Ambiental I. Dolci, Luciana Netto II. Título.

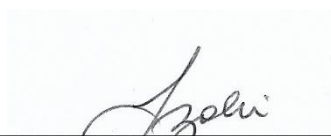
CDU 371.13

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344


Gabriela de Biazzi Avila

“A (RE)CONEXÃO COM O SER, PARA QUALIFICAR O FAZER DO DOCENTE: NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE. ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA”


Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:




Prof.ª Dr.ª Luciana Netto Dolci
(PPGEA)



Prof.ª Dr.ª Narjara Mendes Garcia
(PPGEA)



Prof.ª Dr.ª Ângela Adriane Schmidt Bersch
(PPGEDU)



Prof.ª Dr.ª Diana Paula Salomão de Freitas
(PPGE/UNIPAMPA)

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	10
1.1 ERA SÓ(L) O QUE ME FALTAVA: A MINHA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS	13
1.2. QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO: UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	19
2. A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA, A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS(AS) EDUCADORES(AS) DAS INFÂNCIAS..	24
2.1. RESPIRA E NÃO PIRA: A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
2.2. VIVER SEM AR(TE) SUFOCA: EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	33
2.3. SOMOS TODOS NATUREZA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	42
2.4. UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL, PRECISA DE UM EDUCADOR(A) ARTISTA?	51
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: NARRATIVAS	60
3.1 TIPO DE ESTUDO.....	61
3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	63
3.3 COMPOSIÇÃO DO TEXTO CAMPO DA PESQUISA	64
3.4 ANÁLISE DO TEXTO CAMPO DA PESQUISA.....	65
3.5 ASPECTO ÉTICOS DA PESQUISA	66
4. NARRATIVAS: ANÁLISES E POSSIBILIDADES	67
4.1 COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: O QUE É FEITO DAS PALAVRAS QUE FALAMOS PARA AS CRIANÇAS?	69
4.2 A VIVÊNCIA ACADÊMICA NA CONSTITUIÇÃO DO SER E FAZER DOCENTE: UM OLHAR BIOECOLÓGICO SOBRE A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA	74
4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DO PERTENCIMENTO.....	79
4.4 FAMÍLIAS: RELAÇÕES MAIS AFETIVAS NO PROCESSO EDUCATIVO	83
4.5 A ESTÉTICA PRESENTE NAS NARRATIVAS: SENSIBILIZAÇÃO E REENCANTAMENTO	86

5. CONCLUINDO SEM DEFINIR: O NÃO ENQUADRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE DEVIR	93
6. BIBLIOGRAFIA	96
7. ANEXOS:	100
8. APÊNDICE:	103

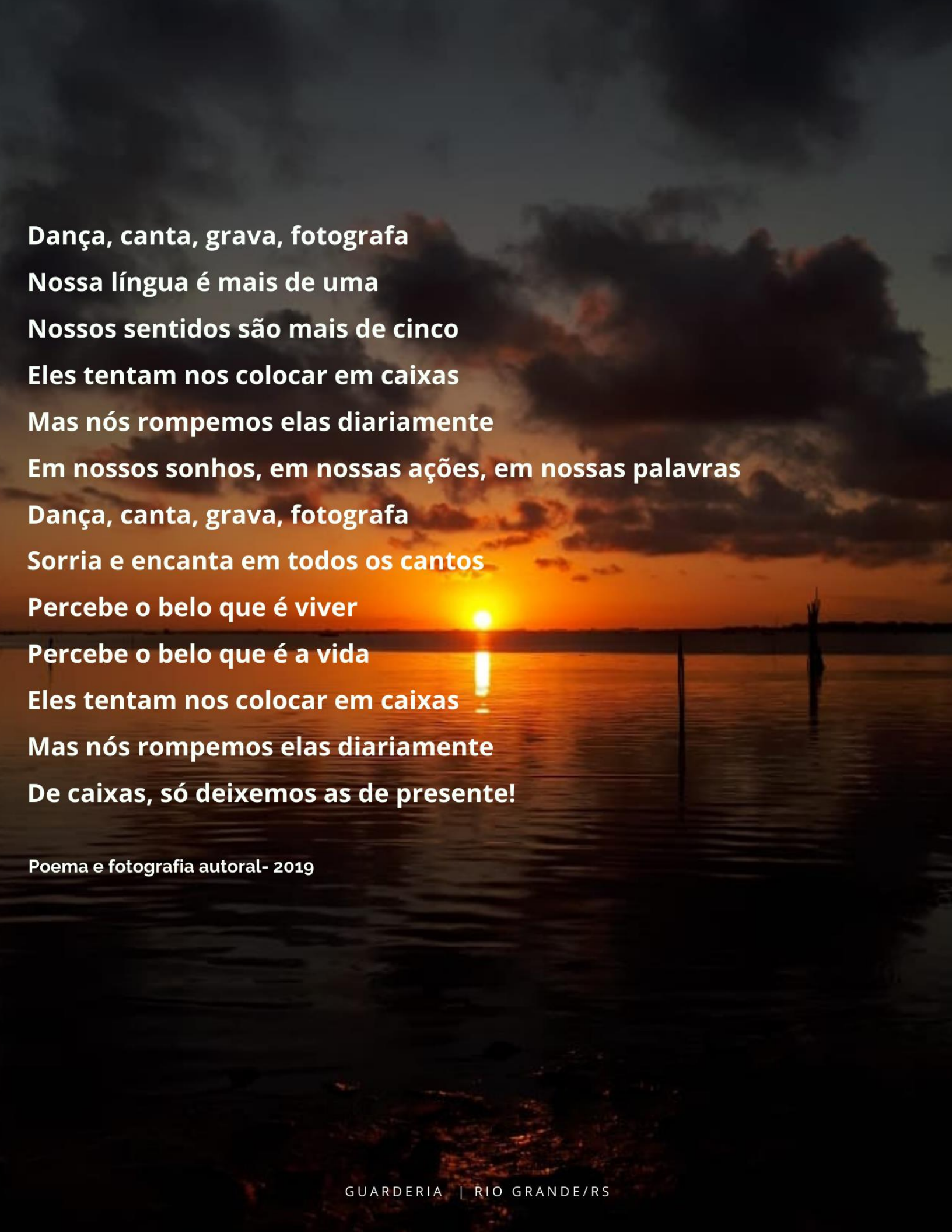
RESUMO

O presente trabalho apresenta a pesquisa realizada no Mestrado em Educação Ambiental na Universidade Federal de Rio Grande-FURG, estando inserida na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) – EAEFE. Trata-se de uma pesquisa narrativa, tendo como base teórico metodológica os estudos de Clandinin e Connelly (2015), que visa compreender o processo de constituição do olhar dos discentes de pedagogia, no tocante aos saberes estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta, a fim de refletir sobre a formação integral dos sujeitos que têm um importante papel na educação brasileira. Para tanto, busquei discutir a relação entre saberes estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta e sua importância na formação de educadoras das infâncias. Além disso, a partir da narrativa das experiências de discentes no curso de Pedagogia noturno e diurno, buscar e discutir a expressão de saberes estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta assim como compreender quais conteúdos presentes na formação docente do curso de Pedagogia contribuíram, na percepção destas, nas interações com as crianças da Educação Infantil. A pesquisa foi realizada com as acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande-FURG, pertencentes ao quarto ano de graduação, do turno manhã e noite. Na análise das narrativas das experiências das discentes surgiram várias categorias, a saber: 1. Comunicação não-violenta: o que é feito das palavras que falamos para as crianças? 2. A vivência acadêmica na constituição do ser e fazer docente: um olhar bioecológico sobre a experiência acadêmica; 3. Educação Ambiental: a construção do caminho do pertencimento; 4. Famílias: relações mais afetivas no processo educativo e 5. Estética presente nas narrativas: sensibilização e encantamento. Como resultado, apresentamos a ideia central de que as noções de comunicação não-violenta, educação ambiental e educação estética devem estar presentes na formação de educadores para oportunizar uma (re)conexão com o ser, para assim qualificar o fazer docente. As narrativas das discentes oportunizaram potentes articulações dos saberes propostos e viabilizaram a concepção de que é possível realizar uma educação ambiental por meio dos aspectos, saberes e práticas da comunicação não-violenta em comunhão com a educação estética. A pesquisa apontou, outrossim, que a narrativa como ferramenta de ressignificação reflexiva pode abrir os espaços necessários para que se possa descolapsar as estruturas colonizadoras nas quais estamos imersos e que seguem impactando nossas relações, principalmente nos ambientes educativos. **Palavras-chaves:** narrativas, formação docente, educação estética, comunicação não-violenta, educação ambiental.

ABSTRACT

The present work presents the research carried out in the Masters in Environmental Education at the Federal University of Rio Grande-FURG, being inserted in the line of research Environmental Education: Teaching and Training of Educators - EAEFE. This is a narrative research, based on the theoretical and methodological basis of studies by Clandinin and Connelly (2015), which aims to understand the process of constitution of the gaze of pedagogy students, regarding aesthetic, environmental and non-violent communication knowledge. , in order to reflect on the integral formation of subjects who play an important role in Brazilian education. Therefore, I sought to discuss the relationship between aesthetic, environmental and non-violent communication knowledge and its importance in the education of childhood educators. In addition, based on the narrative of students' experiences in the night and day Pedagogy course, to seek and discuss the expression of aesthetic, environmental and non-violent communication knowledge, as well as to understand which contents present in the teacher training of the Pedagogy course contributed, in the perception of these, in the interactions with the children of Early Childhood Education. The research was carried out with academics from the Pedagogy course at the Federal University of Rio Grande-FURG, belonging to the fourth year of graduation, in the morning and evening shifts. In the analysis of the narratives of the students' experiences, several categories emerged, namely: 1. Non-violent communication: what happens to the words we speak to children? 2. The academic experience in the constitution of being and doing a teacher: a bioecological look at the academic experience; 3. Environmental Education: building the path of belonging; 4. Families: more affective relationships in the educational process and 5. Aesthetics present in the narratives: sensitization and enchantment. As a result, we present the central idea that the notions of non-violent communication, environmental education and aesthetic education must be present in the training of educators to provide a (re)connection with the being, in order to qualify the teaching practice. The students' narratives provided powerful articulations of the proposed knowledge and enabled the conception that it is possible to carry out an environmental education through the aspects, knowledge and practices of non-violent communication in communion with aesthetic education. The research also pointed out that the narrative as a tool for reflective resignification can open the necessary spaces so that the colonizing structures in which we are immersed can be de-collapsed and that continue to impact our relationships, especially in educational environments.

Keywords: narratives, education of childhood educators, aesthetic education, non-violent communication, environmental education.

A photograph of a sunset over a body of water. The sun is low on the horizon, creating a bright orange glow and a reflection on the water. The sky is filled with dark, dramatic clouds. In the foreground, a wooden post is visible in the water on the right side.

Dança, canta, grava, fotografa
Nossa língua é mais de uma
Nossos sentidos são mais de cinco
Eles tentam nos colocar em caixas
Mas nós rompemos elas diariamente
Em nossos sonhos, em nossas ações, em nossas palavras
Dança, canta, grava, fotografa
Sorria e encanta em todos os cantos
Percebe o belo que é viver
Percebe o belo que é a vida
Eles tentam nos colocar em caixas
Mas nós rompemos elas diariamente
De caixas, só deixemos as de presente!

Poema e fotografia autoral- 2019

1.INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce do desejo de potencializar, nos(as) educadores(as) em formação, um olhar mais sensível para os processos educativos que ocorrem dentro da educação infantil, de modo que estes docentes em formação compreendam a importância da sua prática para o desenvolvimento e constituição das crianças. Acredito que a formação docente deva possibilitar uma (re)conexão com as sensibilidades, com as múltiplas linguagens, que nos foram roubadas, sob a compreensão de que a educação cartesiana e dual a qual fomos desenvolvidos nos fragmenta, nos dualiza, nos rouba noventa e nove linguagens, dentre as cem que nascemos possuindo (MALAGUZZI, apud GANDINI, 2016). Nos roubam nossas sensibilidades, nosso senso estético, nossa conexão com a natureza.

Além disso, a oportunidade de conhecimento acerca dos saberes da comunicação não-violenta tem um potencial educativo e formativo que sugere a constituição de um(a) educador(a) que entenda o importante papel que cumpre dentro do contexto educativo escolar, que compreende que a sua maneira de comunicar é potente para o desenvolvimento de uma criança, que irá se basear na não-violência para nutrir suas relações.

A articulação dos saberes estéticos, de educação ambiental e de comunicação não-violenta, compõe uma potente abordagem para a formação de docentes que compreendam a complexidade do ser e fazer do(a) educador(a) das infâncias, que entendam ecologicamente as suas identidades dentro da profissão que exercem e a potência desse fazer do(a) educador(a) das infâncias. Ao propor a busca, nas narrativas dos docentes em formação, da compreensão da potencialidade dos saberes estéticos, de educação ambiental e de comunicação não-violenta, os três articulados, e pensados para a prática docente na educação infantil, a pesquisa visa jogar luz sobre a importância do ser e fazer docente para a construção de uma educação mais qualificada e empática à criança.

Quando compreendo a potência das reflexões propostas, penso sobre a importância do meu trabalho: passo a operar na lógica de uma educação associando a teoria, a prática e a intencionalidade pedagógica. e, sabendo que só posso falar sobre as minhas vivências, sobre a minha perspectiva, sobre o meu modo de olhar a vida, emerge em mim a necessidade e a importância de ouvir, ler e partilhar essas narrativas autobiográficas para saber como tem sido a formação docente desses pedagogos, como eles estão construindo o seu olhar sobre o ser e fazer do(a) educador(a).

Assim, ouvindo com respeito e interesse a voz do(a) educador(a) em formação, posso alcançar uma visão mais ampla sobre a problemática que eu vivenciei, quando percebi professores muito desligados do seu ser fazer docente. Isto porque, na minha concepção, o ser e fazer do(a) educador(a) das infâncias tem sua essência na capacidade de se encantar com os processos de descobertas das crianças, compreendendo que nossas práticas dentro do contexto educativo devem ser orientadas por uma intencionalidade pedagógica.

Dessa forma, vim buscar a compreensão se as discentes estão construindo um olhar atento sobre o ser e o fazer do(a) educador(a) das infâncias, o que sugere uma prática mais localizada na compreensão de que a criança é um ser de múltiplas linguagens e precisa ter acesso a vivências e ambientes que potencialize seus saberes.

Os autores que constituem a base teórica metodológica (CLANDININ E CONNELLY, 2015) deste trabalho, partem da premissa Deweyana sobre experiência para compor a pesquisa narrativa. Portanto, quando opto pela pesquisa narrativa dentro de um curso de Pedagogia, compreendo que todas as experiências vividas pelas discentes têm um papel importante na construção do olhar ecológico sobre ser e fazer do(a) educador(a) das infâncias, já que não somos constituídos só de um aspecto, ou de um ambiente, mas sim de múltiplos aspectos de processos, pessoas, contextos e tempos. Por ter essa compreensão, esta pesquisa se propõe também a compreender quais caminhos levaram as participantes da pesquisa ao curso de Pedagogia.

A escolha por uma pesquisa narrativa se deu a partir da compreensão de que somos seres complexos: os caminhos que tomamos, as experiências vividas, o tempo, o ambiente, as pessoas que convivemos, tudo isso e mais, interferem diretamente para nossa constituição. A investigação narrativa é uma maneira de compreender as experiências, e Dewey sugere que, ao pensar sobre a aprendizagem e a educação, entendemos que nossas vivências constituem o nosso presente, o que foi vivido no passado nos trouxe a este momento e auxilia a montar o futuro. Como afirmam os autores, “cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura” (CLANDININ E CONNELLY, 2015 p.30).

Aduzo ainda, que a escolha por uma pesquisa narrativa também se deu pela compreensão que tenho de que o nosso viver é uma narrativa. Quando conseguimos olhar para nosso ser e fazer docente, para nossa vida, para nossa constituição pedagógica e narrar fatos, conhecimentos, despertares, é possível que se produza autoconhecimento suficiente para perceber a potência que o

educador tem para a construção de uma sociedade mais localizada em uma lógica ambiental, não-violenta e com um olhar mais sensível sobre a educação oportunizado pela estética.

Ressalto a importância de pensarmos o docente primeiro como gente, concordando com Freire (2011) quando este diz: “me movo como educador, porque primeiro me movo como gente” (p.92). Então, que “gentes” temos formado dentro do curso de Pedagogia?

Neste percurso, busquei com a presente pesquisa, compreender como está sendo constituído o olhar das acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande acerca do ser e fazer do(a) educador(a) das infâncias. Buscando assim responder se *as(os) discentes de pedagogia estão tendo acesso, na sua formação docente, a saberes de educação estética, de comunicação não-violenta e de educação ambiental?*

Desde logo já aponto a noção de que estes saberes são compreendidos neste trabalho como cruciais para a formação de um docente que compreenda a criança e a profissão docente em sua inteireza e complexidade.

Neste sentido, delinheiro o objetivo geral no sentido de compreender o processo de constituição do olhar dos discentes de Pedagogia, no tocante aos saberes estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta, a fim de refletir sobre a formação integral dos sujeitos que têm um importante papel na educação brasileira. Para tanto, busquei discutir a relação entre saberes estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta e sua importância na formação de educadoras das infâncias. Além disso, a partir da narrativa das experiências de discentes no curso de Pedagogia noturno, buscar e discutir a expressão de saberes estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta assim como compreender quais conteúdos presente na formação docente do curso de Pedagogia contribuíram/contribuirão, na percepção destas, nas interações com as crianças da Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada com as acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande, pertencentes ao quarto ano de graduação, do turno da noite.

Portanto, o presente trabalho propõe apresentar os caminhos que foram tomados para a construção da dissertação de Mestrado em Educação Ambiental na Universidade Federal de Rio Grande-FURG, que está inserido na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) – EAEFE.

Apresento uma etapa histórica, iniciada pela minha narrativa pessoal, intitulado “Era só(l) que me faltava: a minha narrativa de experiências”, já que compreendo a necessidade de situar ontologicamente a pesquisa. Faço breves apontamentos sobre a história da educação, sob o título: “Quem

conta um conto, aumenta um ponto: uma breve história da educação” contextualizando breve e historicamente os caminhos trilhados pela educação das infâncias. Logo a seguir passo a tratar das categorias que busco analisar na pesquisa, quais sejam: a comunicação não-violenta, a educação estética e a educação ambiental no capítulo “A comunicação não-violenta, a educação estética e a educação ambiental na formação acadêmica dos(as) educadores(as) das infâncias”, onde abordo os constructos alinhados a formação acadêmica.

Destaco que, embora existam seções específicas que tratam da educação ambiental, esta está atravessada em todo o texto, enlaçada em todas as reflexões, como não poderia deixar de ser, já que é a esteira onde se processam os demais saberes. No seguimento da escrita do trabalho apresento a metodologia que foi utilizada, os procedimentos de coleta e análise de dados. Os aspectos éticos e os resultados da pesquisa.

Explanando o que foi pensando, construído, dialogado e aprofundado para o desenvolvimento dessa pesquisa, trago as conexões que fiz com as narrativas apresentadas em um capítulo intitulado “Narrativas: análises e possibilidades”, que subdivido em cinco seções, a saber: 1) Comunicação não-violenta: O que é feito das palavras que falamos para as crianças?, 2) A vivência acadêmica na constituição do ser e fazer docente: Um olhar bioecológico sobre a experiência acadêmica, 3) Educação ambiental: A construção do caminho do pertencimento, 4) Famílias: Relações mais afetivas no processo educativo, 5) A estética presente nas narrativas: Sensibilização e reencantamento.

Fecho a escrita trazendo uma conclusão que não esgota a temática, mas abre novos espaços dialógicos, apresentando a ideia central de que as noções de comunicação não-violenta, educação ambiental e educação estética devem estar presentes na formação de educadores para oportunizar a (re)conexão com o ser para qualificar o fazer docente.

1.1 ERA SÓ(L) O QUE ME FALTAVA: A MINHA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS

Sou feita de retalhos:

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se

tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

*Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem
engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar
pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de
"nós"
Cris Pizzimenti*

Todo trabalho acadêmico deve partir de algum lugar, já que ele não surge do vazio. Existe um caminho que foi percorrido, e a pesquisa é um novo começo, como tantos outros que foram necessários para chegar aqui, e agora. Clandinin e Connelly (2015) dizem que "um dos pontos de partida na pesquisa narrativa é a própria narrativa de experiências do pesquisador, sua autobiografia" (p.106), portanto, pensei que este escrito acadêmico poderia começar por quem o começou: por mim! Quero mostrar como as experiências vividas construíram os caminhos que me trouxeram até o presente momento. Mas não vou falar do início - nem lembro como foi! Vou falar dos momentos em que lembro de fazer as escolhas que me implicaram na temática das Infâncias, de como fui e de como continuo me constituindo Educadora das Infâncias.

Em uma linda terça-feira, depois de algumas boas semanas chovendo, o sol deu as caras, junto com a chegada dele a inspiração para o início da escrita deste trabalho. Os títulos dos capítulos foram pensados para expressar a Gabriela que aqui escreve, esta que foi atravessada e constituída pela casa, escola, sociedade e relacionamentos tecidos no viver.

Como filha de coração de um pescador fui me desenvolvendo em meio a compreensão de alguns aspectos da pesca; como exemplo o tecer de uma rede, onde cada laço é importante para construção de uma rede sólida, forte e que possibilitará uma boa "mareada"¹. Este saber se encaixa para a compreensão do caminhar de nossas vidas; cada laço, cada pessoa, cada vivência, cada experiência, cada ambiente, cada tempo, cada sistema é um potente agente transformador.

Ao mesmo tempo que testemunho o passar do tempo, vejo o quanto o movimento da vida pode construir caminhos que poderão ser percorridos por outras pessoas, que o enxergarão com outros olhos e outros olhares. E isto me alegra! Talvez minha vida tenha este propósito, talvez a vida das gentes tenha este propósito: vamos picando a mata, desbravando o tempo, utilizando também os caminhos que outros fizeram. E vamos lançando sobre o caminho o nosso olhar singular, contando a nossa história.

¹ Esse termo refere-se à quantidade de pescados capturados.

Pensando no poema de Cris Pizzimenti, que integra a epígrafe deste capítulo, analiso a complexidade do viver, da trama que vamos costurando nossa vida e que possibilita as junções dos retalhos, ora coloridos, ora mais escuros. Se olhássemos de maneira sistêmica cada experiência vivida, talvez percebêssemos que todos os retalhos da nossa colcha são importantes para formar nossa história, tudo aconteceu como deveria, as dores, mágoas, desavenças e brigas, os momentos de alegria, descobertas, vitórias e derrotas, nos trouxeram a esse exato momento que nos encontramos, você como leitor e eu como escritora deste trabalho. Tenho, hoje, a consciência do valor e da importância de cada retalho costurado, e espero que este seja mais um retalho para minha colcha, e que ele gere muito aprendizado para quem quis costurar essa pesquisa junto comigo.

Pensando na minha história e nos porquês que motivaram a trilhar os caminhos que venho trilhando, me remeto ao sentimento que tenho em meu íntimo, de que a escola deveria ser um ambiente positivo, carregado de afeto, de encontros e de experiências que oportunizassem a potencialização dos nossos saberes, aspectos que hoje, já adulta, compreendo que teriam sido pertinentes nos ambientes escolares em que vivi na infância. E, assim, caminhando na contramão do que vivi enquanto discente dentro dos espaços educativos, agora docente, me proponho a ser afetiva, compreensiva, estimuladora, respeitosa, empática e uma boa ouvinte.

Busco ser, para as crianças, o que eu gostaria que tivessem sido comigo. Busco tanto isso, que conquistei laços de amor e admiração com as crianças e suas famílias. Nutri um amor imenso pelas crianças que cruzaram meu caminho e laços de amizades construídos com suas famílias. E assim, me pergunto: Existe coisa mais bonita do que isso? Saber que, de alguma, forma pude contribuir positivamente para a constituição de um indivíduo? E esse sentimento eu gostaria de propagar, distribuir, divulgar, repartir.... Gostaria que todo professor pudesse sentir no seu íntimo a importância do seu trabalho, a intensidade, a capacidade, a qualidade da docência nas infâncias.

Já ouviram aquela frase: “todos os problemas que temos nasceram na infância”? É muita pretensão minha querer que minhas inseguranças, medos e anseios tivessem sido sanados e/ou respeitados na infância para que eu não os vivesse agora na vida adulta? É, eu sei que é. Mas desse querer surgiu meu desejo de escrever esse trabalho, sobre assuntos que eu não tinha domínio completo², mas que percebendo a potencialidade intrínseca neles, ainda mais se trabalhados desde as infâncias, desafiei-me a estudar, compreender na essência as temáticas, para, então, propor que

² Aqui me refiro aos saberes de educação estética, educação ambiental e comunicação não-violenta.

sejam assuntos que perpassem a constituição dos(as) educadores(as) das infâncias, seja na graduação ou na formação continuada destes.

Para tanto, aqui estou eu: trilhando novos caminhos, em busca de saberes que possam potencializar as práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) das infâncias, e, obviamente, buscando me transformar, a partir dessas experiências, como pessoa, educadora, discente e pesquisadora. Em uma pesquisa, é importante nos admirarmos dos novos caminhos trilhados. Mas como olhar para o futuro sem nos apropriarmos do passado? Então, senta, que lá vem história...

Sou Gabriela, e, hoje me apresento como uma jovem mulher, professora, feminista, descontruindo algumas mágoas acumuladas na tessitura do viver, com o córtex pré-frontal ventromedial³ mais aguçado dentre todas as pessoas que conheço, com um amor imensurável pelo desenvolvimento de crianças pequenas, estudiosa e pesquisadora das infâncias.

Cursei licenciatura em Pedagogia na mesma universidade que agora trilho esse Mestrado. Com as experiências vividas dentro do curso de Pedagogia fui compreendendo a importância dos(as) educadores(as) do ensino fundamental, a complexidade do seu trabalho, que uma parcela ainda muito expressiva da sociedade insiste em menosprezar, e a potência do ser e fazer do educador.

Na graduação, fiz parte do programa de extensão Centro de Referência em Apoio as Famílias-CRAF, onde me conectei com os saberes da Mediação de Conflitos, nos quais vi muito potencial para o cotidiano e as relações com as crianças. Atrelado aos saberes da Mediação de Conflitos conheci a Comunicação Não-violenta e, desde então, proponho-me a introduzir em minhas relações os saberes da Comunicação Não-violenta. Com as experiências vividas acerca desses saberes percebi uma mudança muito relevante: constatei que reduzi os julgamentos moralizadores que fazia a mim, passei a buscar compreender meus sentimentos, a respeitá-los, e isso refletiu nas minhas relações pessoais e profissionais. Tendo vivido isso, minha pesquisa não poderia deixar de contemplar estes saberes, provenientes de estudos e de experiências pessoais.

No segundo ano do curso, tive o prazer de estar no chão da escola através de um estágio remunerado e não-obrigatório, foi meu primeiro contato com uma sala de aula com crianças. No início foi um choque imenso, percebi que não sabia nada sobre crianças. Nas experiências vividas, foram oportunizadas descobertas potentes para a constituição da educadora das infâncias que sou hoje. O estágio contribuiu positivamente para minha formação, e fez brotar em mim algo muito empoderador: a identidade de professor. Ali me reconheci e reconheci o valor da prática docente

³ Parte do cérebro conhecida como responsável pelo sentimento da empatia

como um potencializador para os saberes apreendidos na trajetória do curso e assim me compreendi como professora, iniciando a consolidação da minha identidade como educadora.

Quando já formada, atuei por dois anos em uma escola de ensino fundamental, particular no município de Rio Grande/RS. Convivi, por esses dois anos, com uma turma de educação infantil. Foi com eles que entendi a importância da intencionalidade pedagógica em todas as ações dentro do contexto educativo, a potência do afeto para essas relações e a importância da comunicação não-violenta para o estreitamento de laços e para a qualidade da educação.

Hoje, mesmo após dois anos longe dessa escola, a relação com essa turma ainda é especial, seguimos nos falando, nos encontrando. Os abraços e os diálogos com a Bia⁴ seguem emocionando a mim e a ela, pois sempre acabamos as duas chorando no final dos encontros de emoção ou felicidade e sem querermos nos despedir. O Franz⁵ permanece me causando admiração com a sua capacidade dialógica de explicar fatos e de justificar porque teve determinada atitude. A Lívia⁶ segue me reafirmando a importância de trabalharmos sob uma ótica de protagonismo infantil, pois apresenta um comportamento tão autônomo e crítico, que me orgulha saber que tive uma parcela de participação para o despertar desse empoderamento nela. Poderia falar aqui de cada uma das 15 crianças que convivi nesses dois anos, como docente nessa escola, mas é impossível pôr em palavras as experiências vividas com essas crianças, mensurar o tanto de afeto que descobri que cabe em uma relação professor e aluno, e explicar a um leitor os sentidos que essas crianças têm para a minha constituição como professora, como pessoa, como ser humano.

Portanto, é carregada deste sentimento bom que essas crianças me oportunizaram, que sigo na minha busca por conhecimento. Foi por mim, mas também e, principalmente, por elas, que eu larguei meu emprego para realizar esse Mestrado que me possibilitou tantas transformações.

Já dentro do Mestrado, uma grata surpresa, minha orientadora é uma professora que acompanha meu desenvolvimento desde a oitava série do ensino fundamental. A professora Luciana Dolci, foi minha professora de língua portuguesa na escola Helena Small, e lá possibilitou o meu primeiro contato com uma educação estética, com uma educação sensível. Nas aulas da Luciana, tanto na oitava série do fundamental, na graduação de pedagogia e igualmente na disciplina do Mestrado, sempre foram ofertados outros tipos de linguagens do que as tradicionais, escrita e oral.

⁴ Uma aluna da escola particular em que atuei por dois anos.

⁵ Idem ao 3

⁶ Idem ao 3

Hoje olhando para as experiências possibilitadas em sala pela Lu, penso que talvez ela compreenda que de alguma forma a escola e a cultura, como afirma Loris Malaguzzi em seu famoso poema “Ao contrário, as cem existem.”, rouba-nos noventa e nove linguagens e, dessa forma, ela em sua prática docente, oportuniza que possamos recuperar nossas linguagens furtadas.

Ao tomar consciência de que as aulas da professora Luciana sempre foram recheadas de estética, perceber que mesmo sem saber eu já havia vivido experiências estéticas das quais havia contribuído positivamente para minha formação docente, decidi que queria estudar mais e compreender com profundidade os saberes que a estética proporciona ao ser e fazer docente.

E assim, iniciei uma busca por encontrar minhas sensibilidades, e descobri que elas residem no arrepiar ao ouvir músicas, no sorriso de todas as manhãs ao ver o céu, no cantar dos pássaros, no abrir da cortina e ver que faz sol lá fora. Percebi que possuo traços de sensibilidades e estéticas subjetivas desde a infância, na qual tive as minhas linguagens poéticas (VEA VECCHI 2017) aguçadas, sejam através das fotografias dos ambientes que sempre gostei de realizar, o amor por dançar, o canto mesmo que desafinado, o apego a música e as memórias afetivas que elas me trazem. Percebi que a minha paixão pela organização dos espaços era uma maneira sensível de expressar a estética contida em mim. E compreendi que as minhas sensibilidades me proporcionam ser sensível às descobertas das crianças, a me emocionar com suas aprendizagens e, dessa forma, me empenhar todos os dias e dar o meu melhor para elas, por elas e com elas.

Dessa maneira, chegou o momento de pensar os caminhos e as experiências que me trouxeram até o Mestrado de Educação Ambiental da FURG: e por que Educação Ambiental? E essa escolha eu atribuo a minha mãe: Mestre e Doutora em Educação Ambiental pela FURG, me explicou que Educação Ambiental é muito mais do que ativismo ambiental, é muito mais do que separar o lixo em casa ou na escola, e eu como uma mulher inquieta e curiosa que sou resolvi me comprometer com efetividade neste Mestrado para ter uma maior compreensão acerca de um assunto que para mim era desconhecido teoricamente, mas me parecia de tamanha importância para a constituição dos sujeitos.

No decorrer desta escrita, me percebo contando e recontando as experiências que constituíram as dúvidas que busco responder com esse trabalho de Mestrado. Assim, no processo narrativo que me propus, já inicia a minha trajetória de pesquisa: eu estou dentro da pesquisa e, portanto, necessário pensar a minha própria experiência formativa para poder iniciar um processo de apropriação de como está sendo a formação docente das discentes do curso de Pedagogia, acerca

do ser e fazer do(a) educador(a) das infâncias. Minha curiosidade foi buscar, nas suas narrativas sobre a formação docente e sobre as suas vidas, a existência de inquietações e/ou saberes de cunho estético, ambiental e de comunicação não-violenta.

Mas, antes disso, acho importante abordar, ainda de que forma breve, também uma visão histórica da educação, para que possamos nos situar dentro de um contexto mais amplo.

1.2. QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO: UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

“História é aquela certeza fabricada no instante em que as imperfeições da memória se encontram com as falhas de documentação.”
(BARNES, 2019. p.28)

A história atravessa todo nosso viver, remonta o passado, é escrita no presente e projetada no futuro como modo de (re)pensar, aprender, motivar-se e etc. Portanto, como podemos buscar uma mudança sem antes olhar para a história? No caso deste trabalho é necessário olharmos para a história das instituições voltadas para a educação infantil, sem a pretensão de esgotar os diversos estudos acerca da temática, mas apresentar uma singela trajetória percorrida pelas instituições voltadas a educação na infância para então pensarmos a formação dos(as) educadores(as) destas instituições.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. E tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos: físicos, psicológicos, intelectual e social. Vem como o propósito de complementar a ação da família e da comunidade, como consta na LDB (1999). Sua oferta é dever do Estado, sendo as creches para as crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos. É um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção. E uma de suas características primordiais é a indissociabilidade do educar e do cuidar.

A educação de crianças, durante muito tempo foi considerada responsabilidade apenas das famílias: era ela a responsável por ensinar os códigos sociais e condutas esperadas pela sociedade, tradições, saberes necessários para manter sua sobrevivência. A educação infantil passou por diversas transformações: inicialmente era entendida com um caráter assistencialista, e logo assumiu um caráter escolarizante e preparatório. Atualmente, a educação infantil busca sua identidade com a construção de um “trabalho pedagógico pautado na promoção de experiências, [...] a manifestação

das múltiplas linguagens e a promoção de aprendizagens significativas a todas as crianças.” (REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO, 2018 p.55).

Se, na atualidade, perguntássemos a alguém sobre o que é infância, certamente essa pessoa saberá nos dizer, mas nem sempre foi assim. Dentro dos estudos da educação, é cediço o entendimento de que a infância, como concebemos hoje, foi inventada. A criança nem sempre foi considerada em suas particularidades, como vimos nos estudos de Ariès (2012). É necessário dizer, de pronto, que compreendo a importância de olhar de maneira contextualizada e levando em consideração o tempo no qual as pesquisas do referido autor foram realizadas, pois existem muitas críticas acerca das certezas apresentadas neste estudo.

Embora sabendo da importância das artes para a constituição e compreensão de acontecimentos históricos, não se pode tomar como verdades os saberes possibilitados por esta ou por qualquer outra fonte histórica. É perigoso, pois as fontes históricas são constituídas, em sua maioria, a partir da visão do historiador: visão esta que contempla um ponto de vista, que é atravessado pelo tempo, contexto, pelas pessoas e pelos processos que o historiador vive/viveu (BRONFENBRENNER 2011). Contudo, é inegável o valor dos estudos de Ariès (2012) para a educação das infâncias, pois o autor, de alguma forma, acaba inaugurando esses estudos e influencia outros pesquisadores a se aventurarem nas investigações da história da infância. Philippe Ariès (2012) foi um pesquisador francês que teve importante contribuição para os saberes da história da infância, como já dito. Sua pesquisa foi embasada em pinturas artísticas francesas, nas quais foram analisadas como as crianças eram retratadas. Em seu livro “História Social da Criança e da Família” (2012), o autor afirma que somente por volta do século XVII que o sentimento de infância nasce e com ele as relações sociais em torno das crianças também.

Pela compreensão do autor, com a descoberta do sentimento de infância, emerge uma nova tendência nas relações familiares, o que leva a criança a um lugar diferente: ao invés de serem entendidas como mini adultos, passam a ser vistas como um ser dependente, frágil, que precisa ser educado e cuidado para ser um bom cidadão. Na visão de Ariès (2012, p. 99) “O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo do jovem adulto”. Na sociedade medieval faltava uma atenção direcionada às particularidades da criança e, através da leitura de Ariès, pode-se constatar que a criança era tida como uma espécie de instrumento

dos adultos, e uma vez que não mais apresentasse dependência física, era logo inserida no mundo adulto.


Nesta lógica, com o surgimento do sentimento de infância, as crianças passaram a receber outros olhares, outros cuidados e começaram a ser percebidas em suas particularidades. O autor sugere que existiram dois sentimentos de infância, nos quais, o primeiro sentimento é intitulado pelo autor como “paparicação” que emerge da apreciação da ingenuidade e graça da criança, que se tornou uma “fonte de distração e relaxamento para o adulto” (p.100), e o segundo sentimento emerge da preocupação com a disciplina e preservação das crianças. Para tanto, passou-se a educar as crianças para que se encaixassem na sociedade, as instituições eram de ensino, mas também de “vigilância e enquadramento” (p.110).

No Brasil, essas instituições de ensino surgiram com um caráter assistencialista, com a única finalidade de auxiliar as mães que tinham que trabalhar, o que já nos conduz ao olhar utilitarista da escola - uma vez que o trabalho dessas mulheres já tinha o escopo de sustentar a produção. Porém, com a Constituição de 1988 a educação em creches e pré-escola passa a ser assegurada como dever do estado com a educação, demonstrando o reconhecimento da importância desta para o desenvolvimento das crianças. A educação infantil no Brasil traz em sua trajetória, muitos pontos de virada que foram e são potentes para a qualidade da mesma. Em 1996 com a LDB, a educação infantil toma seu lugar de direito ao ser instituída como parte da educação básica.

O atendimento em escolas de educação infantil é então compreendido como um direito das crianças, e não mais como um apoio para as famílias. A educação infantil passa a ser compreendida como um espaço potente para o desenvolvimento dos indivíduos e, portanto, um ambiente que deva ter qualidade e acesso oferecido a todas as crianças. O que se reafirma no Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8.069 de 1990. Desde então, a escola passa por um processo de estudo e revisão de processos educativos que perpassam a infância, para assim respeitá-las em suas particularidades e possibilitando a potencialização dos saberes das crianças. Os documentos normativos da educação apresentam, em seu âmago, a compreensão de que esse espaço educativo deve ter como eixo estruturante as interações e brincadeiras (DCNEI, 2009).

Importante deixar claro que, quando falamos em infância, utilizamos o termo no plural, para que, minimamente, consigamos expressar a multiplicidade de infâncias possíveis. O que se busca neste trabalho não é apresentar uma infância como certa ou errada, mas trazer a compreensão de que este período da vida dos indivíduos é um momento de suma importância para sua constituição e

desenvolvimento biológico, emocional, social e cognitivo (UNICEF, 2011). Nesta lógica, se as infâncias são consideradas cruciais na formação das pessoas, é necessário que se dê a devida importância àqueles profissionais que lidam cotidianamente com as particularidades de tal fase. Portanto, proponho apresentar saberes que compreendo serem potentes para a formação dos educadores(as) das infâncias.



Poema construído em conjunto
com as Simones da minha vida-
Mãe e irmã
Foto autoral
2019

Guiar....não dirigir!

O guia aponta e o caminhante constrói o caminho

Desonestidade intelectual a de conduzir...

Melhor guiar, mostrar, abrir os espaços ...

Que serão preenchidos com as sensibilidades e as conexões possíveis

Predeterminar é reduzir...o equilíbrio reside na incerteza

E no fim, o essencial: para além da virtude, a descoberta de que a

humildade é o alimento dos encontros, e de encontros é feito o

caminho do aprendiz.

2. A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA, A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS(AS) EDUCADORES(AS) DAS INFÂNCIAS

Nos próximos capítulos serão apresentados os saberes da Comunicação não-violenta e suas implicações na formação docente dos(as) educadores(as) das infâncias, sobre o ser e fazer deles no contexto educativo escolar. Ainda, o olhar que este trabalho apresenta sobre a educação estética na formação docente, seguido de um ponto sobre a educação ambiental na formação docente e finalizando com um capítulo sobre a formação docente olhando para a (re)conexão do ser com a intenção de qualificar o fazer do(a) educador(a) das infâncias.

2.1. RESPIRA E NÃO PIRA: A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O Homem da Orelha Verde

*"Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas."
RODARI, Gianni, 1997.*

Neste capítulo a proposta de explanação é acerca da potencialidade da Comunicação não-violenta, (ROSENBERG, 2006) para a (re)conexão do ser e qualificação do fazer do(a) educador(a) das infâncias e como uma metodologia a ser potencializada dentro dos espaços educativos.

Importante apresentar alguns conceitos chave da Comunicação não-violenta (CNV), que pode ser definida como um processo de comunicação que se propõe a propiciar relações mais empáticas, nas quais se aprende a empatizar com as nossas necessidades e com as necessidades do

outro(interlocutor). Na CNV aprendemos a entender o que motiva a pessoa a se comunicar de determinada maneira e ainda a compreender quais os sentimentos e necessidades que nós e os outros temos e que acabamos expressando em nossos diálogos.

Marshall Rosenberg (2006), precursor dos estudos sobre a Comunicação não-violenta⁷, sugere que, na sociedade ocidental nos desenvolvemos em meio a uma cultura de punição de recompensa, e que esta característica também está presente na educação escolar. Ele sugere, portanto, que a comunicação não-violenta seja uma proposta para superar essa cultura e, assim, romper com a violência que está incutida nessa forma de se relacionar e de ensinar. Traz a noção de que devemos operar na lógica de fazer a comunicação tendo por finalidade principal a conexão com o outro, denominando-a como uma comunicação do coração, ou ainda, como uma comunicação compassiva.

A CNV, ademais, se apresenta como uma importante ferramenta de autoconhecimento, pois sugere que, a partir do momento que compreendo os sentimentos que emergem em mim em determinadas situações e quais necessidades estão por trás desses sentimentos, posso agir e me comunicar de uma maneira não-violenta comigo e, por conseguinte, com o outro.

O diálogo, neste trabalho traduzido como algo crucial para a (re)conexão do ser e qualificação do fazer dos(as) educadores(as) das infâncias e como uma metodologia a ser potencializada dentro dos espaços educativos, é apresentado por Bohm (2005, p. 34) como “uma corrente de significados que flui entre nós e por nosso intermédio; que nos atravessa[...]. Esse fato tornará possível o fluxo de significados na totalidade do grupo, e daí podem emergir compreensões novas.” E esse diálogo não acontece somente entre duas ou mais pessoas, mas também entre um leitor e seu texto, e ambos os diálogos potencializam a tomada de consciência dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou não. Assim, a efetiva abertura ao diálogo e à escuta atenta possibilitam uma (re)construção ontológica do ser.

Fazendo, ainda uma alusão ao que preconiza a educação ambiental, é importante que se traga a ideia de que uma sociedade democrática tem sua dinâmica fundamentada nas contradições: sendo constituída por conflitos, é necessário que nos coloquemos diante das nossas realidades e das realidades dos outros de maneira a construir uma compreensão mútua. E esta compreensão só se sustenta na medida em que compreendo que não há neutralidade. E que “o diálogo não elimina as contradições, mas as pressupõe” (LOUREIRO, 2003, p.51). Neste sentido, educar ambientalmente

⁷ Irei utilizar a abreviatura CNV a partir de agora quando me referenciar a comunicação não-violenta.

pressupõe que a afirmação de nossa liberdade precisa passar, necessariamente, pela compreensão das minhas necessidades e pelo reconhecimento das liberdades do outro. E para isto, é preciso escutar o outro na amplitude de sua singularidade.

Para “escutar” verdadeiramente, intensamente e empaticamente o outro, para que estejamos prontos a captar os significados particulares de cada um, devemos primeiro rever as nossas noções e as noções de nossa própria cultura. Como ouvir e se conectar com o outro se não nos esvaziarmos de nossas convicções, estabelecendo o vazio necessário para se “encher” do outro? Como, em tempos de liquidez de relações seria possível que estivéssemos dispostos a “parar”. Nesta análise, Bauman (1999) afirma que as estruturas que vivenciamos em nossas rotinas não são feitas para este fim. O autor menciona que as estruturas de diversão e entretenimento estão, atualmente, formatadas para que as pessoas sejam mantidas em constante circulação, “(...) com inúmeras atrações; não para encorajá-las a parar, a se olhar e conversar, a pensar em analisar e discutir alguma coisa além dos objetos em exposição (...)” (BAUMAN, 1999, p.32), ou seja, não são estimuladas, dentro da lógica de consumo, que as pessoas estabeleçam conexões duradouras. Ao contrário, como somos também – para o autor- mercadorias postas em exposição, nossos contatos são, na maioria das vezes, superficiais e, não raro, permeados pela busca de satisfação imediata das nossas vontades.

A sociedade a qual estamos inseridos não nos estimula ao diálogo, mas simplesmente a uma escuta desatenta, planejada, cujo intuito é o de se rebater o que está sendo dito com uma “resposta melhor”. No mais, em geral, as interlocuções se baseiam em meras trocas de opiniões, e, ao agir assim, acabamos por privar a nós mesmos e aos indivíduos, o estabelecimento de novos saberes, novas compreensões.

A compreensão que se quer trazer é de que a busca da resposta surge justamente na dúvida, e que a resposta é o fim da conversa, e, portanto, representa a morte do diálogo. A valorização do diálogo como fonte de saber é o caminho para uma aprendizagem, para o entendimento mais significativo. Cirulnik e Morin (2004) já advertiam que a “evidência é, certamente, a maior armadilha do pensamento” (p.51). É a certeza que impede o questionamento, a interrogação e, portanto, por ser definitiva, permanece imóvel, impossibilitando o movimento de transformação. O diálogo encontra abrigo na pergunta, na dúvida que cria, recria, e permite rever o que pensamos, mas, desta vez, de outra forma, com outras experiências, outras vivências, com novos olhares, utilizando óculos diferentes.

É olhar para o ordinário como sendo extraordinário - sempre! Porque não há nada óbvio, nada ordinário: sempre haverá o que se descobrir em todos os aspectos da vida, do viver, do ser e do fazer! Na busca pelo reconhecimento, acabamos aderindo ao senso comum estabelecido, que é permeado por estruturas que buscam manter um determinado status de poder, como bem reconhece Loureiro (2015), quando aduz que:

...entendimento de que o conhecimento se dá socialmente e é mediado pelas relações sociais próprias do capitalismo. Assim, os conhecimentos científico, tecnológico e filosófico não são neutros, mas se situam nos processos sociais e nas contradições de classe e atendem a determinados fins, sendo verdades socialmente determinadas (p.163)

Na esteira de ideias, problematizar a identidade do(a) educador(a), como educador(a) ambiental, sensível, estético, não-violento e, portanto, potencializador de processos que estejam na contramão do senso comum, é atividade que se faz necessária, quando buscamos o caminho da não degradação ambiental, da potencialização de um desenvolvimento mais saudável para os indivíduos, que implica, obrigatoriamente, na melhoria das condições de conexão entre os seres humanos. Esta melhoria poderá se constituir a partir das relações permeadas pela dialogicidade.

Estabelecer o diálogo, portanto, pressupõe a conexão com o outro, a compreensão de que, através da conexão é que se possibilita o atendimento das necessidades e interesses dos interlocutores, para além das estratégias de sobrepor-se ao outro.

Uma questão central acerca do desenvolvimento humano diz respeito a sensibilidade das pessoas na produção dos sentidos de si e em sua relação com o mundo. Assim, todas as pessoas, inclusive os(as) educadores(as) das infâncias, possuem, como pauta principal de desenvolvimento das suas humanidades, de sua inteligência do mundo a capacidade de produzir sentidos. Esta inteligibilidade acerca do meio do qual faz e é parte, traz em si a noção de que somos pessoas situadas dentro de um tempo e de uma história, inseridos em um processo vital que possui condições concretas.

A compreensão de que, assim como nós, os outros também possuem singularidades, é o que nos faz implicados no mundo, e é a chave para que se estabeleça a interlocução positiva necessária para as conexões com o sensível, possibilitando o entrelaçamento com a teia de vida da qual fazemos parte. E esta compreensão somente se torna possível na elaboração de formas eficientes de comunicação, que é a forma como se estabelece relação das pessoas entre si e com o entorno ambiental. Nessa lógica, a comunicação não-violenta pode ser uma importante ferramenta de

apreensão do outro e do mundo, e portanto, uma forma de estabelecer conexões saudáveis que podem impactar positivamente nosso ambiente de vida

A não-violência é o pressuposto que passamos a adotar, não para que nos tornemos dóceis ou bonzinhos, mas, sobretudo para que possamos nos manifestar de forma clara e direta sobre nossas necessidades e sentimentos, permitindo que sobressaia o que existe de positivo em nós, apurando nossas ações a palavras através do entendimento do amor, do respeito, da compreensão, da gratidão, da compaixão e de preocupação conosco e com os outros, pautando nossas atitudes pela compreensão de que não é na dominação que reside a conexão.

Rosemberg (2006) explica que a comunicação não-violenta se baseia no desenvolvimento de habilidades comunicativas que “fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas.” (p.21) O autor afirma que não existe novidade alguma e que a estrutura de comunicação defendida já era conhecida há séculos. Seu objetivo foi o de lembrar “... do que já sabemos - de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros - e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento.” (p.21)

Buscando reformular a maneira como nós ouvimos o que nos é dito e a forma como nos expressamos, o autor sugere que nossas respostas ao ambiente sejam conscientes, que estejamos presentes e conscientes de nossas percepções, de nossos sentimentos e de nossos desejos. Ao mesmo tempo que devemos nos expressar com honestidade e clareza, também dedicamos ao outro uma profunda, respeitosa e empática atenção. Nesta medida, é possível que aumentemos o espectro de possibilidade de escutarmos nossas necessidades mais profundas, assim como as dos outros.

A comunicação não-violenta nos ensina a colocar toda nossa atenção aos comportamentos e as condições que estão nos afetando através de uma observação isenta de julgamentos e pré-conceitos, identificando e articulando de forma clara o que representa verdadeiramente nossa necessidade em determinada situação.

A proposta pressupõe o entendimento de que nos encontramos em nossas humanidades, e de que as conexões resultantes destes encontros possuem o potencial de trazer o que necessitamos e de oportunizar ao outro a satisfação de suas necessidades.

Para o autor, existem 04 elementos que devem ser observados para a efetividade da comunicação: quais as ações concretas que estamos observando e que afetam/contribuem para nosso bem-estar; como nos sentimos em relação ao que estamos observando; quais as necessidades,

valores, desejos etc. que estão gerando nossos sentimentos; e as ações concretas que pedimos para enriquecer nossa vida, ou resumindo: a observação, os sentimentos, as necessidades e o pedido.

Outrossim, existem duas dimensões da CNV: a 1, expressar-se honestamente por meio dos quatro componentes; e a 2, receber com empatia por meio dos quatro componentes. Funciona como se fosse um guia para fomentar o processo de reformulação da maneira como nos manifestamos e como ouvimos os outros, concentrando-se nas quatro áreas já mencionadas. Assim, é possível a promoção de mais profundidade no ato de escutar, estimulando o respeito e a empatia e quiçá, provocando o desejo mútuo de conexão uns com os outros. É uma forma importante de produzir respostas compassivas a nós mesmos, o que aumenta a possibilidade de estabelecer maior profundidade nas relações com os outros.

Nosso entendimento é que, na educação para as infâncias, o(a) educador(a) capaz de estabelecer a comunicação não-violenta com as crianças e com o ambiente por onde transita, pode ser um agente de transformação nas relações entre as crianças, entre si e, principalmente, nas relações das crianças consigo mesmas, com suas próprias emoções.

Vejamos um dia em uma sala de educação infantil: imaginemos o(a) educador(a) no ambiente escolar, ao chegar em sala encontra a mesma com inúmeros brinquedos por todos os cantos, ele(a) pensa “essa sala está uma bagunça”. Isso pode gerar neste(a) educador(a) um sentimento de insatisfação, de raiva. Qual é o movimento que pode acontecer logo a seguir? O(a) mesmo(a), ao não olhar para sua situação interna, não perceber o que está sentindo, e a partir desse não-diálogo consigo, poderá apresentar uma estratégia de interlocução movida pelo sentimento de raiva. A tendência é de que esse(a) educador(a) se dirija às crianças, fazendo julgamentos devido ao estado da sala, ao exemplo: “crianças, essa sala está uma bagunça, vocês não sabem brincar sem bagunçar tudo!”. Nesta lógica, estabelecendo esta forma de comunicação, o(a) educador(a) não está levando em consideração alguns aspectos importantes.

Primeiro, o fato de que o julgamento de que a sala está bagunçada, parte da sua interpretação, sob a ótica particular e subjetiva dele(a). Se pensarmos a mesma situação, embasados nos saberes da comunicação não-violenta, caberia uma outra reação. De antemão, é necessário compreender que a CNV pressupõe que tenhamos primeiramente uma comunicação não-violenta conosco, para depois conseguirmos agir sob essa ótica com o outro. Sabendo disso, esse educador(a), apresentado na hipótese acima, saberia que é necessário em todas as situações reconhecer o sentimento surgido em

nós e buscarmos compreender qual necessidade nossa não está sendo atendida com determinada situação.

No caso, o(a) educador(a) ao ter conhecimentos prévios sobre a comunicação não-violenta conseguiria se perceber, olhar para a situação sem julgar a mesma, e buscar reconhecer que o sentimento de raiva surgido se dá devido a uma necessidade sua, que pode ser a de uma determinada estrutura de organização, por exemplo. Sendo dita necessidade não atendida, já que os brinquedos estão espalhados pela sala, sua primeira reação seria a de compreender que o julgamento de que “a sala está bagunçada”, não cabe nessa situação.

Ao constatar que os brinquedos se encontram no chão da sala, no lugar de julgar que a sala está “bagunçada”, pode dirigir-se às crianças, de maneira mais efetiva e direta, sopesando seus sentimentos com as necessidades que os motivam. Toda sua comunicação será diferente, pois já não será uma “vítima da maldade das crianças que bagunçam o tempo inteiro”. Será, de outro modo, o mediador das relações da turma, mostrando aos alunos que, caso os brinquedos permaneçam no chão da sala, as atividades de todos será dificultada – mostra para a turma que existem necessidades que são comuns a todos e que, uma vez satisfeitas, poderá haver benefícios ao grupo, mas não como uma forma de recompensa. Pode dizer que compete a todos, após seu uso, guardar nos devidos espaços que foram acordados com todos brevemente (levando em consideração que a prática dentro da sala com as crianças é de combinados e acordos acerca da organização dos espaços comuns).

Para as crianças os brinquedos espalhados no chão podem significar uma estética do brincar, que não represente uma bagunça, mas sim uma estrutura lógica para o sentir e para o pensar da criança. E o(a) educador(a) pode sentir uma irritação sobre a maneira da criança interagir com os brinquedos, os deixando espalhados, o que pode gerar nela um sentimento de raiva, devido a sua necessidade de ter o espaço organizado. E é compreensível esse sentimento, aqui não se busca negar os sentimentos ou julgá-los como certo ou errado, mas sim, a compreensão de que é necessário olhar para nossos sentimentos de modo que possamos reconhecer o que emerge em determinada situação, identificar as necessidades que (não) estão sendo atendidas, expressar de forma assertiva e não-violenta esse sentir e, por fim, formular um pedido de maneira clara, assertiva e não-violenta: “Crianças, quando terminarem de utilizar os brinquedos, guardem nos locais combinados”, sem expressar julgamentos em seu pedido.

O que se busca expressar com esse breve exemplo acima, é de que cotidianamente dentro dos espaços da educação infantil os(as) educadores(as) tomam atitudes que refletem seus conteúdos

internos, e por vezes, se esses conteúdos estão atrelados a sentimentos como raiva e/ou tristeza pode ocorrer comunicações ineficazes, violentas e que irão gerar desconexões. É importante ressaltar que um dos princípios da comunicação não-violenta é justamente criar conexões entre as pessoas.

Portanto, esse saber integra este trabalho, pois se compreende a emergência de gerar, nos(as) educadores(as) das infâncias, uma conexão primeiramente consigo, para que então seja possível potencializar comunicação assertiva do ser e fazer do educador(a) das infâncias na educação infantil. O referencial curricular gaúcho (2018) colabora com essa linha de pensamento ao afirmar a necessidade de “ressignificar o ambiente escolar com as diferentes competências de ordem cognitiva, comunicativa, pessoais e sociais” e complementa dizendo que estas “impacta diretamente na formação integral dos estudantes.” (p.29)

Por fim, compreendo ainda a abertura ao diálogo como uma ação potente para obter saberes necessários para emancipação da mente e assim iniciar um caminho de reapropriação das sensibilidades que nos foram roubadas no percurso das relações vividas, baseadas no fortalecimento do sistema capitalista vigente e, dessa forma engendrar práticas mais orientadas ecológica, sensivelmente e não-violentas. Pensando nisso, o próximo capítulo propõe abordar a temática dos saberes estéticos e sensíveis na formação de educadores(as) das infâncias, como uma possibilidade de se (re)conectar ao ser e qualificar o fazer do(a) educador(a) das infâncias.

Educação do sensível

Que sensível é este?

Sensível do sentir?

Sensível no olhar?

Sensível no falar?

Não existem respostas certas para essas questões

Não existem respostas erradas para essas questões

O que existem são diferentes contextos...

Diferentes pessoas...

Diferentes ambientes...

Diferentes tempos...

Diferentes olhares...

Diferentes sentidos...

Poema e fotografia autoral-2019

2.2. VIVER SEM AR(TE) SUFOCA: EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Uma educação poética das crianças, não apenas no sentido estrito de ler ou fazer poemas, mas fundamentalmente no sentido de pensar, sentir e expressar-se poeticamente.
Severino Antônio & Katia Tavares (2019)

*Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração.
O essencial é invisível aos olhos.*
Pequeno Príncipe⁸

Neste item apresento um breve diálogo com autores que exponham um olhar sobre a educação estética, pensando esses saberes para a formação dos(as) educadores(as) das infâncias e a potencialidade da implementação de práticas estéticas e sensíveis nas infâncias, bem como as conexões com a educação ambiental.

Com dita intencionalidade, início este capítulo com os questionamentos que me trouxeram até esta escrita: Como educar os sentidos das crianças e dos(as) educadores(as)? O que a educação estética transforma na formação dos docentes? Ela é um caminho para nutrir suas sensibilidades, suas inteligências e sua imaginação? Ela é um caminho para potencializar uma docência mais sensível, ambiental e não-violenta?

Na busca por responder essas questões, refleti sobre minha constituição e me questioneei onde residiam as minhas sensibilidades enquanto educadora das infâncias. Para obter essa resposta foi necessário repensar minhas práticas, minha formação e minha vida, a fim de entender se eu havia vivido uma educação estética e oportunizado esta as crianças em minha prática docente.

E, pensando no quanto de arte somos constituídos(as), atravessados(as), interpelados(as), trouxe ao texto o título, por entender ser plausível dizer que “viver sem ar(TE) sufoca”, sem ser pretensiosa, mas contemplando a arte como uma possibilidade na vida das gentes. Importante dizer, desde já, que o título deste capítulo foi inspirado em um poema de Mariana Ruggiero, na qual ela diz:

*“Ficar sem AR
Ficar sem ARTE
Ficar sem AR TE sufoca”
Mariana Ruggiero, 2016*

⁸ P. 72

A leitura do poema acima me levou para um lugar de sufoco, de incômodo. Confrontei-me, a fim de entender por que senti tamanho desconforto: compreendi que a leitura deste poema me fez pensar nos momentos da história em que roubaram a liberdade dos indivíduos, os momentos que a democracia esteve em risco ou simplesmente inexistente. Mas o que democracia tem a ver com estética? TUDO!

É na concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento das capacidades da percepção e questionamento da realidade que os aspectos estéticos são mais valiosos. Os sujeitos que são estimulados a perceber, através das sensibilidades, como o mundo opera a sua volta, poderão estar mais preparados para as outras dimensões da educação, principalmente a ética e a política. Como afirma Schiller (1989) “não existe maneira de fazer racional o homem sensível, sem antes torná-lo estético.” (p.109)

Percebo, no entanto, a necessidade da compreensão das conexões entre estética e ética e que devem ser consideradas sem separação. É através da conjugação das dimensões éticas e estéticas que se pode construir a segurança necessária para manter afastadas as diversas formas de prepotência, e, para construir, a partir das sensibilidades, as barreiras necessárias para conter as violências físicas e culturais (VECCHI, 2017, p.39).

O documento, Referencial Curricular Gaúcho (2018), corrobora com a compreensão acerca da importância de implementar os saberes da educação estética nas vivências dentro dos cursos de formação docente, quando expressa que “no século 21, a interconectividade e a complexidade das transformações sociais, culturais, tecnológicas, entre outras, tem ampliado a relevância e necessidade de compor outras competências para além das cognitivas.”(p.28), o documento segue argumentando a potência de implementar no currículo outras competências. Nesse sentido, a estética é um princípio educativo que se encontra dentro dos documentos legais para o trabalho com as infâncias.

Ao realizar a busca de um conceito em comum entre os diferentes autores que falam sobre educação estética arrisco dizer que compreendi que ela seria uma educação que se propõe a formação integral do ser humano, contemplando, na medida do que seja possível, o conjunto das estruturas que o integram, que não podem ser fragmentadas. E encontrei dentro da tese de doutorado da minha querida orientadora, um excerto que propicia um entendimento qualificado sobre o que eu compreendo como educação estética:

A Educação Estética propicia esse novo olhar para o mundo e para a vida, permitindo que o ser se torne consciente com o outro e com o lugar onde habita, agente nesse mundo reconhecido e habitado esteticamente. Em contato com a experiência estética, o ser humano externaliza, por meio de diversas linguagens – verbal, corporal e visual –, a sua compreensão

da realidade em que está inserido, do mundo que o afeta em busca de respostas, possibilitando-lhe a criação de visões de mundo e fomentando-lhe a elaboração de releituras da realidade, com o intuito de não limitar o mundo em que se vive, mas, sim, de vê-lo de maneira ampla: um mundo de possibilidades. (DOLCI, 2014. p.32)

Dolci (2014) dá respaldo para a minha compreensão de que a educação estética é potente para a construção de um espaço dialógico, respeitoso e empático, que possibilita a externalização de ideias, convicções e sonhos sem a imposição ao outro como uma verdade, sem uma lógica colonizante. E esse caminho vai ao encontro com as premissas da comunicação não-violenta e educação ambiental, que pressupõe uma lógica respeitosa, ética, crítica, sensível e empática.

O autor Duarte Jr. (2006) pressupõe que a educação estética compreende uma formação integral do ser humano, sem dissociar mente e corpo, e compreende o saber sensível como o saber primeiro, o saber que inaugura os outros saberes. A possibilidade de potencializar a formação deste saber a alguém pressupõe que eu tenha tido acesso aos reconhecimentos das minhas sensibilidades. Sendo assim, o autor afirma, ainda, que “o mundo moderno primou pela valorização do conhecimento intelectual, abstrato e científico, em detrimento do saber sensível, estético, particular e individualizado” (p.25), e, embora eu acredite que não tenha sido sua intenção diminuir a importância dos progressos que a humanidade alcançou através da ciência, é importante atentar para o fato de que “seu exclusivismo, sua adoção como a única razão possível [...] causaram-nos[...] essa acentuada regressão da sensibilidade que recrudescer em todas as culturas.”(p.25). Esta pode ser uma das possíveis causas das nossas desconexões uns com os outros, com o ambiente e a natureza, em espaços educativos, políticos, sociais, entre outros.

Nesse período dentro de casa, devido a pandemia do covid-19⁹, pude perceber o quanto as artes constituem momentos de prazer, de autoconhecimento, de estudo, reflexão; uma música, um filme, uma tela de arte, o ato de desenhar, fotografar. Cada aspecto ligado à arte, ao sensível, possibilita uma experiência única e que será interpretada pelas pessoas de modo completamente distintos. A estética influencia na leitura que fazemos do mundo, particular e indissociável da nossa construção cultural.

Quando escrevo sobre educação estética trago destaque aos pressupostos de Tavares e Antônio (2019) acerca da educação poética, onde sugere uma educação pensada com/para as

⁹ No ano de 2019 até o momento presente (março do ano de 2022) o mundo vive uma pandemia, que ceifou muitas vidas, e impossibilitou o convívio entre as pessoas pois o vírus do COVID-19 era transmitido com muita facilidade. Esse fato vivido acarretou um isolamento que perdurou mais de seis (6) meses, deixando todas as pessoas sem contato com outras pessoas além das que vivem nas mesmas casas. E depois a vida voltou, porém, fazendo uso de máscaras, sem contato físico, sem muitas das coisas ditas “normais”.

crianças, com o ideal de “fundamentalmente [...] pensar, sentir e expressar-se poeticamente” (p.21). Esta reflexão me remete a escrita de Duarte Jr.(2010), no qual o autor sugere que “o poético indica uma maneira de o ser humano se relacionar com mundo[...]” (p.73), segue dizendo que esse poético possibilita um desvelar da “poesia que habita a realidade”(p.73), e que por fim, a educação estética ficaria a cargo de potencializar esse olhar poético sobre as coisas, sobre as gentes, sobre a vida.

O mais importante da educação estética, em meu sentir, é justamente o potencial que ela tem de não padronizar as pessoas, mas sim as individualizar em suas singularidades, respeitando as subjetividades e as potencializando. É quase como o concerto de uma orquestra, na qual, de acordo com Janiacke e Franco (2016), a sua beleza reside na necessidade da diversidade: “não se faz com homogeneidade de instrumentos, mas, sim, com vários instrumentos diferentes” (p.40). E é assim que deve caminhar a nossa formação docente, pela ótica de que cada criança são seres únicos, singulares, subjetivos, atravessados pelos micro, meso, exo e macrosistemas, pelos processos, pelo contexto, tempo e pelas pessoas (BRONFENBRENNER, 2011), que as constituíram, e que essas subjetividades devem ser valorizadas e potencializadas.

A educação está em constante transformação, e, a cada ano, novos estudos apontam abordagens diversas que prometem inovar e ser a resolução de todos os problemas existentes na educação. Este trabalho não pretende ser interpretado como “as verdades que irão acabar com os problemas dentro da educação”, pelo contrário, busco questionar, investigar, desacomodar, olhar por outra ótica, e talvez gerar mais dúvidas do que certezas. Com tal estudo, busco entender como a formação docente universitária está acontecendo, e se está dando conta da formação integral dos sujeitos que em seguida irão constituir uma importante peça na educação brasileira.

Ostetto (2019) compartilha em suas escritas as vivências tidas em formações estéticas realizadas com professores, das quais surgiam comentários acerca das noções que a escola e a sociedade por vezes nos engessam com etiquetas de certo e errado, bonito e feio. Isto corrobora com a premissa que vem sendo apresentada no trabalho: da necessidade de proporcionar vivências e experiências que possam romper com essas dualidades e, por conseguinte, com os julgamentos moralizadores (MARSHALL, 2006) e cristalizadores de identidades, que assumem o desenvolvimento humano como linear, ascendente e não dinâmico.

Com efeito, na abordagem bioecológica de Bronfenbrenner(2011) existe o entendimento de que o ser humano se desenvolve durante toda a vida e seu desenvolvimento é mais sadio de acordo com as interações positivas que realiza ao longo da vida. O autor afirma que é nas interlocuções com

peças significativas que as crianças podem desenvolver suas potencialidades e fortalecer suas estratégias de enfrentamento às adversidades. Neste passo, pensar em interlocuções que contemplem os mais diversos elementos que compõem a complexidade humana pode ser importante para contribuir para que o desenvolvimento das pessoas seja o mais completo possível. Assim, a arte, a estética, a ética, deve estar presente como elementos fundamentais.

Arte é inteireza, totalidade (OSTETTO & LEITE, 2012), portanto, o ensino da estética dentro de um curso de formação docente deve possibilitar experiências que contribuam para desacomodar, encantar, para estranhar, despertar seus sentidos, suas sensibilidades, seus olhares, seus ouvidos, suas mãos e pés.

A educação de crianças deve respeitar e valorizar o saber sensível, entendido aqui como uma possibilidade de nos compreendermos em nossa humanidade, em nossos sentidos, de nos encontrarmos com o outro. Um saber que está ligado a empatia, a coletividade. Veia Vecchi (2017) nos ensina que a estética também é um processo de empatia, e nisso reside o entrelace entre os saberes da educação estética e da comunicação não-violenta. A aprendizagem de empatizar com o outro, é um processo primordial dentro da CNV e igualmente relevante dentro da educação estética.

Pensando na potência da experiência e na investigação desta como uma metodologia de pesquisa, que é o que propõe a pesquisa narrativa, trago as palavras de Maurice Merleau-Ponty (apud Duarte Jr. 2006) para corroborar com a premissa abordada neste escrito de que as experiências têm muito valor científico, afinal como aborda o autor “tudo o que sei do mundo, mesmo devido a ciência, o sei a partir da minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significaria. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido” (p.12), e a partir dessa compreensão entendo que o valor dessa pesquisa reside na possibilidade de compreender as vivências e experiências dessas docentes em formação, para assim construir um saber científico potente para pensar a formação docente que uma (re)conexão com o ser para qualificar o fazer dos(as) educadores(as) das infâncias.

Ao propor o diálogo da educação estética com a formação docente, havia, inicialmente, a pretensão de viver, experienciar, banhar, e se nutrir da estética junto à turma que integra esta pesquisa. Porém fomos pegos, de surpresa, por uma doença que, para cuidar uns dos outros, foi necessário manter a distância (Pandemia do Covid-19¹⁰). Para tanto, a reformulação de

¹⁰ https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey=%7badgroupsurvey%7d&gclid=CjwKCAjw0a-SBhBkEiwApljU0l70QGGbNX-2Ps9Fne1YpHFuUGs_bObqcFt-aoNWzsAtPnkdqj0KfxoCUzAQAvD_BwE

primeiramente ouvir genuinamente as narrativas dos caminhos percorridos, das experiências de vida que marcaram essas discentes, que as trouxeram até o curso de pedagogia da FURG, parece-me ainda estético (mesmo que não seja uma vivência compartilhada em sua inteireza, corpo, mente e alma). Mas perceber este novo momento, e suas especificidades, as sensibilidades e percepções que possam vir a aflorar no contexto da formação acadêmica, poderá trazer para a pesquisa um outro movimento: que as acadêmicas possam ressignificar a experiência e suas implicações na sua formação.

A potencialidade da educação estética perpassar a formação docente, reside justamente na possibilidade desse(a) professor(a) em formação experienciar e encontrar a **suas criatividades, as suas múltiplas linguagens, suas linguagens artísticas, criadoras**¹¹. Defendo a importância de que, dentro da formação docente, se encontre um espaço para os discentes encontrarem suas sensibilidades, sua inventividade que por vezes ficam esquecidas, adormecidas, em meio a tanta fragmentação.

Ao pensar a criança como um ser investigativo, curioso, desbravador, criativo, inventivo, poético, musical, ativo, sensível, com um corpo em constante movimento, dança, ação, buscando conhecer a tudo e a todos, primordialmente se faz necessário SER E FAZER a docência pensando nesses aspectos da criança. É o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), no tocante a Educação Infantil:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico. (BRASIL, 2013, p.88)

Na medida em que olhamos a criança pela ótica da sua inteireza, e compreendemos que ela é o centro do planejamento curricular, é necessário pensar um currículo que abarque e dê conta de todos esses aspectos, inclusive os estéticos, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, na revisão acerca da Educação Infantil:

¹¹ Grifo feito para dar ênfase neste trecho que considero de grande relevância para a proposta do trabalho.

Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, 2013, p.88)

A norma apontada, lamentavelmente, não possui o poder de transformar, por si só, as práticas operadas nos ambientes de educação das infâncias. Este fato, aliado a tantos outros, justificam o motivo de falar em ser e fazer docente: eu compreendo que o **ser** é indissociável do **fazer** dentro da docência. E a pesquisa narrativa possibilita esse olhar: não temos como dissociar o nosso ser da nossa profissão, pois somos constituídos e atravessados por inúmeras experiências. Como poderíamos não levar em consideração nossas vivências na infância para pensar nossas escolhas na vida adulta? Somos seres complexos, entremeados pelas nossas sensibilidades, pelo nosso aporte cultural, pelas nossas teias de relação.

Assim, nossos processos proximais, que são as interações duradouras no ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento, são aspectos que influenciam, sobremaneira, nossas práticas (BRONFENBRENNER, 2011, p. 202):

A forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais influenciam o desenvolvimento e variam sistematicamente como uma função articuladora de características da pessoa em desenvolvimento e dos ambientes (tanto imediatos como remotos, nos quais os processos ocorrem e a natureza dos resultados do desenvolvimento humano que eles produzem). (BRONFENBRENNER, p.203)

Desta forma, a proposta da presente pesquisa contempla o entendimento de superação da ideia de que basta mostrar, de que é suficiente que façamos com os adultos para que estes reproduzam com as crianças. A ideia é destacar a importância de fazer aflorar nos acadêmicos da graduação as suas próprias percepções de estética, de comunicação não-violenta e educação ambiental, para que, em se compreendendo, possam compreender a importância de ditas dimensões na educação como um todo, sendo “[...] fundamental tocar no repertório do grupo, mexer com outras dimensões que não apenas a cognitiva, racional, científica.” (OSTETTO & LEITE, 2012, p.19)

Como falar de educação estética sem pensar na experiência? Em meu sentir, isso é impossível. A experiência com a estética é o que gera a educação, o que gera a aprendizagem. Ao vivenciarmos situações estéticas possibilitamos que o indivíduo signifique ou ressignifique um sentido, um saber, e nisso reside o valor da educação estética. Portanto, a experiência e a estética

andam juntas, assim como ensina Ostetto & Leite (2012) “Como o educador poderá abrir espaço para as cores, a musicalidade, os sons, os movimentos e a alegria de dizer a palavra? Reconhecer e descobrir a sua própria possibilidade criadora é um ponto de partida essencial.” (OSTETTO & LEITE, 2012, p.9). Quando se trabalha com os docentes, valorizando os seus saberes, as suas potencialidades, as suas sensibilidades, é possível romper com as ideias cristalizadas que estão postas no ambiente das escolas, de que existem saberes mais ou menos importantes.

É preciso este esforço para superar a ideia de que a cristalização dos saberes disciplinares é o suficiente para a formação dos indivíduos. A partir da contestação da elaboração de processos de ensino que sustentem verdades, Vecchi (2017) escolhe uma posição de estar junto “[...] ao lado das crianças, para construir contextos em que podem explorar as suas ideias e hipóteses, individualmente e em grupo, e discutir com amigos ou com professores”. (VECCHI, 2017. p. 5). E esta proposta se constrói a partir do encantamento com a vida, através de processos que estimulem as diversas linguagens representativas das sensibilidades.

Contemplar a arte, a poesia da vida como parte integrante dos processos de aprendizagem compreende incorporar ao ambiente escolar as necessárias interlocuções para a ampliação do espectro de possibilidades de formação de pessoas mais conectadas ao seu meio.

Urge possibilitar novas abordagens pedagógicas na formação docente, que assim como constata as autoras Ostetto & Leite (2012)

vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia (OSTETTO & LEITE, 2012, p.12).

A educação estética reconhece a sensibilidade, a criatividade e a inventividade. Se trabalhada nas infâncias, possibilita o cultivo da sensibilidade na criança, e esta é motor para um olhar não utilitarista do ambiente, um olhar sensível, de pertencimento, de cuidado com o ambiente.

O trabalho com as infâncias por muito tempo foi entendido como um “investimento para o futuro”, mas atualmente ao compreendermos a potência das crianças e ao romper esse olhar de criança como o “futuro da nação”, se defende a relevância do investimento de tempo e de empenho para a escola infantil, para a educação infantil.

Malaguzzi em entrevista com Gandini no livro *As Cem linguagens da criança* (2016) apresenta o seu olhar para a escola de educação infantil como “um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças.”

(GANDINI, 2016, p. 69) evidenciando a ideia de escola como um ambiente no qual se busca potencializar todos os aspectos da vida, não somente o intelecto em detrimento do emocional ou criativo, mas sim a totalidade do ser, como um “organismo vivo integral”, valorizando a aprendizagem que se dá nas relações.

Para tanto, é necessário levar esse pensamento para dentro da universidade, para que assim seja possível formar docentes que compreendam a importância de “Ressignificar o ambiente escolar com as diferentes competências de ordem cognitivas, comunicativa, pessoais e sociais[...]” (Referencial Curricular Gaúcho: Educação infantil. 2018, p.29), ao invés de continuarmos seguindo os padrões do que foi feito conosco, e permanecer privilegiando os saberes cognitivos em detrimento dos sociais e pessoais.

Para Sato (2011), os grupos humanos sempre foram acompanhados, ao longo de sua trajetória pela arte como forma de expressão e comunicação. A autora menciona a arte como espaço de conhecimento, onde os humanos imprimem suas ideias e sentimentos. Menciona ainda que apreciar produções artísticas:

[...] promove um despertar sensível, criativo e estético. Sendo assim, estimula a inteligência e contribui para a formação integral do indivíduo, sem ter o foco na formação artística em si, por essa razão pode-se considerar que a Arte se coloca como um trabalho educativo importante para a dimensão humana. (SATO, 2011, p.55)

O que corrobora com a intenção aqui expressa, de alertar acerca da potencialidade da educação estética para a formação docente, para a prática do(a) educador(a) das infâncias e ainda para a (re)conexão com o ser e qualificação do fazer.

Uma vez que se tenha demonstrado como é potente pensar a formação docente por uma ótica estética, ambiental e não-violenta, conluo trazendo o olhar para o entrelace dos saberes da educação estética com a educação ambiental, compreendo o termo Educação Estético-Ambiental, cunhado por DOLCI (2014), que segundo a autora refere-se ao “processo de desenvolvimento da sensibilidade intersubjetiva e intrassubjetiva do sujeito, que ocorre a partir da construção dialética da Educação Estética e da Educação Ambiental em um contexto sócio-histórico que propicia ao sujeito, em sua práxis social, buscar relações ambientais mais adequadas” (p.45). Desta forma, torna-se possível perceber a potência da junção desses dois saberes: pensados juntos, possibilitam que nossas sensibilidades sejam desenvolvidas em comunhão com um olhar mais sensível para nossas relações interpessoais, com o mundo, com natureza, consigo e com a sociedade.

Refletir sobre a educação estética é olhar para o nosso interior, para a nossa formação ou formatação, a depender de como foram os caminhos de vida e os processos que nos constituíram. Para tanto, cabe aprofundar o olhar sobre formação docente e a potência que pode surgir quando esta esteja permeada pela CNV, educação estética e educação ambiental. Ampliar o olhar sobre formação docente é compreender que o papel do educador é similar ao de uma abelha, que poliniza as plantas, e leva de flor em flor o pólen para ver nascer a primavera.

No próximo capítulo proponho um breve diálogo sobre a educação ambiental e suas potencialidades dentro da formação docente e no cotidiano das infâncias.

2.3. SOMOS TODOS NATUREZA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

“A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos.”

LOUV, Richard. 2016 (p.29)

“A Educação Estético-Ambiental está presente quando sinto que estou interligada aos sujeitos e às coisas; quando compreendo que pertença ao lugar onde vivo e busco ter atitudes ambientais. [...], quando tenho uma relação sensível e afetiva com o ambiente, carregando essa postura para as demais relações com os outros seres, porque a base do ser humano está nas relações – com o meio, com as pessoas, com a natureza, com o mundo”

DOLCI, Luciana. 2014 (p.45)

Neste item, apresento um breve diálogo acerca da educação ambiental, suas possibilidades e potencialidades dentro das infâncias e na formação docente. Faço isto a partir da minha ótica a respeito destas temáticas, construída, principalmente, a partir das leituras realizadas de Tiriba (2018), Loureiro (2004, 2012), Guimarães (2004), Freire (2011), entre outros.

A educação ambiental é concebida por muitos como um meio de emancipação, mas é importante pensar de que emancipação estamos falando. A primeira possibilidade que me aparece é sobre a emancipação dos modos de pensar, no exercício mental que, via de regra, está preso por ideais, cultural e socialmente construídos.

Para que seja possível esta emancipação é necessária a abertura para o diálogo, com pessoas, textos, imagens e vídeos, e, portanto, interlocuções que possuam o potencial de fazer pensar e, pensando, poder construir novos entendimentos sobre o mundo. Mas, mais importante do que pensar,

é pensar de novo, repensar esse que possibilita um desvelamento, que possibilita uma tomada de consciência e essa, por si, potencializa uma mudança de atitude.

Importante argumentar, desde já, que a questão ambiental está relacionada não somente às questões ecológicas, mas também às dimensões sociais. O que explicita a noção de que devemos considerar tudo o que se passa no ambiente, afinal este é composto pela sociedade, pelas interações e relações. Guimarães (2004) acredita que, por mais que a educação ambiental possa ocorrer em distintos locais, o mais adequado seria dentro de uma instituição de ensino – como uma prática pedagógica – visto que a escola é um local de interações e socializações com diferentes culturas e saberes.

A Educação Ambiental na perspectiva transformadora, pela ótica de Loureiro (2004), tem como característica principal a busca pela emancipação dos sujeitos - o que corrobora com o que já foi dito acima, estando “vinculadas ao fazer educativo” e implicando “mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais” (p.89).

É importante levarmos em consideração que no cerne da educação ambiental reside o movimento de problematização da realidade, em aspectos sociais e ambientais, refletidas em nossos valores e atitudes, o que se faz possível através de práticas dialógicas (LOUREIRO, 2012). Isto, na minha compreensão, vai ao encontro da proposta até agora explicitada nos capítulos referentes a comunicação não-violenta e educação estética, pois ambos constituem, em algum momento, a defesa de uma aprendizagem oportunizada pelo diálogo, pela promoção de espaços reflexivos, onde os aprendizados se dão de forma relacional.

Penso que Paulo Freire (2011) possibilita um reforço acerca da potencialidade desse entendimento apresentado, quando expressa que o ensinar nos exige a capacidade de saber ouvir, saber escutar, pois, se caminhamos em busca de uma educação democrática, é necessário sairmos do pedestal de voz autoritária, de detentores do saber, e aprendermos a ouvir verdadeiramente. Para que a comunicação se dê em uma perspectiva dialógica, é preciso muito mais abertura para ouvir do que para falar.

Loureiro (2004), em seus escritos, trata a educação ambiental como um elemento potente para a transformação social, essa apoiada “no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos[...]” (p.24). O autor segue argumentando acerca da complexidade do diálogo proposto como potencializador da educação ambiental, explicita que devemos estar abertos ao diálogo genuíno conosco, “com a humanidade, com os outros seres humanos, as marés, os rios[...]” (p.24), e, neste

trabalho, me proponho também a demonstrar as costuras possíveis dos saberes de educação ambiental, educação estética e comunicação não-violenta. Assim, acredito que o aspecto dialógico da educação ambiental vai ao encontro dos saberes da comunicação não-violenta que permitem o aprimoramento das nossas relações conosco, com os outros e com o planeta.

Compreendo a educação ambiental como uma ação educativa permanente, que se propõe a fornecer os saberes necessários para que os indivíduos tomem consciência da sua realidade em âmbito global, sobre questões sociais e ambientais, busca dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimular o enfrentamento dessas questões, sempre pela ótica da dialogicidade. A educação ambiental deve ser vista como um processo educativo, que tem como pretensão o desenvolvimento de uma ação e pensamento mais localizado em uma lógica crítica sobre as relações na sociedade, e que se proponha a romper com o olhar que compreende a natureza como um bem para ser explorado e só.

Na constituição de 1988 (BRASIL, 1988) consta que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino. Portanto, os saberes da educação ambiental devem perpassar desde a educação infantil até o ensino superior dos indivíduos. E se tratando da formação docente compreendo a potencialidade desses saberes estarem presentes, de maneira interdisciplinar, no currículo do curso de pedagogia.

Importante, já que se trata de uma pesquisa narrativa, que eu possa escrever a minha experiência e minhas percepções acerca da minha constituição como uma educadora ambiental. Como criança, adolescente e adulta, sempre fui crítica sobre as “verdades absolutas” apresentadas no cotidiano social vivido, e, enquanto professora, destaco questões relacionadas ao currículo que valoriza determinados aprendizados, cujo objetivo é dar suporte para a manutenção do status baseado predominantemente na cultura do consumo e sob uma visão eminentemente capitalista, competitiva e excludente. Mas não me via como agente de tais mudanças.

Uma vez que me foi oportunizado entrar no curso de pós-graduação em educação ambiental e iniciar as leituras das disciplinas, foi como se retirasse um véu que cobriu meus olhos durante todos esses anos: comecei a me perceber, a perceber meu papel no mundo e como venho sendo moldada pela sociedade, pela cultura imposta, pelas verdades estabelecidas pelo capital. No início, foi um processo de desacomodação, um processo dolorido, confesso, e aos poucos tornou-se uma (re)tomada de consciência própria.

Senti-me parte integrante, pertencente. Eu pertenço ao meio ambiente, eu sou parte dele e ele é parte de mim. Passei a entender que os lugares onde vivi me constituem, me interpelam, e assim passei a me compreender na integralidade do meu ser. Assim, entro em concordância com a reflexão de que “a educação ambiental crítica está, dessa forma, impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje, sejam elas entre humanidade, sejam entre esta e a natureza.” (REIGOTA, 1996 p.11). Para Loureiro (2004) a educação ambiental é um elemento crucial para a constituição de uma formação de consciência crítica acerca das relações estabelecidas socialmente.

A minha tomada de consciência surgiu através das leituras e diálogos estabelecidos no cotidiano das disciplinas vivenciadas nos semestres do programa. Esse diálogo só se fez possível devido a minha abertura para o mesmo, pois, sem esse fator, a minha tomada de consciência talvez não tivesse ocorrido. Explico, utilizando a noção de propriocepção apontada por Bohm (2005), que utiliza o referido termo para apontar a autopercepção, e utiliza o movimento para dar a exata ideia que pretende desenvolver: o autor aponta que, ao movimentarmos o corpo, percebemos a relação que existe entre a intenção de movimentar e a ação, que é o próprio movimento, ou seja, o “impulso de movimentar e o movimento são percebidos como interligados” (p.62).

Importante que a tomada de consciência se dê de forma crítica, que é entendida, nesta escrita, com a ótica proposta por Paulo Freire (1997) em seu livro “Pedagogia do oprimido” que propõe um movimento dialético entre um descortinar crítico da realidade e uma ação social transformadora, pois entendo que de nada adianta uma tomada de consciência sem uma mudança de atitude. Assim também para Reigota (1996), “o componente “reflexivo” da educação ambiental é tão importante quanto o “ativo” ou o “comportamental”” (p.10).

Diante de tais saberes, ao iniciar os estudos sobre educação ambiental dentro do mestrado, me deparei com alguns entendimentos negativos sobre a aplicação dos saberes de cunho ambiental dentro das infâncias, apoiados no discurso da impossibilidade das crianças em serem críticas. Neste ponto, entendo que as crianças talvez não consigam ter a real dimensão das mazelas sociais e ambientais. Porém, esta constatação não impede e, tampouco, limita a importância da educação ambiental no contexto da educação infantil, já que, como venho defendendo nesta narrativa, compreendo que as crianças têm um grande potencial de aprendizagem e de transformação das suas realidades, sendo “agentes sociais, ativos e criativos” (Corsaro,2011, p.15).

Acredito e defendo que as crianças são potentes agentes de transformação da nossa realidade social, pois é perceptível¹² que a sua entrada no microsistema¹³ escola influencia o seu microsistema família, havendo, nestas relações mesosistêmicas¹⁴ grandes possibilidades de gerar mudanças sociais. Isto porque a criança ao se apropriar de saberes de cunho ambiental – que pode variar de acordo com a condução da educação infantil na sua escola – pode influenciar na maneira com que as famílias dessas crianças se relacionam com o mundo.

Nesse sentido, estas relações podem ou não – a depender da forma como serão trabalhadas – ser potencializadoras da autopercepção dos integrantes das famílias das crianças como seres pertencentes ao meio ambiente. E, sendo estimulada mencionada percepção, estes indivíduos podem vir a ter atitudes mais ecológicas, provocadas pelas práticas das crianças com suas educadoras no microsistema escola.

A educação ambiental dentro das escolas de educação infantil reside, também, na compreensão da necessidade de desemparedar as crianças (TIRIBA,2018), mas para isso, “ será necessário compreender que esse modo corresponde a uma maneira de conceber a vida que não é universal, mas típica de uma determinada cultura” (p.219) e ao tomarmos consciência disso efetivamente, nosso ser e fazer docente iniciará um processo de localizar-se ecologicamente, potencializando uma prática ambiental e assim rompendo com a lógica hegemônica que empareda as crianças e as afasta da natureza ao ponto de fazer com que elas se compreendam como algo fora do ambiente.

O trabalho com as infâncias, por muito tempo, foi entendido como um “investimento para o futuro”. Contudo, atualmente, ao compreendermos a potência das crianças, e ao rompermos esse olhar de criança como o “futuro da nação”, podemos entender a relevância do investimento de tempo e de empenho para a escola infantil, para a educação infantil, e respeitar a autonomia do educando, a sua curiosidade. Como Freire (2011) cita, “como educador devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo” (p.58). Sendo assim, cabe a nós, enquanto educadores(as), promover experiências que potencializem os saberes das crianças, em todos os âmbitos e promover o respeito a sua autonomia.

¹² Devido a minha trajetória enquanto docente nas infâncias, pude experienciar a influência das crianças nas práticas cotidianas de suas famílias. Recebi feedback de algumas famílias acerca de mudanças de atitudes em casa oportunizada por algumas aprendizagens que a criança havia obtido na escola.

¹³ Refere-se a teoria Biecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2011), que sugere o sistema imediato contendo a pessoa em desenvolvimento, no qual acontecem os processos proximais.

¹⁴ Refere-se a teoria Biecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2011), e trata-se da existência de relações entre os microsistemas, neste caso a relação do microsistema escola influencia o microsistema família.

Neste aspecto, é importante mencionar que as crianças não podem ser consideradas a salvação do futuro da nação, mas sim potentes transformadoras da sua realidade social no seu presente, enquanto crianças. Frise-se, por oportuno: as crianças não devem ser consideradas um “vir a ser”, elas já são!

E já sendo, podem ser destinatárias de uma educação que tenha por finalidade a integração de seus próprios saberes na construção das estratégias pedagógicas que contemplem a compreensão de pertencimento ao mundo do qual fazem parte. Na educação infantil, penso ser potentes as práticas que oportunizem que as crianças se sintam pertencentes ao ambiente que vivem, o sentimento de pertença deve ser um fio condutor de práticas ditas ambientais dentro das escolas. Esta percepção surgiu de forma muito clara a partir de uma experiência vivida, que constituiu a minha compreensão de que é possível fazer educação ambiental desde as infâncias.

Durante o segundo ano da graduação em Pedagogia, atuei como professora estagiária em uma escola de educação infantil em Rio Grande/RS. As crianças da turma que estive inserida durante aquele ano tinham quatro anos, eram extremamente agitadas, falantes, musicais – cada nova aprendizagem se tornava música –, criativas e inventivas. Aos poucos, fomos nos constituindo como a Turma dos Planetas¹⁵. O interesse por conhecer mais sobre os planetas do sistema solar era nítido em suas brincadeiras, seus diálogos. A escola trabalhava com uma metodologia de projetos (Barbosa, 2008), e, dessa forma, iniciamos um projeto sobre os planetas, a fim de contemplar as solicitações das crianças sobre a apreensão desses saberes.

Quando chegamos nas investigações sobre o planeta Terra, a turma ficou muito envolvida nas temáticas referentes ao cuidado com o planeta, e expressavam muito interesse em entender melhor o funcionamento das questões ambientais no nosso planeta. Iniciamos nossas investigações abordando a estrutura do planeta Terra, o que causou um maravilhamento nas crianças. Quando chegamos nas investigações sobre os vulcões, as crianças ficaram curiosas com o movimento possível da lava vulcânica, e começaram a fazer comparações, dizendo que tudo era vivo, tudo era vida, o que, na minha visão, caracteriza o início das suas compreensões de que todos somos natureza, de que nosso corpo e o planeta Terra são igualmente natureza.

O cotidiano na escola era recheado de descobertas, investigações, e, ao pensar na estrutura da escola, cabe ressaltar que o ambiente era composto por materiais que conversavam com as

¹⁵ Esse nome foi construído junto às crianças para identificar nossa turma e atrelando ao nosso projeto sobre o sistema solar.

temáticas investigadas pelas crianças, para que elas, sozinhas, pudessem criar sentido sobre o que aprendiam. A escola era toda pensada sob a ótica das crianças, as construções dos espaços eram sempre desenvolvidas levando em consideração o que poderia ser potente para suas investigações, suas descobertas.

Dessa forma, seguimos as investigações com as crianças, sempre levando em consideração as demandas e necessidades delas. Como todo projeto de estudo, o nosso foi carregado de imprevistos, e, de um deles, surgiu um movimento riquíssimo de aprendizagem. No meio do ano, em nossa cidade, durante um período tivemos um nível elevado de chuva, o que acarretou alagamentos em alguns bairros. Após um final de semana com muita chuva, as crianças chegaram na escola contando que entrou água na casa deles. O assunto foi tomando uma grande proporção, gerando muitas conversas e, por parte das crianças, muitos questionamentos do porquê aquilo havia acontecido. Nesse sentido, começamos a investigar as possíveis causas desses alagamentos. E, assim, dentro do nosso projeto sobre os planetas, iniciamos um novo projeto, para buscar compreender as causas dessas inundações. Acredito que, nesse sentido, o trabalho com projetos “visa ajudar as crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos[...]” (Katz, apud Gandini, 2016. p.37). Portanto, a partir da experiência e dos relatos trazidos pelas crianças, buscamos aprofundar nossa compreensão sobre as causas dos alagamentos.

Através das rodas de conversas com as crianças, investigações na escola e em casa com as famílias¹⁶, chegamos a alguns entendimentos acerca do assunto. De todas as compreensões obtidas em nossas pesquisas e investigações, as crianças tiveram como foco o descarte inadequado do lixo, que surgiu como uma das possíveis causas para os alagamentos. Disso, iniciamos uma nova investigação com a proposta de entender o porquê desse descarte irregular. Nesta perspectiva, nós, enquanto professoras, compreendendo a complexidade do assunto, optamos por ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre o assunto, valorizando os seus saberes e acreditando no seu potencial. Buscamos sempre manter uma prática dialógica sala¹⁷, com uma proposta de uma educação mais horizontal, valorizando a voz das crianças.

¹⁶ A escola tem como característica a relação efetiva da família com a escola, sempre buscou-se trabalhar em conjunto com as famílias por compreender a potencialidade dessas relações.

¹⁷ Outra característica da escola e de que em cada sala trabalham duas professoras. Embasado na proposta pedagógica de Reggio Emilia (Gandini 2016), que compreende a potência do trabalho em pares dentro da educação infantil, no qual as professoras ensinam e planejam juntas, e ainda contam com outros colegas e com as famílias para construir o planejamento e a realização do seu trabalho.

Com a continuidade das investigações, as crianças foram apresentando a necessidade de divulgar e propagar os saberes que haviam adquirido nas investigações realizadas. Elas diziam “profe, as pessoas precisam saber disso”¹⁸. As crianças acharam que deveríamos informar a população sobre o que descobrimos. Para tanto, pensamos que um local de grande circulação de pessoas seria ideal para conversar e divulgar nossas aprendizagens.

Portanto, lá fomos nós e as quinze crianças para o calçadão da cidade¹⁹, todos empolgados com a possibilidade de compartilhar os saberes adquiridos em nossas investigações e pesquisas. Os diálogos das crianças com a população residiam na premissa de que todos deveriam ter mais cuidado com os locais onde jogam o lixo que produzem, pois estes podem vir a entupir os bueiros da nossa cidade e causar alagamentos. E, para a surpresa das crianças, nossa ação tomou uma proporção tão grande que virou notícia no jornal local, e as crianças e as professoras falaram sobre a proposta de estudo que embasou nosso diálogo com a população em uma entrevista na televisão.

Essa experiência vivida caracteriza, na minha concepção, um exemplo das possibilidades de trabalharmos saberes da educação ambiental dentro das infâncias. As crianças sabem ser críticas, e, no exemplo descrito, elas compreenderam que deveriam comunicar a descoberta que tinham feito. Esta ação pode parecer pouco, mas é uma iniciativa muito potente, e com aspectos de educação ambiental que podem ser realizados no dia a dia da educação infantil.

A tomada de consciência das crianças, refletida na ação de buscar propagar os saberes construídos, apresenta uma característica própria da educação ambiental, na qual seus princípios expressam o conhecimento de uma realidade, em um “processo de sistematização, reflexão e ação” (Loureiro, 2004, p.91) com uma proposta de “fortalecer a ação coletiva e organizada; articular diferentes saberes na busca por soluções de problemas” (Loureiro, 2004, p.92).

Tão importante quanto explicitar a compreensão que se tem, a ideia de compartilhar as informações acerca dos saberes da educação ambiental é o que pode caracterizar uma possibilidade de transformação, mais potente ainda é fazer dito compartilhamento a partir de ações protagonizadas pelas crianças de quatro anos devido a tomada de consciência do impacto que pequenas ações podem causar na totalidade. Isto fortalece a premissa de que quando a criança compreende que sua mudança de atitude pode mudar o lugar onde vive, ela se entende como parte do ambiente, consegue dessa forma entender sua conexão com o meio.

¹⁸ Fala de uma criança da turma, contido no registro pedagógico do projeto.

¹⁹ Local central onde fica o comércio na cidade de Rio Grande/RS.

Possibilitar um espaço dialógico que potencialize a compreensão destas conexões é papel do(a) educador(a) das infâncias, devendo por este ser conduzida, já que concordo com Guimarães (2004) que assevera que a educação ambiental é uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, “[...] mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito: o professor” (p.123-124)

Na mesma lógica, compreendo a pesquisa narrativa como uma potencial colaboradora na educação ambiental na academia, explico: a pesquisa narrativa oportuniza a escrita de um texto acadêmico, porém, com uma linguagem acessível a todos. É uma metodologia que privilegia a narrativa, enquanto construção e reconstrução de sentidos.

A narrativa como produção de sentidos pode colaborar para a compreensão e reconhecimento do ser/estar no mundo, fazendo parte e intervindo/interferindo no meio do qual fazemos parte. Para além destes aspectos de pertencimento, a própria linguagem coloquial, que conecta, que é de fácil entendimento, e que possui a capacidade de sair dos muros da academia, tornando o conhecimento acessível e recheado de sentido, porque contado, tal qual uma história, sob o ponto de vista de uma pessoa que tem nome, endereço e que se assemelha em tantos aspectos aos demais integrantes da grande comunidade aprendente da qual fazemos parte.

Penso que a escola tem papel fundamental na transformação do olhar e relação que se tem com a natureza, portanto se faz necessário olharmos para a formação docente com a pretensão de possibilitar uma (re)conexão com o ser e assim qualificar o fazer desses educadores.

É importante se questionar, assim como Tiriba (2018), sobre: “Que seres estarão sendo formados em escolas que impedem as crianças de se manter conectadas com o universo do qual são parte? Que ideias serão constituídas em seres que têm negados os seus desejos de integração?” (p. 237). Estas perguntas nos colocam em alerta sobre as ausências existentes nas escolas e o impacto delas no desenvolvimento humano: as influências sobre a visão de mundo dessas crianças ficarão inegavelmente comprometida. Se não fazem parte do ambiente que habitam, não encontram sentido em preservar ou melhorar o meio.

Por fim, entendo, assim como Michèle Sato (2011), que a potencialidade da educação ambiental de viabilizar uma nova compreensão acerca das relações que estabelecemos com o meio ambiente, de pensarmos e construirmos um novo modelo de sociedade, e a formação de indivíduos mais localizados política e socialmente. Portanto, se justifica tal escolha temática dentro de um trabalho pensado para tratar a formação docente, por compreender que ao possibilitar essa nova

compreensão acerca desses saberes dentro da graduação, os(as) professores(as) poderão ser agentes potencializadores de transformação, especialmente se estiver presente a potência da interlocução dos saberes da educação ambiental, educação estética e comunicação não-violenta.

2.4. UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL, PRECISA DE UM EDUCADOR(A) ARTISTA?

*“Para mim, a criança é algo que não é cachorro.
É um humano que todos temos que apreciar”
(Johana Vila, 8 anos, apud. NARANJO, 2018)*

DO VERBO CRIANÇAR

*Se eu pudesse, transformava criança em verbo. E saía criando tudin por aí. Imagino só? Ou melhor, o que
mais você conseguiria fazer seria imaginar...*

*Uma vez criado, um monte de “era uma vez”. Seu pensamento feito panela de pipoca, a estourar um
zilhão de ideias. Todas possíveis. Sabia que pra uma ideia criada, não existe impossível?*

Por que criança não é verbo se criança é movimento?

*Pra cada problema, criaria uma solução. Pra cada descuido, crio um afago. Pra cada desinteresse,
criei uma investigação.*

*Se eu pudesse, me transformava em uma Criadora. Tipo profissão mesmo, saca? Graduação em
Criação.*

Criar tem a ver com explorar, experimentar, inventar. Brincar a vida.

Fernanda Bertoncello Boff (2017)

Sou professor: Desde sempre. Para sempre. Assim, no chão na escola, aprendi a voar.

Aprendi a amar o que faço e o que penso.

Sendo professor, aprendi a ser gente.

Com cada criança que passou em minha vida e ficou no coração, aprendi o sentido de eternidade.

*Sou cada criança, cada quintal, cada grão de areia, cada roda, cada canção que contornaram meus dias até
aqui. Educar para mim é agradecer: Agradeço.*

Severino Antônio (2018)²⁰

Neste capítulo, trago um breve diálogo sobre a formação docente pensando na (re)conexão do ser para qualificar o fazer do(a) educador(a) das infâncias.

Na formação docente somos atravessadas por tantos saberes, por tantas práticas que se torna um desafio identificar qual delas foi o real despertar para o docente que habita em cada um. Penso que o poema de Fernanda Bertoncello Boff (2017) explícita com muita destreza o motivo do encantamento com a educação nas infâncias, esse verbo que ela sugere é o retrato do dia-a-dia com as crianças, é quase como uma dança na qual somos levados pela música, e que arrepia até o último pêlo em nosso corpo. Gostaria que nossa formação docente fosse uma “Graduação em criação” e

²⁰ Apresentação do livro “No chão da escola: por uma infância que voa.” De Marcelo Cunha Bueno, 2018

que assim pudéssemos nos (re)conectar com o que de mais belo podemos vivenciar; que é o amor por aprender, por explorar, com descobrir.

A compreensão presente no decorrer de todo este trabalho é a de que os professores exercem uma função primordial e imprescindível para a constituição da sociedade e principalmente para sua transformação. Dessa forma, suas formações devem ser estruturadas de modo que estes tenham a real dimensão da sua importância para o desenvolvimento dos seres, e que as suas formações possam contemplar, de alguma forma, um (re)encontro com sua criança interior. É esse reconectar-se que vai possibilitar que o professor se apaixone pelos processos pelos quais estão vivenciando as crianças e, assim sensibilizados, consigam potencializar um ambiente mais propício para o desenvolvimento pleno dos envolvidos nos processos educativos.

Ao pensar na transição ecológica (BRONFFRENBRENNER, 2011) que vivemos em nosso desenvolvimento enquanto docente, que passa de uma criança com suas “99 linguagens” roubadas, a um(a) educador(a) que precisa proporcionar “100 linguagens” (MALAGUZZI apud GANDINI 2016) para as crianças, emerge a importância da apreensão de saberes estéticos, sensíveis, ambientais, permeados pelos saberes da comunicação não-violenta na formação docente, de modo que se possibilite uma (re)apropriação das linguagens que nos foram roubadas no cotidiano gerido por uma lógica bancária de educação (FREIRE, 2011), na qual fomos nos desenvolvendo.

Considerando a complexidade do desenvolvimento humano, compreendo que isso não é uma regra, ou seja, pelo simples fato de o(a) educador(a) não ter vivido uma infância com possibilidades de desenvolver suas potencialidades, não quer dizer que ele não conseguirá propor o contrário as crianças que passarem por seu caminho. No entanto, cabe pensar na importância do desenvolvimento dessas experiências potencializadoras na constituição dos(as) educadores(as), para que assim sejam aumentadas as chances de que eles utilizem tais saberes em suas práticas com as crianças e, dessa forma, possibilita que elas quebrem o ciclo da educação que aliena, que normatiza, que estereotipa, que nos coloca em caixas, que nos fragmenta.

Ostetto e Leite (2012) partem da premissa da necessidade de se “trazer uma outra dimensão para a formação de professores: uma abordagem que visa ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas[...] diluindo falsas dicotomias”(p.11-12) e é essa compreensão que acolho neste trabalho: o entendimento de que se faz cada vez mais necessário despertar as linguagens que nos foram anestesiadas, para que possamos potencializar as múltiplas linguagens nas infâncias, fugindo das práticas engendradas no passado que notavelmente não

compactam com a nossa realidade. Assim, folhas com desenhos prontos, moldes de E.V.A, nada disso cabe mais dentro da educação infantil, pois não contribuem para o trabalho com múltiplas linguagens, senão em reprodução do que foi feito em outros tempos conosco sem problematizar, sem criticidade.

É emergente possibilitar experiências estéticas na formação docente, para que esses discentes possam significar essas práticas na comunhão com os colegas e, talvez assim, compreenderem a potencialidade que mora nessas práticas, utilizando-as em salas com as crianças. Gomes (2009) nos relata que “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos.” (p.16).

E para que este processo de formação se dê de forma efetiva, é necessário a (re)conexão com nossa criança interior para exercer a docência nas infâncias em sua inteireza. Mas no que consiste esta (re)conexão? Um ato inicial para esse reconectar-se é justamente vivenciar, experienciar, para então descobrir sua própria possibilidade criadora. Isto não significa que voltamos a ser crianças, senão que encontremos dentro de nós a criança em espaços que não logrou êxito em vivenciar, ou, ainda, relembrar os momentos vividos à exaustão de contentamento!

E como encontramos esta criança? A compreensão de que temos viva dentro de nós quando buscamos nas emoções de nossa infância passada as nossas cem linguagens, nosso potencial de entender que somos todos natureza. Esta compreensão não somente ajuda a ampliar o espectro do alcance das emoções das crianças que pretendemos educar, mas, sobretudo, nos conecta a nossa condição de natureza, sobrepondo a lógica utilitarista que vamos construindo ao longo da vida, sendo, portanto, mais um forte componente de educação ambiental.

E para compreender o componente ambiental da reflexão acima, podemos pensar na seguinte ideia, que ouvi de um monge budista, em certa oportunidade: em uma folha de papel, existe um universo inteiro! Para que uma folha de papel existir, é necessário que se tenha o sol, as nuvens, o solo para fazer crescer a árvore...é preciso que seja cortada e que se realize todo o processo de trituração, prensa, o que implica no trabalho de muitas pessoas, desde aquela diretamente ligadas a produção do papel, assim como aquelas que produziram todo o material e trabalho necessários para a confecção das máquinas utilizadas para o processo. Se pensarmos, outrossim, que o carbono que há na folha foi gerado em explosões de estrelas há bilhões de anos atrás ...ou seja, em uma folha de papel existe o universo inteiro.

Assim, somos nós: nós somos o fruto da união de nossos pais, carregamos nossa ancestralidade, carregamos nossas vivências, carregamos, portanto, nossa criança...ela anda conosco o tempo inteiro, ainda que esteja esquecida ou negada.

Pode parecer um pouco romântico esse discurso, mas é da essência desta pesquisa apresentar dados através das narrativas de pedagogas(os) em formação, que auxiliem nessa constatação, de que ao oportunizar saberes de cunho estético, ambientais, associados a comunicação não-violenta possibilita-se uma (re)conexão com seu ser e assim, qualifica-se o seu fazer docente.

Ser educador(a) é mais do que ensinar algo a alguém, é criar possibilidades de o indivíduo construir seu conhecimento de maneira autônoma, é entender que no ato de ensinar existe uma troca, pois também se aprende ao ensinar (FREIRE, 2011). Por esta senda, o ato de ensinar é uma via de mão dupla e um dos processos que tem grande importância para o desenvolvimento dos indivíduos, portanto “a transformação das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática” (GOMES, p.13, 2009). Para tanto, necessário que os discentes se apropriem da prática docente desde logo dentro do curso de graduação em Pedagogia, prática utilizada na Universidade Federal de Rio Grande, já que, no referido curso, as imersões em escolas acontecem desde o primeiro ano, aumentando as possibilidades de que esses(as) discentes se apropriem de sua prática e possam logo ampliar sua consciência acerca dela.

A compreensão da revisão não sistemática da literatura, apresentada no texto de Koller & Borsa & Petrucci (2016), possibilita uma reflexão acerca do potencial de transformação que nós docentes, enquanto parte integrante de contextos educativos, temos em nossas relações com as crianças. O artigo trata da influência da Família e da Escola no desenvolvimento Socioemocional na infância e os dados que emergiram da pesquisa abrem precedentes para repensarmos a qualidade das relações existentes dentro das escolas, e também no contexto familiar, embora o olhar desta escrita se direcione para a escola. Um fator importante ressaltado na pesquisa é de que a relação professor-aluno interfere diretamente para o sentimento de segurança nas participações em atividades escolares por parte dos alunos. Ainda, pensando nas séries mais avançadas, esse relacionamento auxilia no interesse dos alunos pelas atividades escolares (KOLLER & BORSA & PETRUCCI, 2016, p.395).

Penso que esses dados reforçam a relevância de se pensar na formação docente por uma ótica mais sensível, estética, ambiental, não-violenta, compassiva, oportunizando assim que esses docentes compreendam suas identidades criadoras, problematizam o seu ser e fazer dentro de sala e nutram relações de afeto, cuidado e educação com as crianças que passarem por seu caminho, pois

levarão em consideração que essas relações cumprem um papel de processo proximal (BRONFENBRENNER, 2011), portanto, fundamentais para o desenvolvimento humano.

O autor Urie Bronfenbrenner (2011) traz em sua teoria bioecológica do desenvolvimento humano, a noção de desenvolvimento como uma “mudança duradoura na maneira na qual a pessoa percebe e lida com seu ambiente” (p.86). Sua perspectiva acerca do desenvolvimento humano é interacionista, ele entende que não são só os aspectos biológicos, nem só os ambientais que ditam o desenvolvimento, mas sim a relação/ interação entre ambos. O autor traz a ideia de contexto ecológico, que é concebido pelo mesmo como “uma série de estruturas encaixadas umas dentro das outras, como um conjunto de bonecas russas” (p.86) onde no nível mais profundo está o que o autor chama de microssistema, que é o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento (exemplo: escola, família, amigos). O próximo sistema, mesossistema, refere-se às relações existentes entre os microssistemas (exemplo: relação família e escola, escola e amigos, amigos e família). O exossistema é referente a relação existente nos sistemas em que o indivíduo (criança) em desenvolvimento não está imediatamente no sistema, mas é afetado por ele (por exemplo: trabalho dos pais). O Macrossistema sugere aspectos que não são necessariamente um ambiente físico, mas representam um ambiente na medida que influenciam no desenvolvimento da pessoa (exemplo: grave crise econômica). Dessa forma, Bronfenbrenner (2011) aponta a escola como um microssistema potente para o desenvolvimento do indivíduo. Importante explicitar ao entendimento dos(as) educadores(as) das infâncias que:

Os eventos ambientais que são mais imediatos e potentes em afetar o desenvolvimento da pessoa são as atividades que outras pessoas realizam com ela ou na sua presença. A inserção ativa ou a mera exposição àquilo que os outros estão fazendo geralmente inspira a pessoa a realizar atividades semelhantes individualmente (p.89)

Ao se apropriar desse saber com profundidade, os(as) educadores(as) das infâncias podem perceber a relevância de trazer os saberes da educação ambiental crítica, educação estética e da comunicação não-violenta para dentro do seu campo de atuação profissional e ainda entendam que suas ações são potentes práticas educativas ambientais e ecológicas. Ao tomarem consciência de suas ações dentro do contexto da educação infantil, as percebem como potentes para o desenvolvimento de crianças com um olhar mais abrangente para as questões ecológicas, sensíveis e estéticas do mundo.

Importante argumentar que, no texto, quando falo de educação ambiental crítica, o faço no sentido de que a postura crítica do(a) educador(a) consiste em colocar à disposição do olhar das

crianças outras coisas para além daquelas tidas no senso comum. Por conta disso, apresento a ideia de que o(a) educador(a) pode sim potencializar uma postura crítica desde a infância, mesmo que tenhamos a consciência de que as crianças não têm total dimensão das mazelas da sociedade, porém é uma abertura inicial para romper com o pensamento utilitarista, dominante e colonizador. (LOUREIRO, 2004)

O(a) educador(a) deve possibilitar um olhar integrado do todo para a criança desde a educação infantil, pois como aborda Capra (2006) em seu livro *A Teia da Vida* “a percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos [...] estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza” (p.25). Os(as) educadores(as) das infâncias têm um trabalho complexo, e suas práticas educativas devem abarcar aspectos de afetividade, alegria, cuidado, dialogicidade, sensibilidade, capacidade científica, entre outras competências.

Nesta senda, é oportuno que o(a) educador(a) tenha consciência da sua identidade criadora enquanto educador(a) das infâncias e por conta disso saiba a importância do seu papel para o desenvolvimento das crianças dentro do contexto da educação infantil. Possibilitar, portanto, situações no qual a criança possa expressar suas linguagens, ampliar seu protagonismo, suas práticas e saberes ambientais, ecológicos, sensíveis e estéticos deve estar na pauta cotidiana do educador(a).

Nesse sentido, é fundamental valorizar as práticas pedagógicas que potencializam a autonomia desde a infância, pois, através desta ação, o(a) educador(a) está valorizando os saberes da criança e propiciando que se efetive a mensagem que as mesmas têm valor, tem potencial, tem voz, tem liberdade para se expressar. Não menos importante, é a mensagem implícita de que as crianças são protagonistas em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Essas mensagens potencializam na criança uma tomada de consciência, um reconhecimento dos seus sentimentos, empatia, respeito ao próximo e si mesmo, sentimento de pertencimento e autoestima.

Por fim, destaco como é importante oportunizar experiências que possam contribuir para que a escola seja um lugar de afetividade, de compartilhamento de saberes, e, portanto, um lugar ao qual é bom pertencer. Este pode ser um importante movimento no sentido de que as crianças que possuam essas experiências possam se desenvolver com mais competência e convívio nos demais lugares do qual queiram ou precisem fazer parte. Isto porque, sendo a escola um microsistema (BRONFENBRENNER, 2011) no qual as pessoas transitam desde muito cedo, as experiências vividas neste ambiente podem representar importante influência no desenvolvimento humano e,

portanto, sendo estas experiências positivas, aumentadas ficam as possibilidades de desenvolvimento saudável e pleno.

Este saber deve estar presente de forma evidente na constituição do(a) educador(a) das infâncias, pois entendo que um sujeito que não vivenciou a educação como um processo de sensibilização, com a possibilidade de potencializar suas linguagens em alguma medida, dificilmente poderá fornecer as vivências necessárias para que as crianças possam se desenvolver em uma lógica estética, sensível e ecológica.

A compreensão que este trabalho tem é de uma infância localizada no presente, no momento atual vivido. Olho para as crianças como seres potentes, que atuam como protagonistas em sua vida e em suas aprendizagens, tenho o entendimento de que “cada criança é feita da matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas ao mesmo tempo, feita de sonhos, movida por desejos e sentidos que descobre ou atribui a vida” (TAVARES & ANTÔNIO, 2019 p.19), e todas essas qualidades e particularidades devem ser nutridas por seus(suas) educadores(as) dentro do contexto educativo escolar.

Mas como nutrir no outro o que falta em nós mesmos? Como nutrir afeto se a nós ele foi negado? Como nutrir práticas estéticas sem ao menos valorizarmos o nosso modo de enxergar o belo, o nosso traçar nos desenhos ou até mesmo a maneira como nosso corpo se expressa na dança e no teatro? Como nos comunicarmos de uma maneira empática e eficaz com as crianças se a nós foi negado esse saber? Como potencializar uma vivência imersa em cem (múltiplas) linguagens, se nos roubaram noventa e nove? Este é um desafio presente na formação de educadores.

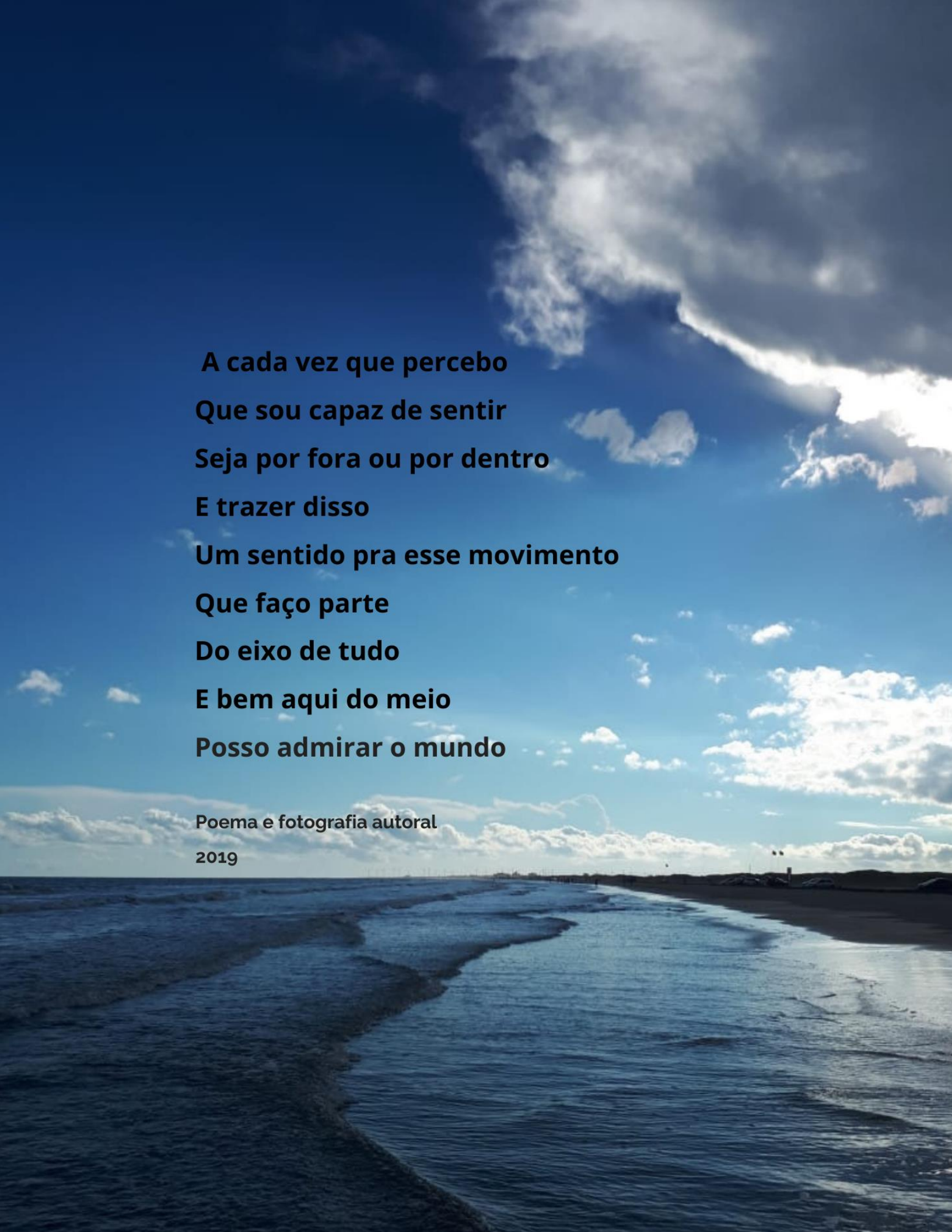
A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como um dos documentos que norteia o trabalho das escolas de educação infantil, no qual aponta e define as concepções pedagógicas, curriculares, noções de organização de espaços e outros, devidamente elencados no mencionado documento. Para tanto, os DCNEI trazem uma concepção de criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010).

Assim, o reconhecimento preconizado pelas referidas diretrizes, sugere que a criança seja protagonista do próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ao entendermos a criança como “agente social, ativos, criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis”

(CORSARO, 2011, p.15), como um ser integral e que “É”, ao invés de “vir a ser”, entendo que através delas podemos mudar nossa realidade. As crianças não podem ser consideradas a salvação do futuro da nação e sim potentes transformadores da sua realidade social no seu presente enquanto crianças.

Todas estas considerações até aqui apresentadas serviram para consolidar o entendimento que permeou meu olhar durante toda a pesquisa. Com base nos ensinamentos e reflexões até aqui apresentadas, pude desenhar o olhar que direcionei para as narrativas produzidas, conforme demonstro a seguir, apresentando os caminhos metodológicos que foram trilhados, sem a intenção de dar um tom de definitividade, ou responder perguntas de maneira fechada e positivista, mas sim propor o diálogo com as narrativas dos(as) docentes em formação e os saberes de educação ambiental, educação estética e comunicação não-violenta.



**A cada vez que percebo
Que sou capaz de sentir
Seja por fora ou por dentro
E trazer disso
Um sentido pra esse movimento
Que faço parte
Do eixo de tudo
E bem aqui do meio
Posso admirar o mundo**

Poema e fotografia autoral

2019

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: NARRATIVAS

Partindo do entendimento de que a pesquisa é como atividade processual humana durante a vida, para a apropriação do desconhecido, na busca pela superação dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem (DEMO, 2011, p.16), o presente estudo fez uma abordagem qualitativa. Nesta lógica, compreendo, concordando com Minayo (1994), que a realidade social é mais rica que qualquer teoria ou pensamento que possamos expressar a seu respeito. Mas alguns recortes sobre esta mesma realidade podem ser capazes de nos aproximar, em alguma medida, da reconstrução teórica de seus inúmeros significados.

Pensando nessas realidades, mantive meu foco, neste trabalho, na experiência; quais experiências nos levam a olhar à docência em sua inteireza, em sua complexidade? Quais saberes oportunizam que compreendamos a potência que essa profissão tem na transformação da sociedade? As perguntas são muitas, as respostas poucas, e por vezes desnecessárias, pois como já foi dito, as perguntas geram movimento, busca, desacomodam. Para tanto, se é possível falar em desejos dentro de pesquisas acadêmicas, desejo que esta pesquisa possa ter gerado muitas inquietações nos leitores, nos participantes e na pesquisadora.

Nos subtópicos desse capítulo serão expostos os caminhos metodológicos que tomei para obter uma compreensão de como está sendo a formação docente das(os) acadêmicas(os) de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande acerca do ser e fazer do(a) educador(a) das infâncias e busco identificar em suas narrativas a existência de saberes de cunho estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta

A pesquisa narrativa se apresenta pra mim como uma possibilidade de ouvir/ler o que as discentes de Pedagogia têm a dizer sobre a sua formação, o que - genuinamente - significou para elas essa experiência formativa. A partir do momento que, através de perguntas abertas, busco responder o questionamento que norteia esse trabalho, estou me abrindo a possibilidade de não encontrar nada, ou encontrar tudo, e, essa possibilidade se apresenta, no meu ponto de vista, como a maior qualidade desse tipo de pesquisa. A imprevisibilidade dos materiais que são coletados gera um desafio ou senão uma aprendizagem riquíssima.

A coleta de dados da pesquisa foi iniciada com a realização do convite para seis estudantes da turma de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande, todas pertencentes ao quarto ano do

curso. O convite foi enviado individualmente via whatsapp e em seguida construímos um grupo no mesmo aplicativo, que tinha a finalidade de falar sobre a pesquisa realizada.

Marcamos um encontro *online*, via plataforma zoom em uma data que todas podiam, e foi exposto as bases que configuram a proposta da minha pesquisa. Nesse encontro *online* foi conversado sobre comunicação não-violenta, educação ambiental, educação estética, conforme os slides em anexo (1). A proposta desse encontro era de fazer uma provocação para que as meninas se sentissem motivadas a narrar sobre os caminhos que as levaram até o curso de Pedagogia, que nesse trabalho é entendido como determinante para compreendermos a constituição do ser e do fazer docente.

O material apresentado no encontro *online* com as participantes foi construído integralmente pela pesquisadora, pensando nas temáticas já referenciadas e utilizando múltiplas linguagens como fotos, vídeos, músicas, poemas, entre outros. O encontro durou cerca de 40min e as seis meninas convidadas se fizeram presentes. Concordamos com o prazo de um mês para a entrega das narrativas, e foi proposto que elas utilizassem múltiplas linguagens nesse processo.

Recebi a narrativa de 5, das 6 convidadas para a pesquisa, e optei por chamar cada uma das participantes com nome de artistas renomados do surrealismo, cubismo e renascentismo para preservar suas identidades. Fiz tal escolha por admirar os artistas que darão nome às participantes da pesquisa, os mesmos fizeram parte da minha paixão pela arte, nasceram e potencializaram toda sensibilidade que existia em mim enquanto criança para agora enquanto docente, portanto, nada melhor do que ter eles dentro da minha pesquisa, na qual trato de aspectos potentes para a formação de um docente mais sensível, atento às necessidades das crianças, ambiental e não-violento. As chamarei de *Salvador Dali*, *René Magritte*, *Frida Khalo*, *Pablo Picasso* e *Leonardo Da Vinci*.

Após receber as narrativas das estudantes fiz a leitura das mesmas e iniciei o processo de análise narrativa, no qual consiste em uma leitura inicial que sugere um olhar atento e livre de julgamentos. Após foi feita uma sistematização dos dados obtidos, tendo sido destacados os aspectos buscados na pesquisa.

3.1 TIPO DE ESTUDO

O presente trabalho realizou uma pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2015), que pode ser basicamente explicada como uma compreensão das experiências que vivemos. A

metodologia de pesquisa narrativa propõe olharmos para a experiência como fenômeno a ser estudado, sendo esta o foco desse tipo de pesquisa.

Defende-se que a escrita narrativa oportuniza a quem escreve uma reflexão potente para uma (re)conexão com seu ser e para qualificar o seu fazer docente, apoiados na ideia de Alcântara (2015) de que “a escrita é uma atividade geralmente reflexiva, sendo assim, uma atividade privilegiada para auxiliar a reflexão” (p.79), e o que mais se busca nessa escrita narrativa (convite a uma escrita narrativa) é a reflexão.

Os autores Clandinin e Connelly (2015) dão respaldo necessário para a construção da metodologia pretendida. Necessário dizer, desde já, que os autores citados foram influenciados por John Dewey para pensar a experiência, e apresentam alguns fatores que compreendem como imprescindíveis para tal: o *espaço tridimensional*, que caracteriza a pesquisa narrativa, na qual temos as noções de interação (pessoal e social), a continuidade (presente, passado e futuro) e situação (lugar), como aspectos fundantes desse tipo de pesquisa.

A pesquisa narrativa busca compreender a experiência, com a proposta de sair da caixa da ciência cartesiana, que quantifica as dimensões pessoais e humanas. Para tanto, nessa modalidade de pesquisa se entende que a experiência é uma história vivida e, portanto, pode ser narrada, e a partir dessa narrativa se faz possível compreender e interpretar essas dimensões.

Tornando a enfatizar a influência exercida por Dewey, no que se refere ao conceito de experiência, os autores Clandinin e Connelly salientam que tiveram por interesse central em suas pesquisas as questões relacionadas à maneira como os indivíduos ensinam e aprendem. A partir desse interesse, chegaram à compreensão de que os estudos em educação e a própria educação são formas de experiência, e defendem que essas experiências ocorrem narrativamente. Portanto, ao tratarmos de estudos em educação, a pesquisa narrativa se mostra como metodologia adequada, porquanto contempla o processo, a continuidade, como fatores importantes.

Compreendo, também, que outro potencial da pesquisa narrativa reside na possibilidade de, minimamente, olharmos para as experiências vividas pelos indivíduos sob sua ótica e compreendermos as aprendizagens possibilitadas por tais experiências. Na possibilidade de nos reconectarmos com nossas experiências, no entanto, é que se encontra a riqueza do método, pois, como citam os autores Clandinin e Connelly “não são apenas as histórias dos participantes que são recontadas[...], são também as histórias dos pesquisadores” (p.96).

Ainda, a pesquisa narrativa dá suporte para que as discentes de Pedagogia vivam uma parte primordial do ser e fazer docente, que é a ação-reflexão-ação (FREIRE, 2011). Pois ao parar para escrever suas narrativas acerca de determinada temática, abre-se espaço para a reflexão sobre sua ação, sobre seu ser e sobre seu fazer dentro do contexto educativo e formativo. Portanto, abrindo espaço para o desenvolvimento de um fazer pedagógico reflexivo.

Assim, a postura do pesquisador neutro não encontra abrigo na metodologia proposta, já que, conforme Cyrulnik e Morin (2004) “(...) o mundo exterior está no interior de nós, num diálogo permanente.” (p.15). E a ausência de neutralidade é elemento central da pesquisa qualitativa, ainda mais quando se trata de questões ligadas a afetividade e a estética.

Para Souza e Cabral (2015), a narrativa, pode ser vista como opção metodológica de pesquisa e também de formação de professores, inserindo-se numa perspectiva de investigação e de formação, já que oportuniza importantes reflexões e aprendizagens, trazendo a possibilidade de revisitar o passado e questionar o presente, sempre em uma visão “...prospectiva, permitindo a esses profissionais do ensino a revisão de posturas e crenças que foram se estabelecendo no decorrer da formação e da prática docente.” (p.156).

Com efeito, as narrativas são cruciais para o desenvolvimento pessoal e profissional, e, no presente trabalho, podem proporcionar a necessária reflexão sobre o ser fazer educador(a) das infâncias, uma vez que o sujeito educador é um ator social. Ao narrar, portanto, sua história, suas experiências, se constroem na atividade docente, fazem dela parte de sua vida, para além da profissionalização.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada com os/as alunos/as do quarto ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande-FURG do turno noturno. A opção por este estágio de desenvolvimento acadêmico deveu-se ao fato de que, neste passo do curso, os(as) acadêmicos(as) já tiveram a oportunidade de vivenciar inserções em escolas, o que torna a narrativa mais rica em experiências docentes, que foi o foco da pesquisa.

O critério de inclusão para a participação da pesquisa era ser aluno(a) do curso de Pedagogia, do 3º e 4º ano de graduação, compreendendo que nessa etapa do curso já foi vivenciado inserções

em escolas. E o critério de exclusão é justamente não ter essa condição, de acadêmico de Pedagogia do 3º e 4º da graduação.

A proposta era de contar com, no máximo, 10(dez) participantes, número considerado pela pesquisadora como um recorte que tornava possível a análise dos dados coletados. Para chegar ao número de participantes referido, foi realizado uma seleção com os(as) alunos(as), que demonstraram interesse em participar da pesquisa e assim chegou-se ao número total de 6 convidadas para participar efetivamente da pesquisa, sendo desse total, 5 aceitaram e concluíram a sua participação. A seleção para a participação na pesquisa teve como critérios três fatores, a saber: A aceitação do convite²¹ e a tomada de compromisso por parte do acadêmico; a possibilidade de participação; e o envio da proposta solicitada via e-mail (com prazo para retorno).

Diante do quadro da pandemia do Covid-19 que estamos passando no Brasil e no mundo, a metodologia da pesquisa teve que ser repensada e reestruturada para que fosse possível a realização da pesquisa e, portanto, toda a coleta de dados foi realizada de maneira 100% *online*. De modo que as participantes enviaram por e-mail os webfólios com suas narrativas. Foi acertado o prazo de um mês para o envio dos mesmos, e todas cumpriram o prazo combinado.

3.3 COMPOSIÇÃO DO TEXTO CAMPO DA PESQUISA

Para alcançar a compreensão de como está sendo constituído o olhar de discentes de Pedagogia, no tocante dos saberes estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta, a pesquisa utilizou a narrativa como método de coleta e análise de dados.

Para a coleta de dados, foi elaborada uma proposta de construção de um webfólio (portifólio *online*), na qual as discentes foram convidadas a utilizar diferentes tipos de narrativas: fotografias, vídeos, escritas, áudios, desenhos, que representasse a narrativa de suas experiências formativas na constituição docente. A construção do referido webfólio foi proposta as participantes a partir da provocação da pesquisadora às estudantes do curso de Pedagogia, através de fotografias, poesias, música e filme e de duas perguntas abertas, estas realizadas em um encontro *online*, pela plataforma google meet, com o grupo que aceitou participar da pesquisa. Neste encontro a pesquisadora fez provocações às participantes da pesquisa através de uma apresentação(ver apêndice 2) construída no

²¹ Anexo1

canva²² contendo fotografias, vídeos, músicas, poemas e outras, que possibilitou uma sensibilização do grupo para pensar nas perguntas que foram feitas:

- a) Como foi o seu caminho de vida até chegar ao curso de Pedagogia?
- b) Como está sendo sua formação docente? Conte sua trajetória até agora no curso de Pedagogia.

Através dessas perguntas iniciou-se um diálogo que oportunizou ao grupo uma retomada de suas experiências, fora e dentro do curso de pedagogia, visando dar sentido a apreensão de saberes de cunho estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta por parte das participantes. Após o diálogo, foi acertado a elaboração de um webfólio por parte das participantes individualmente, com um prazo de um mês para a sua conclusão e envio destes por e-mail. Cada participante enviou o webfólio por e-mail para a pesquisadora assim que havia concluído.

3.4 ANÁLISE DO TEXTO CAMPO DA PESQUISA

Para a análise dos dados, foi feita uma leitura recursiva dos relatos feitos, buscando identificar, nas narrativas das experiências, a ocorrência de saberes de cunho estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta dentro da formação docente ou da vida das discentes de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande. Busquei também analisar se em suas narrativas, as discentes apresentavam a constituição de um olhar ecológico, no tocante dos saberes estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta, a fim de refletir sobre a formação integral dos sujeitos.

Destaco que a análise, em sede da metodologia narrativa, visou produzir sentidos e não significados, e, portanto, para compor os textos de campo, atribui e compus os sentidos das falas, das narrativas, das fotografias, poesias ou músicas das participantes da pesquisa, já que estes sentidos não são estáticos e nem podem ser pré-constituídos.

Para Clandinin e Connely, a composição das narrativas se dá a partir do movimento no espaço que denominam tridimensional, com as memórias passadas influenciando as perspectivas presentes “...através de um movimento flexível, que considera o subjetivo e o social e que os situam em um dado contexto” (p.107). O interesse do pesquisador deve ter como foco principal nas experiências e nos entrelaçamentos que a sua história de vida trama com a dos participantes,

²² <https://www.canva.com/> - Site que possibilita a construção de apresentações de slides com vídeos, fotos, escritas.

recontando as histórias sob este novo sentido que surge na interlocução. Ainda se faz importante nessa etapa o “ir e vir” da escrita de textos de pesquisa para o pesquisador narrativo” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.185), que sugere um diálogo efetivo com as participantes para compreender se os sentidos atribuídos às narrativas delas(es) condizem com o que elas(es) queriam comunicar. Essa parte da proposta metodológica permite que as participantes façam o conto e o reconto das suas experiências, abrindo precedentes para a sua ressignificação. Assim, os processos reflexivos que acontecem entre a vida, o conto sobre a vida, e o reconto de uma história de vida e que vai compor a construção das narrativas.

3.5 ASPECTO ÉTICOS DA PESQUISA

Toda pesquisa tem um compromisso ético que deve ser levado em consideração na hora de sua execução, devido a essa compreensão esse capítulo foi construído para apresentar os aspectos éticos desta pesquisa.

Com apoio na Resolução CNS nº 510/ 2016, vigente no Sistema CEP/CONEP, na qual sugere que “as ciências humanas e sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa[...] lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico”, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP-FURG) e, tendo sido aprovado, foi iniciada a coleta de dados.

Importante informar que, o processo de aceite para a participação da pesquisa foi condicionado a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²³.

A segurança e monitoramento dos dados da pesquisa ficarão durante 5 anos arquivados em meio virtual, sob os cuidados da orientadora deste trabalho, a professora Luciana Dolci, após o término da pesquisa.

²³ Anexo 2

4. NARRATIVAS: ANÁLISES E POSSIBILIDADES

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos,
mas um passarinho me contou que
somos feitos de histórias.
Eduardo Galeano

A pesquisa narrativa traz consigo uma complexidade que compreende um espaço tridimensional, constituído pelo pessoal e social, passado, presente e o futuro, e o lugar. Dentro desse espaço se encontram as narrativas, e suas análises são baseadas em uma leitura e escrita narrativa, porém o texto em si não tem sentido, pois quem dará o sentido ao texto é o leitor.

De alguma forma, somos todos contadores de histórias que constituem o nosso viver, o nosso ser e o nosso fazer. Pensando na docência, ao olhar para nossas histórias é possível entender o quanto os nossos conteúdos internos estão presentes em nosso ser e fazer docente. E o fato de olhar de novo, num olhar qualificado e reflexivo para nossas experiências, narrando nossas histórias, possibilita uma aprendizagem de cunho ontológico, uma aprendizagem de si.

É importante que se destaque que, quando narramos experiências, estamos narrando sob a nossa perspectiva, sob a nossa ótica, atravessado por nossos conteúdos internos, alavancados pelo recorte que fazemos do mundo. Portanto, neste trabalho, sempre que escrevo sobre o outro, escrevo na realidade um pouco de mim, pois quando narro o outro, estou narrando dentro do contexto de possibilidades que a minha visão de mundo possibilita, através dos diálogos singulares que fiz com os autores de referência.

Portanto, compreendi que, ao narrar suas trajetórias até o curso de Pedagogia, as estudantes demonstraram o que, pela sua ótica subjetiva, foi marcante e determinante para as suas escolhas pessoais e profissionais. A proposta, como já apontado, foi a de uma narrativa, utilizando várias linguagens, que retratassem os caminhos de vida que as levaram até a escolha da Pedagogia. Isto porque trago comigo a compreensão de que nossas experiências de vida são refletidas em nosso ser e fazer docente, uma vez que somos constituídos por todos os atravessamentos de tais experiências, que devem ser levadas em consideração na hora de pensar (e propor) a formação docente.

Busquei compreender como está sendo constituído o ser e o fazer docente dentro do curso de Pedagogia - especialmente buscando encontrar aspectos de CNV, EA e Ed. Estética, já apontados aqui como determinantes para a formação de um docente sensível e empático com as potencialidades das crianças.

Quero ressaltar, ainda, que minha busca esteve isenta de pré-determinações, e que não foi direcionada para concluir que experiências positivas constroem pessoas “boas”, já que busco fugir desses dualismos, determinismos, principalmente por compreender, genuinamente, que o desenvolvimento humano abarca uma complexidade ímpar, e que cair em dualidades é um equívoco que não se coaduna com o olhar sistêmico que se deve ter para buscar a compreensão da existência humana.

A narrativa dentro da formação docente permite uma qualidade na (des)construção do indivíduo que está ali buscando os saberes necessários para o exercício da docência. A escrita por si só já se compreende como um processo de reflexão (ALCÂNTARA, 2015, p.79), porém, em se tratando de escrita narrativa tem-se potencializado o processo reflexivo. Isto porque é necessário olhar para nós, nossos processos e experiências para saber o que é válido ser narrado nas mais distintas situações, e portanto, olha-se mais atentamente, olha-se de novo e de novo, e nesse olhar contundente e continuado, constitui-se uma reflexão mais potente sobre si. Dessa forma, a escrita narrativa é uma prática de (des)construção importante de ser implementada em cursos de formação docente.

As narrativas recebidas demonstram a profunda reflexão através da qual foram produzidas: conforme se pode observar nos anexos desta pesquisa, os relatos foram apresentados em formatos diversos, contemplando a diversidade existente nas participantes. Foram, portanto, estratégias que demandaram tempo, energia e dedicação, o que me leva a crer que a confecção dos relatos pode ter representado, de alguma forma, uma catarse emocional esclarecedora para as participantes da pesquisa.

Assim foi construída a pesquisa e contemplando a leitura das narrativas - produzidas reflexivamente, os resultados estão apresentados a seguir, em 05 categorias emergentes, quais sejam: 1. Comunicação não-violenta: o que é feito das palavras que falamos para as crianças? 2. A vivência acadêmica na constituição do ser e fazer docente: um olhar bioecológico sobre a experiência acadêmica; 3. Educação Ambiental: a construção do caminho do pertencimento; 4. Famílias: relações mais afetivas no processo educativo e 5. Estética presente nas narrativas: sensibilização e encantamento.

4.1 COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: O QUE É FEITO DAS PALAVRAS QUE FALAMOS PARA AS CRIANÇAS?

O que fazemos das palavras que nos são ditas? E o que queremos com as palavras que falamos para as crianças? Perguntas inquietantes, cuja resposta deve ser sempre transitória, pois, como bem sabem os leitores deste escrito, tenho a compreensão de que as respostas definitivas põem fim a criação, a inovação. Minha intencionalidade com essa narrativa é abrir possibilidades para um novo olhar sobre a formação docente, pensando sempre no ser e fazer.

Começo a explanação das análises feitas trazendo a narrativa de *Salvador Dali*, posso iniciar nosso diálogo acerca da importância das experiências fora da academia, e no quanto elas são determinantes para a constituição do nosso ser e fazer docente. Ainda, a narrativa da participante me possibilitou reforçar a importância de que exista um amplo conhecimento sobre Comunicação Não-Violenta dentro dos espaços formativos e educativos.

Salvador Dali, é uma mulher, casada, com duas filhas, compartilha sua narrativa através de três vídeos, onde ela falou um pouco sobre as experiências e vivências que ela julgava determinantes para sua constituição, narrando os caminhos que a levaram até a Pedagogia. Em seu relato, ela apresenta uma experiência que acredito colaborar com a compreensão, expressa nesse trabalho, da importância de que o curso de formação docente trabalhe aspectos da Comunicação não-violenta, ela afirma;

Não é querer romantizar, mas a partir daí eu começo a perceber que muito da minha falta de autoestima era por conta da minha infância, eu comecei a perceber que todas aquelas falas que eu tinha na minha cabeça né, era tudo que as pessoas reproduziam ao meu respeito na minha infância, eu comecei a estudar a infância, a criança e eu percebi que né, durante toda a minha vida eu internalizei aquilo ali dentro de mim, porque eu lembro assim de alguns momentos meu pai e minha mãe, eles sempre diziam que eu tinha muita dificuldade. (SALVADOR DALI, Narrativa)

Quando *Salvador Dali* expressa que, durante sua vida, ela havia internalizado os julgamentos que recebeu de sua família devido ao seu desempenho escolar, essa narrativa colabora com a ideia da comunicação não-violenta de que os rótulos são julgamentos moralizantes que expressam uma (ou mais) necessidade de quem os profere e que esses julgamentos acabam interferindo na maneira como, a pessoa que os recebe, compreende a si mesmo, como dito por SANTOS (2020):

A maioria de nossas crenças, dos nossos votos e das histórias que contamos a nós mesmos veio da infância. Foi lá que aprendemos a nos relacionar com nós mesmos e com o mundo. Foi na infância que você aprendeu o olhar que lança sobre si. Foi lá que aprendeu a lidar com os próprios erros, com os conflitos que surgem em suas relações. É na infância que os filhos aprendem quem são e começam a traçar a personalidade dos adultos que serão. Não

digo, de forma alguma, que o nosso comportamento é determinante na vida dos filhos, já que outras variáveis entram nessa equação - e um mesmo acontecimento pode ter repercussões diferentes em pessoas diferentes. Porém, nosso comportamento é extremamente importante na formação da personalidade dos filhos. (SANTOS, ELISAMA, 2020. p.23/24)

Em se tratando do comportamento familiar de *Salvador Dali* em sua infância, a citação de SANTOS (2020) vem colaborar com a ideia de que o que falamos para as crianças têm um importante impacto. Não tenho como pretensão dizer se positivo, negativo ou nulo, mas sim compreender que possui relevância e que deixa marcas no ser. Portanto, é importante compreender o porquê falamos o que falamos, através da CNV, que nos ensina que ao julgarmos o comportamento do outro, impondo a nossa moral sobre a vida do outro, acabamos caindo no equívoco de não olhar para as necessidades que estão expressas naquele julgamento.

Marshall Rosenberg (2006), precursor da CNV defende que as análises que fazemos dos outros são as expressões dos nossos valores e das nossas necessidades, e, caímos assim em uma premissa dual da vida, como se pudéssemos classificar os comportamentos em bons e ruins, dicotomizando as coisas, as pessoas e seus comportamentos. Porém, quando fazemos julgamentos moralizantes sobre as ações dos outros, estamos repercutindo essa lógica dual da vida e fugindo da ação de olhar para nós mesmos e buscar entender qual necessidade está falando por mim nesse julgamento moralizante.

Cabe aqui ressaltar que, julgamento moralizante se difere de juízo de valor, pois, juízo de valor vai refletir o que compreendemos ser admirável na vida, e o julgamento moralizante parte da premissa de aplicar a minha moral na vida alheia, como eu gosto de brincar “medir a vida do outro com a minha régua”.

A CNV deve começar primeiro com o educador, mas não direcionada aos outros, senão a si mesmo. Quando as pessoas não conseguem comunicar-se de forma não violenta consigo mesmas, não serão capazes de desenvolver com os outros a prática comunicativa compassiva. Isto porque, somente conseguiremos dar aos outros o que temos. Se não temos, portanto, a não violência interna, não podemos oferecê-la aos demais.

O excerto da estudante citado acima é sucedido da narrativa que conta:

Eu lembro assim de uma vez eu vir da escola e a mãe falar assim pra mim, era o aniversário dela, e ela dizia assim, e eu zerei um ditado, até hoje eu tenho isso na cabeça, e ela dizia assim “que presente”, aquilo tu vê me marcou muito, “que presente pra dar para uma mãe, no dia do aniversário, não acertar uma quest... uma palavrinha no ditado. (SALVADOR DALI, Narrativa)

As palavras têm poder, tanto para o bem, como para o mal. Elisama Santos (2020) em seu livro “Educação Não Violenta” relata que vivemos em uma sociedade que tem por costume rotular as pessoas, e diz acreditar que por mais que exista um esforço pra fugir desse padrão de “aprisionar as crianças em apenas uma das suas características” (2020, p.66) é provável que aconteça de alguma pessoa acabe por fazer o uso de rótulos, e que nesse caso caberia trabalhar com as crianças uma forma de que elas não introduzam tais predeterminações de quem se é, à forma como elas veem a si mesmas.

O julgamento da mãe de *Salvador Dali* fez marcas profundas na constituição dela, o fato de magoar a mãe por sua “incapacidade escolar” a fez acreditar que ela não tinha capacidade de melhorar no aspecto intelectual, e durante muito tempo ela levou isso com ela, tanto que nunca pensou em fazer uma faculdade. *Salvador Dali* foi buscar uma formação acadêmica por estímulo da filha mais velha, que a incentivou e acompanhou de perto sua conquista de ingressar no curso de Pedagogia.

Salvador Dali narrou que, ao entrar no curso de Pedagogia, se lembrou dessa experiência de julgamento sofrida e tantas outras, e, a partir dos estudos realizados no curso sobre infâncias, entendeu o porquê de ela ter tanta insegurança e falta de autoestima. Compreendeu que, enquanto docente, ela deveria agir na contramão da maneira como ela havia sido tratada e julgada durante a sua infância. Ainda, revelou que “no momento que eu compreendo isso, faço o movimento contrário com as minhas crianças... Isso me constitui como profe. Essa é a minha missão como educadora.” (*Salvador Dali*- narrativa)

Salvador Dali segue dizendo que “então, tudo isso eu tenho muito vivo assim dentro de mim, então quando eu começo a estudar Pedagogia, que eu começo a perceber aquilo que fizeram comigo, eu me encanto, aí eu passo olhar para aquela criança querendo viver a prática né.”

Salvador Dali conclui dizendo que:

Então eu me dou por conta né, de que todos aqueles rótulos que haviam me colocado que a sociedade havia me colocado, meus pais, minha família, aa... isso havia me prejudicado durante a minha infância e eram coisas que eu havia levado para a minha vida adulta né... imagina era... aí eu passo a entender um pouco das minhas inseguranças também. (SALVADOR DALI, Narrativa)

Um ponto importante de se pensar sobre a potencialidade da CNV nas relações é compreender que a observação de fatos não pode ser confundida com opiniões. Quando observamos um fato, uma situação, isto impacta nossos sentidos e passamos a fazer julgamentos moralizadores,

conforme já apontado acima. O importante, no entanto, é que saibamos diferenciar o que é a nossa opinião do que estamos observando: isto pode auxiliar sobremaneira nossas relações a tomarem um caminho mais saudável. Detalhando um pouco mais, explico: quando percebo quais as emoções que surgem a partir das situações da vida, e consigo compreender que a situação não é a emoção, amplio minhas possibilidades de elaborar as necessidades envolvidas e manter o meu olhar mais atento ao que pode ser feito para melhorar as conexões com os outros, se assim for minha vontade. Destaco que, neste caso, posso fazer a escolha consciente sobre qual postura devo adotar em cada situação.

Na fala acima, Salvador Dali parece perceber o quanto foi atravessada pelas expectativas e necessidades de seus interlocutores, que se comunicavam de forma absolutamente violenta, deixando marcas que passa a compreender a partir das provocações feitas nas interações anteriores a sua narrativa. Neste caso, em específico, a compreensão se deu através da formação em Pedagogia, quando estudou sobre desenvolvimento infantil.

Um dos pontos que vejo grande potencialidade em uma pesquisa narrativa é o fato de que quando estamos ouvindo, lendo, vendo, as narrativas dos participantes da pesquisa acabamos nos vendo através de suas histórias, experiências, vivências, e esse processo pode ser valioso para a constituição do pesquisador. Quando escutei e vi os vídeos de *Salvador Dali* a primeira vez me emocionei, revivi dores, admirei suas batalhas, me reconheci em suas narrativas, e consegui reafirmar a importância de uma docência sensível e atenta.

A potencialidade transformadora que o ser e o fazer docente carrega é reveladora de uma sociedade que carece de estímulo, de incentivo, de apoio e suporte para ser a sua melhor versão. Os julgamentos podem ser nossos aliados quando passamos por situações que nos coloque em risco, porém quando trazemos estes para nossas relações – sejam elas profissionais ou pessoais- a tendência é justamente a oposta. Ao julgar situações compreendidas como perigosas pode-se evitar acidentes, riscos e até uma morte, mas quando colocamos os julgamentos dentro das nossas falas com alunos, filhos, amigos e familiares desqualificamos o diálogo e prejudicamos as relações (ROSENBERG, 2006).

Defendo que o professor compreenda que os julgamentos expressos em suas falas trazem impactos negativos para a qualidade dos diálogos entre eles e as crianças do seu cotidiano. É importante que o professor visualize que, ao julgar, ao catalogar, ao enquadrar os alunos, ele deixa de abrir espaço para o novo, para o devir: no lugar disso, cristaliza identidades, rotulando as qualidades e/ ou defeitos. Mais importante ainda, é que o educador compreenda os efeitos que os

juílgamentos e ações colonizadoras foram impactantes em sua própria vida, o que pode trazer efeitos nefastos na sua compreensão de mundo.

A narrativa de Pablo Picasso traz esta ideia de forma muito evidenciada:

Devo confessar que, inicialmente, eu me sentia deslocada pelo fato de que minhas colegas todas falavam sobre a Pedagogia com um brilho no olhar e com satisfação de estarem ali na Furg, enquanto eu sentia bem no fundo que, se a Pedagogia era "trabalhar com crianças" e só, então aquele não era o meu lugar." (PABLO PICASSO, Narrativa)

Esta percepção pode servir de exemplo de como os juílgamentos nos atravessam e, se não forem trabalhados nas nossas emoções, podem conduzir a escolhas nem sempre conscientes. O fato de ter sido rotulada a Pedagogia como atividade de menor importância, a própria noção de pertencimento fica comprometida. Caso não perceba a influência dos juílgamentos, é possível que replique comportamentos colonizadores junto aos seus alunos.

Neste movimento, o juílgamento age como balizador das relações, já que o professor passa a esperar dos alunos sempre os mesmos comportamentos e esta crença no imutável é que passa a reger suas atitudes na sala de aula. E o olhar do professor sobre os alunos tem o poder da cocriação das realidades. Lembro de um ditado que faz muito sentido agora: se queremos mudar os outros, temos que mudar a nós mesmos! O meu olhar cria o meu mundo. Assim, se eu não conseguir visualizar as potencialidades dos meus alunos, todo meu trabalho será permeado por esta crença e, por conseguinte, toda a minha atuação será, invariavelmente, neste sentido.

A percepção de que os sentimentos permeiam toda nossa interação com o meio também apareceu nas narrativas:

Trago essa foto, pois me vem todos os momentos singulares que vivi na universidade. Todas as disciplinas, as trocas com os colegas nas apresentações de trabalhos em grupo ou individual, todas as escritas, vivências práticas ou teóricas, toda a demanda de leitura dentre outras situações que hoje eu posso dizer que foram partes essenciais para meu amadurecimento como mulher e como docente. Mulher, porque eu puder amadurecer e melhorar muitos sentimentos e ações comigo mesma e com os que me rodeiam." (RENÉ MAGRITTE- Narrativa)

Compreender que as emoções são a forma como nos relacionamos com o ambiente é fundamental para que possamos ressignificar nossa comunicação para que esta passe a ser mais assertiva. É o primeiro passo na CNV. É o que vai permitir que possamos nos abrir ao novo, já que estaremos, gradativamente, afastando a noção de segurança, porquanto compreendemos a impermanência como certeza única. Não que não precisemos estabelecer limites, mas, sobretudo,

que saibamos que estes limites são flexíveis e devem estar mais atentos ao processo criativo do que ao enquadramento das ações.

Ademais, é importantíssimo ao educador a percepção de que a potência é muito mais valiosa do que o manifesto. Sendo assim, explico: a obra realizada é a consequência da atividade criativa, e, portanto, o encerramento do processo! Portanto, se queremos ser educadores que influenciam a formação de sujeitos ambientalmente sensíveis e conscientes de sua importância no mundo, devemos estar atentos aos processos, ao caminho, à fluidez das ações dos educandos. É neste processo que poderemos estimular a criatividade e às sensibilidades, é no caminho que poderemos alavancar os talentos, é na fluidez do cotidiano que podemos encorajar o exercício da cidadania de forma consciente e crítica. E o processo de formação de educadores não encontra seu caminho somente na academia, são diversos os espaços onde se forjam educadores, conforme apresento a seguir.

4.2 A VIVÊNCIA ACADÊMICA NA CONSTITUIÇÃO DO SER E FAZER DOCENTE: UM OLHAR BIOECOLÓGICO SOBRE A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

Quais experiências irão contribuir efetivamente para a formação docente? E para o desenvolvimento de um ser e de um fazer docente localizado em uma lógica ambiental, ecológica, estética, sensível e não-violenta? Ao questionar isso, compreendi que deveria buscar dentro das narrativas das participantes pontos em que elas narram suas experiências acadêmicas.

Para tanto, inicio esse item com as narrativas de *René Magritte*. É uma mulher de 27 anos, estudante de Pedagogia e compartilhou suas narrativas em uma apresentação construída no CANVA (*site de design*), visivelmente com uma estética pensada e construída para comunicar a dedicação e importância que deu para sua narrativa. Em sua narrativa *René Magritte* compartilha fotografias da sua trajetória dentro da Pedagogia, e diz que traz aquelas fotos “pois me vem todos os momentos singulares que vivi na universidade.” A fotografia em questão mostra *René Magritte* junto com colegas de aula em frente ao quadro da sala de aula aparentemente fazendo a apresentação de um trabalho, e ela segue dizendo:

Todas as disciplinas, as trocas com os colegas nas apresentações de trabalhos em grupo ou individual, todas as escritas, vivências práticas ou teóricas, toda a demanda de leitura dentre outras situações que hoje eu posso dizer que foram partes essenciais para meu amadurecimento como mulher e como docente. Mulher, porque eu pude amadurecer e melhorar muitos sentimentos e ações comigo mesma e com os que me rodeiam. (RENE MAGRITTE, narrativa)

A narrativa que *René Magritte* compartilha é a demonstração do potencial transformador que o curso de Pedagogia tem para quem se permite viver e aprender a docência, e digo para quem se permite, pois compreendo que nem todo mundo irá estar aberto às transformações que o conhecimento permite.

Defendo, com esse trabalho, que os espaços formativos sejam espaços de encontros dos docentes com o seu eu, que por vezes fica esquecido e somente reproduzido o que foi feito com eles. *Frida Khalo* narra o reconhecimento de inquietações que a direcionam em uma busca dentro da profissão docente, na qual ao viver um estágio haviam duas crianças incluídas “e a partir daí emergiram muitas inquietações e questionamentos a respeito da inclusão, principalmente a forma como a inclusão ocorre na escola” (FRIDA KHALO, Narrativa). E essas inquietações só foram possíveis devido a esta experiência. O vivido no estágio significou tanto ao ponto de se tornar um interesse passível de um aprofundamento por parte da discente.

As palavras costumam carregar consigo valores, pesos, significados. E quando se pensa na palavra experiência, o que vem à mente? Para mim, a palavra remete a vivência, a aprendizagem, o desenvolvimento, a constituição. Para Clandinin e Connely (2015) o termo experiência foi transformado por Dewey, de modo que antes era tido como um termo comum e hoje é visto como um termo de pesquisa, que possibilita um entendimento mais qualificado sobre a “vida no campo da educação” (p.30).

Assim, falando em experiência, e conectando com o que foi dito acima sobre o que fazemos com nossas vivências, trago a narrativa de *René Magritte* acerca de uma das fotografias que ela compartilha em sua narrativa, onde fica explícita a potencialidade e a riqueza presentes nas experiências da academia:

Essa foto foi tirada em uma turma do 1º ano dos Anos iniciais, foi meu segundo contato direto com a escola e as crianças e foi oportunizado pela disciplina de Atividade à Docência do curso de Pedagogia. Queria enfatizar a importância que teve essa disciplina para minha formação, foi através das vivências e trocas na sala de aula, acompanhando todo movimento da escola e das docentes, que pude começar a consolidar que eu estava certa na escolha que tinha feito. Sempre pontuei que essas disciplinas são muito importantes, elas nos dão a oportunidade de sair da teoria e vivência, mesmo que por pouco tempo, a prática.” (RENÉ MAGRITTE, Narrativa)

Pimenta & Lima (2004), abordam sobre a potencialidade do estágio docente como um espaço formativo e apontam este momento do curso como uma oportunidade de aprendizagem, formação, construção e constituição do docente. Ainda, falam sobre o estágio como um ambiente que poderá

propiciar a construção da identidade profissional docente, e que, este espaço por ser pensado para a ação prática do ensino e aprendizagem se configura com a relação da teoria e da prática.

O estágio, obrigatório do curso ou não, demonstra ser um espaço potente para a constituição das discentes. A experiência docente é narrada como um momento de encontro com o ser e fazer docente, até então só compreendido na teoria por elas. *Salvador Dali* complementa o dito acima quando narra que:

Então lá nessa escola né, essa escola abriu a porta pra mim e eu gosto de dizer que ela me constituiu profe, pq ali eu registrava, ali eu ajudava a planejar, ali eu ajudava a planejar, os planejamentos a gente fazia em conjunto, a gente pensava junto. (Salvador Dali- Narrativa)

A visão de que a experiência vivida dentro da escola a constituiu como professora corrobora com o dito até o momento. Ademais, *René Magritte* segue sua narrativa apresentando o que mais significou no curso de pedagogia na sua visão, apresenta fotografias de momentos vividos e fala sobre tais registros.

Trago essa foto, pois me vem todos os momentos singulares que vivi na universidade. Todas as disciplinas, as trocas com os colegas nas apresentações de trabalhos em grupo ou individual, todas as escritas, vivências práticas ou teóricas, toda a demanda de leitura dentre outras situações que hoje eu posso dizer que foram partes essenciais para meu amadurecimento como mulher e como docente. Mulher, porque eu pude amadurecer e melhorar muitos sentimentos e ações comigo mesma e com os que me rodeiam. E como futura pedagoga, porque toda troca, aprendizado e vivência só me fez me sentir cada vez mais pertencente à profissão e determinada a ser ser e dar o melhor de mim. (RENÉ MAGRITTE Narrativa) (grifo meu)

Compreendo que sua narrativa expressa com clareza os sentimentos existentes em seu íntimo sobre as experiências vividas dentro do curso de Pedagogia e o quanto significou e possibilitou um despertar sobre a importância do ser e fazer docente. Ela compreende que o vivido dentro do curso foi determinantes para sua constituição não só como docente, mas também como mulher. Em sua narrativa *René Magritte* reafirma por várias vezes a potencialidade das experiências vividas, como no excerto abaixo:

Por fim, venho falar sobre outros dois momentos que marcaram a minha formação. O primeiro, foi a oportunidade que tive de fazer um estágio não-obrigatório em uma escola municipal, no qual me fez ampliar minha visão sobre o dia-a-dia de uma escola, das práticas ali realizadas e assim fazer um contraste com o que eu aprendi na universidade. Muitas coisas me inquietavam e uma delas era a falta de práticas lúdicas com as crianças dos Anos iniciais que hoje é o tema que me aprofundei e escolhi para o meu TCC. Mas essa escolha só se concretizou, porque um segundo momento marcante aconteceu e ele foi a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica em um grupo de pesquisa que trabalha a Educação estética e os sentidos e significados do teatro na formação docente, melhor impossível. O grupo tratava temas que envolviam diretamente o que me inquietou na escola que fiz estágio e só solidificou a minha vontade de me aprofundar e procurar soluções para os problemas

que identifiquei e despertou em mim o lado pesquisadora que nem eu sabia que gostava e tinha capacidade. (RENÉ MAGRITTE, *Narrativa*)

O que se denota na fala de Magritte é a potencialidade de significações diante das experiências vividas e mais: o quanto se pode ressignificar a partir de estratégias reflexivas, como a presente narrativa. Isto porque o ambiente passa a ser percebido sob uma nova roupagem, sob aspectos até então não vistos. E este potencial reflexivo está permeado de aprendizados que podem contribuir positivamente para o seu ser e fazer docente.

Neste sentido, trago a ideia presente na obra de Bronfenbrenner(2011), que afirma que não importa o ambiente como ele se apresenta, mas como o percebemos. Assim, os contextos microssistêmicos pelos quais transitam os educadores em formação possuem particularidades e peculiaridades, assim como guardam memórias e trazem as marcas de uma sociedade, já que dotados de elementos culturais. Como o autor refere, não existe experiência fora de contexto, sendo o microssistema o sistema de influência mais próximo, já que ali ocorrem as relações proximais, que são as interações face a face.

Bronfenbrenner (1996) afirma que o contexto microssistêmico gera influência imediata, assim como os demais sistemas - exossistema, mesossistema e macrossistema., que se afetam e se relacionam entre si.

Compreendemos, assim como Piske (2019), que as relações que se processam nos ambientes são decisivas no desenvolvimento de todos envolvidos: “Os contextos microssistêmicos são espaços educativos que se formam pelo emaranhado relacional que impulsiona o desenvolvimento humano de crianças e educadores das infâncias. Para mudar ambientes é necessário alterar atitudes.” (p.03)

Quando referi, portanto, que a vivência acadêmica é importante, menciono que as interlocuções com o ambiente são singulares e carregadas de sentidos que são produzidos nesta linda aventura do viver: os papéis que desempenhamos ao longo da vida vão nos constituindo e, no caso dos educadores, vão constituindo o ser e o fazer docente.

E isto se faz presente na fala de *Salvador Dali (Narrativa)*, quando retoma a influência do ambiente familiar em sua constituição docente. Ao abordar as influências sofridas a partir de um não reconhecimento de suas potencialidades, a participante narra o quanto pôde ressignificar as experiências negativas para melhorar o seu ser fazer docente: “No momento que eu compreendo isso, faço o movimento contrário para as minhas crianças...Isso me constitui como profe...Essa a minha missão como educadora... Talvez por isso me identifico com crianças atípicas” (SALVADOR DALI- *Narrativa*)

Estas interfaces podem ser melhor trabalhadas na medida em que estejam presentes na formação as oportunidades potencializadoras de tais reflexões. Este me parece ser o papel da academia, em se tratando de formação de educadores.

Ademais, é importante pensar nas experiências da academia são parte importante para o ser e fazer docente, quando problematizadas, reflexivas, conforme demonstra a participante, nos dois trechos que destaco:

Não me arrependo de ter cursado um ano de Química Licenciatura, no curso, eu participei de tantos eventos, conheci tantas pessoas, fui bolsista do PIBID/Química, dei aula em duas escolas, enfim... E na Química, foi quando percebi que gostaria de fazer Pedagogia, mais precisamente, quando comecei a ter contato com o "ser professora." (PABLO PICASSO- Narrativa) (grifo meu)

O excerto acima demonstra que ao ter vivido uma experiência docente ainda no curso de química, Pablo Picasso se reconhece no ser e fazer docente e compreende que era isso que gostaria de fazer, e assim parte para o curso de pedagogia e inicia a sua trajetória acadêmica dentro do curso com um desejo de “ser professora”.

Pablo Picasso, segue sua narrativa dizendo que:

Hoje, após ter apresentado e inaugurado o Projeto de Formação de Professores para a Educação Infantil do Estágio, junto de minha dupla (***), digo com convicção e segurança que escolhi ser Professora e Pedagoga por me identificar com a área da Educação, bem como lutar pelo acesso universal, de qualidade, igualitário e justo para todos. Finalizo minhas costuras e bordados com alguns registros que fazem parte da minha construção docente e de meu ser. (PABLO PICASSO- Narrativa)(grifo meu)

Pablo Picasso traz em sua narrativa o que a motiva, o que a impulsiona, incentiva, o que a faz voar dentro de sua busca pela formação em Pedagogia: o desejo de lutar e conquistar uma educação de qualidade e de amplo acesso. O reconhecimento de que ser educador é como o trabalho de uma abelha, que pega o pólen de flor em flor, polinizando jardim afora e trazendo a primavera para nossos dias. A visão esperançosa de *Pablo Picasso* acerca do papel que irá cumprir dentro da profissão docente é o que move seu caminhar, e nisso reside estética, ética, sensibilidade, poesia.

Percebo que as atividades realizadas por *Pablo Picasso* dentro do curso de formação foram potentes na medida em que houve a efetiva participação nas atividades, com envolvimento ativo. Esta percepção me leva a outra categoria da pesquisa, ligada ao compreender-se como parte do ambiente, como integrante da natureza: o educador poderá educar ambientalmente ao sentir-se pertencente.

4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DO PERTENCIMENTO

Como pode se observar, ao longo do texto, a educação ambiental está presente em todas as categorias até então apresentadas, mas entendo que devo dedicar um espaço específico para abordar algumas questões que emergiram das narrativas, de forma mais específica.

A formação docente, neste trabalho apresentado como importante instrumento para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária apoiada em uma educação de qualidade para todos, deve levar em consideração a complexidade da sociedade atual e suas demandas emergentes. É de amplo conhecimento que a educação é uma pauta essencial para a transformação da sociedade, portanto se faz necessário olharmos com maior atenção para a formação dos docentes que irão atuar na educação fundamental do país.

Importante anotar a premissa expressa no artigo de Petrucci, Borsa e Koller (2016), acerca da importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento socioemocional na infância, e essa relevância segue do ensino fundamental até o ensino superior. O resultado da revisão não sistemática da literatura feita pelas autoras, colaborou para a constatação de que nós, educadores(as), temos um papel de grande importância para o desenvolvimento das crianças e ao ter essa constatação de cunho teórico e científico, reiterarei a necessidade de ouvir e/ou ler, as narrativas de como são sentidas as experiências na formação docente dentro do curso de Pedagogia da FURG.

Ao problematizarmos a formação docente e levarmos em consideração que os caminhos de vida das discentes de pedagogia irão influenciar a sua constituição docente estamos dando luz a complexidade que abarca tal formação, e assim, será possível olhar por outros pontos, e levar em consideração a identidade do docente como algo crucial para a qualidade da educação oferecida no país.

Um saber que este trabalho julga importante ser trazido para o âmago da formação docente é a educação ambiental, pois compreende-se que a obtenção dos saberes da educação ambiental potencializa o desenvolvimento de um educador mais atento às demandas sociais e ambientais e que, portanto, irá oportunizar o desenvolvimento de uma criança atenta a essas questões. Dentro desta pesquisa, poucos traços de uma educação pautada nos aspectos ambientais apareceram nas narrativas coletadas. *Pablo Picasso* compartilhou suas narrativas em um *site* feito especificamente para a pesquisa, e em determinado momento ele diz que;

digo com convicção e segurança que escolhi ser Professora e Pedagoga por me identificar com a área da Educação, bem como lutar pelo acesso universal, de qualidade, igualitário e justo para todos.”(PABLO PICASSO- Narrativa)

A fala acima representa, na minha compreensão, um desenvolvimento pessoal pautado em aspectos ambientais, políticos e éticos. Dos quais demonstra-se compreender que uma educação de qualidade deve ser de amplo acesso.

Frida Khalo, fez um destaque da obra de Larrosa (2016), em sua narrativa, que afirma que a experiência é uma passagem de existência, numa dimensão que representa travessia. Trouxe a ideia do autor que concebe a escola não como um espaço material, mas sobretudo orgânico, onde o ser em formação experimentaria uma experiência de devir, de transformação. Como parte do ambiente, experiência na travessia, principalmente pela rede de relações que estabelece neste caminho.

Para Freire (1967), o homem é um “ser de relações” e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (p.39) Assim, concordando com o autor, percebo que o compromisso com a educação está profundamente ligado à percepção de que somos parte do todo.

Estando, como diz Freire, “com o mundo” posso inferir minha responsabilidade socioambiental com maior clareza, já que consigo perceber que as consequências de atividades contrárias à proteção do meio estarão sempre à minha espreita e, mais cedo ou mais tarde, também serei atingida pelos seus efeitos. É a compreensão de que não existe fora, está tudo dentro. Não posso jogar fora o lixo, porque não existe fora. Não posso marginalizar o outro porque não existe margem, nem fronteiras:são todas linhas imaginárias.

Compreendo, no entanto, que existem muros, cada vez mais altos, para segregar a população e as melhores cotas de terras aos afortunados. No entanto, percebo que estes muros também são insuficientes se pensarmos, principalmente, nas consequências de acidentes ecológicos, que não costumam respeitar nem muros e nem fronteiras.

O momento vivido ainda em dezembro de 2021, quando ainda enfrentamos uma pandemia no qual o vírus COVID-19 segue ceifando vidas em nosso planeta e, ainda, com o surgimento de uma nova cepa do vírus, pode representar a vivência de dita compreensão: sendo um dos países que teve acesso tardio e lento a vacina, a situação sanitária africana influencia todo o resto do globo. O vírus transpassa esse muro imaginário e chega em todos trazendo novamente o medo do

aumento de casos e mortes pela COVID-19. Estas reflexões estão presentes em outros fenômenos naturais e não naturais.

Esta concepção de pertencimento, portanto, é crucial ao educador das infâncias, cuja influência na formação da concepção de mundo das crianças é estreme de dúvidas. Lea Tiriba (2018) apresenta o pressuposto de que a desatenção às necessidades das crianças acerca dos espaços educativos tem ligação direta com a degradação ambiental. Entendo esta reflexão, reconhecendo-se como docente das infâncias, como uma potente tradução da realidade. Afinal, a criança que não se compreende como natureza, que não se reconhece naqueles ciclos, que não se sente pertencente ao ambiente, não poderá ter um olhar desenvolvido e qualificado sobre as questões ambientais, sociais e até éticas.

impulsionada pelo desejo de uma aproximação real do saber popular e da realidade das favelas e do asfalto, tive a intuição de que só é possível preservar aquilo que amo, e só é possível amar aquilo com que me relaciono concretamente. Nessa perspectiva, a alimentação de relações humanas marcadas pelo afeto (pelo outro individual ou coletivo), assim como a conservação e a preservação! da natureza, passaria por uma aproximação física e afetiva desse mesmo ambiente natural. (TIRIBA, 2018, p.22)

Trago ao diálogo, ainda, a minha experiência como docente no ano de 2021, quando atuei com uma turma de alfabetização com 15 alunos. Devido a pandemia do COVID-19, só começamos a ter aula presencial em meados de agosto com poucas crianças. Ao chegar o fim do ano letivo, a turma toda já estava assistindo as aulas de maneira presencial, o que possibilitou a vivência de atividades experienciais. Em uma proposta pedagógica feita para a turma, ocorreu algo que chocou muito: as crianças não se sentavam na grama, tinham medo de tatu bola, formigas, areia, enfim, não interagiam à vontade com os elementos naturais.

Vivendo isso, lembrei da leitura que fiz do livro, o qual o trecho citado acima pertence, da Lea Tiriba (2018) na qual ela traz uma discussão sobre o olhar que se construiu de que a natureza é um lugar de sujeira, de doença, de perigo. Impactou-me viver, na prática, esse olhar...só que pior: esse olhar vindo já da criança. Crianças de 6 e 7 anos com medo e nojo da natureza!

Fiquei me questionando se esse medo surge devido a pouca vivência com a natureza nesse tempo pandêmico ou esse medo não é delas, mas sim dos pais. Ficaram muitas dúvidas, mas uma certeza: A escola precisa ser um lugar que ofereça vivências e experiências com a natureza para as crianças. E para isso, esse professor precisa compreender a importância e potencialidade dessa relação - criança e natureza ou melhor CRIANÇA É NATUREZA.

Na obra da autora, em um capítulo intitulado: “A natureza como lugar da doença, da sujeira, do perigo.” (TIRIBA, 2018), é apresentado um dos motivos pelos quais as professoras permanecem mais tempo com as crianças emparedadas do que em contato com a natureza. Foi narrado pelas professoras que “até quando eles se molham a mãe já reclama. Vai ficar doente...” (p.86).

Os argumentos, em sua maioria, levam para a responsabilidade por tais comportamentos para o espectro da família, culpabilizando mães/pais. A autora leva essa argumentação para um ponto importante de ser falado aqui, que é o seguinte: “No modo de organização social em que as crianças estão entregues na maior parte do tempo, aos cuidados de uma instituição, o medo da doença pesa muito na organização das rotinas. Os pais estão nas fábricas, as crianças estão nas creches” (TIRIBA, 2018, p.86).

O receio das famílias de que a criança fique doente tendo contato com a natureza fala muito sobre a construção da sociedade, sobre esse olhar capitalista e utilitarista da natureza. A natureza é compreendida como algo perigoso, por ser desconhecida? Por termos esse afastamento dela? Afastamento pensado e projetado pelo capitalismo como forma de seguir operando em uma lógica de exploração dos bens naturais em benefício e enriquecimento próprio. E mais: retira-se das crianças as experiências em prol da manutenção do sistema vigente.

Fiquei pensando em como as famílias são atravessadas por estas questões, no mais das vezes sem sequer perceber a gravidade das ausências que se impõe. Interpeladas pela sociedade organizada em torno de um eixo central representado pelo trabalho remunerado, deixar a criança ser criança e ser parte da natureza que a compõe pode representar incômodos muito significativos, entre eles a efetiva ameaça a permanência nos empregos, caso necessitem ficar em casa a cuidar dos filhos enfermos. Esta noção de praticidade está muito vinculada a ausência da estética também nas relações familiares, outra categoria surgida nos dados da pesquisa, a qual será abordado no item abaixo deste.

Ademais, TIRIBA (2018), traz para discussão um ponto potente de ser abordado aqui, no qual a autora fala sobre as prisões em que nós, adultos, nos encontramos. Ela afirma:

Como caminhar nessa direção se estamos, nós, adultos, aprisionados, apegados a regras e normas que nos mantêm alheios aos próprios desejos, insensíveis às vontades do corpo, amedrontados diante do que liberta? Como avançar na perspectiva de uma educação libertadora se a ordem do sistema escolar, como ordem capitalista, impõe que o sujeito do desejo se veja sufocado, como um eu de segunda categoria, que pode ser ludibriado, enganado, distraído, dominado pelo sujeito da razão? (p.247)

Portanto, nos leva a pensar sobre as nossas questões, o quanto levamos para nossas relações, sejam elas dentro da família ou profissionais (no aspecto do professor com seus alunos), os nossos anseios, crenças, medos e inseguranças. Ao tomar consciência disso se faz emergente problematizarmos os status que temos como “natural”, “certo”, “seguro”, olharmos para os nossos limites e para suas origens e compreender que eles são nossos, e que seria violento impor tais padrões e concepções.

A autora contribui para os apontamentos feitos até o momento, quando diz que:

Quando o desafio é a produção de conhecimento e valores que orientem a edificação, não mais de uma sociedade industrial, mas de uma sociedade sustentável, a escola vê-se diante da necessidade de questionar essas crenças, e assim como as concepções e práticas educativas que delas decorrem, que hipervalorizam o intelecto e fortalecem o ego. (p.249)

A escola, portanto, tem um papel fundamental na ruptura dessa educação pautada na ideia de que a natureza é suja, perigosa. E, ademais, cabe pensarmos no papel das famílias no processo educativo.

4.4 FAMÍLIAS: RELAÇÕES MAIS AFETIVAS NO PROCESSO EDUCATIVO

Um ponto que surgiu em grande parte das narrativas foi o atravessamento da família na constituição e nas escolhas das estudantes. Três, das cinco estudantes que enviaram suas narrativas falam de suas famílias em algum momento.

A família pode ser considerada um dos “organizadores da sociedade”, conforme menciona Macedo (1994). Uma vez que serve como balizadora na definição dos estilos de vida, também situa e dá legitimidade às pessoas em seus espaços sociais. A autora traz a ideia de que, para a Psicologia, a família possui uma importância enorme, pois representa, em regra, o primeiro ambiente onde as pessoas desenvolvem suas personalidades. E esta noção fica muito nítida na narrativa de Pablo Picasso:

Minha mãe vivia dizendo: "Pablo Picasso*, faz magistério, eu te vejo como professora, mas eu sempre lutando contra as palavras sábias de minha mãe. Dizem que a mãe da gente sempre sabe, e no meu caso, ela sabia mesmo!" (PABLO PICASSO, Narrativa)

A participante menciona de forma enfática um dos motivos que a levou a concluir o curso de Pedagogia, superando todas as dificuldades: “A determinação resumida em: orgulhar minha mãe”(PABLO PICASSO). Nas famílias, as pessoas aprendem a interagir com o mundo. Neste sentido, Piske (2019) aduz que

Quando falamos em famílias precisamos mencioná-las no plural, já que são e constrói nossa história de vida. Não importa se a família é biológica ou afetiva, são as famílias nas quais pertencemos e nos relacionamos com e pela educação nos contextos (p.10/11).

A pesquisa mostrou o quanto a trajetória de vida das discentes contribuiu para a sua constituição docente, e que, portanto, é relevante olhar para as histórias de vida das estudantes que chegam na Pedagogia. Este olhar curioso sobre a trajetória de vida e de interações familiares serve para estabelecer a compreensão do quão importante deve ser a atenção dada também para as relações familiares das crianças. Ao perceberem o atravessamento das experiências familiares em suas constituições, os(as) educadores(as) podem estar atentas às influências exercidas nas crianças e contribuir positivamente para a ressignificação das experiências.

Isto porque parto da compreensão de que não existe um padrão, uma regra, de que se a pessoa experienciou determinada situação em sua trajetória de vida ela irá trazer em sua prática docente uma lógica mais respeitosa, estética, ambiental e não violenta. Como já mencionado, cada pessoa vai sintetizar suas experiências de forma singular, mas, sem dúvida nenhuma, é ancorada no pensamento de Bronfenbrenner(1996), posso afirmar que os contextos podem ser promotores de desenvolvimento humano sadio, a depender das interações nele produzidas.

Para Bronfenbrenner (2011, p.139) “as características da pessoa em um dado tempo de sua vida são uma função conjunta das características da pessoa e do ambiente durante o ciclo de vida da pessoa ao longo do tempo” trazendo a compreensão de que a formação acadêmica também é um ciclo importante na vida das pessoas e pode ser um período de forte influência a contribuir para que o desenvolvimento dos educadores seja positivo.

Portanto, considero de extrema importância ofertar dentro da grade curricular do curso experiências que potencializam tal lógica (respeitosa, estética, ambiental e não-violenta) no desenvolvimento das estudantes de Pedagogia, para que assim, seja potencializada a possibilidade de que as acadêmicas/os construam tais posturas em suas práticas docentes.

Neste sentido, compreender a importância da família para o desenvolvimento humano é elemento chave para o ser e o fazer do educador das infâncias. A narrativa de Salvador Dali traz uma importante perspectiva de como a família pode influenciar positivamente a vida acadêmica:

Mais ou menos quando a Lara tinha 5 anos de idade a gente resolveu ter mais filhos, ai naquela época eu tive 3 abortos, tive 3 perdas, 3 perdas que eu costumo dizer imensuráveis né, que me levaram a depressão. Então, eu lembro que naquela época a Lara me deu muita força para que eu olhava pra ela e por ela eu levantada todo o dia né, então nessa época eu trabalhava em escritório, eu trabalhei por mais de 15 anos em escritório. E eu lembro que

ela pequena chegar assim e dizer, “mãe pq tu não estuda, pq tu não volta a estudar”, ela me deu a vida assim, de olhar pra vida e dizer que tinha tantas outras coisas que eu podia fazer que eu não precisava... mãe eu já era, tem tanta gente que nem pode ser. Então ela me deu aquela força pra eu voltar a estudar. Costumo dizer que a Lara acreditou em mim, pq nem eu acreditava em mim né. (SALVADOR DALI, Narrativa)

Quero acreditar, portanto, que Salvador Dali, ao perceber a importância que sua filha teve em sua formação, possa servir para que o olhar dela sobre as crianças com quem vai lidar cotidianamente seja mais sensível e respeitoso, potencializando a compreensão de que os alunos são filhos de homens e mulheres que também buscam superar suas adversidades para alcançar seus objetivos de vida. É este olhar sistêmico que pode potencializar relações mais afetivas nos processos de aprendizagem.

Bronfenbrenner (2011) advertia para a necessidade dos processos proximais com vistas ao desenvolvimento humano saudável. Não raro, conforme já anteriormente exposto, as crianças necessitam estar nas instituições escolares para oportunizar que seus pais possam trabalhar e, portanto, por vezes, o contato com seus cuidadores parentais fica prejudicado. Nestes casos, os educadores acabam por assumir um papel simbólico de referência para a criança.

O papel desempenhado pelos educadores deve estar ancorado em uma abordagem empática. Apesar de tal palavra estar tão popularizada, ainda não está muito perceptível seu significado e importância. Para Hanson (2012) os relacionamentos, para que sejam significativos, devem ter como base a empatia. O autor afirma que “quando alguém demonstra ter empatia, isso dá a sensação de que seu eu interior realmente existe para aquela pessoa- que para ela, você tem sentimentos e necessidades” (p.154). Esta afirmativa faz muito sentido na relação educativa, já que quando nossas emoções são acolhidas - e aqui estão presentes também as noções de CNV - podemos experimentar certa tranquilidade em saber que somos compreendidos, que a outra pessoa pode perceber minimamente o que se passa em nosso íntimo.

Assim, é importante que os educadores possam perceber que suas interações com as crianças podem estar servindo de modelo para os seus desenvolvimentos e mais: em sendo uma interação permeada pela empatia, é possível que haja uma abertura maior para conexões positivas e significativas para todos envolvidos nos processos educativos. E assim sendo, exsurge outra categoria de análise da pesquisa, cuja importância deve ser ressaltada: a educação estética como fonte de conexão e reencantamento.

4.5 A ESTÉTICA PRESENTE NAS NARRATIVAS: SENSIBILIZAÇÃO E REENCANTAMENTO

Pensando nos atravessamentos da educação estética no ser e fazer docente das estudantes de Pedagogia me atrevo a dizer que a experiência docente dentro do curso contribui muito para a constituição de um docente mais sensível aos processos das crianças, digo isso apoiada na narrativa de *Salvador Dali*, que começa nos afirmando que:

...e eu sempre gostei muito de prática alternativas né, e nessa escola como eles tinham a hora do sono eles me oportunizaram fazer meditação com as crianças, então eu sempre gostei dessa coisa sensível de olhar pra criança enxergar ela como um sujeito, que ela tá se constituindo, eu ficava pensando assim “meu Deus, quanta coisa eu gostaria de ter aprendido na minha infância”, então assim que eu passo a olhar para a criança né. (SALVADOR DALI, narrativa)

A estética é compreendida nesta pesquisa como a qualidade de ver além do que está posto, a ver com a sensibilidade, se encantar com os processos de aprendizagem das crianças e se encantar com os nossos processos de reconexão com a nossa criança interior. E nessa pesquisa a estética esteve presente na maneira escolhida pelas participantes para a apresentação das suas narrativas. A proposta feita foi de que elas fizessem suas narrativas utilizando múltiplas linguagens e o resultado foi que cada uma fez o que se sentia mais confortável, utilizando as linguagens que entendiam como potente para comunicar algo.

A participante da pesquisa que chamo aqui de *Salvador Dali* enviou um vídeo, no qual ela filma a si, sentada em frente ao celular narrando suas experiências. A participante que chamo de *Pablo Picasso* criou um blog virtual no qual compartilha suas narrativas em uma organização estética que convida o leitor a conhecer suas experiências e traz ao final fotografias para ilustrar o que foi narrado. As outras 3 participantes, *Frida Khalo*, *René Magritte* e *Leonardo da Vinci* enviaram suas narrativas em apresentações construídas no aplicativo CANVA, no qual expressam em palavras, fotos e poemas o que compreender por determinante em sua trajetória de vida até a chegada no curso de Pedagogia e suas constituições docentes.

Cada aspecto das narrativas das participantes da pesquisa demonstra a existência de uma educação estética que as faz compreender a potencialidade das artes para a comunicação de algo. Longe de querer parecer romântica, porque não trago ao estudo o amor condicionado, compartilho minhas reflexões a partir de uma prática docente das infâncias fundada em vivências permeadas pelo

afeto, pelo diálogo, pelo respeito, e tudo isso me levou a viver e enxergar a infância por essa ótica mais amorosa. Aqui falo do amor que traz consigo o querer bem, que Freire (2011) já mencionava:

... preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (p 138).

A estética potencializa o querer bem, já que, ao me aproximar das minhas sensibilidades, me aproprio dos meus sentimentos, compreendendo-os e trazendo minha inteireza para a sala de aula. Esta dinâmica de bem querer ao ensinar não necessita que eu me dissocie da seriedade e compromisso necessários para proporcionar uma educação de qualidade. Ao contrário: é porque me permito sentir que posso apreender, com muito mais qualidade, os sentidos que estão sendo produzidos a partir do que realizo em sala de aula. É a partir dos sentidos que escuto respeitosamente meus alunos, que os percebo como seres atuais, de onde emerge sabedoria e talento, potencializando um espaço educativo que acolha a criatividade que pode mover o mundo e transformá-lo em um lugar mais aprazível de viver.

A estética nesta pesquisa se materializou nas narrativas das participantes em vários momentos, no compartilhar de poemas, na utilização de outras linguagens, na sensibilidade da criação do ambiente em que foram compartilhadas as narrativas. *Leonardo da Vinci*, em sua escrita trouxe um poema de Ruth Rocha:

*“São duas crianças lindas.
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...
Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.
Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.
Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas, Mas são muito diferentes!”*

Ao trazer tal poema, *Leonardo Da Vinci*, expressa a necessidade que temos em respeitar as crianças em suas individualidades, o entendimento de que somos seres únicos, de que nossa constituição é singular. E essa singularidade quando validada é o caminho para uma educação respeitosa, sensível, estética, pois não se exigirá das crianças uma evolução baseada em uma lógica cartesiana, mas sim por uma dimensão empática. E essa dimensão empática que compreende a criança em sua individualidade está presente em sua narrativa, novamente, quando diz que: “A vida acadêmica me possibilitou aprender acerca dos diferentes olhares que precisamos ter diante das crianças, e é impossível olhar à todos com o mesmo olhar, isso porque cada ser é único.” (LEONARDO DA VINCI, Narrativa).

Leonardo Da Vinci segue sua narrativa dizendo que:

São tantos os movimentos diferentes de tudo o que estávamos acostumados a viver, que me parece potencializar todos os esforços de se chegar a lugares que queremos. Minha trajetória no curso pedagogia me ensina que devo proporcionar aos meus alunos um aprendizado cheio de significados. E o quanto isso é importante para o viver de cada um.” (LEONARDO DA VINCI, Narrativa)

Leonardo da Vinci ao demonstrar em sua narrativa que o curso de Pedagogia permitiu a compreensão de que é necessário proporcionar um aprendizado com significados para as crianças demonstra que o curso potencializa os ideais estéticos apresentados por Duarte Jr. (1988) no qual o autor refere-se que o aprendizado é aquela experiência que foi significada pelo sujeito e que é a partir da experiência vivida e significada que o conhecimento acontece, e ainda diz que este conhecimento significativo pode ser transferido para outras situações.

Em sua narrativa, *Leonardo da Vinci* traz fotografias de espaços organizados esteticamente para a intervenção das crianças, espaços esses que aparentemente foram organizados apoiados em uma intencionalidade pedagógica, a fim de potencializar a criatividade e que fogem das tradicionais atividades e brincadeiras com materiais prontos no qual a criança já sabe sua finalidade. Compreendo que a partir do momento que *Leonardo Da Vinci* compartilha essas fotografias, fica expressa a potencialidade que ela enxerga naqueles ambientes organizados intencionalmente para as crianças carregados de uma estética. Entendo que nessa ação reside uma intencionalidade de compartilhar o que se compreende como um ambiente que possibilita aprendizagem, que ativa a criatividade, o olhar sensível, que constitui um momento de desenvolvimento daquelas crianças presentes nas fotografias.

A potencialidade do ambiente para a educação é um assunto amplamente debatido e vários autores detém seus estudos na área. Este trabalho apoia a sua compreensão sobre o ambiente, na ideia Malguzziana (GANDINI, 2016) de que o ambiente é o “terceiro educador” (p.148). O autor argumenta que o ambiente precisa ser sensível às necessidades das crianças de “serem protagonistas na construção de seu conhecimento” (p.148) e corrobora com o dito acima sobre a sensibilidade e intencionalidade existente nos ambientes compartilhados nas fotografias das narrativas de *Leonardo da Vinci*. Tiriba (2018) reforça com o dito quando expressa que "a própria organização dos espaços da sala e da escola, também poderá ser definida pelas crianças, em função das necessidades e dos interesses que emergem em cada situação ou em casa fase do seu desenvolvimento. " (p.252), portanto, essa atenção aos ambientes nas quais as crianças irão interagir com seus pares se configura como um aspecto estético e ambiental do fazer docente.

Vecchi (2017) compreende a estética como uma ativadora da aprendizagem e expressa que “Kant e outros autores falam do pensamento como um limite móvel, um jogo contínuo de desafio e de reinvenção, reformulador da estruturação das faculdades e dos domínios, e como essa tensão é, muito frequentemente, a origem da renovação de paradigmas e, portanto, produtora de criatividade” (p.32). A autora argumenta que ao tomarmos isso como uma possível verdade estamos abrindo espaço para nos conectarmos com a ideia de que é crucial termos acesso a estética dentro da nossa formação docente pois “a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar as coisas até muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos, então, a estética pode ser considerada como uma importante ativadora da aprendizagem” (p. 32).

A educação estética potencializa um olhar sensível sobre os processos das crianças, e quem de nós nunca foi criança, certo? Portanto, cabe aqui pensarmos em como vivemos a nossa infância, o quanto de imaginação cabia em nosso cotidiano. Duarte Jr. (1988) afirma que o conhecimento e a aprendizagem é “em sua essência, dirigido e orientado pela imaginação” (p.47) , e pensar abre espaço para que a nossa imaginação, agora enquanto adultos, crie asas e pense no novo, nas crianças da atualidade, o constitui a sua educação, a sua aprendizagem?

Salvador Dalí, compartilha em sua narrativa uma vivência tida na escola na qual estagiou e experienciou práticas um tanto fora do comum;

...e eu sempre gostei muito de prática alternativas né, e nessa escola como eles tinham a hora do sono eles me oportunizaram fazer meditação com as crianças, então eu sempre gostei dessa coisa sensível de olhar pra criança enxergar ela como um sujeito, que ela ta se

constituindo, eu ficava pensando assim “meu Deus, quanta coisa eu gostaria de ter aprendido na minha infância”, então assim que eu passo a olhar para a criança né. (SALVADOR DALI, Narrativa)

Ao relatar que praticava meditação com as crianças da escola em que fez seu estágio, *Salvador Dali*, narra que compreende que está prática se enquadra em uma ação sensível para/com as crianças, e que, portanto, compreende a criança como um sujeito que está se constituindo e que precisa de vivências e experiências potentes, sensíveis, estéticas, de corporeidade, de liberdade, de desemparedamento, o respeito ao corpo dessa criança que ao invés de dormir prefere praticar uma meditação ou somente silenciar e não ser levada diante de uma obrigatoriedade de dormir. Tiriba (2018) contribui com o dito quando expressa que: “o corpo é mais do que um portador de uma mente raciocinadora ou mais que uma máquina a serviço de uma engrenagem produtiva. Assim, uma escola comprometida com uma transformação social, que tenha qualidade de vida como perspectiva, dirá sim às verdades do corpo.” (p.247). Respeitar o corpo das crianças é uma prática ambiental, sensível, não-violenta e estética.

Tiriba (2018) disserta sobre o sistema escolar e o lugar que ele ocupa no desenvolvimento das relações da sociedade, defende que o modo de funcionamento atual acentua a alienação em relação ao pertencimento a natureza e até acerca das “verdades dos seus corpos” (p.248), porém o que vi nas narrativas foram expressões de esperança e de compromisso com uma educação mais estética, ambiental e não-violenta. Em um trecho da narrativa de *Leonardo da Vinci* é dito que: “a educação é formada por diferentes saberes, imaginários e encantamentos! E isso é o que me motiva a ser docente!” (LEONARDO DA VINCI, narrativa), o que traduz a motivação para o ser e o fazer dela enquanto docente.

A autora Tiriba (2018) ressalta que “o conhecimento divorciado do sentimento é vazio, é alienado, perde seu sentido de contribuir para a felicidade-integridade de cada pessoa e para o bem-estar dos seres humanos” (p.251), e nesse aspecto *Salvador Dali* aponta que “hoje em dia tudo que eu faço tem muito sentido”, acredito que colocar sentido no ato educativo é um ato de compromisso com a qualidade da educação oferecida. E esse sentido no fazer é peça fundamental para uma (re)conexão com a sua criança interior. E, o docente que está disposto a ter um (re)encontro com a sua criança interior, está aberto a uma prática docente que persiste, resiste e insiste em se localizar em conexão com o sensível, com o estético, ambiental e não-violento. E assim, as chances são aumentadas de que esse(a) educador(a) viva o ser e o fazer docente oportunizando experiências às

crianças que potencializam a conexão delas com o ambiente natural, com os seus sentimentos e necessidades. Como ressalta Tiriba (2018):

...as crianças vão construindo conhecimentos, valores, afetos a partir da sua experiência com o mundo. Experiência vivida num universo de corpos que tocam, olham, cheiram, comem, escutam. Corpos que sentem o mundo, leem o mundo...Assim, a livre movimentação, as conexões com o natural, com as demais crianças e adultos, a livre conversação, essas são experiências fundamentais na formação de seres potentes, são bons encontros! (p.249)

Compreendo que a estética esteve presente nas narrativas das participantes da pesquisa em diversos momentos e por se tratar de educadoras em formação muito tem-se a ganhar com o fato de que um assunto tão potente está emergente em suas escritas, vivências e experiências. O entrelace da educação ambiental, educação estética e comunicação não-violenta sugere uma potente abordagem teórico-prática para o ser e o fazer de um docente empático, disposto e atento à infância como um tempo potente para a vida das crianças.

Profissional da Esperança

Infância; época de experienciar a vida
Época de sentir-se linda
Época de ser e ter amor na vida
Infância; tempo de aprender
Tempo de ser
Sem nem precisar ter.
A minha infância foi vivida com alegria
E a de quem mais assim seria?
Quando cresci não deixei de ser criança
Nunca quis deixar apagar tal esperança
E para isso me tornei professora, profissional da esperança.

Poema autoral- 2021

Foto autoral- 2019



5. CONCLUINDO SEM DEFINIR: O NÃO ENQUADRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE DEVIR

A conclusão busca desenhar os olhares que esse trabalho oportunizou, porém se afasta da ideia de concluir o que foi dito, ou trazer verdades. E isso se dá, primeiramente, pela ideia trazida nesta escrita de que somos seres múltiplos, e essa multiplicidade abarca uma complexidade que gera uma impossibilidade de apontar verdades ou conclusões. Segundo, por entender que esse trabalho, assim como qualquer outro trabalho acadêmico, parte de um ponto de vista único e singular, portanto, despido de verdades absolutas (se é que podemos nos atrever a pensar que verdades absolutas existam!).

E assim início uma conclusão um tanto inconclusiva para um trabalho acadêmico. Não porque esteja ausente a produção de resultados e sentidos: justamente por compreender que o conhecimento é datado de validade e que os sentidos expostos aqui estão para que sejam ressignificados, debatidos. Acolhidas as reflexões aqui propostas, desde logo já estão prontas para novos debates e novas produções de significados.

Concordo com o músico quando diz que “a dúvida é o preço da pureza” (GESSINGER, 1987) e acrescento que o movimento criativo presente na educação estética, permeado pelas conexões não violentas possíveis, pode representar uma importante vertente construtiva de educação ambiental. Este é o argumento defendido na minha pesquisa, e que ampara as conclusões que passo a apresentar.

Durante a produção do presente trabalho, defendi que a formação docente é permeada por fatores que incluem as experiências antes, durante e depois das vivências tidas na academia. E que, para dar conta de tamanha complexidade, é necessário que o educador tenha acesso a saberes que permitam que ele se (re)conecte com o seu ser, de modo que essa (re)conexão potencialize o seu fazer docente.

Assim, a formação docente ou acontecimentos de vida que são permeados por saberes de cunho estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta potencializam o desenvolvimento de um docente/educador(a) que compreende a importância e o impacto do seu ser e do seu fazer docente dentro da educação infantil. Este educador se encanta com os processos e descobertas das crianças, apoia seu ser e fazer docente em aspectos ambientais, não-violentos e estéticos, que são tidos neste trabalho como primordiais para uma docência qualificada e empática.

No aspecto relacionado a comunicação não-violenta, no momento em que o educador reconhece seus sentimentos e pode observar qual a necessidade que dá ensejo aos mesmos, resta

potencializada a possibilidade de aplicar a assertividade da comunicação como balizadora nas conexões com as crianças: esta poderosa linguagem possui muito mais funcionalidades que se pode imaginar nas interações humanas.

Com efeito, ao desenvolver a competência de reconhecimento das próprias necessidades, aumentamos a possibilidade de perceber - principalmente através da sensibilização estética - que as necessidades do outro são importantes. Nesta linha, é possível fazer o desenho lógico de que tudo que afeta o outro, pode afetar - e afeta - também a mim. Se, portanto, eu cuido das necessidades e interesses do outro com o mesmo apuro e cuidado que cuida das minhas, aumentam-se as possibilidades de que as conexões estabelecidas sejam adequadas ao desenvolvimento humano saudável de todos os indivíduos envolvidos na relação.

Na possibilidade de encontro da comunicação não-violenta com educação estética, é possível inferir a potencialidade de que a educação ambiental esteja atravessada em todo o processo pedagógico. Explico: ao optar por reconhecer as sensibilidades, as necessidades e os interesses dos sujeitos do processo educativo, explorando as inúmeras e singulares linguagens, estou conferindo ao ato educativo uma visão ecologicamente equilibrada, aceitando e dialogando com as diversidades, e agindo de forma a não colonizar o outro. Está, no meu entendimento, é a base de uma consciência ambiental atenta às necessidades de um processo civilizatório que caminhe em direção a uma sociedade mais justa e fraterna.

Neste compasso, utilizar-se de narrativas para elaborar as ideias e construir os caminhos pedagógicos é uma maneira de abrir as possibilidades de se ver de novo, de se (re)conhecer como parte desta natureza que nos compõe. A narrativa como ferramenta de ressignificação reflexiva abre os espaços de vazio necessários para que possamos descolapsar as estruturas colonizadoras nas quais estamos imersos e que seguem impactando nossas relações.

Dentro de tudo que foi dito, cabe atentar que a pesquisa apresentada pôde revelar a potencialidade de educar por uma perspectiva respeitosa, estética, não-violenta e ambiental. Defendo que os argumentos aqui apresentados são reveladores de uma prática docente localizada em uma lógica ambiental, e esta lógica está diretamente apoiada nos saberes estéticos e não-violentos. A junção dessas três linhas de saberes oportuniza um educador mais conectado, que se sinta pertencente, que se acolha, e ao fazer isso será refletido tais potencialidades em sua prática, em seu fazer docente. O professor e educador que se propõe a uma (re)conexão com seu ser, que olha para dentro para depois agir fora está imbuído das mais belas intencionalidades pedagógicas, das ações

mais éticas e estéticas pela educação das crianças e, assim, localizado em um fazer ambiental, ético, estético, sensível e não-violento.

Acredito que a proposta da construção de um webfólio de narrativas, utilizando múltiplas linguagens, desafiou as discentes a olharem para dentro, e olhando para dentro elas reviveram, lembraram o que foi feito com elas, e fez nascer o desejo de fazer diferente, de ir por outro caminho, um caminho mais respeitoso, acolhedor. A educação das crianças deve ser apoiada no afeto, no acolhimento, na compreensão de que os cérebros maduros da relação somos nós, adultos e que, portanto, cabe a nós acolher, ouvir, respeitar e se encantar com os processos das crianças.

O maior resultado a ser expresso, é a premissa de que articulando a educação estética e a comunicação não-violenta é uma forma de educar ambientalmente nossas crianças, portanto são saberes que devem integrar a formação docente.

E em se tratando de uma pesquisa narrativa, escolho por terminar a escrita oferecendo uma narrativa ressignificada da minha caminhada no processo educativo: hoje compreendo melhor os caminhos que me trouxeram para a área da educação. Percebo que minha trajetória esteve sempre, de alguma forma, ligada à docência. Mas não a uma docência qualquer: busquei encontrar caminhos que me conduzissem a uma docência capaz de produzir bem-estar para mim e para meus interlocutores. E encontrei esta docência na educação estética, inicialmente, agregando aos poucos a comunicação não-violenta e compreendendo, finalmente, que a educação ambiental era o elo que trazia consistência ao encontro das duas primeiras.

Percebo que existe um lugar em que me sinto serenamente satisfeita: e esse lugar é onde posso agir com liberdade e afeto, potencializando a amplitude necessária para que as crianças possam exprimir suas múltiplas linguagens. Neste lugar, todos fazem parte. Não há exclusão. Não há emparedamento. Não há solidão, porquanto as conexões são saudavelmente estabelecidas. Esse é o lugar para o qual caminho. Espero poder encontrar vocês por lá.

6. BIBLIOGRAFIA

ALCÂNTARA, C. R. **Diário de Bordo: Uma construção colaborativa rumo à pedagogia cultural**. 2015. 265 páginas, Tese- Doutorado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015

BARNES, Julian. **O sentido de um fim**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999

BOFF, Fernanda (Org.) **Pequenices: dança, corpo e educação**. Porto Alegre: Canto-cultura e Arte, 2017.

BOHN, David. **Diálogo: Comunicação e redes de convivência**. (editado por Lee Nichol) ; tradução Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athenas, 2005

BRANDÃO, C. R. **Comunidade Aprendente**. In: In: FERRARO JR (Org). Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola: por uma infância que voa**. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2018

CAPRA, Frijot. **A teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos** / Frijot Capra; tradução Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CYRULNIK, Boris & MORIN, Edgar. **Diálogo Sobre a Natureza Humana**. Lisboa/Portugal: Ed.Instituto Piaget, 2004

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípios científico educativo**. São Paulo: editora Cortez, 2011

DESLANDES, Suely Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza(organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

DOLCI, Luciana Netto. **Educação estético-ambiental: potencialidades do teatro na prática docente/** Luciana Netto Dolci, 2014. (Tese, doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Rio Grande/RS, 2014

DUARTE, Jr. João Francisco. **A montanha e o videogame: Escritos sobre educação.** Campinas, SP: Papirus, 2010.

DUARTE, Jr. João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 2. edição. Campinas, SP: Papirus, 1988

DUARTE, Jr. João Francisco. **O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível.** 4º edição, Criar Edições, 2006

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade** - Editora Paz e Terra - RJ: 1967

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Editora Paz e Terra - RJ: 2011

GESSINGER, Humberto (música) **Infinita Highway**, do disco “A revolta dos Dandis” Grupo Engenheiros Do Hawaii, Gravadora MBA -1987

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez 2009

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

HANSON, Rick. **O Cérebro de Buda: neurociência prática para a felicidade.** São Paulo: Editora Alaude, 2012

JANIAKE, Etienne e FRANCO, Patricia. **Tranquilizando a sala de aula- como criar um ambiental educacional mais produtivo, pacífico e feliz.** São Carlos: Dakini, 2016

LOUREIRO, Frederico. **Educação Ambiental e Epistemologia Crítica.** Rev. Eletrônica Mestre. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 32, n.2, p. 159-176, jul./dez. 2015. Acesso em: 15/07/2020

LOUREIRO, Frederico. **Premissas Teóricas para uma educação ambiental transformadora,** p.37 a 54. Ambiente e Educação- vol.8- Rio Grande: Fundação Universidade Federal de Rio Grande, 2003.

MACEDO, R. M. **A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer?** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 91, novembro, 1994, p.62-68

NARANJO, Javier (org.) **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética**. Atos da pesquisa em Educação- ISSN 1809-0354. Blumenau, v.14, n.1, p.57-76 jan./abr.2019 in <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7307/4197> acesso em 19/01/2020.

PETRUCCI, Giovanna Wanderley; BORSA, Juliane Callegaro; KOLLER, Sílvia Helena. **A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 391-402, jun. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2016000200001&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 02 abril. 2020. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004

PISKE, E. L., YUNES, M. A. M., & GARCIA, N. M. (2019). **Ambientes educativos como contextos microssistêmicos para o desenvolvimento humano nas infâncias**. *Itinerarius Reflectionis*, Vol.15(3), 01–22. INSS. 18079342 <https://doi.org/10.5216/rir.v15i3.58821>, Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/58821/33962> - 2019

PIZZIMENTI, Cris. **Sou Feita de Retalhos**. O texto foi publicado na página de facebook "Uma pitada de encanto por Cris Pizzimenti", em 10/06/2013

RODARI, Gianni. **O Homem de Orelhas Verdes (p.13)**. In: TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006

SANTOS, Elisama. **Educação Não-Violenta: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SATO, Michèle. **Eco-Ar-Te para o reencantamento do mundo**. São Carlos: RiMa Editora, FAPEMAT, 2011

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 1989

SOUZA, Maria Goreti da Silva & CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores** IN.: Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018

VECHHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** Tradução Thais Helena Bonini e Tais Romero. Phorte: São Paulo, 2017.

7. ANEXOS:.1 Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Pesquisa: Narrativas na formação docente: Encontros com a educação ambiental, educação estética e comunicação não-violenta.

Pesquisador Responsável: Gabriela de Biazzi Avila Vieira

Telefone para contato do pesquisador(a): (53)981372096

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a buscar compreender a experiência vivida, a fim de alcançar a compreensão de como está sendo constituído o olhar ecológico das acadêmicas de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande acerca do ser e fazer do educador das infâncias, e, se dentro da sua formação docente ou na tessitura do viver, elas estão tendo acesso a saberes de educação estética, comunicação não-violenta e educação ambiental, compreendidos nesse trabalho como cruciais para a formação de um docente que compreenda a criança e a profissão docente em sua inteireza e complexidade. E que assim, aumentam as chances de constituir um olhar ecológico sobre o ser e fazer do educador das infâncias.

O objetivo dessa pesquisa é analisar nas narrativas das discentes de Pedagogia, se existem conteúdos e/ou experiências atinentes a saberes estéticos, ambientais e de comunicação não-violenta no decorrer de sua formação e/ou vida. Os procedimentos de coleta de dados serão da seguinte forma: será realizado um encontro online com as participantes da pesquisa a



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL



fim de conversar sobre o que é uma narrativa, em breve será solicitado que as participantes façam uma narrativa acerca da sua trajetória de vida e acadêmica, utilizando diferentes linguagens (vídeos, fotos, desenhos, escritas, poemas, músicas). Após analisadas tais narrativas a pesquisadora terá um encontro com cada participante para compartilhar as percepções acerca das narrativas, com o intuito de tirar possíveis dúvidas para que não ocorra interpretações equivocadas.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. É garantida a plena liberdade do participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

A presente pesquisa sugere minimamente um risco de constrangimento e/ou vergonha do participante, neste caso o pesquisador garante apoio, imediato, integral e gratuito.

Aos participantes, sua participação na pesquisa será benéfica uma vez que a metodologia utilizada serve, para além da busca pelos resultados à questão proposta, também como mecanismo de formação. Uma vez que oportuniza a reflexão sobre a constituição dos participantes como educadores, se apresenta como importante oportunidade de aprendizagem.

Esta pesquisa se encontra apoiada na Resolução CNS nº 510/ 2016, vigente no Sistema CEP/CONEP. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FURG tem a proposta de defender os interesses dos participantes da pesquisa, pensando na sua integridade e dignidade, e se encontra atualmente com atendimento somente online devido a pandemia do COVID-19, portanto seus contatos seriam: Email: cep@furg.br, instagram: @cepfurg e facebook: <https://web.facebook.com/cepfurg.comitedeetica.3>. O comitê se encontra



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL



localizado no Campus Carreiros. Av. Itália, km 8. Rio Grande/RS. segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil. CEP: 96201-900, com o telefone: (53)3237-3013

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL
PELO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____ . Fui informado(a)

pelo(a) pesquisador(a) _____ dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação.

Local e data: _____ / _____ / _____.

Nome: _____

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Galvina Vieira

8.APÊNDICE:

8.1: Convite para elaboração de narrativas acerca das experiências dentro da formação docente das participantes da pesquisa.



PESQUISA NARRATIVA

NARRATIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Vamos conversar sobre a tua formação docente?

ME CONTA COMO FOI O TEU CAMINHO DE VIDA ATÉ CHEGAR AO CURSO DE PEDAGOGIA...

COMO ESTÁ SENDO TUA FORMAÇÃO DOCENTE? CONTE TUA TRAJETÓRIA ATÉ AGORA NO CURSO DE PEDAGOGIA.

Faz uma narrativa, utilizando diferentes tipos de linguagens, escritas, fotografias, vídeos, áudios, desenhos, em forma de um portfólio online.

8.2: Slides apresentados para as participantes da pesquisa como forma incentivar as escritas das suas narrativas.



GABRIELA DE BIAZZI

Pedagoga
 Professora de educação infantil
 Pós graduada em Gestão Escolar- USP
 Mestranda em Educação Ambiental- FURG
 Idealizadora do Instagram Ateliê das Infâncias
 NUPEATRO- Núcleo de Pesquisa Estético-
 Ambiental sobre o Teatro na Educação
 ECOINFÂNCIAS- Infâncias, Ambientes e
 Ludicidade

Sou feita de retalhos.
 Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
 Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
 Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
 Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
 Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
 E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão
 se tornando parte da gente também.
 E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
 Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
 Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem
 engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar
 pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.
 E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso
 bordado de "nós"

Cris Pizzimenti

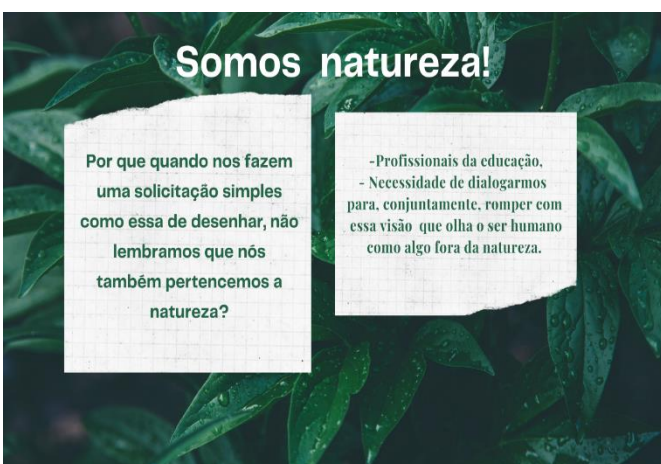


**MINHA FORMAÇÃO
 DOCENTE**

Ensino fundamental;
CRAF;
 Estágio não-obrigatório;

**INFÂNCIA E
 NATUREZA:**

Se eu te pedisse para desenhar a
 natureza, o que tu desenharia?

Somos natureza!

Por que quando nos fazem
 uma solicitação simples
 como essa de desenhar, não
 lembramos que nós
 também pertencemos a
 natureza?

-Profissionais da educação,
 - Necessidade de dialogarmos
 para, conjuntamente, romper com
 essa visão que olha o ser humano
 como algo fora da natureza.



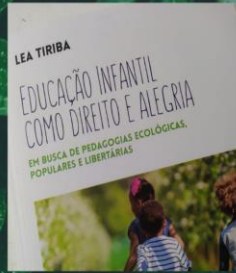
Somos natureza!

Se somos da natureza, se
 as crianças são da
 natureza, qual o sentido
 em se educar as crianças
 emparedadas? Distantes
 da natureza?



Somos natureza!

"a ideia de que há uma relação entre degradação das condições ambientais do planeta e a desatenção às necessidades e aos desejos das crianças em espaços de educação infantil."



Richard Louv cunhou o termo "transtorno de déficit de natureza", se referindo aos impactos negativos causados pela vida distante de meios mais naturais

RICHARD LOUV
A ÚLTIMA CRIANÇA NA NATUREZA



AMBIENTE COMO EDUCADOR:

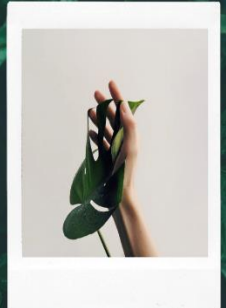
Repensar os espaços da escola;
- Documentário 1,2,3 Brincando:
Grupo Ribombo
Espaços educadores sustentáveis
Escuta atenta da infância



O Ribombo, associado à Secretaria Municipal de Educação de Ipiranga e ao Instituto Socioambiental de Conservação, produziu, em meados de 2018, o seu primeiro documentário, intitulado: 1, 2, 3 Brincando. O filme retrata o processo de reinvenção dos espaços escolares daquele município, em

"Um círculo cada vez maior de pesquisadores acredita que a perda do habitat natural, ou a desconexão com a natureza, mesmo quando ela está disponível, tem implicações enormes para a saúde humana e o desenvolvimento infantil. Eles dizem que a qualidade dessa exposição afeta nossa saúde em um nível celular"

RICHARD LOUV
A ÚLTIMA CRIANÇA NA NATUREZA



(DES)PLASTIFICAR A INFÂNCIA

Proporcionamos às crianças um novo mundo de possibilidades;

Diferente dos brinquedos industrializados que já vem praticamente com um manual de instrução de como brincar.



O plástico tem se somado ao agravamento da crise socioambiental do planeta, em especial pela poluição de oceanos e suas consequências, ameaçando a vida das espécies marinhas e a saúde humana.

(DES)PLASTIFICAR A INFÂNCIA

Ghandy Piorski em seus estudos aponta que o contato com materiais advindos da natureza é essencial para um mergulho nos sentidos.

Brinquedos naturais:
Construir
Criar
Montar

.Jornal das Miudezas.

O jornal das miudezas é um convite ao encantamento e espanto diante de tudo que é pequeno, miúdo.
É um jornal para nos lembrar que o respeito pelas miudezas tornaria o cuidado com as grandezas uma consequência natural. Para nos lembrar que não importa o tamanho do acontecido, o maravilhoso é se encantar.



DO VERBO CRIANÇAR

Se eu pudesse, transformava criança em verbo. E saía criando tudinho por aí.
Imagino só? Ou melhor, o que mais você conseguiria fazer seria imaginar...
Uma vez criando, um monte de "era uma vez". Seu pensamento feito panela de pipoca, a estourar um zilhão de ideias. Todas possíveis. Sabia que pra uma ideia criada, não existe impossível?
Por que criança não é verbo se criança é movimento?
Pra cada problema, criaria uma solução. Pra cada descuido, criação um afago. Pra cada desinteresse, criei uma investigação.
Se eu pudesse, me transformava em uma Criadora. Tipo profissão mesmo, saca?
Graduação em Criar.
Criar tem a ver com explorar, experimentar, inventar. Brincar a vida.
Fernanda Bertone Boff (2017)



Os sujeitos que são estimulados a perceber, através das sensibilidades, como o mundo opera a sua volta, poderão estar bem mais preparados para as outras dimensões da educação.

.Jornal das Miudezas.

EXTRA EXTRA

Novo condômino na praia do Cassino
Viva perto do céu
Muito bem localizado, com instalações únicas como nunca vistas antes em nossa praia. Venha você e sua família conhecer!

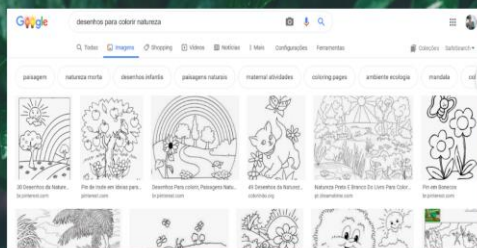


ARTE E INFÂNCIA

VOCÊS ACHAM QUE SABEM
DESENHAR?
ACHAM QUE DESENHAM BEM?
OU QUE DESENHAM MAL?

ARTE E INFÂNCIA

UTILIZAR OU NÃO UTILIZAR DESENHOS PRONTOS?



É COMUM ENCONTRARMOS, ENTRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS AOS MENINOS E ÀS MENINAS, A OFERTA DE FOLHINHAS XEROGRAFADAS PARA TREINO MOTOR, (RE)PRODUÇÕES MECÂNICAS E SEM SENTIDO PARA AS CRIANÇAS, DO TIPO CARIMBOS (CARIMBOS DAS MÃOS DAS CRIANÇAS SÃO OS PREFERIDOS), ENTRE OUTRAS." (OSTETTO & SILVA, 2018)

ARTE E INFÂNCIA



A CRIANÇA, ENQUANTO DESENHA, CANTA, DANÇA, CONTA HISTÓRIAS, TEATRALIZA, IMAGINA, OU ATÉ SILENCIA... O ATO DE DESENHAR IMPULSIONA OUTRAS MANIFESTAÇÕES, QUE ACONTECEM JUNTAS, NUMA UNIDADE INDISSOLÚVEL, POSSIBILITANDO UMA GRANDE CAMINHADA PELO QUINTAL DO IMAGINÁRIO.

EDITH DERDYK

ARTE E INFÂNCIA

LINHAS SÃO LIBERDADE QUE FORMA,
OU NÃO, UMA FORMA.

JULIO MANSO VIEIRA

IMPORTANTE PENSAR QUE NÃO EXISTE UMA ÚNICA FORMA DE REPRESENTAR UM OBJETO. O DESENHO LIVRE ABRE ESPAÇOS PARA ESSAS CONSTRUÇÕES, INVENÇÕES, INOVAÇÕES, ATÉ POR QUÊ EXISTEM MILHARES MANEIRA DE DESENHAR.

ARTE E INFÂNCIA

JOÃO FRANCISCO DUARTE JUNIOR.

O saber sensível, esse que deriva da educação estética, é um saber primeiro, é um saber que vai inaugurar todos os outros saberes.

ARTE E INFÂNCIA

"O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS"

"Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir da minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido".

Maurice Merleau-Ponty

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Formação docente:

- Emergência de possibilitar saberes outros dentro da formação docente;
- Saberes sensíveis, estéticos;
- Saberes ambientais;
- Saberes de comunicação assertiva;
- Saberes acerca de uma escuta atenta dentro dos espaços educativos;
- Autoconhecimento dos educadores;

ARTE E INFÂNCIA



"vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia (OSTETTO & LEITE, 2012, p.12).

Formação docente:

- Formação docente que possibilite uma reapropriação das nossas linguagens furtadas;
- Trazer outra dimensão para a formação de professores;

"Os eventos ambientais que são mais imediatos e potentes em afetar o desenvolvimento da pessoa são as atividades que outras pessoas realizam com ela ou na sua presença"
Bronfenbrenner (2011).

O HOMEM DA ORELHA VERDE

"UM DIA NUM CAMPO DE OVELHAS:
VI UM HOMEM DE VERDES ORELHAS
ELE ERA BEM VELHO, BASTANTE IDADE TINHA
SÓ SUA ORELHA FIGARA VERDINHA
SENTEI-ME ENTÃO A SEU LADO
A FIM DE VER MELHOR, COM CUIDADO
SENHOR, DESCULPE MINHA OUSADIA, MAS NA SUA IDADE
DE UMA ORELHA TÃO VERDE, QUAL A UTILIDADE?
ELE ME DISSE, JÁ SOU VELHO, MAS VEJA QUE COISA LINDA
DE UM MENINHO TENHO A ORELHA AINDA
É UMA ORELHA-CRIANÇA QUE ME AJUDA A COMPREENDER
O QUE OS GRANDES NÃO QUEREM MAIS ENTENDER
OUÇO A VOZ DE PEDRAS E PASSARINHOS
NUVENS PASSANDO, CASCATAS E RIACHINHOS
DAS CONVERSAS DE CRIANÇAS, OBSCURAS AO ADULTO
COMPREENDENDO SEM DIFICULDADE O SENTIDO OCULTO
FOI O QUE O HOMEM DE VERDES ORELHAS
ME DISSE NO CAMPO DE OVELHAS."
RODARI, GIANNI, 1997

Comunicação não-violenta




A NOSSA COMUNICAÇÃO É BASEADA EM PUNIÇÃO OU RECOMPENSA!

- Marshall Rosenberg:
Precursor da Comunicação não-violenta, compreendida como um processo de comunicação que se propõe uma comunicação que conecta.



- CNV como ferramenta de autoconhecimento;
- Escuta atenta;
- Problematizar a identidade do(a) educador(a)

"NÃO É NA DOMINAÇÃO QUE RESIDE A CONEXÃO!"

1. OBSERVE:
Observe e descreva os fatos - sem julgar/ avaliar

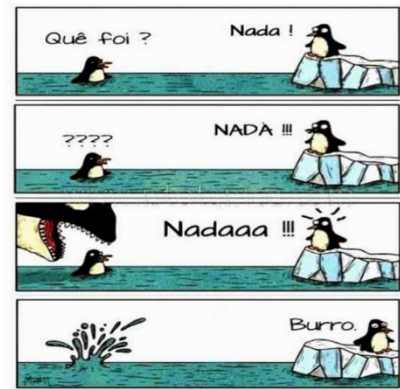
2. IDENTIFIQUE:
Identifique e expresse os sentimentos do outro e os seus.

4 passos:

3. EXPRESSE:
Identifique e expresse as necessidades do outro e as suas.

4. FAÇA O PEDIDOS:
formule um pedido
"Você poderia organizar os brinquedos:"

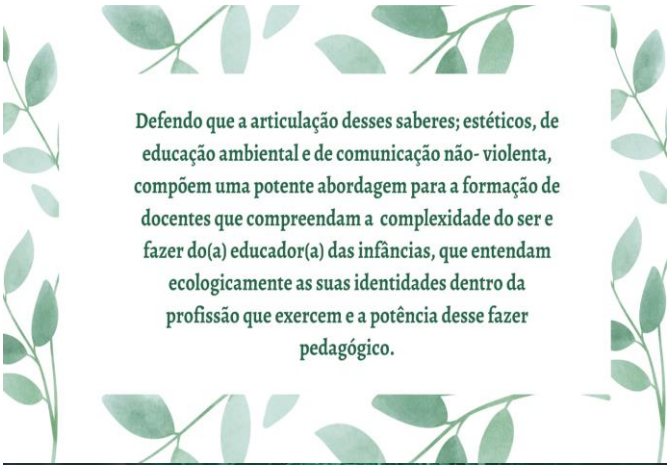
COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA



"A CNV NOS GUIA NO PROCESSO DE REFORMULAR A MANEIRA PELA QUAL NOS EXPRESSAMOS E ESCUTAMOS OS OUTROS, MEDIANTE A CONCENTRAÇÃO EM QUATRO ÁREAS: O QUE OBSERVAMOS, O QUE SENTIMOS, DO QUE NECESSITAMOS, E O QUE PEDIMOS PARA ENRIQUECER NOSSA VIDA." (P.32)

Comunicação não-violenta


-A busca por compreender os acontecimentos sem julgamentos prévios, aumenta a possibilidade da gente enxergar quais os sentimentos que nos atravessam em determinadas situações e, a partir da identificação dos sentimentos, podemos compreender as **necessidades** que temos e que podem estar satisfeitas ou não.



Defendo que a articulação desses saberes; estéticos, de educação ambiental e de comunicação não-violenta, compõem uma potente abordagem para a formação de docentes que compreendam a complexidade do ser e fazer do(a) educador(a) das infâncias, que entendam ecologicamente as suas identidades dentro da profissão que exercem e a potência desse fazer pedagógico.



A PROPOSTA DE CONSTRUIR UM WEBFÓLIO, QUE EXPRESSE COMO TU VÊ A TUA FORMAÇÃO DOCENTE, UTILIZANDO DIFERENTES LINGUAGENS.



**“O olho vê,
a lembrança revê
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo”**

Manoel de Barros



- COMO FOI O SEU CAMINHO DE VIDA ATÉ CHEGAR AO CURSO DE PEDAGOGIA?

- COMO ESTÁ SENDO SUA FORMAÇÃO DOCENTE? CONTE SUA TRAJETÓRIA ATÉ AGORA NO CURSO DE PEDAGOGIA.

