



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**  
**IFCE *CAMPUS* FORTALEZA**  
**MESTRADO EM ARTES**

**PATRICIA MARIA COELHO VELOSO**

**FORMAÇÃO SEM PAREDES: UM PERCURSO DE AUTOFORMAÇÃO EM ARTE COM  
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FORTALEZA**

**2025**

PATRICIA MARIA COELHO VELOSO

FORMAÇÃO SEM PAREDES: UM PERCURSO DE AUTOFORMAÇÃO EM ARTE COM  
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso  
Mestrado Profissional em Artes do Instituto  
Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus  
Fortaleza, como requisito parcial para  
obtenção do Título de Mestre em Artes.  
Área de concentração: Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edneia  
Gonçalves Quinto

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Instituto Federal do Ceará - IFCE  
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- V432f Veloso, Patricia Maria Coelho.  
FORMAÇÃO SEM PAREDES : UM PERCURSO DE AUTOFORMAÇÃO EM ARTE COM  
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL / Patricia Maria Coelho Veloso. - 2025.  
128 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Artes,  
Campus Fortaleza, 2025.  
Orientação: Profa. Dra. Maria Edneia Gonçalves Quinto.
1. Formação Docente. 2. Experiência Estética. 3. Educação Infantil. 4. Formação sem  
Paredes. I. Título.

CDD 700

---

PATRICIA MARIA COELHO VELOSO

FORMAÇÃO SEM PAREDES: UM PERCURSO DE AUTOFORMAÇÃO EM ARTE  
COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso  
Mestrado Profissional em Artes do Instituto  
Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus  
Fortaleza, como requisito parcial para  
obtenção do Título de Mestre em Artes.  
Área de concentração: Artes.

Aprovado (a) em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria Edneia Gonçalves Quinto (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE

---

Profa. Dra. Eunice Andrade de Oliveira Menezes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Tânia Maria de Sousa França  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho às professoras que participaram dessa pesquisa, mulheres que abriram caminhos e me fizeram chegar até aqui.

## AGRADECIMENTOS

A caminhada do mestrado foi uma travessia feita de encontros, atravessamentos, pausas e recomeços. Nada disso seria possível sem a presença e o apoio de tantas pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para que este trabalho se realizasse.

A Deus, por tudo.

À minha família. Lucas, Clarinha e Lelê, obrigada pelo amor incondicional e pela paciência durante os momentos em que a pesquisa exigiu meu tempo e minha presença. À minha mãe, Cecilia, por ser abrigo e impulso. Ao meu pai, Nazareno (*in memoriam*), o ouvinte mais querido de todas as minhas histórias. Às minhas irmãs Isabella e Tatiana, pela escuta atenta e partilha de saberes. Aos meus sogros, por todo apoio e torcida. À minha avó Edilsa e à tia Emilia, pelo carinho e compreensão pela minha ausência nessa jornada.

Às professoras-coparticipantes desta pesquisa, que aceitaram o convite para viver a “Formação sem Paredes” com coragem, afeto e entrega. Que suas vozes ecoem para além destas páginas e sigam abrindo caminhos de formação em arte na educação infantil.

À minha orientadora, Maria Edneia Gonçalves Quinto (Tutti), pelas palavras certas que me ajudaram a seguir mesmo nos momentos de incerteza. Obrigada por acreditar no meu caminho.

Às professoras Eunice Andrade e Tânia França, minha gratidão pelo generoso “sim” ao convite para compor esta banca, compartilhando seus saberes com sensibilidade.

Às amigas, Renata Facó, Taciane Pires, Paula Silveira e Carine Paiva, obrigada pela escuta, incentivo e presença! Aos meus amigos e amigas do Distrito de Educação 4, parceiros de trabalho, que estiveram comigo quando o fôlego parecia faltar.

Ao PPGARTES e ao IFCE, pelo espaço de reflexão e construção acadêmica. E à Prefeitura de Fortaleza pelo apoio financeiro que possibilitou a dedicação a este percurso.

Aos meus professores e colegas da turma, pelos diálogos, pelas provocações e pelo companheirismo ao longo desses anos. Cada troca foi essencial.

À arte. A tudo que pulsa fora das paredes. A todos os encontros que me formaram e me transformaram no processo.



“Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Manoel de Barros)

## RESUMO

Com este estudo qualitativo de pesquisa-ação-formação busquei analisar quais possíveis elementos emergiram de um exercício estético vivenciado por 03 professoras da educação infantil 2, 3 e 4 de CEIs em Fortaleza-Ceará, coparticipantes da investigação, poderiam ampliar a reflexão sobre a autoformação docente em arte, em contextos não escolares, considerando seus percursos de trajetórias de vida, formação e prática docente. Para tanto, estabeleci como objetivos específicos: planejar e mediar ações de visitação de 3 educadoras da EI de escolas públicas em equipamentos culturais da cidade, como territórios de autoformação docente em arte; promover encontros de exercícios estéticos de escuta e de partilha de saberes e memórias com as coparticipantes; recolher e sistematizar os registros produzidos por estas ao longo do processo, para a análise de alguns elementos da Formação sem Paredes- FSP. O percurso metodológico foi constituído por cinco encontros entre dezembro de 2023 e janeiro de 2025, realizados em equipamentos culturais da cidade, nas etapas: *travessias, pausa e paragens*. Os instrumentos da produção de dados foram: registros de diário de bordo, diários de jornada das professoras, entrevistas semiestruturadas, audiogravações, fotos, filmagens, relatos e desenhos. Após as análises, 04 elementos emergiram como integrantes da Formação sem Paredes-FSP, como abordagem articuladora de experiências estéticas e autoformativas em espaços da cidade: interação entre memórias, pesquisa e identidade docente; indissociabilidade entre teoria e prática na autoformação em arte; estímulo ao corpo presente, afetos e protagonismo das professoras e complemento da formação docente continuada ao promover vivências estéticas significativas, ampliando os repertórios culturais das participantes.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Experiência Estética. Educação Infantil. Formação sem Paredes.

## **ABSTRACT**

With this qualitative research-action-training study, I sought to analyze what possible elements emerged from an aesthetic exercise experienced by three Early Childhood Education teachers from CEIs in Fortaleza, Ceará, co-participants in the research. These elements could broaden the reflection on teacher self-education in art in non-school contexts, considering their life trajectories, training, and teaching practice. To this end, I established the following specific objectives: to plan and facilitate visits by three ECE educators from public schools to cultural facilities in the city, serving as territories for teacher self-education in art; to promote meetings for aesthetic exercises of listening and sharing knowledge and memories with the co-participants; and to collect and systematize the records produced by them throughout the process to analyze some elements of the *Formação sem Paredes* (Formation Without Walls) (FSP). The methodological approach consisted of five meetings between December 2023 and January 2025, held at cultural facilities in the city, in the following stages: crossings, pauses, and stops. The data collection instruments were: logbooks, teachers' journey diaries, semi-structured interviews, audio recordings, photos, film footage, stories, and drawings. After the analyses, four elements emerged as integral to *Formação sem Paredes* (Formation Without Walls - FSP), an approach that articulates aesthetic and self-training experiences in urban spaces: interaction between memories, research, and teacher identity; inseparability of theory and practice in self-training in art; stimulation of the teachers' present body, affections, and protagonism; and complementation of continuing teacher training by promoting meaningful aesthetic experiences, expanding the participants' cultural repertoires.

Keywords: Teacher Training. Aesthetic Experience. Early Childhood Education. Formation Without Walls.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — “Férias no interior” .....	47
Figura 2 — “Casa de vó” .....	47
Figura 3 — “Leitinho no sofá” .....	47
Figura 4 — Quadro-resumo das etapas da Formação sem Paredes.....	53
Figuras 5 e 6 — Produto: vídeo “Atravessamentos da Formação sem Paredes.....	69
Figura 7 — Esquema visual da Formação sem Paredes.....	71
Figura 8 — Exposição Cidadela.....	73
Figura 9 — Exposição Cidadela.....	76
Figura 10 — Convite “Tá na Mesa” .....	78
Figura 11 — Cardápio “Tá na Mesa” .....	78
Figura 12 — Mesa posta “Tá na Mesa” .....	79
Figura 13 — Diário de jornada da professora Dália .....	83
Figuras 14 e 15 — Encontro “Pausa” .....	86
Figuras 16 e 17 — Flores bordadas .....	87
Figura 18 — “Espetáculo 1877” .....	88
Figuras 19 e 20 — 2ª Travessia “Espetáculo 1877” .....	89
Figura 21— Convite do Encontro “Chegadas e Partidas” .....	92
Figura 22 — Chave simbólica .....	93

Figuras 23 e 24 — Mapeamento do CCBNB .....	93
Figuras 25, 26 e 27 — Exposição “Grande Muralha: Nova arte chinesa” .....	94
Figura 28 — “3 Territórios” .....	95
Figura 29 — “Território Entrelaçado” .....	97
Figura 30 — Caixinha dos aromas .....	98
Figura 31 e 32 — Malas no bagageiro .....	99
Figura 33 — “Território de pouso” .....	101
Figura 34 — Cartas de agradecimento .....	101
Figura 35 — Composição da paisagem “Marcas da FSP” .....	102
Figura 36 — “Árvore grande” .....	105
Figura 37 — “Nós quatro num modo de olhar” .....	106

## LISTA DE SIGLAS

CEI	Centro de Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CCBNB	Centro Cultural Banco do Nordeste
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FSP	Formação Sem Paredes
IDM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFCE	Instituto Dragão do Mar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SECULT	Secretaria da Cultura do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
TJA	Theatro José de Alencar
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: PONTO DE PARTIDA.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO: COM QUEM CAMINHEI.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Formação docente na Educação Infantil entre avanços e recuos.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Formação docente em arte na Educação Infantil “com paredes” .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3</b>	<b>Formação “Sem Paredes” – FSP: um outro olhar para a formação docente na Educação Infantil.....</b>	<b>39</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA: O MAPEAMENTO DA ROTA.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1</b>	<b>Procedimentos para produção de dados: o fazer-desfazer das malas.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2</b>	<b>Das coparticipantes do estudo: trajetórias de formação e fazer docente.....</b>	<b>55</b>
<b>3.3</b>	<b>Os contextos da Pesquisa entre travessias e paragens.....</b>	<b>61</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Contextos de atuação: as escolas das coparticipantes.....</b>	<b>61</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Equipamentos culturais: autoformação pela cidade.....</b>	<b>64</b>
<b>3.4</b>	<b>Análise dos dados e o produto final: pistas para a “Formação sem Paredes” .....</b>	<b>67</b>
<b>4</b>	<b>“FORMAÇÃO SEM PAREDES”: PISTAS PARA A AUTOFORMAÇÃO EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1</b>	<b>O que temos no bagageiro?.....</b>	<b>71</b>
<b>4.2</b>	<b>1º Elemento: A FSP provoca a interação entre memórias, pesquisa e identidade docente.....</b>	<b>72</b>
<b>4.3</b>	<b>2º Elemento: A FSP cultiva a indissociabilidade teoria-prática na autoformação em arte .....</b>	<b>78</b>
<b>4.4</b>	<b>3º Elemento: A FSP estimula o corpo presente, afetos e protagonismo docente.....</b>	<b>84</b>
<b>4.5</b>	<b>4ª Elemento: A FSP amplia repertórios culturais e complementa a formação docente continuada.....</b>	<b>91</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM FIM PARA UM NOVO COMEÇO.....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
	<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... </b>	<b>117</b>
	<b>ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR.....</b>	<b>121</b>

<b>ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS ESTRUTURADAS.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE B – PRODUTO “ATRAVESSAMENTOS DA FORMAÇÃO SEM PAREDES – FSP.....</b>	<b>126</b>

## 1. INTRODUÇÃO: PONTO DE PARTIDA

É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. (Larrosa, 1995, p. 69)

A presente pesquisa nasceu do desejo de criar outras possibilidades no contexto de formação docente da educação infantil, acreditando que a arte contribui para fortalecer a transformação dos processos educativos neste ambiente, e os torna mais significativos e prazerosos. Com isso, realizei este movimento investigativo interessada nos estudos sobre a autoformação (como parte daquela formação) em arte de professoras atuantes nesta etapa de ensino, em espaços não escolares.

Ao longo deste percurso trilhadou em contextos artístico-formativos fora do ambiente institucional, nomeados ao modo de uma viagem (partida, paragens, pontos de encontro, ponto de chegada ou nova partida), na companhia de três professoras de educação infantil, como coparticipantes desta investigação, houveram trocas de ideias e saberes. Assim, em alguns momentos usei a escrita na primeira pessoa do singular, expressando momentos do meu contexto de vida e como docente e formadora da área. Em outros momentos, a escrita foi registrada na primeira pessoa do plural, tanto por se tratar de um trabalho compartilhado, coletivo, quanto para nos fortalecermos enquanto mulheres educadoras, em nossos lugares de autoria.

É por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida. (Josso, 2007, p. 414)

Nesse sentido, em termos de problematização, questioneei: quais elementos de um exercício de fruição estética vivenciado por 03 professoras atuantes em salas de

educação infantil 2,3 e 4 (e a estas juntando-me), da Rede Pública de Fortaleza-Ceará, somado às suas trajetórias de vida, formação e prática docente, poderão ampliar a reflexão sobre a autoformação docente em arte nesta etapa de ensino, na perspectiva de uma “Formação sem Paredes-FSP<sup>1</sup>”, em contextos não escolares, para além daquelas desenvolvidas em contextos escolares?

É importante destacar o termo "reflexão" que para Dewey (1959) é impulsionada por forças que nos movem a estabelecer relações com o que nos cerca, ampliando nossas experiências, permitindo-nos interagir, aprender e descobrir em um movimento constante de troca. Refletir, portanto, é mais do que reconsiderar; é um exercício consciente de analisar, avaliar e revisar os dados disponíveis. Trata-se de desenvolver um olhar mais cuidadoso e apurado, capaz de transformar as experiências vividas em novos entendimentos e aprendizagens.

Ora, todo ato de pensar reflexivo é um processo de investigar relações; e o sentido agora lembrado indica que pensar bem não se limita a encontrar “qualquer velha espécie” de relação, mas aprofundar-se, até achar uma relação, tão precisamente definida quanto permitam as condições” (Dewey, 1959, p. 84).

Desta forma, persegui nesta investigação em termos gerais, o objetivo de analisar quais possíveis elementos de um exercício de fruição poderão ampliar a reflexão sobre a autoformação docente em arte em contextos não escolares (“Formação sem Paredes” - FSP), vivenciada por 03 professoras como coparticipantes da pesquisa e atuantes em salas de educação infantil 2,3 e 4 de um CEI em Fortaleza-Ceará, considerando seus percursos de trajetórias de vida, formação e prática docente. E como objetivos específicos: planejar e mediar ações de visitação das educadoras em equipamentos culturais desta cidade, como territórios de autoformação docente em arte; promover encontros de exercícios estéticos de escuta e de partilha de saberes e memórias com as coparticipantes; recolher e sistematizar os registros (narrativas) produzidos por estas ao longo do processo, para a análise de alguns elementos da Formação sem Paredes- FSP.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Por

---

<sup>1</sup> A partir daqui, irei utilizar a sigla FSP para designar o que denominei nesta pesquisa- “Formação sem Paredes”.

isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1995, p. 25)

As inquietações a respeito desse lugar são derivadas das experiências trazidas do meu cotidiano, as quais fundamentam a justificativa da minha proposta de pesquisa buscando compreender os afetamentos manifestados nas experiências estéticas vivenciadas nos encontros da proposta FSP. No campo da arte-educação, o conceito de “afetamento”, conforme Spinoza (1997), está profundamente ligado à experiência estética e ao impacto subjetivo. Trata-se de um movimento de *tocar e ser tocado*, em que o indivíduo é transformado pelo contato com imagens, sons, palavras ou gestos, despertando reflexões, emoções ou *insights*. Esse processo não é passivo; ao ser afetado, o sujeito também responde, ressignificando e integrando a experiência ao seu próprio repertório.

Assim, sobre estes afetamentos, partilho aqui, recortes da minha trajetória de vida e formação docente, destacando a seguir, alguns quadros de memórias, que julgo estarem imbricados com esta pesquisa e a justificam. Nele, o fazer-pensar arte vem influenciando a minha vida pessoal e profissional refletindo experiências autoformadoras e educativas. As reflexões da socióloga suíça Marie-Christine Josso fundamentam essa narrativa impactando minha maneira de estar e de caminhar no mundo. Josso (2004) aborda a formação e o papel das experiências na transformação das identidades e subjetividades dos sujeitos. A formação é um processo contínuo, intrinsecamente ligado às experiências vividas ao longo da vida, construídas através das singularidades das histórias de vida de cada um de nós.

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto do conhecimento daquilo que somos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (Josso, 2004, p. 59)

Quando criança, meu sonho era ser professora. Todas as brincadeiras envolviam bonecas-alunas, cadernos, lápis, giz, quadro. Lembro-me quando colocava o som para tocar com músicas infantis para começar a aula, e quando fazia uma rodinha com elas, para contar histórias. Estas memórias seriam de acordo com Machado (2023, p.21), [...] “possibilidades do brincar como prazer na profissão futura, como conhecimento imaginativo. [...]. Abriam as cortinas e o espetáculo começava!

Nasci e me criei dentro de uma escola de educação infantil, minha mãe era a diretora e toda a família participava de alguma forma, daquele lugar. A minha primeira experiência como professora foi aos 16 anos de idade, dando aula particular. Muitas vezes eu era contratada pelos pais da criança apenas para trazer bons resultados em avaliações, sem necessariamente precisar conhecer o que estava acontecendo na sua rotina, com seus professores da escola, com os colegas ou com seus medos e angústias. O principal eram as provas. Porém, percebi que para além da preparação dos alunos para os testes e obter boas notas, havia um contexto de acolhimento e escuta aos familiares, na maioria das vezes à mãe, e às crianças que eu atendia.

Em 2006, aos meus 20 anos, graduada em Pedagogia, iniciei a docência em uma escola privada de Fortaleza. Foram 5 anos de muitos desafios, um desejo de estar em sala de aula. Fui professora do ensino fundamental e coordenadora. Trabalhava no coletivo, estudando, construindo projetos, envolvida com os alunos e professores. Em 2010, eu e uma amiga pedagoga com experiência em canto coral, decidimos criar um grupo de animação de festas infantis. A proposta era proporcionar às crianças momentos de diversão e aprendizagem através das músicas e das brincadeiras. Nossa maior motivação era fazer algo inovador, pensamos em tudo, figurino, repertório, materiais, divulgação, investimento, ensaios e estudo. Foi uma experiência formativa, a falta de experiência no início, me forçava a aperfeiçoar a minha desenvoltura enquanto animadora, pesquisando brincadeiras de acordo com as faixas etárias, observando o ambiente e como as crianças gostavam de brincar nele, como elas se sentiam ao participar, respeitando o seu tempo e suas escolhas.

Foi uma grande oportunidade para ouvir as crianças, acolher suas necessidades. Imersa em um lugar de prazer e diversão, era também de grande responsabilidade, me deparei com improvisos e adaptações, sendo necessária preparação participando de oficinas de jogos e brincadeiras, feiras de eventos, espetáculos, cursos... Aos poucos, fui percebendo que uma personagem estava sendo criada. Ao colocar o figurino, ao fazer a maquiagem, estava pronta para brincar junto com as crianças. Muitas vezes, tentava esquecer a vergonha, fazendo gestos e expressões que provocavam risos e gargalhadas do público. Partilho da fala de Cecília Warschauer (2001), quando em seu livro *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*, menciona sobre seu percurso formativo junto com três amigas, quando decidem animar festas infantis, suas motivações, seus desafios e a oportunidade formativa:

As experiências formativas que tivemos no grupo de festas evidenciam que a formação não é privilégio do contexto escolar e que há repercussões entre as dimensões pessoais e profissionais, de maneira que podemos estar atentos para aproveitar os vários momentos oportunos (*kairós*), tomando as experiências originadas em diferentes contextos de vida como potencialmente formativas (Warschauer, 2001, p. 56).

Com o passar dos anos, algumas mudanças aconteceram na escola. Eu não estava satisfeita com o modelo que priorizava padrões tradicionais de ensino. Por não querer estar presa a esse formato, em 2011, mudei a rota devido ao desejo de viver a docência em outros caminhos. Assim, cheguei ao SESI. Outro olhar para a minha formação profissional. Visitava indústrias mediando encontros com a biblioteca itinerante, proporcionando ao trabalhador acesso a um amplo acervo literário, organizava visitas culturais a museus, teatros e atuei em peças teatrais. Estava totalmente imersa no contexto artístico e formativo.

Em 2012, passei no concurso no município de Aquiraz-Ceará. Minha vida na rede pública estava iniciando, de volta à educação infantil. Iniciei um caminho autônomo de pesquisas, estudos, ensaios, oficinas, cursos, formações, uma busca incessante por inspirações, por referências e por pessoas que poderiam sonhar junto. Nesse ponto da minha trajetória já compreendia “formação”, como um processo contínuo, integrante de momentos de construção-desconstrução-reconstrução ao longo da vida. Não é um ato isolado, abrange interações dinâmicas entre o indivíduo, os outros e o mundo, permitindo o desenvolvimento de novos saberes e perspectivas. Nesse sentido, a formação é um movimento que une o permanente e o transitório, a reflexão e a ação, assim:

É possível pensar que a formação do professor não deverá ser vista como estática, que acontece somente em um momento específico da sua vida, mas que se renova a cada encontro, a cada reflexão, permitindo imagens que se movimentam; [...]. Então, formação traz em seu conceito algo dinâmico e provisório, pois é uma ação permanente pelas várias intercomunicações realizadas pelo professor ao longo da sua vida (França, 2007, p. 79-80).

Em diálogo com esta perspectiva, Dominicé (1988) entende a formação como uma construção gradual que se revela ao longo de uma história de vida e influenciada por outras pessoas: aquelas das quais precisamos nos distanciar, aquelas presentes nos momentos significativos e aquelas que nos ajudam a descobrir o essencial a aprender, para nos tornarmos competentes e encontrarmos sentido no nosso trabalho.

Em outras palavras, a formação envolve interações e relacionamentos com os outros, que desempenham papéis cruciais em momentos-chave e no desenvolvimento de nossas habilidades e entendimento profissional.

Essa concepção é relevante para a formação docente na educação infantil, pois fortalece a ideia de que ela acontece nas vivências e aprendizagens coletivas, onde a escuta, a sensibilidade e a construção de vínculos são fundamentais. O percurso formativo dos professores se entrelaça com as experiências que compartilham com as crianças, suas famílias e a comunidade escolar. A relação com o outro torna-se um elemento constitutivo no cotidiano, exigindo uma constante reflexão sobre os saberes construídos e a busca por ressignificações, uma vez que os educadores são chamados a compreender as infâncias em suas múltiplas expressões.

Portanto, pensar a formação docente na educação infantil implica reconhecer os encontros que potencializam o aprendizado e geram narrativas individuais e coletivas. Nesse processo contínuo de trocas e descobertas, o(a) professor(a) amplia sua compreensão sobre a infância e, ao mesmo tempo, sobre sua própria trajetória e identidade profissional. Para Pena, Toledo & Kramer (2018), a narrativa (para além da fala), exerce um papel essencial na construção da experiência, dando sentido ao percurso formativo de cada indivíduo.

Apostamos em uma formação como processo autoral de um sujeito que, ativamente, constrói sentidos sobre a sua prática, redimensionando-a a partir do diálogo, da experiência, da memória, da estética e da ética. Trajetória de formação continuada que se constrói cotidianamente, no coletivo, na partilha, na narrativa, no trabalho nas instituições (Pena, Toledo e Kramer, 2018, p. 2023).

Foi nessa perspectiva que, em 2013, em parceria com dois amigos, nasceu um projeto itinerante de contação de histórias. A iniciativa proporcionou às crianças e professores o encantamento pelas narrativas, a imersão no universo do "faz de conta" e o deslumbramento que era habitar esse lugar. As múltiplas linguagens, presentes em cada história, nas brincadeiras e nas experiências imaginativas, ampliavam horizontes, despertavam sensibilidades e fortaleciam os laços entre a arte, a educação e a infância.

Como formadora de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC- 2013 - 2015), tive a oportunidade de trilhar um caminho repleto de leituras, diálogos, reflexões e parcerias. No mesmo período, me especializei em

Psicopedagogia Clínica e Institucional na busca por estudos e aprofundamentos teóricos. Em 2016, voltei para a sala de aula, como professora de educação infantil da rede pública de Fortaleza, alimentada por reflexões e movida por inquietações, interessada em uma prática pedagógica com base na ludicidade, no estímulo à expressividade das crianças e na riqueza do seu mundo simbólico. Participei das formações continuadas, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e comecei a refletir o quanto fazem referência às dimensões culturais, artísticas e estéticas.

Atuei na sala de aula utilizando diversos elementos que exploram a fantasia, a riqueza do mundo simbólico das crianças, que se apresenta através das linguagens artísticas, pelo corpo, voz, figurinos e expressões. Buscava uma melhor compreensão sobre o brincar imaginativo das crianças. Reconhecer a cultura da infância, como mencionado por Sarmiento (2004), pode enriquecer a abordagem pedagógica ao permitir que os professores, especialmente os de crianças pequenas, compreendam e valorizem suas perspectivas como uma fonte valiosa de conhecimento.

Em 2020, no período da pandemia da covid-19, estive como professora de Infantil-IV trabalhando de forma remota. Surgiu então, a necessidade de contemplar na prática pedagógica as manifestações culturais e as diversas linguagens como teatro, música e artes visuais. A busca por pesquisas e a aprendizagem autodidata subsidiaram o novo modelo de interação docente via arte e suas linguagens, possibilitando-nos um caminho de descobertas, que fortaleceu a ideia de que na nossa formação docente se fazia primordial o conhecimento da arte.

Em 2022, assumi o cargo de coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil, um percurso desafiador que possibilitou a escuta docente e um novo olhar para os espaços formativos. Nesse contexto, explorar o universo dessa caminhada, foi/é uma porta aberta para reconhecer os mais diversos cenários relacionados aos valores, tradições, perspectivas e escolhas. Sobre esse processo de investigação, revisitando minhas memórias e histórias, fui “me construindo” como contadora de histórias, criadora de práticas culturais e artísticas, redimensionando por sua vez, o fazer docente. Ancorada na certeza que o cotidiano atravessado pela experiência estética, forja a construção de um trabalho com a imaginação, que é parte de um longo convívio individual que reverbera no coletivo, criando obras artísticas e afetos (Quinto, 2012).

Com o ingresso no Programa de Mestrado em Artes do IFCE PPGARTES, em 2023, foi ampliada a oportunidade de perceber a Arte de forma mais científica e teórica, possibilitando o aprofundamento de estudos e a compreensão da relação entre a minha história pessoal, a formação acadêmica e a trajetória profissional. Portanto, neste processo de pesquisa refleti de forma colaborativa com 03 profissionais da educação infantil, sobre seus repertórios culturais e de autoformação docente, e os espaços para desenvolver múltiplas linguagens nas artes. Os centros de produção artística e culturais da cidade de Fortaleza, funcionaram como possíveis ampliadores de tais experiências, aliando a fruição e criação a registros sobre memórias e significados do vivido, conforme discutido por Hoyuelos (2020).

Assim, Pimenta (2005, p. 529) considera justo que esses “sujeitos participem das observações do pesquisador, interfiram em suas conclusões, apropriem-se de seu olhar, partilhando e contribuindo com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo”. A partir dessa ideia, passei a refletir sobre como conceber a ocupação dos equipamentos de arte e cultura como possibilidade de atravessamentos do contexto autoformativo das coparticipantes, aliando a fruição à escrita de si, sobre as memórias e significados do vivido, como abordagem daquilo que atribuíram de relevante para a vida e a prática docente.

Com Spinoza temos que: "todos os modos de que um corpo é afetado derivam tanto da natureza do corpo afetado quanto da do corpo que o afeta" (1997, p. 242). Significa atentar para as modificações que os corpos das parceiras deste estudo sofrem em sua interação tanto com outros sujeitos, como entre as colegas de ofício, sendo estas capazes de influenciar sua potência de existir e de agir. Assim, “afetar” aqui, significa contribuir para que tais docentes ativem as camadas de significados e sentimentos do que aqui proponho como FSP, como experiência autoformativa e coletiva em arte, estimulando condições complementares para a transformação e o autoconhecimento, também fora da escola.

Nesse sentido, para subsidiar a problematização, a presente pesquisa pretende refletir sobre a autoformação em espaços de ocupação e experimentações artísticas e culturais na cidade, bem como em espaços não formais, dialogando com as docentes em um movimento de coparticipação e produção coletiva de conhecimento. Conceber a ocupação dos equipamentos de arte como possibilidade de atravessamentos e “desemparedamento” do contexto formativo, é aproximar e conviver com o meio artístico-cultural propiciando um espaço sem paredes, de

sensibilidade, prontidão e presença do corpo inteiro nas experiências dentre as quais atribuem significados relevante.

A ideia de “desemparedamento” refere-se ao ato de romper com os limites físicos e simbólicos das paredes, promovendo experiências fora dos espaços convencionais, como a sala de aula e a escola. O termo foi introduzido pela professora Léa Tiriba (2010), a qual observou que a redução do acesso às áreas verdes, aliada à crescente restrição da liberdade das crianças em espaços urbanos, tem contribuído para um confinamento cada vez maior, frequentemente associado ao uso excessivo de dispositivos digitais. Vejo isso também no cotidiano dos professores em geral. Nesta pesquisa o termo “desemparedamento” se manifesta na exploração de territórios que transcendem o convencional e conectam as coparticipantes da pesquisa com dimensões sensíveis e significativas.

Assim como o desemparedamento das crianças é essencial, o desemparedamento dos educadores em formação é uma necessidade e uma consequência. As atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação (Barros, 2018, p. 24).

A escola é vista, segundo Tiriba (2010), como um espaço essencial para o desenvolvimento das crianças, pois é ali que elas vivenciam suas primeiras percepções, sensações e emoções. De acordo com a autora, para cumprir o compromisso de preservar a vida no planeta, é fundamental que elementos naturais, como sol, ar puro, água, terra, barro e areia, façam parte do cotidiano de creches e pré-escolas (Tiriba, 2010). Como a educação infantil abrange um período de cinco anos, a autora critica o fato de se limitar o acesso ao ar livre a apenas uma ou duas horas por dia, comparando essa prática a uma forma de aprisionamento, já que as crianças são seres profundamente conectados à natureza.

Assim, segundo esta autora, é preciso “desemparedar” a educação infantil, rompendo a separação entre as atividades realizadas dentro da sala e aquelas no pátio. Os espaços externos não devem ser apenas locais de brincadeiras livres e relaxamento, mas também ambientes propícios para ouvir histórias, desenhar, pintar e explorar uma diversidade de aprendizagens, promovendo experiências ricas e integradas (Tiriba, 2010). Junto a isso, vejo que este exercício também deve ser experienciado pelos professores da educação infantil. Esta ideia remete a uma compreensão de que a dimensão formativa docente de modo geral mas, sem perder

de vista o foco aqui, que é a educação infantil<sup>2</sup>, deve estimular as experiências estéticas como defende Duarte Júnior (2010), como vias de alargamento da compreensão do estar no mundo e do fazer docente. E continua:

[...] devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural que precisa ser frequentado com os sentidos atentos [...] (Duarte Júnior, 2010, p. 30).

Adotei como orientação metodológica a abordagem qualitativa, com base em uma perspectiva interdisciplinar de pesquisa-ação-formação, conforme propõe França (2017). Essa escolha possibilitou integrar investigação, intervenção e reflexão sobre a autoformação docente em arte na Educação Infantil, em contextos não escolares. A partir das experiências, memórias e práticas das professoras participantes, busquei identificar elementos formativos gerados por um exercício estético que amplia os modos de compreender e vivenciar a autoformação docente.

Este estudo caracterizou-se como um exercício de pesquisa-ação de acordo Thiollent (1986) e Tripp (2005), segundo o paradigma qualitativo (Minayo, 2016), em diálogo multidisciplinar com algumas reflexões sobre a pesquisa formação (Josso, 2004), e procedimentos da autoetnografia, trazendo recortes de história de vida, formação e prática docente, que facilitassem a produção de dados e as posteriores análises na perspectiva de sistematizações de possíveis achados e inferências (Bardin, 2016) que me ajudaram a pensar criticamente a “Formação sem Paredes”.

Esse trabalho está dividido em quatro seções. A primeira, consta desta **Introdução**. A segunda, sob título: “**Referencial Teórico: Com quem caminhei**”, aprofundi à luz de alguns autores, importantes reflexões e conceitos para a pesquisa; A terceira seção, intitulei “**Metodologia: o mapeamento da rota**”, descrevi o caminho metodológico trilhado e por fim, na quarta seção intitulada: “**Formação sem Paredes**”: **pistas para a autoformação em Arte na Educação Infantil** apresentei as trajetórias de formação, os repertórios de experiências e os saberes compartilhados pelas participantes, destacando os elementos emergentes da Formação sem Paredes (FSP).

---

<sup>2</sup>A presente pesquisa, vinculada ao PPGARTES-IFCE, situada na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Artes, tem como proposta buscar desenvolver pesquisas em Arte, a fim de relacioná-las à educação e formação docente.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO: COM QUEM CAMINHEI

“Digo: o real não está nem na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Rosa, 1994, p. 86).

Realizo nesta seção uma reflexão sobre a formação docente em termos gerais, afunilando a discussão para o foco da investigação que é a autoformação docente via arte, na educação infantil. Para tal, tomei como base um apanhado teórico de autores relevantes da área e que me orientaram nesta investigação sobre a ampliação de repertório autoformativo de 03 docentes de escolas públicas municipais de Fortaleza-Ceará, fora do contexto institucional, e de modo complementar a este.

### 2.1 Formação docente na Educação Infantil entre avanços e recuos

A educação infantil no Brasil tem uma trajetória marcada por transformações significativas ao longo do tempo. Como aponta Kramer (2003), no período que vai da chegada dos colonizadores até 1874, havia uma ausência quase total de ações voltadas à infância no Brasil, seja nas condições legais mínimas quanto à oferta de estruturas institucionais adequadas. Assim, historicamente, pode-se dizer que as crianças brasileiras ficaram desamparadas pelo Estado, que não assumia o compromisso de criar políticas públicas consistentes voltadas ao cuidado e à educação da infância.

Oliveira (2008) aponta que as primeiras instituições, como creches e jardins de infância, surgiram no final do século XIX e início do século XX, muitas vezes vinculadas a iniciativas filantrópicas e religiosas. Com o passar dos anos, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança e um dever do estado, integrando o sistema educacional brasileiro. Esse marco legal representou um avanço significativo, ao vincular o atendimento em creches e pré-escolas à área educacional, superando a visão meramente assistencialista que prevalecia até então.

A partir desse período, políticas públicas foram implementadas visando à ampliação do acesso e à melhoria da qualidade na educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 consolidou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, estabelecendo diretrizes para o

atendimento de crianças de zero a seis<sup>3</sup> anos. Portanto, a educação infantil no Brasil evoluiu para uma perspectiva educacional, garantindo o direito das crianças à educação desde a 1ª infância, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral destes indivíduos.

Ao afirmar que a educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está só lhe dando uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. [...] A educação da criança de 0 a 6 anos ganha, então, significativa importância, passando a exercer uma função específica no conjunto da educação: a de iniciar a formação que hoje toda pessoa necessita para exercer a cidadania e estabelecer as bases, os fundamentos para estudos futuros. (Lobo, 2011 apud Alves, 2011, p. 10).

Nos últimos anos, a educação infantil no Brasil passou por transformações significativas, impulsionadas por políticas públicas e programas de formação docente implementados por diferentes governos federais e municipais. Essas iniciativas buscaram aprimorar a qualidade do ensino e ampliar o acesso das crianças às instituições de educação infantil. Especialmente no período de 2003 a 2016, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, diversas políticas e programas contribuíram para a ampliação da oferta e a valorização da educação infantil como parte da educação básica.

Entre estas ações, destacam-se o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (Brasil, 2007)<sup>4</sup>, o fortalecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-Fundeb (Brasil, 2007), e a implementação de programas como o Proinfância<sup>5</sup>, voltado à construção e reestruturação de instituições de educação infantil. Além disso, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006)<sup>6</sup> e a ampliação de investimentos federais nesse nível de ensino foram marcos importantes nesse

---

<sup>3</sup>A Lei nº 12.796, de 2013 altera a Lei nº 9.394, estabelecendo o atendimento para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade na pré-escola. Retirado em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). (Acesso em 01/02/2025)

<sup>4</sup>Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Fonte: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) e <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. (Acesso em 02/02/2025)

<sup>5</sup> Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Fonte: <https://www.fnde.gov.br/1ccr/proinfancia.html>. (Acesso em 02/02/2025)

<sup>6</sup>Retirado em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. (Acesso em 02/02/2025)

processo. Assim, o conjunto de documentos de orientação do MEC e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)<sup>7</sup> tornaram-se as referências para a inclusão da educação infantil nos sistemas municipais de educação.

Nesse período, o fortalecimento da formação docente aconteceu por meio das políticas educacionais brasileiras, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)- experiências práticas em sala de aula para estudantes de licenciatura, durante a formação acadêmica; e o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR)<sup>8</sup> que incentivou professores em exercício a se matriculassem em cursos de licenciatura alinhados às disciplinas que ministram, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Os dois Programas foram implementados para incentivar a qualificação de professores para a educação básica, incluindo a educação infantil.

Nesse contexto, a Lei nº 12.796<sup>9</sup>, de 2013, trouxe alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), tornando a pré-escola parte obrigatória e gratuita da educação básica para crianças de 04 a 05 anos e ampliando a escolarização obrigatória para a faixa etária de 04 a 17 anos. A educação infantil permaneceu como a primeira etapa da educação básica, abrangendo crianças de 00 a 05 anos, embora a matrícula de 00 a 03 anos continue facultativa. A legislação também estabeleceu diretrizes para avaliação, carga horária mínima, frequência e expedição de documentos na educação infantil.

No que diz respeito à formação docente, a lei gerou debates. A legislação determinou que a qualificação dos docentes para a educação básica deveria ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura oferecidos por universidades e institutos de educação. No entanto, permitiu-se, como requisito mínimo para lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a formação em nível médio na modalidade normal. Dessa forma, a principal preocupação não estava apenas no nível de escolaridade exigido para os docentes, mas na qualidade da formação.

Assim, o cerne da questão para a prática docente, não seria se é mais adequado ser de nível médio ou superior e sim, quanto à formação docente

---

<sup>7</sup>Fonte: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>. (Acesso em 02/02/2025)

<sup>8</sup>Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. (Acesso em 03/02/2025)

<sup>9</sup>Retirado em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). (Acesso em 03/02/2025)

de qualidade. Esta contemplando diversas realidades e expandindo-se para a percepção de conceitos socialmente construídos, desamarrando-se de fórmulas prontas e ousando construir soluções contextualizadas no ambiente escolar. (Veloso, 2014, p. 38)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2017, no mandato de Michel Temer, estabelecendo diretrizes para a educação infantil e os demais níveis de ensino. A BNCC orientou a elaboração de currículos e práticas pedagógicas, visando à promoção de uma educação de qualidade e equitativa em todo o país. Mas, é importante ressaltar também, o movimento de pressão dos (as) professores (as) e dos setores organizados da educação nesse contexto.

Sobre este período e os seguintes, Mariana Ramalhte (2023) faz uma reflexão sobre as inconstâncias de governos em relação às políticas públicas no setor educacional, principalmente nos últimos governos e as perdas de muitas conquistas. A autora afirma que durante a gestão de Jair Bolsonaro (2019-2022), a educação sofreu retrocessos significativos, sobretudo em razão dos cortes orçamentários, que impactaram todas as etapas de ensino. Além disso, que a administração do MEC foi marcada por sucessivas trocas de ministros e escândalos de corrupção. A falta de investimentos e de um direcionamento claro comprometeu a implementação de políticas educacionais e impactou diretamente a formação e valorização docente, resultando na estagnação e no enfraquecimento de avanços conquistados ao longo do tempo.

Assim, os imensos retrocessos da educação brasileira no período de 2016 a 2022 refletem a concepção neoliberal de educação como um serviço a ser prestado e não como um direito. Escancara um projeto de nação que vê no ataque à educação o caminho para tornar a realidade brasileira ainda mais excludente, predatória, reacionária, conservadora e hostil a qualquer forma de pensamento mais elaborado (Ramalhte, 2023, p. 14)

Nesse contexto, o Programa Primeira Infância na Escola, instituído pela Portaria MEC nº 357/2022<sup>10</sup>, surgiu com o objetivo de qualificar a educação infantil e promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. Estruturado em três eixos — Avaliação e Monitoramento, Gestão e Fortalecimento Institucional, e Currículo e Práticas Pedagógicas — buscou fortalecer a formação continuada dos profissionais da área e incentivar a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

---

<sup>10</sup>Fonte: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/primeira-infancia-na-escola>. (Acesso em 04/02/2025).

Em 2023, no terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, o MEC lançou o programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI<sup>11</sup>, o qual foi implementado em parceria com universidades públicas e compõe o conjunto de iniciativas de formação continuada do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, nos termos do art. 26 do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. O programa atua na formação de docentes que acompanham o processo de letramento e o desenvolvimento das múltiplas linguagens de crianças da pré-escola. Segundo dados do MEC<sup>12</sup>, em 2024, participaram da iniciativa 26 unidades federativas e 3.792 municípios, envolvendo um total de 223.964 professores de pré-escola em processo formativo.

Em uma perspectiva histórica ampla, é inegável o relevante progresso alcançado quanto à qualificação das políticas públicas no âmbito da Educação Infantil em nosso país, graças ao engajamento de muitos (as) educadores (as) em diferentes espaços institucionais e políticos, na luta incansável por uma Educação Infantil de qualidade. Esta discussão sobre a política de educação infantil em nosso país, não está separada do que venho discutindo com a FSP; por meio da qual em sua perspectiva de revisão teórico-prática e de complementariedade contínua, progressiva e permanente, se conecta à dinâmica de produção cultural que ocorre fora da escola. Tardif (2002) problematiza a dicotomia entre teoria e prática, evidenciando que, por muito tempo, os saberes docentes foram tratados como conhecimentos descolados da realidade escolar, desconsiderando a complexidade da ação educativa. Continuando com este autor, temos que:

A formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos 'conhecimentos disciplinares', conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática. (Tardif, 2002, p. 23)

Uma forma de repensarmos o modelo ativista de formar professores (as) na educação infantil que nega o corpo, sua subjetividade e concebe teoria e prática de maneiras separadas da realidade. Nesse sentido, os saberes docentes são plurais, compostos por diferentes tipos de conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória profissional dos(as) professores (as). Incluem os conhecimentos formais e saberes da experiência, construídos no cotidiano da prática pedagógica.

---

<sup>11</sup><https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/mec-institui-programa-de-formacao-de-leitura-e-escrita> (Acesso em 10/02/2025)

<sup>12</sup> Idem.

Nesse sentido, refletir sobre a formação docente em arte na educação infantil implica considerar a complementariedade com experiências estéticas nos espaços, na interação com o outro, em uma aprendizagem conjunta que mobiliza a consciência e as emoções. Esse movimento torna-se visível na fala da professora Jasmin, que destaca como a sua vivência no percurso formativo da FSP ressignificou sua prática e seu olhar profissional:

“Iniciei minha participação como professora e estou finalizando como coordenadora pedagógica. Essa mudança de função impactou a maneira de como os encontros me afetaram. Inicialmente, pensava em como aquelas visitas, as exposições, os cenários, as obras, poderiam enriquecer meus planejamentos e em como eu poderia levar a arte até as crianças através de experiências e vivências estéticas”<sup>13</sup>

A formação docente para Nóvoa (2002, p. 39): “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os professores e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. É um processo contínuo, que articula a formação inicial à continuada, valorizando a experiência e a construção da identidade profissional do (a) professor (a).

Portanto, ao refletir sobre a proposta de FSP, compreendo-a como contribuição a uma formação mais integrada e significativa para os docentes de crianças bem pequenas, promovendo um diálogo entre os saberes acadêmicos, identitários e os saberes construídos na prática pedagógica cotidiana, via arte. Como defende Biasoli (1999), a arte deve ser reconhecida como parte essencial do currículo, valorizando suas especificidades e seu potencial formativo, e não tratada como um elemento decorativo na formação educacional. Um processo dinâmico, situado e reflexivo, que ultrapassa os muros da escola e se efetiva no diálogo entre diferentes contextos culturais da cidade.

Apesar dos avanços nas pesquisas e nas políticas públicas, ainda há muito a ser construído nas práticas institucionais na direção da presença e da abertura nas relações com crianças, em sintonia com os desafios e transformações contemporâneas. Nesse entrelaçar de tempos e saberes, é preciso reconhecer os (as) docentes em questão, como capazes de transformar silêncios em vozes, e exclusões em caminhos compartilhados. Seus saberes acumulados podem ser revistos à medida

---

<sup>13</sup>Trecho de relato de 12/01/2025, da entrevista da Professora Jasmin.

que em contato com outros, como os estéticos, tocam a vida em sua inteireza. Para Momoli & Egas:

Pensar a arte na formação do pedagogo é pensar em processos formativos que possam desnaturalizar o olhar sobre o mundo, principalmente os olhares que são lançados pela escola de forma cintilante a partir de lentes que se utilizam de “Tarsilas e Van Goghs” e que resumem a dimensão estética da arte na educação a meros exercícios de repetição e reprodução de forma que são de fácil aceitação [...] E produzir aberturas no olhar dos professores em formação para processos educativos que tensionam a vida contemporânea, as formas de saber e poder e as linguagens artísticas no contexto da escola, formulando diferentes modos de pensar e não tornando a aprendizagem um processo único e engessado. (Momoli; Egas, 2015, p.70)

Se pensar a educação infantil é reconhecer que neste nível de ensino, o aprendizado das crianças se tece por meio da sensibilidade, do corpo em movimento, da imaginação e da escuta atenta ao outro e a realidade; a formação dos profissionais que atuam nessa etapa deve da mesma forma, contemplar essa riqueza expressiva e simbólica, reconhecendo o brincar (seu também) e a linguagem expressiva como modos legítimos de conhecer, comunicar e estar no mundo. Kramer a discutir a relação entre educação infantil e a formação docente, explana:

A linguagem e a brincadeira são o centro do currículo da Educação Infantil. A linguagem favorece a narrativa de histórias vividas e a brincadeira é experiência de cultura, forma privilegiada de expressão da criança, que acontece em situações espontâneas e planejadas, com ou sem a intervenção dos adultos. Nesse sentido, a Educação Infantil e a formação de profissionais têm em comum a necessidade de expansão de experiências estéticas com a música, as artes plásticas, o cinema, fotografia, a dança, o teatro, a literatura, seus vários gêneros e suportes. [...]. Escutar professoras e as alternativas positivas que encontram ou criam evidência que há outras formas de olhar para a questão e de mudar na prática. (Kramer, 2015, p.16)

Ainda com Kramer (2015), a formação cultural de crianças e docentes da educação infantil como sujeitos sociais e históricos, atravessados pela cultura e, ao mesmo tempo recriando-a, passa pelo entendimento de que formar culturalmente tais indivíduos, é garantir-lhes acesso e pertencimento às múltiplas expressões simbólicas que constituem o mundo, para além do conteúdo. Essa formação vai além da aquisição de conteúdos. Mergulha nos sentidos, nas memórias, nas artes, nas linguagens e nas histórias que circulam nos territórios e nos corpos de cada um.

Porém, há obstáculos a vencer. A rotina acelerada, os currículos rígidos e a carência de espaços formativos que valorizem a expressão do corpo e da emoção dos professores (as), contribuem para um empobrecimento da experiência estética.

“Certos modos de ser revelam que não estão, [...] disponíveis à eterna novidade da vida, tal qual em uma criança que se maravilha com o espetáculo do mundo, [...], os fragmentos que encontra no caminho” (Corrêa; Ostetto, 2018, p. 24). Muitas vezes, o que se observa são percursos educativos que silenciam o encantamento, inibem a espontaneidade e desautorizam o lúdico, formando profissionais distanciados da própria capacidade expressiva, como se anestesiados por uma rotina massacrante.

Seja pela dinâmica social mais ampla, seja pela inexistência da arte como componente curricular, pela falta de espaços-tempos brincantes ou a escassez de propostas e experiências culturais ampliadas nos percursos formativos, percebe-se, com recorrência, adultos-docentes com corpos aprisionados, civilizados, contidos, racionalizados em demasia – não brincam, não dançam, não correm, não experimentam o mundo além das fronteiras do confortavelmente conhecido. Parece mesmo que já não sentem ou vivem a relação com o mundo em toda sua inteireza e pulsação. Parece que deixaram de enxergar o mundo com os olhos imaginativos, pois não saem para olhar lá fora, atrás do muro da casa ou da escola, além dos limites do habitual. (Corrêa; Ostetto, 2018, p. 24)

O (A) professor (a) pode potencializar sua prática pedagógica através da brincadeira, da imaginação e da arte, introduzindo novos conceitos que desafiem e ampliem a compreensão das crianças, valorizando tanto as experiências naturais quanto a intencionalidade pedagógica necessária para cultivar o desenvolvimento. Mas, seu corpo, sua subjetividade e afetos, podem estar também presentes nesta roda. Por sua vez, um caminho trilhado pela experiência lúdica que proporciona às crianças a exploração das linguagens, permitindo a vivência do brincar como relação estética e a valorização da expressão do corpo e dos seus sentidos, representa a sua potência de comunicação e criatividade.

Como assinala Paulo Fochi (2014, p.15) “escutar a criança é uma forma ética de estar e de relacionar-se com ela”. Ao investigar como a arte dialoga com a infância, e em que medida ela estimula que as crianças pequenas expressem suas ideias e emoções; e qual é o papel da experiência artística na expressão de seus mundos, é possível perceber o quanto suas relações estéticas e comunicativas são extremamente potentes. Assim, é que no âmbito da formação institucional em arte na educação infantil, a abordagem da FSP a complementa, contribuindo para a ampliação de uma escuta de si, por parte dos docentes, e do desejo de re-aprender outros modos de olhar a prática educativa, também de fora da escola. Para isso, é preciso repensar as políticas de formação da educação infantil e o cotidiano da escola,

considerando a área de conhecimento Arte, como legítima, favorecendo experiências mais integradoras.

## **2.2 Formação docente em arte na Educação Infantil “com paredes”**

Neste tópico, faço um sobrevoo sobre a política pública de formação continuada para docentes da educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, a qual denomino aqui, “formação com paredes” (pensando sobre o lugar da área de arte nesse contexto). A condução dessa política educacional ocorre por meio de programas, planos e projetos para a área da educação infantil normatizados segundo o que estabelece a LDB (1996).

O artigo 62, §1º, desta Lei, estabelece que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. Além disso, a LDB reforça a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, com destaque para suas expressões regionais (Art. 26, §2º). O §6º define que o componente curricular de arte deve abranger as seguintes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro, garantindo uma abordagem ampla e diversificada na formação dos docentes e na prática pedagógica.

Em Fortaleza, a formação continuada dos professores da rede municipal integra programas e projetos das esferas federal, estadual e municipal, em conformidade com a LDB e o PNE. As Metas 15 e 16 do PNE reforçam a responsabilidade do poder público em garantir formação inicial e continuada aos docentes da educação básica, promovendo a qualificação da prática pedagógica e assegurando ensino público de qualidade (Brasil, 1996; 2014). A efetividade dessa formação exige políticas educacionais que articulem diretrizes da educação infantil ao desenvolvimento profissional do educador, valorizando também suas experiências culturais e artísticas.

Importante esclarecer que ao estabelecer estas denominações entre formação “com” e “sem” paredes, não há aqui nenhum julgamento de valor ou comparações. Ao contrário, considero as duas formações dentro e fora dos espaços institucionais necessárias e complementares entre si. Ocorre que ao longo dos tempos, a área de arte na escola e, conseqüentemente a sua formação docente, tem padecido de um

distanciamento dos contextos de experimentação prática e fruição estética para estes sujeitos, tanto quanto para os (as) educandos (a).

Portanto, ao que me dedico neste estudo, é urgente o reforço da atenção aos processos de ensinar e de aprender via arte na educação infantil, que solicitam dos pares educativos, uma relação mais direta com os objetos da arte, seu fazer e seu pensar. Sem que os educadores (e em sua maioria, as educadoras), tenham um repertório mínimo destas práticas, como mediar tal processo com as crianças no cotidiano da escola?

Retomando o contexto de pesquisa, o Programa de Formação Continuada de Professor da educação infantil, realizado pela rede pública municipal de Fortaleza-Ceará, é regulamentada pela Portaria nº 204/2014 da SME. Essa normativa estabelece a obrigatoriedade da participação nas formações como parte das atribuições docentes, buscando garantir aperfeiçoamento profissional contínuo. As atividades ocorrem ao longo do ano letivo, de forma presencial e/ou a distância, respeitando o período de férias. Os encontros formativos acontecem nos Polos<sup>14</sup> de formação de cada Distrito de Educação da cidade, reunindo mensalmente professores da educação infantil por agrupamentos.

Os Distritos de Educação, vinculados à Secretaria Municipal de Educação, são divididos territorialmente e abrangem um conjunto de escolas. Em Fortaleza, há 06 distritos, e a formação pedagógica conta com o trabalho de técnicos formadores. Esses profissionais identificam temas essenciais para o estudo dos professores, ministram formações para coordenadores e docentes, como também realizam o acompanhamento das práticas pedagógicas. Esses encontros são fundamentais para o desenvolvimento da prática docente, e podem proporcionar um espaço de estudo aprofundado e reflexão sobre práticas pedagógicas na educação infantil. Além disso, podem também possibilitar o compartilhamento de experiências e desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula, promovendo uma troca de saberes entre os (as) professores (as).

No entanto, em termos de processo contínuo, atualmente a organização do ambiente de formação de professores especificamente, na área de arte, pela SME/Fortaleza, tem apresentado aspectos à perspectiva de um melhor alinhamento

---

<sup>14</sup> Os polos de formação são locais disponibilizados por instituições parceiras ou locados pela Secretaria de Educação de Fortaleza para a realização das atividades formativas.

com uma formação integral que valorize e expanda as dimensões culturais e artísticas dos docentes da Educação Infantil, dentre outras; passíveis de reflexões urgentes.

Em muitos casos, os encontros formativos contam com dinâmicas expositivas, repetitivas e pouco dialógicas, desconectadas da prática cotidiana que muitas vezes são conduzidas em espaços físicos pouco inspiradores (salas fechadas, sem estímulos visuais, auditivos ou sensoriais). Não favorecem experiências significativas, tampouco promovem deslocamentos no olhar e no sentir dos participantes, impossibilitando a articulação entre arte, corpo, território e memória. O relato de uma das coparticipantes do estudo, toca em pontos que dialogam com esta discussão. Vejamos:

“Não tenho vontade de interagir, não gosto de participar das dinâmicas. Não entendo o porquê todo encontro tem que iniciar com dinâmicas para se mexer, se levantar, dançar e que as formações não atendem as nossas necessidades reais. São temas que não contemplam nossas angústias, o que estamos precisando naquele momento”.<sup>15</sup>

Nesse sentido, é preciso propor revisões nos modelos formativos, que poderiam incorporar experiências sensoriais, práticas colaborativas, vivências com artistas, visitas a espaços culturais da cidade, laboratórios criativos e oficinas de experimentação com diferentes linguagens (música, dança, teatro, literatura, artes visuais, cinema). É preciso deslocar a formação das “quatro paredes” e expandi-la para espaços vivos, abertos à criação e à escuta, promovendo aprendizagens que, de fato, mobilizem afetos, saberes e práticas no cotidiano docente da educação infantil.

Com isso, podemos potencializar a prática educativa via arte, para docentes deste nível de ensino, que lidam no cotidiano de sala de aula, com os desafios do diálogo entre a arte e os saberes em outras áreas. Isto porque os diversos elementos constituintes da ação educativa (planejamento, conteúdos, as diversas metodologias, avaliações, dentre outros), estão voltados para um olhar diverso. As DCNEIs, por exemplo, apontam a arte como área interdisciplinar, capaz de desenvolver diferentes habilidades expressivas, cognitivas, motoras, essencial para bebês e crianças. Vejamos:

As linguagens se inter-relacionam: [...], nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo

---

<sup>15</sup> Relato da professora Rosa gravado no encontro “Tá na Mesa”, no dia 17/02/2024. A formação a qual está fazendo referência é a formação continuada oferecida pela Rede Municipal.

em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens (Brasil, 2013, p.94)

Portanto, ao entrarmos no ambiente de formação docente nos confrontamos com a necessidade de saberes que provoquem reflexões e experiências nas dimensões estéticas para as crianças, como experiência de produção de conhecimentos sensíveis que impactam também, os (as) próprios (as) professores (as). Esta busca subsidia percursos mais renovados de interação docente com o conhecimento da linguagem artística. O fazer-pensar em processo, e não como um processo que se reduz a datas comemorativas na escola.

De minha parte, isto me fez percorrer um caminho de descobertas, que fortaleceu a ideia de que em nossa formação docente, tais aprendizagens eram/são primordiais. Urgente portanto, pensar na organização de propostas em que o (a) docente da educação infantil vivencie momentos de troca, experiências e descobertas, que considere também suas práticas autoformativas artísticas e culturais na cidade.

Em diálogo, a BNCC e a Proposta Curricular de Fortaleza-Ceará (2020), contemplam as dimensões culturais, artísticas e estéticas, o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Porém, a perspectiva dessa prática de modo significativo, em termos de conteúdo legal e curricular, aparece de forma opcional, está relacionada, dentre outros aspectos, principalmente ao exercício de autonomia, zelo e continuidade da autoformação do (a) professor (a).

Com esse discurso, tal documento reforça a responsabilidade pela (auto) formação, sobre a responsabilidade apenas da iniciativa docente. Hoje, temos o direcionamento legal, porém em termos institucionais, a formação docente em arte na prática, ainda padece das fragilidades das políticas educacionais. Assim, o que temos, são docentes com repertórios culturais ainda escassos, trabalhando arte na escola de modo intuitivo ou sem formação alguma nesta área.

Compreendo que esta discussão não está isolada de outros aspectos como a própria formação inicial do (a) educador(a) nesta etapa em questão. E, no nosso caso, do pedagogo que atua nas salas de educação infantil. Este tensionamento de pensar

a formação entre os saberes específicos e a dimensão estética, transgride a noção de que tais sujeitos apenas transmitem informações sobre arte e artistas para as crianças. Conforme Santana:

Parece ser muito complexa a possibilidade de capacitar o docente em regime de emergência nos cursos de pedagogia, onde a vivência curricular geralmente se limita a duas disciplinas, ou melhor, sem propiciar um processo lento e gradativo que envolva recepção, produção, mediação, contextualização e outras ambiências referentes ao ensino das Artes. (Santana, 2012, p. 7)

As Diretrizes voltadas à formação inicial e continuada para o magistério na Educação Básica de 2015, artigo 3º, parágrafo 5º, inciso XI indicam como um dos princípios da formação “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (Brasil, 2015, p. 5). Desta forma, no caso do Brasil, historicamente a educação básica ainda apresenta a obrigatoriedade das artes nos currículos; e a formação do pedagogo, ainda se firma num currículo que geralmente contempla poucas disciplinas no campo das artes.

As Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério da Educação Básica Nacionais (Brasil, 2024), reforçam princípios essenciais que orientam o desenvolvimento dos futuros educadores (as). No artigo 5º, destaco o inciso IX, que reconhece o papel transformador dos profissionais do magistério como agentes que promovem a formação das identidades, sociabilidades e ampliação dos repertórios culturais dos estudantes. Mas, como estes profissionais realizam tal papel, considerando o fato de que suas oportunidades formativas culturais não são consideradas pelos poderes institucionais como um espaço no qual o próprio repertório cultural destes docentes também seja ampliado?

Por aí justifica-se a importância de propostas com tempos e espaços que garantam aos professores a oportunidade de experimentar (vendo, fazendo, refletindo sobre) diferentes linguagens artísticas – poesia, artes plásticas, teatro, fotografia, literatura, música, cinema, dança, entre outras. Assumir o enfoque em experiências culturais e artísticas em cursos de formação de professores, prevendo encontros com a arte, a exploração de materiais e fazeres de criação, contribui para a ampliação de seus repertórios vivenciais e culturais e, conseqüentemente, seu potencial criador. (Ostetto, 2018, p.26)

As Diretrizes Nacionais de 2024, ressaltam ainda a necessidade de que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) incluam “estratégias de ampliação, e

diversificação do acesso dos licenciandos às informações, vivências e experiências culturais diversificadas” (Brasil, 2024, p. 04). Esses princípios enfatizam o compromisso com uma formação docente que seja plural, culturalmente rica e orientada à transformação educacional, conectando práticas pedagógicas com a diversidade e complexidade da sociedade contemporânea.

O artigo 7º, inciso XII, destaca a importância de ampliar os espaços formativos e diversificar as experiências de ensino. Essa ampliação sugere a incorporação de ambientes que transcendam os espaços físicos tradicionais promovendo “oportunidades de construção de conhecimento, desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do licenciando em formação” (Brasil, 2024, p. 6)

Porém, apesar de todas estas orientações, e da arte na escola ainda ser utilizada como mera ferramenta ilustrativa ou para celebrações em datas comemorativas, é preciso estarmos atentos (as). “Antes, porém, implica uma atitude crítica corajosa, cujo desafio é a nossa própria condição de professoras e pesquisadoras de crianças pequenininhas” (Richter: Silva; Faria, 2017, p. 244). Os saberes advindos desta área, como os indicados na BNCC, que a reconhecem como fundamental para a expressão, imaginação, criatividade e construção de sentidos por meio dos campos de experiência das crianças<sup>16</sup>, encontram-se de maneira superficial nos planos políticos pedagógicos, voltados à educação infantil.

Por outro lado, quando a arte não ocupa um lugar claro no currículo e por consequência, nos momentos formativos, o “corpo docente” em sua dimensão individual e coletiva é reduzido a um instrumento para transmitir conteúdos. Esse silenciamento impede que tais sujeitos tenham uma relação mais criativa também com “sua” criança. Afinal, não se pode compartilhar com o outro, aquilo que não foi vivenciado ou apropriado.

Portanto, para além do que determina a legislação atual, que reforça a inclusão de elementos culturais e artísticos, como parte integrante do processo educativo, a FSP é uma espécie de chamamento para ver também o que temos de arte e cultura fora da escola, mesmo em seu entorno. Porém, é também por exemplo, a constante presença dos (as) docentes da educação infantil nos centros culturais propiciadores

---

<sup>16</sup> Os campos de experiências das crianças na educação infantil referidos na BNCC são: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

do contato com as linguagens artísticas, que lhes possibilitarão relacionar teoria/leis e prática. Da participação nestes processos como disparadores de mudanças em seu modo de ver as linguagens da arte em sala de aula, a Professora Jasmin, uma das 03 coparticipantes da pesquisa comenta:

“Em 2010, ingressei como professora, em uma creche pública municipal de Fortaleza. Desde então, sempre busquei o crescimento profissional através de estudos, participando de grupos de estudos, trocas com os pares e reflexões sobre a prática. Com o passar do tempo, minha visão acerca da criança, de infância e sobre a educação infantil mudou bastante. Inicialmente, não permitia que as crianças se movimentassem com liberdade na sala de referência e nem que fizessem suas escolhas de objetos e parceiros. Não tinha a compreensão de que essa postura as impedia de expandir nas múltiplas dimensões de seu desenvolvimento – física, afetiva, intelectual e social. Nesse sentido, meu olhar sob a forma de organizar o espaço e os materiais também mudou.”<sup>17</sup>

A memória evocada por Jasmin durante o percurso da FSP revelou a percepção sobre como sua atuação inicial, interferia diretamente nas possibilidades de crescimento das crianças. Essa reflexão marcou um ponto de virada no qual a escuta, a observação e o repensar do fazer pedagógico, conduziram mudanças significativas, somadas com outras formações que já participou, reconhecer a educação como experiência viva, entrelaçada ao sentir, lembrar e ao narrar.

Assim, de acordo com Ostetto (2006), as propostas de formação continuada como espaços de imersão cultural que valorizam a arte, a interação com diferentes materialidades, acionando o corpo; são decisivas para retomar os caminhos de uma educação estética. Portanto, articular arte e formação docente na educação infantil significa investirmos na ampliação de repertório artístico e cultural, enquanto atuantes neste nível de ensino, e assumirmos o compromisso e a luta pela implementação de uma política de formação em serviço promotora de discussões teóricas, mas também experimentos com as linguagens da arte dentro e fora da escola. Para Rinaldi:

Não haverá criatividade na criança se não houver criatividade no adulto. Teremos uma criança competente e criativa se houver um adulto competente e criativo. [...] Por essa razão é absolutamente indispensável reconsiderar a nossa relação com a arte como uma dimensão essencial do pensamento humano (Rinaldi, 2012, p. 193).

---

<sup>17</sup> Trecho de relato de 08/08/2024, retirado do diário de jornada da Professora Jasmin.

A atriz-pesquisadora e Professora Permanente do PPGARTES-IFCE<sup>18</sup>, Edneia Quinto (2012), discute entre outros aspectos, em sua Tese de doutoramento intitulada: *Artesania da cena teatral contemporânea: trabalho imaginativo e autoformação*, a necessidade de vivenciarmos processos criativos em teatro e outras áreas artísticas, também enquanto educadores(as), sem necessariamente tomarmos para si, o ofício de artista. E, para expandir essa questão, ela parte do que denomina em seus estudos “Artesania da cena teatral”, como sendo:

Um domínio do fazer teatral instaurado pela participação direta do artista naquilo que cria com o corpo, imaginação, racionalidades e desejos, situado no espaço-tempo político, histórico e artístico, envolvendo as problemáticas que envolvem as áreas Teatro e Educação (Quinto, 2012, p.13).

Desta maneira, para nos autoformarmos precisamos estar em um movimento artesão do fazer-pensar articulados. Ainda Quinto (2012), mencionando Walter Benjamin (1994), em suas reflexões para o pensamento deste autor, quando afirma que na criação da obra de arte, o artista é como o oleiro que deixa a marca de sua mão, naquilo que cria. Assim podemos também, nos considerar artesãos de nossa autoformação via arte, em busca da nossa identidade e subjetividade. Neste pensamento, quando estudo literatura infantil aliada à prática da contação de histórias, participo de oficinas, cursos, assisto a apresentações teatrais, crio personagens e reflito sobre diferentes abordagens, busco referências e inspirações, exercito este “estado de artesanaria”. Ou seja, para o nosso caso, é preciso deixar as marcas das buscas do “eu” em nos percursos autoformativos.

Mediante o acumulado até aqui, proponho pensarmos sobre uma FSP que leve em conta os afetamentos e experiências corporais, expressivas, criativas, individuais e coletivas das 03 docentes da educação infantil parceiras neste estudo, em busca de ampliação de seus repertórios culturais fora da escola. Significa recolher pistas, por meio de atividades artísticas e culturais de criação e fruição em centros culturais da cidade de Fortaleza. E, com isso, o estímulo a uma imersão em um “trabalho imaginativo” que, de acordo com Quinto (2012), exige a presença do corpo todo, que fala, sente, cria e rememora. Prossigamos.

---

<sup>18</sup> Programa de Pós-Graduação em Artes PPGARTES-IFCE.

### 2.3 Formação “Sem Paredes” - FSP: outro olhar para a formação docente na Educação Infantil

Em função dos aspectos anteriormente mencionados a respeito da proposta de formação que hoje é trabalhada com educadores (as) da educação infantil na rede municipal de Fortaleza-Ceará, aprofundo mais propriamente, alguns aspectos sobre a “Formação sem Paredes” – FSP, no campo da arte e das práticas culturais. Uma proposta que não compete ou exclui a política pública de formação continuada naquela etapa, seus programas, planos e projetos. Ao contrário, vislumbro aí, um diálogo complementar (e que ao mesmo tempo, ajuda a revisar aquela política), no que se refere à formação na área de Arte na escola.

Com isso, a partir de minhas experiências como docente e formadora em arte neste contexto, deparo-me com processos que historicamente recorrem a um entendimento: devemos aprender as “técnicas” e modelos de como se faz arte, para “repassar” para os alunos apresentarem como um produto (tendência contextualista do ensino de arte), para os pais e para a gestão da escola; sem que isso nos atravesse, e aos nossos (as) alunos (as), de modo significativo.

Neste caso, e a depender de como tal experiência é mediada, dizer-se contextualista do ponto de vista do ensino de arte na escola, sem priorizar a ludicidade e o prazer das crianças neste momento, é contraditório. Algo que de acordo com Fusari & Ferraz (2010), já vem sendo questionado pela tendência pedagógica essencialista (na qual me situo), que prioriza a arte como uma experiência em processo de simbolização pois,

A arte apresenta-se como produção, trabalho e construção. Nesse mesmo contexto a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (Fusari & Ferraz, 2010, p. 21)

Na contramão das práticas intuitivas e superficiais que muitas vezes obrigam o (a) professor (a) a repetir atividades de arte (pinturas, colagem, danças típicas, etc.), com as crianças, a FSP valoriza em seu ciclo formativo, as memórias do vivido dos (as) docentes, suas experiências de vida, percursos formativos e saberes docentes no campo da arte na educação infantil, estimulando seu protagonismo nesta jornada,

também fora da escola. Um estímulo ao acolhimento de desafios e descobertas sobre si, tendo valorizadas as suas ideias, criações, expressões, para a partir daí, partilhá-las a seu modo, com as crianças, recriando-as.

Para isso, uma das condições, é que o contato direto com a produção e fruição da arte e da cultura da cidade, ocorra em espaço-tempo de “afetamentos”, como discute Spinoza (1997). Onde a vivência estética é valorizada, possibilitando aos docentes e suas crianças, experienciarem a relação consigo mesmos, com os (as) colegas, pois segundo Fernandez:

Para que o conhecimento seja aprendido deve ser significado pelo ensinante como algo bom, que ele tem para dar a alguém que é único, original e significativo para ele. O ensinante sente prazer ao ensinar e o aprendente recebe o conhecimento atravessado pelo desejo de conhecer e pelo prazer do ensinante. O aprendente é também participante do prazer de ensinar que sente seu professor ao perceber que ele aprende. (Fernandez, 1994, p. 44)

Assim, ao instigar uma reflexão crítica neste estudo, sobre a métrica convencional da “formação com paredes” (nos ambientes tradicionais da escola e centros de referência de professores (as)), busquei contribuir de modo propositivo, para a revisão deste *modus operandi*. Tomei como base a construção de um *Coletivo de Partilha* estimulador da ampliação do repertório cultural das 03 integrantes do estudo, no qual novas aprendizagens (nos centros culturais de Fortaleza-Ceará), se entrelaçassem a saberes já existentes, às suas histórias pessoais e práticas educativas. Tais aspectos foram a matéria para suas criações e expressões ao longo da jornada. Em acordo com Josso (2007), compreendi a formação como um processo contínuo, intrinsecamente ligado às experiências de vida destas mulheres educadoras, dentre as quais me juntei. Em complemento, esta estudiosa afirma que:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (Josso, 2007, p. 419)

Ao considerar a ampliação do repertório cultural em sua dimensão formativa, conforme Ostetto (2018), o compreendi como espaço de criação e experimentação, possibilitador de contato com os bens simbólicos da cultura, e interação com diferentes expressões artísticas. Valorizei então, de acordo com esta autora, experiências culturais e artísticas (detalhadas nas seções 3 e 4 deste trabalho) nesta

jornada formativa, que oportunizassem às coparticipantes do estudo, o contato direto com objetos artísticos, explorando materiais, processos criativos e diferentes formas de expressão. Ao integrar a arte e a cultura ao seu próprio processo formativo, estimulei-as a protagonizar caminhos de experiências significativas, fortalecendo sua capacidade de inspirar, inovar e transformar o cotidiano da educação infantil.

Que modos de contato artístico-estético podemos buscar para provocar nos aprendizes a experiência com a linguagem da arte? Ao que dar atenção para que essa experiência com a arte seja geradora de uma visão de produção criativa e inventiva que não isole a Arte da vida? (Martins; Picosque, 2012, p. 126)

Um dado importante, visível desde os primeiros contatos com as parceiras de pesquisa, porém não isolado, foi o desconhecimento dos espaços culturais pelas integrantes do nosso percurso formativo. Espaços culturais como o Teatro José de Alencar, a Caixa Cultural e o Centro Cultural Banco do Nordeste, são pouco ou quase nunca explorados na formação docente da educação infantil, assim como aqueles situados em nossos bairros e comunidades, próximos à escola.

O (re) conhecimento das produções e artistas locais, por exemplo nas artes visuais como: Aldemir Martins, Descartes Gadelha, Antônio Bandeira, Estrigas e Nice Firmeza, entre outros; das criações para a infância na área de Dança, da professora da UFC, Rosa Primo<sup>19</sup>, e no teatro para a infância, do professor da UFC, ator e dramaturgo, Ricardo Guilherme<sup>20</sup>, são conteúdos que deveriam estar presentes nos momentos formativos da educação infantil.

Somado a isso, os mestres da cultura<sup>21</sup> e seus coletivos, guardiões das tradições e saberes populares, devem estar presentes na escola, permitindo que crianças e professores (as) estabeleçam conexões vivas com as raízes culturais do território em que vivem. Dessa forma, evitamos uma ampliação de repertório

---

<sup>19</sup>Professora dos Cursos de Dança da Universidade Federal do Ceará. Doutora em Sociologia, com estágio no Curso de Dança da Universidade Paris 8 (França); Líder do Grupo de Pesquisa DIA – Dança, Infância e Autismo (CNPq). É coordenadora do Pibid – Dança (UFC). Fonte: <https://danca.ufc.br/pt/corpo-docente/rosa-cristina-primo-gadelha/> (Acesso no dia 13/06/2025)

<sup>20</sup>Ator, dramaturgo e diretor teatral. Especialista em Comunicação Social e em Arte-Educação. Fundador do Grupo Pesquisa (1978) e um dos integrantes da equipe fundadora da Televisão Educativa do Ceará (hoje TVC) e da Rádio Universitária. Diretor do Centro de Pesquisa em Teatro (Fortaleza/CE) e formulador da teoria e do método Teatro Radical Brasileiro (1988). Fonte: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/6179/> (Acesso em 13/06/2025)

<sup>21</sup> Mestre Ulisses (multi-instrumentista, compositor, cantor e produtor cultural, guardião do Coco de Roda), Mestre Lula (mestre de capoeira da Associação Zumbi Capoeira), Mestre Carla (presidenta da Associação Zumbi Capoeira e integra o Comitê de Expressões Culturais Afro-brasileiras na SECULT/CE, dentre outros.

descolada da realidade local e promovemos uma formação sensível e situada, que fortalece o pertencimento cultural e amplia as possibilidades de criação e experimentação na educação infantil.

Para Duarte Jr. (2002, p. 16) "a arte [é] uma forma de conhecimento humano. Isto é: através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria." Para o autor, a arte tem um papel crucial, pois não apenas revela camadas da realidade, mas permite que o sujeito entre em contato com dimensões mais profundas de sua própria experiência, abrindo espaço para a reflexão sobre sua vida, suas escolhas e emoções, podendo transcender a lógica instrumental do cotidiano, nutrindo sua capacidade imaginativa, crítica e reflexiva.

Pelo que temos até aqui, na direção de um outro olhar para a formação docente na Educação Infantil, a FSP prescinde da experiência direta com os fazeres, símbolos e signos da arte. E, com relação a este entendimento de "experiência", partilhando das mesmas ideias de Josso (2004), Jorge Larrosa (2001;2002) reflete que a experiência como elemento formativo, seria tudo que o indivíduo vivencia em seus encontros e desencontros consigo e com o outro. É tudo aquilo que pode ser visto, o que nos atravessa, nos toca e nos afeta. Assim, ao compartilhar nossas experiências nos lugares que passamos, estamos simultaneamente transformando nossa identidade pessoal e coletiva. E se assim o é, conseqüentemente, transformamos também a nossa prática profissional, docente. No dizer deste autor, temos que:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. (Larrosa, 2001, p. 53)

Para esse movimento dinâmico de transformação, que é também um chamamento, a nossa presença no mundo, com seus caminhos, cruzamentos e percalços, deve estar constantemente em questionamento e reflexão. Neste sentido, a (auto) formação em arte prescinde desta jornada de construção de significados, através das experiências vividas pelo indivíduo, resultando em aprendizagens. Nisto reside a perspectiva que aqui defendo com a "Formação sem Parede", de ultrapassagem dos muros reais e metafóricos de concepções tradicionais, e da

operacionalização de mecanismos redutores do prazer de aprender e de ensinar de corpo inteiro, pulsando com este sentido de alegria do qual nos fala Freire:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire, 1996, p. 53)

Por isso, pensar em uma FSP é pensar de que maneira a experiência nos (auto) forma em um espaço-tempo que se constrói com outros olhares para a prática docente em arte na educação infantil. Argumento com John Dewey (2010) que tal experiência é inseparável das condições da vida de cada um (a) das coparticipantes da pesquisa, incluindo o contexto da escola de pertença e os desafios que impulsionam esta dinâmica. O que para Josso (2004), molda e sustenta um estado de pesquisa (pesquisa formativa), de quem dela participa, quando comenta que:

As experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensiona o lugar e a importância dos percursos educativos certificados de formação aprendente, ao valorizar um conjunto de atividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores. (Josso, 2004, p. 235)

É considerar que o entrecruzamento e a ampliação dos repertórios culturais, resulta da relação com o exercício estético tomando a cidade e seus espaços culturais como contextos formativo, afetivo, histórico, político, memórias de vida e prática docente. E contam para a ampliação do “eu” pessoal e profissional do ser professor(a) da educação infantil, quando acessa os saberes e fazeres da arte junto às crianças.

A professora Rosa comentou que uma vez estava em uma formação e foi falado que somos uma geração encaixotada: “Hoje, se você me pedir para desenhar uma casa, eu só sei fazer a mesma casa, a mesma árvore. Não era permitido a gente pensar, tinha que seguir o padrão, pintar a casa, pintar a árvore”<sup>22</sup> Jasmin acrescentou: “E não podia pintar fora”<sup>23</sup>. A professora Rosa considera que é por esse

<sup>22</sup> Trecho gravado no encontro “Chegadas e Partidas”, no dia 26/10/2024.

<sup>23</sup> Idem.

motivo que ela tem muita dificuldade de desenhar e revelou ter medo do que os outros vão pensar ao olhar a sua produção, sente vergonha de fazer e achar que está feio e infantilizado.

Dessa perspectiva, concordamos que é fundamental oferecer aos professores em formação oportunidades e condições para o reencontro com as dimensões expressivas que foram reprimidas e emudecidas ao longo dos anos, o que pode ser garantido por propostas que disponibilizem espaço-tempo para movimentos de corpo inteiro, atravessados pelo artesanal, pela experimentação de diferentes materialidades, pelo 'feito à mão', pelo contato com a arte, com as manifestações e os espaços culturais, por exemplo. (Ostetto, 2023, p. 239).

Outro aspecto relevante nesta proposta de FSP, diz respeito à vivência das coparticipantes do estudo com o espaço "cidade" (centros culturais, um café), o "espaço íntimo" de minha residência, como se refere Bachelard (2008). Essa diversidade de espaços marcou um itinerário de autoformação em arte, integrando experiência pessoal e coletiva, em contextos para além da escola, mas, sem excluí-la e seus desafios cotidianos na educação infantil, enriquecendo a análise e o compartilhamento de conhecimentos.

Jader Lopes (2024), ao desenvolver seu conceito de "vivência espacial", necessário para a nossa discussão, enfatiza a importância de ocuparmos e representarmos os espaços também de maneira subjetiva, permitindo uma compreensão mais rica e multifacetada do ambiente urbano, como aquele que estimula outros modos de ser-estar e que atravessam a cada um (a) de nós, de diversas formas. Segundo este autor:

Pensar no conceito de vivência e, por conseguinte, no conceito de vivência espacial é compreender como o verbo se faz carne em cada um de nós, cria nossa consciência, nossos afetos, emoções, intelectos, cognições. A vivência espacial envolve os muitos verbos que se talham em nós, como sangue, epiderme, movimentos, ações, atitudes, ser e estar no espaço e em todas as expressões. (Lopes, 2024, p. 73)

Assim, por meio dos seus estudos sobre as cartografias sociais, Lopes (2024) nos fala da necessidade de uma "espacialização da vida" (p. 91) permeada por experiências subjetivas que ressignificam os territórios. Esse elo dialógico entre o espaço e a experiência se reflete na prática educativa, como instrumentos vivos de aprendizagem, assumindo um papel formativo ao possibilitar que os sujeitos tracem seus percursos, reconheçam seus lugares de pertencimento.

Assim, com a FSP, ao ocupar os “espaços culturais” da cidade, as coparticipantes da pesquisa foram estimuladas a compreendê-los como um elemento ativo na autoformação, concebendo experiências pedagógicas que valorizaram a corporeidade, os afetos e as múltiplas formas de expressão, transformando e sendo por eles transformadas. Por esta via, tal abordagem pode propiciar um olhar mais atento às experiências espaciais das crianças, dos educadores (as) e mesmo das comunidades. Ao trazer a “especialização da vida” para o campo da autoformação docente, Lopes aponta para a importância da experimentação estética na construção de uma prática educativa crítica e sensível.

Não é possível negar que você está ali, não é possível negar que o outro está ali, não é possível negar que essa existência é uma [co]existência, que as vivências são [con]vivências e o espaço é, assim, [com]partilha entre aqueles que o habita [...] o importante é a relação que permite nos unirem conosco mesmo e com o mundo, nos fazer *Ser Terrenos*. (Lopes, 2021, p. 134)

Na obra *A Poética do Espaço*, Gaston Bachelard (2008) nos convida a compreender os espaços não apenas como dimensões físicas, mas como territórios carregados de significados simbólicos, afetivos e imaginários. Ele argumenta que os espaços que habitamos — como a casa, os cantos, o sótão ou o porão — são profundamente entrelaçados às nossas memórias, sensações e emoções. Para este autor, a arquitetura é mais do que paredes, tetos e janelas; ela é uma extensão de nossa vida interior, moldada pela experiência poética que dá vida aos lugares.

A proposta de "desemparedar" a formação docente na educação infantil encontra ressonâncias diretas na poética do espaço bachelardiana. Ao romper com a rigidez da sala de aula e explorar o potencial formativo de outros ambientes, museus, teatros, parques, etc. percebo que tais espaços ativam a dimensão poética na experiência educativa. Portanto, mais que um deslocamento físico, a FSP é também um convite a viver o aprendizado de maneira acolhedora e criativa.

No momento em que nos encontramos na minha casa e, posteriormente, em uma cafeteria, foi possível observar como esses espaços despertaram uma série de sensações: o aroma do café, o ruído das xícaras, a textura das cadeiras de madeira e as luzes que entravam pelas janelas. Esses elementos, combinados com as interações sociais e a intimidade do ambiente, tornaram-se um espaço de troca afetiva e reflexão.

Segundo Bachelard (2008), essas experiências sensoriais estão ligadas à construção de imagens poéticas, que não apenas enriquecem a memória, mas transformam nossa percepção do mundo. A casa é o "primeiro mundo do ser humano", onde construímos nossas memórias mais profundas. A sala da casa, transformada em espaço de conversas e relatos, trouxe à tona memórias compartilhadas e imagens que evocaram pertencimento entre nós. Partilhei fatos da minha infância: quando fiquei presa no quarto; o dia que arrumei uma mochila pra fugir de casa; o dia que meu pai me salvou de uma picada de cobra... Esses foram alguns segredos de um cofre aberto.

Essa dinâmica ilustrou como o espaço íntimo, tornou-se um território fértil e potencializou a reflexão sobre diversos temas, desde a infância (um dos assuntos fortemente partilhado), as trilhas de formação e o dia a dia da sala de aula. Curiosa para ouvi-las sobre aquela fase da vida, que ao mesmo tempo, corresponde àquela que agora atuam profissionalmente, após este encontro, solicitei que as professoras me enviassem uma foto quando criança, descrevendo sobre qual lembrança ela remetia e o que sentiam ao vê-la<sup>24</sup>. A proposta provocou relatos sensíveis sobre os territórios da infância, onde as imagens atuaram como dispositivos de rememoração.

“Essa foto me remete a férias no interior da minha avó. Eu com minha mãe, meus irmãos e o outro não lembro quem era. Amava ir para lá, porque tomávamos banho de açude, lembro da textura da areia, que era gosmenta, tinha gastura. Brincávamos também com câmera de ar, levávamos comida [...], chupava cana e brincávamos o dia todo lá<sup>25</sup>.” (ver figura 1)

“Eu com sete anos na casa de minha vó com a cachorrinha Gaby que viveu 17 anos! Essa foto me faz lembrar das manhãs de domingo, quando o sol invadia a área da frente da casa da vó. Raios de sol que me faziam despertar e logo ia brincar com as cachorrinhas de lá. Me faz lembrar da alegria de estar rodeada por bichos (sempre fui apaixonada por eles), do carinho que minhas tias tinham por mim (essa foto foi tirada por uma tia). De como minha família (avós, tios e primos) marcaram minha infância. Lembro até hoje dos almoços de domingo na casa da vó cheia de tios, tias e primos... (ver figura 2)<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Esta proposta foi feita em 27/4/2024 de forma remota, rememorando uma das experiências do “Tá na mesa”

<sup>25</sup> Relato da Professora Rosa.

<sup>26</sup> Relato da professora Jasmin.

Figura 1 — “Férias no interior”



Fonte: Acervo da professora Rosa

Figura 2 — “Casa de vó”



Fonte: Acervo da professora Jasmin

“Para além de uma película fotográfica reside um vasto mundo de emoções capturadas, um eco silencioso de momentos que ecoa através da passagem do tempo, tecendo uma tapeçaria de memórias. Cada imagem é mais do que uma representação estática, é um portal para a nostalgia, um abraço imortalizado, uma prova tangível do amor e da conexão que transcendem o tempo e o espaço” (ver figura 3)<sup>27</sup>

Figura 3 — “Leitinho no sofá”



Fonte: Acervo da professora Dália

Nossos encontros foram convites que provocaram em todas nós muitas sensações e oportunidade de pensarmos sobre nós mesmas, a nossa própria história,

<sup>27</sup> Trecho do relato da professora Dália.

revisitar a infância e lembrar fatos da família. Os sons, cheiros, texturas e imagens percebidos durante estas vivências da FSP tornaram possível que estes elementos poéticos, muitas vezes ignorados em espaços formativos tradicionais, assumam um protagonismo, segundo o pensamento Bachelardiano, que cria um vínculo entre o indivíduo e o espaço, transformando-os em um lugar de aprendizado simbólico e sensorial.

Bachelard (2008), defende que o espaço é "habitado" também pelas palavras, conversas e histórias que nele acontecem. O relato de memórias, as reflexões conjuntas e os relatos de experiências compartilhados em nossos encontros ampliaram o sentido do espaço, transformando-o em uma "paisagem poética", não dissociando o espaço físico do simbólico.

Por fim, ao propor a "Formação sem Paredes" em sua complementariedade, reconheço a relevância do espaço e da experiência sensorial (sem jamais desprezar as teorias), para uma educação mais humana e poética. Em cada encontro refleti sobre aspectos que poderiam contribuir com uma proposta de autoformação via arte, para educadores (as) da educação infantil, além dos muros escolares, abrindo espaço para um ensinar-aprender que buscasse conectar corpo, mente e ambiente.

No capítulo seguinte, apresento as estratégias do percurso metodológico traçado para o desenvolvimento desta pesquisa, com base na participação ativa das 03 parceiras neste estudo, compreendido como um caminhar autoformativo de partilha de saberes. Um percurso atento à recolha das vozes, gestos e imagens (narrativas) destas mulheres educadoras, que emergiram da teoria-prática de nossas experimentações desafiadoras e criativas pelos espaços culturais da cidade de Fortaleza- Ceará. Sigamos.

### 3 METODOLOGIA: O MAPEAMENTO DA ROTA

“A viagem não começa quando se percorrem distâncias. Mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores” (Couto, 2006, p.34).

Tendo em mãos o mapeamento da rota da nossa jornada até aqui, iniciada a partir do 1º encontro com as coparticipantes do estudo (registrado em diário de bordo, em 09/12/2023); compartilho nesta seção, com base em uma perspectiva qualitativa e interdisciplinar de pesquisa-ação-formação, o modo como caminhei, em direção à busca de elementos resultantes de um exercício estético ampliador da reflexão sobre a autoformação em arte na educação infantil, em contextos não escolares, a qual venho chamando de *Formação sem Paredes- FSP*.

Considerei para tal, as trajetórias de vida, formação, práticas docentes e trocas de saberes com 03 professoras coparticipantes da pesquisa, e atuantes em salas de educação infantil 2,3 e 4, de CEIs, em Fortaleza-Ceará. Concentrei-me em descrever e analisar as narrativas produzidas no tempo-espço de um *Coletivo de Partilha* de práticas culturais pela cidade. Com isso, refletimos criticamente sobre o convívio com o fazer, a fruição e as relações entre arte e educação no cotidiano de sala de aula de crianças pequenas, pois como enfatiza Minayo (2016), a pesquisa qualitativa envolve sentidos, desejos, crenças, valores e atitudes, alcançando dimensões mais profundas das relações e dos processos, não limitados à mensuração de variáveis. Além disso, de acordo com Guerra (2012):

A pesquisa qualitativa mergulha na complexidade dos fenômenos, escavando os pormenores dos elementos constitutivos, ao mesmo tempo em que o pesquisador ao fazê-lo pode tornar-se copartípe, interagindo, interferindo ou se autoformando, pois, enquanto sujeito do mundo, interroga outros sujeitos em suas experiências de vida, no sentido de interpretar compreender as múltiplas realidades, considerando as subjetividades a partir de um exercício de suspensão de conhecimentos prévios que oriente para o que deve ser observado. (Guerra, 2012, p. 172)

Tomei como norte metodológico um exercício de articulação entre a pesquisa-formação e a pesquisa-ação considerando o diálogo entre pesquisa-ação-formação, conforme argumenta França (2017), em seu estudo intitulado: *Educação Estética e Patrimônio Cultural: uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará-Ce*, articulando três dimensões: pesquisa, ação e formação.

Esta escolha ocorreu por compreender este estudo em sua perspectiva interdisciplinar de análise e reflexão. Possibilitou-me investigar, intervir e estimular de maneira autônoma, a autoformação das coparticipantes simultaneamente, acolhendo seus processos educativos e culturais, envolvidos nos percursos de vida, formação e prática docente na educação infantil, dentre os quais a arte se faz presente, ainda que muitas vezes, de forma aligeirada e instrumental.

Importante ressaltar ainda segundo França (2017), que a pesquisa-ação-formação permite múltiplas outras articulações: pesquisa-ação, pesquisa-formação, ação-pesquisa e ação-formação, promovendo uma perspectiva dinâmica e integrada. Diante deste olhar multifacetado e criativo, esta pesquisadora faz a seguinte reflexão:

A pesquisa-ação dá conta desse aspecto formativo? Resolvi, então, chamar de pesquisa-ação-formação, por compreender que é mais adequada para desvelar o objeto desta busca, uma vez que pretendo articular os três pontos - pesquisa, ação e formação - estabelecendo relações de: pesquisa-ação; pesquisa-formação; ação pesquisa e ação formação. (França, 2017, p. 133)

Já com relação à prática, trago para a investigação além das minhas proposições diretas, a relevância da participação ativa e cooperativa das docentes possibilitando às coparticipantes vivências e a reflexão sobre os processos autoformativos via arte e cultura fora dentro e fora da escola, de modo complementar com a formação oficial, como enfoca a pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986), me permitiu não considerar o estudo do tema, de forma isolada:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14)

Em convergência com este pensamento, utilizei as fases do ciclo básico da pesquisa-ação sugeridas por Tripp (2005): planejar, agir, descrever e avaliar. Nessa perspectiva, “[...] a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou de outro, estão envolvidos nela, e é colaborativa em seu modo de trabalhar.” (p. 448). Para tal, propus a realização de um ciclo formativo de 5 encontros presenciais e 2 on-line com as 03 coparticipantes no *Coletivo de Partilha*. Os momentos on-line foram realizados no início do processo, com o intuito de promover um primeiro contato entre as participantes, possibilitar o conhecimento

mútuo e estabelecer, de forma colaborativa, os combinados e ajustes necessários às etapas da pesquisa. Esses encontros iniciais criaram um espaço de escuta e acolhimento. Nesse contexto, antes de agir, atentei para uma maior interação entre nós, estimulando a construção coletiva deste percurso investigativo, ouvindo o grupo e suas sugestões de como poderíamos caminhar. Ainda conforme este autor:

A pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. (Tripp, 2005, p. 446)

Esses encontros serviram-me para preparar o terreno para a produção de dados, buscando uma relação de confiança com as participantes. Possibilidades em processo, de “desemparedamento”, do contexto formativo institucional. Aliei atividades intercaladas com estudos teóricos, apreciação e fruição em equipamentos de produção artística e cultural da cidade de Fortaleza, expressões criativas ao registro de si, entre memórias e significados das experiências vividas na relação consigo mesmas, nossas formações, e o cotidiano de atuação docente.

Assumi com estas parceiras, um percurso autoformativo guiado pelo meu processo investigativo-criativo, unindo nossas narrativas como descrição de um registro social, político e cultural da rota que seguimos, nele intervindo diretamente e de modo coletivo. Esta relação desde o princípio, tomou como referência a busca por uma construção de cumplicidade propositiva e o exercício do afeto entre mulheres educadoras em um espaço propositivo de fala sobre suas formações, em contextos de escola pública municipal, e sobre si mesmas enquanto sujeitos.

A centralidade das narrativas orais, escritas e simbólicas das integrantes do *Coletivo de Partilha*, como condição para re-pensarmos a práxis docente, exigiram-me também, com base nos estudos de Josso (2004) e Barreiro (2009), o narrar para além da palavra. Possibilitou-nos explorar e refletir sobre este pensar-fazer considerando trajetórias de vida, profissão, influências e motivações, incluindo memórias da infância e ao longo da vida.

Em nosso caso, uma compreensão mais integrada e contínua de adaptação e ressignificação de saberes, que de acordo com Josso, (2004), promove um ambiente articulador e de reflexão profunda. Barreiro (2009) corrobora com essa visão ao

destacar que este tipo de estudo proporciona um espaço onde o desenvolvimento pessoal e profissional ocorre simultaneamente. Para esta última autora:

A metodologia de pesquisa-formação é capaz de possibilitar uma formação significativa de professores, sendo a dimensão da escuta importante elemento que permite a *experencição* da alteridade e a ampliação dos registros pensados pelo sujeito que narra através da ótica do grupo. Além disso, a escuta da história do outro remete a um jogar-se a um inusitado, a um espaço-tempo não vivenciado, permitindo uma projeção e uma produção de si para além do inevitável. (Barreiro, 2009, p. 79 e 80)

Nesta jornada, descrevemos nossas narrativas e compartilhamos experiências narradas por nós, sob diferentes vias teórico-práticas e estéticas, fortalecendo-nos como protagonistas das nossas histórias e dos modos como aprendemos e ensinamos arte na educação infantil, ao longo dos anos. Para recolhê-las como marcas de pegadas de uma jornada na qual não caminhamos sozinhas, lancei mão de alguns instrumentos de produção de dados que me possibilitassem recolher registros significativos para a análise das questões de estudo. Vamos a eles.

### **3.1 Procedimentos para produção de dados: o fazer-desfazer das malas**

Descrevo a seguir, os instrumentos utilizados para a produção de indícios que me possibilitaram pensar sobre a FSP, reunindo um conjunto de registros (narrativas) produzidos pelas integrantes da pesquisa, durante os encontros de compartilhamento de estudos, relatos histórias de vida e de práticas culturais e artísticas nos centros culturais de Fortaleza-Ceará.

Inicialmente, por meio da observação participante com base em (Minayo, 2016), busquei de maneira implicada, relatos sobre as interações entre os contextos autoformativos e práticos via arte e cultura, e o fazer docente das coparticipantes em sala de aula. As atividades propostas no *Coletivo de Partilha*, me permitiram atentar para as singularidades, valorizando as perspectivas individuais de cada uma delas, sem perder de vista o coletivo.

A “atenção cartográfica” de acompanhamento de processos da qual nos fala Lopes (2024), em seu estudos sobre a Geografia da Infância, foi um norte para nos deslocarmos da escola ou de residência de cada uma, até os equipamentos culturais da cidade, no sentido de mapeamos espaços que também podiam ser

pensados/utilizados em sua dimensão autoformativa de maneira significativa e prazerosa. Isto nos possibilitou evocar memórias, re-visitar caminhos percorridos, envolvendo a produção de novos sentidos em outros territórios, ampliadores da visão de si e de nossas trajetórias educativas. Utilizei os seguintes instrumentos para a produção e o registro de dados: diário de jornada, entrevistas estruturadas, o *WhatsApp*<sup>28</sup>, audiografações, fotos, filmagens e desenhos utilizados ao longo do processo do ciclo autoformativo, dividido nas seguintes etapas descritas abaixo (Figura 4) quanto a sua estrutura metodológica: 1ª Travessia: visita à exposição “Cidadela”; 1ª Paragem: “Tá na Mesa”; Encontro Pausa; 2ª travessia: espetáculo 1877; 2ª Paragem: “Chegadas e Partidas”. Tiveram como propósito captar relatos orais das experiências vividas pelas coparticipantes da pesquisa, possibilitando uma escuta sensível e respeitosa.

Figura 4 — Quadro-resumo das etapas da Formação sem Paredes

ETAPAS	ATIVIDADE	OBJETIVOS	RECURSOS	ASPECTOS DO AMBIENTE
<b>1ª TRAVESSIA:</b> “CIDADELA” (09/12/2023)	Encontro na Caixa Cultural visitando a exposição Cidadela, um projeto artístico que explora o corpo como um espaço de identidade e autonomia por meio de histórias e materiais sensíveis.	Vivenciar o corpo por meio da percepção, espacialidade e expressão. Promover a reflexão sobre o ser, o agir e o pensar sobre sentimentos e memórias.	15 casas-corpo que narravam histórias únicas por meio de texturas, bordados e costuras.	No salão, estruturas sonoras e 15 pequenas casas dispostas sobre moldes do corpo da artista criavam uma instalação sensorial.
<b>1ª PARAGEM:</b> “TÁ NA MESA” (17/02/2024)	Experiência imersiva e poética, estruturada como um banquete simbólico, onde cada etapa do cardápio ofereceu vivências de arte, diálogo e reflexão.	Explorar sentimentos e percepções por meio da partilha de textos, imagens e narrativas, como um cardápio de palavras que instiga a (re)descoberta de si e dos lugares habitados	Recipientes com água e pétalas, petisqueira com fotos e trechos das falas da 1ª Travessia “Cidadela”, quatro pratos com textos curtos de autores, Diário de jornada, velas, livros e cardápio.	Sala de jantar intimista, iluminada à luz de velas. A mesa, posta com quatro lugares, com livros, cardápio personalizado e objetos afetivos. Na janela, um varal com fotos do primeiro encontro.
<b>ENCONTRO</b> “PAUSA” (14/08/2024)	Em uma cafeteria, o encontro foi marcado por conversas leves sobre desafios cotidianos, vivências da pesquisa e alinhamentos. Houve a entrega de quadros com flores bordadas para cada participante.	Compartilhar elementos da pesquisa, apresentar os nomes das participantes e planejar os próximos passos.	Quadros das flores bordadas e documentos de autorização da pesquisa.	Quintal aconchegante e acolhedor, com plantas, mesas e cadeiras de madeira.
<b>2ª TRAVESSIA:</b> “ESPETÁCULO 1877” (21/09/2024)	Realizado no Theatro José de Alencar, o espetáculo 1877 abordou, de forma poética e intensa, a seca que devastou o sertão no século XIX, revelando as dores, resistências e esperanças do povo sertanejo.	Ampliar repertórios, conectar memórias e realidades e estimular a construção de novos significados e perspectivas.		O Theatro José de Alencar ofereceu um cenário único, onde a grandiosidade do palco, a iluminação dramática e a trilha sonora do espetáculo 1877 intensificaram a conexão emocional com a história apresentada.
<b>2ª PARAGEM:</b> “CHEGADAS E PARTIDAS” (26/10/2024)	Encontro no CCBNB com formato de viagem poética, visitando exposições e passando por três estações na sala de oficinas, onde foram construídos caminhos e possibilidades transformadoras.	Ocupar o CCBNB como espaço de arte e cultura, explorando exposições e criações coletivas que instigam novos sentidos e significados no território.	Mapas, garrafinhas, fotos e trechos das falas nos encontros anteriores, cartas, ninhos, painel, canetas, lápis, tinta, pinceis, caderno de jornada	O espaço repleto de cores, texturas e narrativas favorecia a fruição, a reflexão e a descoberta. Suas instalações despertavam conexões sensíveis com a história e a cultura.

Fonte: Acervo pessoal (2025)

O diário de jornada, utilizado tanto por mim quanto pelas coparticipantes, contém recortes autobiográficos do cotidiano vivido em nossos encontros e após, incluindo materiais produzidos como desenhos, cartas, etc. Com este instrumento documentamos aspectos da trajetória compartilhada e das narrativas construídas de

<sup>28</sup>Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e vídeos. Esta opção se deu, por questões logísticas, considerando a rotina intensa das professoras envolvidas, e respeitando seus tempos e espaços pessoais.

maneira individual e coletiva, analisando e refletindo sobre os nossos passos pela cidade.

Para Marin e Porlán (2004), o diário de jornada:

É um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a sensibilização do professor para o seu processo de evolução e para os seus modelos de referência. Também favorece o estabelecimento de conexões significativas entre o conhecimento prático e o conhecimento disciplinar, o que permite uma tomada de decisão mais informada. Por meio do diário, podem ser feitas focalizações sucessivas sobre o problema que está sendo abordado, sem perder as referências do contexto. Por último, promove também o desenvolvimento dos níveis descritivo, analítico, explicativo e avaliativo do processo de investigação e reflexão do professor. (Tradução nossa) (Marin e Porlán, 2004, p.23).

A incorporação do diário de jornada com foco na autobiografia se revelou uma ferramenta poderosa para promover uma “escrita de si”, na partilha de saberes, histórias e experiências. Segundo Quinto (2012), a abordagem autobiográfica possibilita uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que o sujeito utiliza para descrever e compreender a si mesmo em seu ambiente natural. O compartilhamento de experiências e reflexões através desse instrumento, estimulou uma aprendizagem colaborativa, enriquecendo a experiência autoformativa.

Ao longo dos encontros foram enviadas perguntas (apêndice A), às 03 professoras, antes e/ou após cada encontro e nas seguintes datas: 04/11, 05/12 de 2023, 18/01, 23/02, 27/04, 08/08, 29/09 de 2024 e 12/01 de 2025, que as responderam no diário de jornada ou via *WhatsApp*. E, com as audiogravações, filmagens e fotos registradas, visei a complementariedade da riqueza de detalhes das vozes e das imagens (autorizadas com documentação em anexo) das partícipes, permitindo mais uma forma de registro além da palavra escrita, ampliando as formas de produção e de comunicação de narrativas e de práticas colaborativas.

Aos poucos, fui me vendo em cada uma das docentes parceiras desta investigação. Em nossos encontros entrecruzávamos conflitos, angústias, mas, também esperanças que nossas práticas educativas vislumbravam. O exercício da pesquisa ali pulsante, possibilitou a cada uma de nós segurar um candeeiro que poderia iluminar outro caminho para os percursos autoformativos via arte e cultura na no âmbito da educação infantil na escola, com um tanto mais de encantamento para nós e as crianças, de mãos dadas com o que acontece na cultura produzida na cidade. Saibamos um pouco mais sobre estas companheiras de viagem.

### 3.2 Das coparticipantes do estudo: trajetórias de formação e fazer docente

As 03 coparticipantes da investigação, foram escolhidas em função dos seguintes critérios: formação na área de Educação, pelo menos 05 anos de magistério na educação infantil, efetivo exercício em sala de aula do nível de ensino mencionado, participação voluntária em um processo de autoformação via arte<sup>29</sup>.

Tive a oportunidade de conhecer as parceiras desta investigação antes da pesquisa. A primeira, quando eu estava na função de coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil em Fortaleza, e acompanhei a sua prática e formação continuada. A segunda, quando conheci o seu trabalho de modo específico em arte, durante o acompanhamento às escolas, como técnica da educação infantil. E a última, por meio de sua prática documentada no Programa Ateliê<sup>30</sup>.

Inicialmente foram convidadas por telefonema, e em seguida conforme o aceite, compartilhei presencialmente, com as mesmas o tema, o objeto de investigação, os objetivos, as concepções teóricas que norteiam o trabalho e a metodologia utilizada para construir o *corpus* de pesquisa, de acordo com (Ibiapina, 2008). Considerei isto importante para que as parceiras de estudo compreendessem bem o que iríamos construir juntas.

Apresentei o planejamento da pesquisa, e sugeri que fôssemos a partir dali, um coletivo de autoformação docente via arte pela cidade (*Coletivo de Partilha*), no qual mais que escutar, iríamos participar (experimental) fruir, criar e pensar de corpo inteiro, sobre as linguagens da arte, como prática cultural. Nesse sentido, assumi também o lugar de sujeito ativo, disposta a partilhar com elas aquela jornada. Esse envolvimento representou um desafio, marcado pelo compromisso de refletir como

---

<sup>29</sup> Em 2024, uma das coparticipantes assumiu o cargo de coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil e outra, assumiu meio período como formadora de professores de Educação Infantil permanecendo o outro meio período em sala de aula.

<sup>30</sup> O Programa Ateliê da Rede de Ensino de Fortaleza (Plano Fortaleza 2040). Prevê ações de curto, médio e longo prazo, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da população, desde a 1ª infância, dentro das diversas esferas de responsabilidade do município. Faz parte da etapa da educação infantil gerida pela SME, em parceria com os distritos de educação, objetivando implementar ações e espaços ateliês, nas unidades escolares, para potencializar as múltiplas linguagens das crianças, dentro da concepção de uma criança protagonista em seu potencial criador. (Fonte: Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação. Projeto ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020)

pesquisadora em formação, sobre a minha trajetória pessoal, artística e profissional, junto a outras colegas docentes neste percurso.

Entendo/i as coparticipantes como sujeitos com repertórios culturais próprios, em constante interações e trocas de conhecimento, que também compunham a investigação ativamente. Portanto, meu interesse no estudo residiu nas ações e reflexões sobre suas trajetórias de vida, formação e possíveis práticas artísticas e culturais dentro e fora da educação Infantil, que me possibilitasse uma interpretação dialógica sobre o fenômeno estudado. Pois, segundo Macedo (2006):

É significativo que seja destacado que a percepção do fenômeno é sempre um processo de co-participação; há uma região de co-percebidos. Sujeitos e fenômenos estão no mundo-vida com outros sujeitos, co-presenças que percebem fenômenos. Nesses termos, a co-participação de sujeitos em experiências vividas permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações, conflitos, etc. Habita nesse processo incessante de interação simbólica a esfera da intersubjetividade, a instituição intersubjetiva das realidades humanas. (Macedo, 2006, p. 16-17).

Portanto, foquei em episódios das experiências de memórias, de vida das docentes (recortes de narrativas autobiográficas), e de experiências na área de arte, em um exercício de compartilhamento do fazer docente, na relação com este campo de saber sensível. Josso (2004) enfatiza que este processo de contar a própria história está intimamente ligado à construção do ser, oferecendo uma oportunidade para o sujeito reconhecer a si mesmo, como protagonista de sua formação.

Ao trazer à tona momentos marcantes e influências significativas, a narrativa autobiográfica, conforme apontam Romero e Casais (2019), também revela como esses eventos formadores constroem princípios que estruturam a maneira como o sujeito percebe o mundo e se relaciona com as pessoas ao seu redor. Essa abordagem está em consonância com a ideia de que a formação é um processo contínuo e experiencial, que envolve tanto a compreensão de si, quanto o reconhecimento das influências externas que atravessam a vida do indivíduo. Para estes pesquisadores:

Por meio da história que contamos de nós mesmos não só nos reconhecemos, como conseguimos pontuar acontecimentos especialmente relevantes que marcaram nossas vidas, pessoas que nos serviram como exemplo ou exerceram influência em nossas decisões pessoais, profissionais e/ou acadêmicas. (Romero; Casais, 2019; p. 2)

Escolhi nomes de flores para as coparticipantes da investigação diretamente envolvidas na pesquisa<sup>31</sup>. Em meio a tantas andanças foram encontradas no caminho, com formas e cores variadas, simbolizando a transitoriedade da vida, evocando emoções. Cada uma com suas características únicas deixam suas marcas, seus rastros, suas histórias juntamente com a minha em canteiros cheios de lembranças e memórias.

A primeira, Hingrid Luana Lima Alves Ribeiro, aqui denominada Dália, tem 32 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará-UFC, desde 2013, e em 2019, concluiu uma pós-graduação em Artes na Plus Arte-Educação. Participa do grupo de estudo da escola que trabalha, sobre infâncias e suas linguagens. É professora de educação infantil há onze anos, e hoje, atua em uma sala de aula do Infantil 3, em um CEI. Gosta de passar o dia com o esposo e a filha, fotografar, dançar, cantar e brincar. Quando criança gostava de estar rodeada de amigos inventando brincadeiras.

Em 2023, viveu um encontro formativo marcante no CEI onde trabalha, com a presença da professora Karen Justo<sup>32</sup>, que compartilhou seu trabalho com arte contemporânea dentre os quais, as possibilidades de utilizar os elementos terra, água, fogo e ar, para trabalhar com as crianças. Com o intuito de compreender melhor como acontece o cotidiano da prática pedagógica de Dália, perguntei sobre como ocorrem as atividades de Arte na escola, ela me respondeu:

“Vivemos os processos de uma rotina de educação infantil com música e ludicidade. A arte está presente na sala através dos fantoches, onde fazemos musicalização. O teatro é visto na sala nas próprias histórias que contamos, ao utilizarmos o corpo todo para contar. Na sala, tem um contexto fixo de tecnologia (*notebook*, *phones*, telefones antigos). Nesse contexto, evidencia-se o jogo de imitação das crianças na representação que enxergam seus pais utilizando tais recursos [...]. Vão vivendo brincando e brincando de viver.”<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup>Todas as coparticipantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a autorização do uso de imagem, em anexo a este trabalho.

<sup>32</sup>Mestra em educação brasileira, especialista em psicopedagogia e graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Atua na Educação Infantil desde 2013, e atualmente faz parte do quadro efetivo de professores pedagogos da Rede Municipal de Fortaleza/CE. Ela tem se proposto a ajudar professoras de Educação Infantil a se tornarem Encantadoras de Infâncias, conscientes, seguras e confiantes em suas práticas, para que consigam, com intencionalidade pedagógica, transformar o cotidiano escolar das crianças. Fonte: <https://encantadoradeinfancias.com.br/> (Acesso dia 14/04/25).

<sup>33</sup>Trecho de relato do dia 04/11/2023, da professora Dália.

A professora relatou que quando era criança, brincava com os ursinhos de pelúcia e que tinha eles como alunos. Lembra de pegar os livros velhos da estante, e fazer deles cadernos dos alunos (os ursinhos). Lembra de elogiá-los muito. Brincava de puxar a “criançada” para uma brincadeira inventada e suas ideias eram bem aceitas pelo grupo que ela brincava na infância.

“Ajudar as crianças com meu olhar e minha escuta atenta, buscando compreender seus desejos, seus anseios e frustrações. [...]. Entendi que o motor pra tudo acontecer é o afeto”<sup>34</sup>

Quando se deparou com a escolha do que estudar no vestibular, logo veio à mente ser professora. A ideia de outras profissões também surgiu, mas não se via no futuro atuando de forma plena e consciente. Teve bons professores que a marcaram e sempre gostou da ideia de ser uma influenciadora positiva para quando as crianças crescessem e lembrassem de quem ela foi, quando esteve na companhia delas. Sua maior inspiração foi e continua sendo a resposta das crianças.

Destes relatos da Professora Dália, percebia como aos poucos, a construção de um clima de acolhimento e escuta atenta, seria importante para desenvolver a metodologia de pesquisa. Fragmentos de memórias infância e de momentos formativos se entrelaçavam nos relatos desta coparticipante a exemplo das outras duas parceiras, que se juntavam com suas escolhas pedagógicas de sala de aula, no que se refere ao modo como conduziam o trabalho de arte junto às crianças na escola.

A segunda coparticipante, Cybele Pedreira Silveira, aqui denominada Jasmin, tem 44 anos, é pedagoga desde o ano 2002, com 15 anos de atuação na educação infantil. Estava em sala de aula até março de 2024, em uma sala de Infantil 3 e, em seguida, assumiu o cargo de Coordenadora Pedagógica. Gosta de viajar, de animais e de estar com a família.

Durante o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação da UFC, entre 2013 e 2015, ampliou significativamente suas reflexões sobre o ensino nessa etapa. Um dos temas que mais a provocou e impactou sua prática, foi a organização dos espaços e materiais, vistos como fatores essenciais para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças. Ela acrescentou:

---

<sup>34</sup> Trecho de relato de 08/08/2024 da professora Dália.

“Nesse sentido, meu olhar sob a forma de organizar o espaço e os materiais também mudou. Onde antes, o espaço era ocupado, na grande maioria por mesas e cadeiras, decoração estereotipada e fora do campo de visão das crianças, brinquedos e materiais guardados em armários e em estantes altas, agora a sala de referência é organizada por cantos que levam em consideração as especificidades e necessidades do grupo dando maior autonomia e liberdade de escolha às crianças.”<sup>35</sup>

Finalizado aquele curso de especialização, fez parte de um grupo de estudos e Projeto de Extensão da Faculdade de Educação da UFC, focado em bebês e crianças bem pequenas<sup>36</sup> no contexto da educação infantil. As leituras, debates, reflexões e discussões realizadas nesse grupo foram fundamentais para o seu amadurecimento, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Sobre sua prática docente no cotidiano escolar, a professora relata:

“Em nosso cotidiano, ofereço diferentes espaços e oportunidades para que as crianças possam brincar de faz de conta. Por exemplo: a sala é dividida em contextos de aprendizagens (cozinha, casa de bonecas, escritório, posto de saúde, salão de beleza...) onde às crianças são convidadas a interagirem com os materiais e com as demais crianças. As fantasias e acessórios (bolsas, chapéus, óculos...) também fazem parte do dia a dia das crianças. Elas também têm oportunidade de encenar histórias contadas pela professora ou pelas próprias crianças.”<sup>37</sup>

A terceira coparticipante, Ana Karoline de Freitas Nogueira, aqui denominada Rosa, 41 anos, é formada em Pedagogia desde o ano 2009. Tem, treze anos de atuação na educação infantil. Em 2024, assumiu o cargo de formadora de professores de educação infantil, da Rede Municipal de Fortaleza, no turno da tarde e no turno da manhã continua em sala de aula. Gosta de viajar e quando criança adorava passar as férias no interior da avó, pois tomava banho de açude, chupava cana e brincava o dia todo. Na infância adorava brincar de escolinha. Acredita que sua escolha foi inspirada por sua mãe, que era professora leiga, e dava aulas de reforço em casa, para as crianças da vizinhança.

Rosa tem quase 14 anos de experiência trabalhando na Prefeitura de Fortaleza. Ela cursou Pedagogia e fez pós-graduação em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar na Faculdade do Vale do Jaguaribe. Ao relatar sua trajetória formativa,

---

<sup>35</sup> Trecho de relato de 08/08/24 da professora Jasmin.

<sup>36</sup> A faixa etária de bebês e crianças bem pequenas é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): bebês de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas de 19 meses a 03 anos e 11 meses.

<sup>37</sup> Trecho de relato do dia 04/11/2023 da professora Jasmin.

destacou que as ações formativas do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)<sup>38</sup> foi a que mais a impactou: “Nessa formação eu percebi que o conhecimento é algo pelo qual devemos estar sempre em busca [...] Aprendi muitas coisas novas, coisas interessantes.”<sup>39</sup> Disto resultou para ela, de novas concepções e um novo olhar para a educação, as crianças, o letramento e a alfabetização.

Rosa lembrou que na infância já tinha essa vontade de ser professora e que em casa tinha um quadro, mas que era só para a sua irmã, que era professora. Na época do vestibular foi mais por questão de concorrência e de aptidão, foi eliminando as outras áreas da saúde, contábeis e exatas. Ficou na dúvida entre direito e pedagogia, e escolheu a pedagogia por conta da concorrência. Quando começou a fazer o curso, acabou se identificando.

“Na faculdade eu vi as meninas que já estagiavam, já trabalhavam em escolas particulares, e eu nunca me via naquela situação, não me via como professora. Passei na seleção pra substituta da Prefeitura de Fortaleza e não tinha muita noção realmente do chão de sala. Não sentia a sala pertencente a mim. Quando eu passei no concurso, eu fui pra educação infantil. Eu achava que seria mais fácil por eu não ter experiência. Na faculdade realmente eu não aprendi o chão da sala, como é que eu realmente iria fazer quando estivesse dentro de uma sala de aula. E aí eu comecei a perceber e me ver como professora quando eu via que eu promovia as experiências e tinha retorno das crianças.”<sup>40</sup>

Estas 03 pedagogas, atuantes em CEIs de Fortaleza, compartilharam recortes de narrativas autobiográficas entrecruzadas por memórias, afetamentos, pela jornada que vivemos em alguns equipamentos culturais da cidade, estudos, discussões e trocas de saberes sobre as nossas práticas educativas na educação infantil, em diferentes perspectivas; a serem analisadas na próxima sessão deste trabalho. “Nessa interlocução, os sujeitos, em ação humana, atribuem significados para os fenômenos vividos em seus locais naturais. Assim, o contexto da pesquisa qualitativa se institui no âmbito das inter-relações cotidianas” (Guerra, 2012, p. 172).

No que se refere às memórias individuais relatadas pelas coparticipantes (um dado relevante para o entendimento da FSP), sobre infância, trajetória de formação e

---

<sup>38</sup>Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), tem por objetivo implementar e promover a formação continuada de profissionais da educação infantil para fortalecer o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas que desenvolvam a linguagem oral, leitura e escrita das crianças. Fonte: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/02/governo-cria-programa-de-incentivo-a-leitura-e-a-escrita-na-educacao-infantil>. (Acesso em 12/02/25)

<sup>39</sup> Trecho de relato de 08/08/2024, da professora Rosa.

<sup>40</sup> Trecho de relato de 08/08/2024, retirado do diário de jornada da Professora Rosa.

prática pedagógica na educação infantil e repertório cultural, conforme Halbwachs (1990), a relação entre estes diferentes contextos e práticas sócio-culturais são importantes na formação e manutenção das memórias coletivas, pois oferece uma perspectiva mais ampla e contextualizada sobre como as pessoas lembram e interpretam suas experiências.

Assim, o convite à coparticipação das professoras no estudo, além de uma mobilização individual de interesse na autoformação docente, a partir de vivências artístico-culturais amplas e diversas, deu-se também pelo interesse em uma produção de conhecimento coletivo de contribuição a uma reflexão e revisão da formação docente em arte na educação infantil, em contextos formais.

Ao me colocar como pesquisadora em formação e também parte integrante do grupo, compreendi que somos interlocutoras da prática, da criatividade e da vida. “Temos que olhar nossas histórias pessoais para saber quais geografias coletivas somos e em quais desejamos nos inserir.” (Lopes, 2024, p. 33). Nossas andanças possuem aspectos subjetivos e coletivos que demonstram o que fizemos, o que pensamos e o que aprendemos, guiadas pela poética e pelo papel atravessador da arte em sua dimensão formativa, que nos exige coragem e prazer para avançar.

### **3.3 Os contextos da Pesquisa entre travessias e paragens**

A seguir, situo brevemente os espaços educativos de atuação docente das coparticipantes uma vez que foi a partir destes que registraram suas narrativas sobre a autoformação e as relações multidisciplinares com as vivências em arte na educação infantil. Em seguida, caracterizo os seguintes equipamentos culturais de Fortaleza, como sendo os contextos diretamente vinculados à pesquisa: Caixa Cultural, Theatro José de Alencar, Centro Cultural Banco do Nordeste, e a minha residência como um espaço singular de partilha dos saberes construídos coletivamente.

#### **3.3.1 Contextos de atuação: as escolas das coparticipantes**

As escolas (contextos indiretos da investigação)<sup>41</sup>, onde as coparticipantes trilham seu cotidiano são como distintos caminhos em uma vasta paisagem

---

<sup>41</sup> Todas as informações sobre as escolas foram retiradas na Proposta Pedagógica fornecida pela gestão escolar.

educacional. Cada uma destas ambiências é um caminho singular para as crianças e elas, e dentre os quais, nomeio como sendo: Vereda, Estrada e Trilha. Atendem apenas a modalidade da educação infantil. As gestões são compostas por núcleos gestores que incluem coordenadores pedagógicos

No bairro José Walter (com aproximadamente 36.856 habitantes, sendo 2.436 crianças de 0 a 4 anos)<sup>42</sup> em Fortaleza, Ceará, temos a Escola Vereda, onde a Professora Dália atua na educação infantil, cercada por duas realidades muito diferentes. Atende a 185 crianças (entre 06 meses a 4 anos).

Esta escola dispõe de dez salas de referência e uma sala destinada às experiências de inovação e tecnologias. Para além da estrutura física, os espaços retratam o vivido no cotidiano da escola da infância e são currículos geradores de saberes. São muros pintados, espaços abertos que viram tanque de areia, horta, teatro, cozinha, sala de encontros e outros.

À direita do prédio do CEI, há uma comunidade de famílias sem residência fixa, onde as pessoas enfrentam a falta de estrutura sanitária básica e têm dificuldades para acessar trabalho, saúde, transporte público e alimentação de qualidade. À esquerda da escola, encontram-se condomínios residenciais privados, onde as famílias vivem com segurança, estrutura sanitária adequada, conforto e diversas opções de lazer. As crianças desses condomínios têm acesso a muitos recursos e oportunidades.

No bairro Demócrito Rocha (com aproximadamente 12.116 habitantes, sendo 596 crianças de 1 a 4 anos)<sup>43</sup>, existe um lugar acolhedor chamado Escola Estrada, onde a Professora Jasmin atua na educação infantil. Esta escola atende 72 crianças de 01 a 04 anos, vindas tanto da comunidade local, quanto de bairros vizinhos, como Couto Fernandes, Bela Vista, Panamericano, Parangaba e Montese. As casas ao redor da escola são de alvenaria, construídas em regime de mutirão na década de 1990. O bairro é principalmente residencial, com pequenos comércios que dão vida e movimento às ruas. A Escola Estrada está situada em um local de fácil acesso, favorecendo a chegada das famílias.

A comunidade ocupa a área ao redor da Lagoa da Parangaba para que as crianças possam brincar, praticar esportes e contemplar a natureza. Esse espaço de

---

<sup>42</sup>Fonte: <https://simda.sms.fortaleza.ce.gov.br/simda/populacao/faixa>. (Acesso em 16/06/2025)

<sup>43</sup> Idem.

lazer é um ponto de encontro, onde as famílias se reúnem para momentos de descontração e convivência.

O espaço físico da Escola Estrada é composto por quatro salas de referência, e são separadas por paredes baixas. No parquinho de areia principal, há brinquedos de pneu, como também parque de madeira no quintal. Além deste, no espaço da cozinha experimental, as crianças interagem e brincam com panelinhas, copos, colheres, entre outros recursos que propiciam a brincadeira. Os espaços estão em constante movimentação, de acordo com o interesse e a curiosidade das crianças. Dessa forma, foi construído um Ateliê, espaço/ambiente físico com o objetivo de oferecer maior contato com a arte e diferentes materiais, para brincar e explorar.

A Escola Trilha, localizada no bairro Jardim América (com aproximadamente 13.520 habitantes, sendo 745 crianças de 1 a 5 anos)<sup>44</sup>, onde a Professora Rosa atua na Educação Infantil, atende 104 crianças de 01 a 05 anos, que chegam todos os dias, vindas não apenas da comunidade local, mas também de bairros próximos, como Bom Futuro e Benfica. É um lugar especial, onde as diferenças socioeconômicas nas condições de moradia e estrutura familiar se encontram. Algumas famílias vivem em moradias alugadas e trabalham em diversas profissões, como comerciantes, porteiros, vendedores, diaristas, cozinheiras, pedreiros e mecânicos.

A escola integra e celebra a cultura local. O Maracatu e as Quadrilhas são tradições culturais marcantes que envolvem toda a comunidade. Durante os ensaios e apresentações, as crianças, seus pais e os moradores se reúnem, enchendo o ambiente de música, dança e cores vibrantes. Esses momentos são mágicos, onde todos compartilham risadas, histórias e o orgulho de suas raízes culturais.

A organização dos espaços da Escola Trilha é composta por 05 salas amplas, mobiliadas com cadeiras e mesas, cantinhos de brinquedos e livros. Um pátio coberto com brinquedos, fantasias, adereços e materiais não-estruturados. Comumente são criados ambientes para proporcionar movimentos, brincadeiras, registros das crianças com materiais diversos como papéis, lápis, giz de cera, carvão, canetas, pincéis e outros instrumentos similares e contextos que possibilitem uma imersão brincante, artística e sensível utilizando texturas, materiais naturais, permitindo que as crianças manipulem, produzam, explorem, imaginem.

---

<sup>44</sup> Ibidem.

### 3.3.2 Equipamentos culturais: autoformação pela cidade

Os contextos deste estudo foram os seguintes equipamentos artísticos-culturais de Fortaleza, mediante a ocupação e fruição dinâmicas em formato de visitas pelas 03 coparticipantes do estudo: Caixa Cultural, Theatro José de Alencar, Centro Cultural Banco do Nordeste e, de forma singular a minha residência, como espaço de partilha sensível do que vinha sendo construído ao longo deste processo. A escolha desses espaços foi orientada pela acessibilidade de suas programações e pela possibilidade de diálogo com os objetivos da investigação.

A Caixa Cultural é um equipamento aberto ao público, que funciona de terça a domingo, com uma programação gratuita ou a preços acessíveis, proporcionando acesso às diversas manifestações de arte e culturas nacionais e local: exposições, visitas mediadas, espetáculos, oficinas, cursos e vivências. Está localizada situada na avenida Pessoa Anta, 287, Praia de Iracema.

O Theatro José de Alencar, localizado na rua Liberato Barroso, 525, na Praça José de Alencar, no centro de Fortaleza, equipamento da Secretaria da Cultura do Ceará (SECULT) e gerido pelo Instituto Dragão do Mar (IDM). Com seu valor patrimonial e histórico, oferece uma programação ativa e diversificada de atividades culturais e artísticas. Já o Centro Cultural Banco do Nordeste, localizado na Rua Conde D'Eu, 560, no Centro, é um ambiente aberto à experimentação, onde é possível vivenciar a pluralidade de ideias, expressões e estilos, por meio de uma programação acessível e gratuita. E a minha residência está localizada na Rua Vereador Otoni Lopes de Oliveira, bairro Vila União.

A escolha da minha residência como espaço para partilha foi por reconhecer nesta um lugar de acolhimento, escuta e pertencimento. Um espaço que carrega memórias, afetos e vivências, onde as paredes, os objetos e os cantos também contam histórias. Ao abrir as portas da minha casa, criei uma ambiência íntima e sensível, capaz de favorecer a confiança, o vínculo e a escuta.

Como estratégia metodológica a partir da qual pude aplicar os instrumentos de produção de dados, criei o ciclo formativo denominado *Coletivo de Partilha*. Um convite à troca de saberes e participação das docentes em 5 encontros de experimentações artísticas e culturais em equipamentos culturais da cidade, estudo de textos, registros de narrativas, memórias e imagens, explorando e refletindo sobre seus sentimentos, percepções, práticas docentes e percurso autoformativos em arte.

A proposição de uni-las em uma imersão cultural partiu da necessidade de possibilitá-las espaço e tempo para exercícios estéticos. E, como tal, deveriam “[...] principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos [...]” (Duarte Júnior, 2010, p. 30).

Esse movimento estimulava a relação direta com os equipamentos culturais visitados e seu acervo, até então desconhecidos ou mesmo muito raramente frequentados, em nosso cotidiano escolar ou fora deste. O intuito era compartilhar significados e sentidos produzidos de forma individual e em conjunto, vividos ali, em sua dimensão autoformativa mas, também de prazer, em uma perspectiva de educação estética. Fruindo um legado artístico que é de todos, estimulando um “desemparedamento” dos contextos formativos convencionais que ocorrem nas escolas ou nos distritos educacionais, somente. Segundo Moraes:

Para se compreender o sentido da aprendizagem estética, é preciso atentar-se e dar tempo à contemplação de si e do mundo. Por esse motivo, é que possibilitar momentos de experimentações estéticas por via da apreciação, criação e reflexão é fundamental à educação estética. (Moraes, 2015, p. 63)

Através do contato com diferentes vivências estéticas em linguagens como: teatro, artes plásticas e visuais, desenhos e suas perspectivas singulares, mergulhamos no desafio de refletirmos sobre a autoformação, considerando a arte como uma área de saber relevante antes de tudo, para nós mesmas, em nossa existência no mundo e, em seguida, para a nossa prática pedagógica em sala de aula, sem instrumentalizar esta área de conhecimento.

Conceber a ocupação de espaços culturais da cidade para produzir, fazer e pensar arte, comprometidas com a experimentação, descoberta, invenção e processos criadores, como possibilidade de atravessamentos do contexto formativo institucionalizado, nos aproximava da convivência com o meio artístico-cultural, propiciando um “espaço sem paredes”, que foi também lugar de presença de corpo inteiro.

Este caráter artístico-pedagógico incitado pela FSP, propunha a conexão com saberes interdisciplinares das docentes envolvidas, para além do ambiente institucionalizado, complementando-os, questionando-os, e ao mesmo tempo, impondo-lhe revisões. Um compromisso com a emancipação e a criação de

oportunidades, para que as participantes protagonizassem a sua autoformação. Tendo respeitadas as suas singularidades. Nesse contexto:

Repertórios mediados por diferentes agentes direcionam ações às potencialidades a serem amadurecidas e conquistadas por aquele que é mediado como indivíduo em processo de formação, considerando os diferentes ritmos, repertórios, conhecimentos adquiridos e trajetórias de cada ser humano. (Martins; Bonci, 2020, p. 90)

A jornada não foi linear. Ocorreram mudanças de rota que balizaram os novos horizontes de conhecimentos vividos por cada uma de nós, ao nos colocarmos diante das obras de arte apreciadas e/ou dos equipamentos culturais visitados. Disto, as importantes questões trazidas por Martins (1993) nos convidaram a considerar a profundidade das experiências estéticas vividas, evidenciando o papel da arte como mediadora de significações pessoais e coletivas, neste processo de FSP: "Até que ponto fui convidada a entrar em contato com a obra? Até que ponto me estimularam, ou mesmo me permitiram, encontrar significações pessoais por meio de um olhar sensível e sensibilizado?" (p.199). Tratava-se portanto, de uma abertura ao devir.

### **3.4 Análise dos dados e o produto final: pistas para a “Formação sem Paredes”**

A análise do material produzido, “requer estratégias que não se limitam a dados laboratoriais ou questionários fechados, controlados pelo investigador: efetivamente, necessita de uma ética solidária de compreensão dos dizeres e fazeres dos sujeitos” (Guerra, 2012, p. 173). Seguindo com esta orientação, cada encontro, cada história e cada observação capturada foram pistas produzidas ao longo do caminho. Impressões vívidas dos lugares por onde passamos e fomos atravessadas; e momentos dentre os quais assumi o lugar de pesquisadora em formação, capturando os detalhes da paisagem: impressões, saberes, cores, cheiros, sons e emoções.

A análise foi o momento em que busquei sistematizar os dados produzidos, como conhecimentos produzidos durante este estudo, refletindo sobre as narrativas de prenúncios de uma autoformação sem paredes via arte, para docentes de educação infantil, como um percurso provocativo de deslocamentos das viajantes. Para tal, além das minhas reflexões, a análise das coparticipantes me/ nos permitiram

um olhar mais ampliado para uma proposta de formação dialógica e que busca a complementariedade com o acervo teórico-prático em andamento no que se refere ao ensino de arte na educação infantil.

Como descreve Silva (2012) esse processo envolveu trocas e realocações que, a partir de um contexto particular, se expandiu para um campo global de formação, concebido como uma obra de arte em movimento. A autoformatividade, portanto, articulou saberes nômades, sempre em ascensão, sem um fim definitivo ou identificações objetivas. Pineau (2006) corrobora com essa perspectiva ao localizar as narrativas "na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção" (p. 338), onde o mundo vivido é refletido e expresso para a construção de sentido, criando espaços de escuta e, conseqüentemente, de formação contínua.

Fiquei por alguns meses, de janeiro a dezembro de 2024, envolvida com os relatos das 03 professoras coparticipantes do estudo, e as realidades narradas diante do vivido. Ouvi por várias vezes três gravações de suas falas e as transcrevi para melhor compreender os indícios de uma FSP que apontassem para outros possíveis caminhos de tomada de consciência de seus percursos pessoais, profissionais. Atentei aos detalhes, para além das palavras, considerando gestos, vozes, expressões corporais, relatos, memórias e histórias daquelas professoras, diante da disponibilidade e abertura às experiências que vivenciamos juntas.

Na seção 4, apresento os elementos que me ajudaram a pensar de modo mais detido, nos elementos que emergiram das vivências com a FSP. Para isso, optei por um exercício de aproximação com a análise de conteúdos, que segundo Bardin (2016), enriquece e aprofunda a reflexão sobre o processo investigativo, de acordo com os temas emergentes dos relatos e registros produzidos, buscando uma interpretação fundamentada na realidade investigada sobre a FSP em sua dinâmica passível de revisão, gerando a validade e confiabilidade dos achados da pesquisa. As escolhas dos temas e subtemas alinharam-se às premissas centrais da pesquisa sobre "Formação sem Paredes", por meio das quais busquei explorar a relação entre histórias de vida, autoformação e prática docente e experiências estéticas em equipamentos culturais de Fortaleza.

Analisar, a partir de uma perspectiva crítica, pistas resultantes das relações entre arte e da cultura na autoformação docente fora do espaço da escola, considerando como esses elementos, afetariam as práticas educacionais e os

espaços de formação, exigiram a importância de um olhar reflexivo para uma educação também como prática estética, cultural e transformadora.

Narrando nossas próprias experiências e ao mesmo tempo, ouvindo as experiências umas das outras; aprofundando nossa compreensão sobre nós mesmas e nossas práticas educativas, assumimos um compromisso de autoconhecimento a partir do registrado, por meio de uma prática de escuta ativa. Isso nos permitiu perceber nossas perspectivas e necessidades, acolher as narrativas pessoais e explorar nossas expressões sensíveis e o nosso imaginário.

Somando a este olhar, o diálogo com os autores, me auxiliou na perspectiva das análises do produzido pelas coparticipantes da investigação de maneira profunda e mais integrada. Com isso, foi possível que esse processo não só enriquecesse a compreensão sobre como se formaram como professoras, mas também o desenvolvimento mais reflexivo e consciente da prática docente mirando uma autoformação via práticas artísticas e culturais.

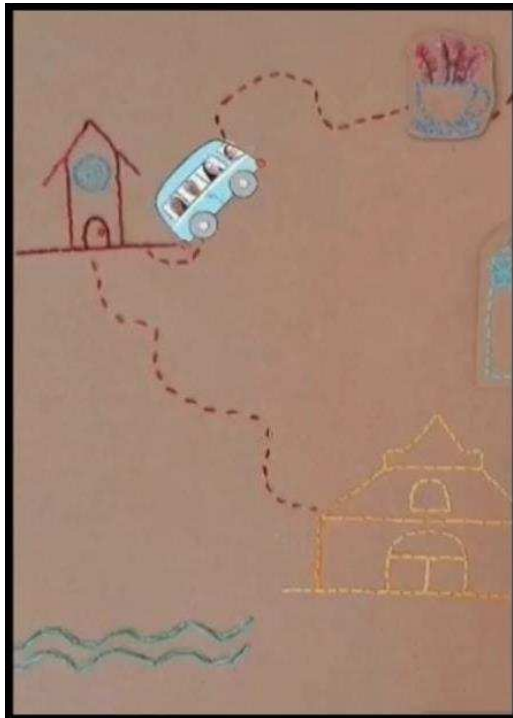
Ao observar este percurso autoformativo orientado pela relação corpo-saber-espaço-tempo, podemos rever-nos, como docentes e mulheres educadoras em constante crescimento e aprendizado. Um processo contínuo e multifacetado fundamental para criar conexões, possibilitar ampliação das experiências estético-culturais e construir conhecimento coletivamente, para além dos muros da escola.

Quanto ao produto final, ao perceber o potencial imagético das fotografias e vídeos capturados durante os encontros, bem como a riqueza expressiva dos relatos das coparticipantes, compreendi que esse material reunia camadas de significados que poderiam ser exploradas artisticamente. Optei então, por recriar/transformar esse acervo em um produto audiovisual em formato de vídeo, atendendo à exigência do Mestrado Profissional em Artes-PPGARTES do IFCE.

O vídeo intitulado “Atravessamentos da Formação sem Paredes” (*QR Code* consta no apêndice B) com duração aproximada de sete minutos, foi concebido como registro de um percurso reflexivo e estético das experiências vividas no processo desta pesquisa. A direção e edição foram conduzidas de forma colaborativa, envolvendo a orientadora e uma professora parceira especializada em *video making*. Essa parceria permitiu uma abordagem cuidadosa e poética, garantindo que a materialidade das imagens, as sonoridades captadas e as narrativas compartilhadas ao longo dos encontros, fossem traduzidas com a delicadeza e a potência presentes nesta jornada de pesquisa.

Mais do que um registro documental busquei construir um discurso visual e sonoro que dialogasse com os conceitos mobilizados na pesquisa da FSP, explorando a relação entre corpo, espaço, memória e autoformação no *Coletivo de Partilha*. A escolha pela montagem colaborativa reforçou essa perspectiva coletiva do processo investigativo, ampliando a escuta e a sensibilidade na organização dos fragmentos audiovisuais. Com isso, pretendi que esse produto final para além de um registro visual da trajetória de investigação (Figuras 5 e 6) percorrida e partilhada com as 03 docentes de educação infantil, fosse também um convite à potência da experiência estética e reflexiva que a autoformação “sem paredes” poderá instigar naqueles (as) que a experimentarem.

Figuras 5 e 6 – Produto: vídeo “Atravessamentos da Formação sem Paredes”



Fonte: Acervo pessoal (2025)

#### 4 “FORMAÇÃO SEM PAREDES”: PISTAS PARA A AUTOFORMAÇÃO EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Olhem, olhem atentamente. E deixem-se levar por tudo aquilo que faz ressoar em vocês seu olhar”. (Leenhard, 2000, p. 28)

Proponho nesta seção, apresentar 04 elementos que emergiram do presente estudo, em busca da reflexão acerca da abordagem metodológica que denominei ao longo deste processo “Formação sem Paredes”- FSP. Tais pistas emergiram das resultantes de experimentações teórico-práticas, em uma perspectiva ampliadora da reflexão sobre a autoformação docente em arte na Educação Infantil, em contextos não escolares.

Um percurso investigativo de criação e fruição estética em equipamentos culturais de Fortaleza-Ceará, vivenciado junto à 03 docentes (*Coletivo de Partilha*), de Centros de Educação Infantil – CEIs (2,3 e 4), entre dezembro de 2023 e janeiro de 2025, dividido em 05 etapas<sup>45</sup>: 1ª Travessia: visita à exposição “Cidadela”; 1ª Paragem: “Tá na Mesa”; Encontro Pausa; 2ª Travessia: espetáculo 1877; 2ª Paragem: Chegadas e Partidas, abaixo descritas.

Os elementos integrantes da FSP emergiram da convivência direta com Rosa, Jasmin e Dália, com base em seus relatos autobiográficos. Para tal, considere seus repertórios artísticos e culturais, suas trajetórias de vida, formação e práticas docentes, os registros no meu diário de bordo, os relatos compartilhados por elas nos diários de jornada, mensagens via *whatsapp*, cartas, desenhos, etc. mediados pelo lembrar/refletir tempos e espaços cotidianos do fazer docente na escola.

---

<sup>45</sup>Denominei *Travessias* (1ª: visita à exposição “Cidadela” e 2ª: “Espectáculo 1877”), o “andar pela cidade”; que segundo Certeau (1994), ocorre quando transformamos os lugares vividos em espaços significativos de apropriação do espaço urbano, onde cada trajeto foi a criação de uma narrativa pessoal e coletiva. Para Lopes (2024), cada interação e deslocamento contribui para um mapeamento subjetivo e dinâmico da cidade. O “rompimento da metricidade”, se dá quando nos afastamos das medidas e padrões estabelecidos, para vivenciar o espaço de maneira mais subjetiva e sensorial (Lopes, 2021). O que por sua vez, dialoga com a visão de Certeau, ao enfatizar a importância de perceber o espaço além de suas dimensões físicas e formais. Já o termo “Paragem” (1ª: “Tá na Mesa” e 2ª: “Chegadas e Partidas”), usei para pontuar uma pausa ao longo do trajeto para revisão do vivido até ali, registrado no diário de jornada. Quanto ao Encontro Pausa, foi um momento de partilha sobre alguns aspectos da pesquisa, como a escolha dos nomes fictícios das 03 docentes coparticipantes e escolas, para lembrar vivências anteriores (1ª travessia e 1ª paragem) e alinhar os próximos passos.

#### 4.1 O que temos no bagageiro?

Ao longo desta pesquisa recorri a relatos e indícios significativos sobre a FSP para cada uma das 03 coparticipantes, e na qual também me inseri. Os equipamentos culturais de Fortaleza-Ceará visitados, configuraram-se em sua natureza espaço-temporal diversa, como propiciadores, de estímulo à fruição, expressão e reflexão sobre nossas subjetividades e práxis educativa, a partir da relação direta com os seus objetos artísticos. Permitiram-nos revisitar trajetórias pessoais e profissionais, compartilhando novos significados ao vivido. Abaixo, apresento um esquema visual (Figura 7) com o intuito de uma compreensão sintética sobre tal abordagem. Passemos então aos elementos evocados com a Formação sem Paredes- FSP.

Figura 7 — Esquema visual da Formação sem Paredes



Fonte: Acervo pessoal (2025)

#### 4.2- 1º Elemento: A FSP provoca a interação entre memórias, pesquisa e identidade docente

09 de dezembro de 2023 (1ª Travessia: visita à exposição *Cidadela*), manhã de sábado. O local do 1º encontro com as 03 coparticipantes da pesquisa, foi na Caixa Cultural<sup>46</sup>. Oportunidade de acreditar em uma experiência via arte, que se pretendeu autoformativa e autônoma. Pois “a travessia ocorre naquele que, em sua singularidade, está receptivo para que ocorra a passagem” (Oliveira; Serrano, 2021, p. 178).

Chegamos à exposição *Cidadela*, da artista plástica Maria Helou<sup>47</sup>, que ao vivenciar a maternidade, construiu narrativas sobre o próprio corpo como casa. A instalação consistia em 15 pequenas casas montadas sobre uma espécie de molde replicado do corpo da artista. O objetivo dessas casas era estabelecer uma conexão lúdica entre as texturas do corpo e os materiais utilizados, como estampas, bordados e costuras. Cada casa narrava uma história única, incorporando elementos do teatro de animação e arte eletrônica. As narrativas eram enriquecidas por uma trilha sonora original, assinada por Leonardo Martinelli<sup>48</sup>.

Isto remeteu-me a Bachelard (2008), que explora a relação íntima entre o ser humano e os espaços que habita, destacando a casa como um lugar de refúgio e proteção. Para ele é necessário “aprendemos a “morar em nós mesmos” (p. 197); onde o corpo é abrigo, assim como a casa. Para o filósofo, a casa não é apenas uma estrutura física, mas um espaço que se torna um canto do mundo, um refúgio seguro.

Ao adentrarmos na *Cidadela* nos deparamos com um portal com estruturas que representavam casulos com alto falantes. Em alguns ouvíamos áudios descrições, em outros, sons semelhantes a cochichos, como se guardassem segredos. Nossos corpos e emoções foram acolhidos e guiados por cores, sons, aromas e texturas.

---

<sup>46</sup> Espaço aberto ao público, que funciona de terça a domingo, proporcionando acesso às diversas manifestações de arte e culturas nacionais e local: exposições, visitas mediadas, espetáculos, oficinas, cursos e vivências. Está situada na avenida Pessoa Anta, 287, Praia de Iracema, Fortaleza-Ceará.

<sup>47</sup>A artista formou-se em licenciatura plena em Educação Artística na UNESP (2004), cursou bacharelado em Artes Plásticas na FAAP (2005, incompleto) e Cenografia no Espaço Cenográfico (2001). <https://hervelcesar.com.br/artista-plastica-que-assina-exposicao-cidadela-maria-helou-soma-6-premios/>. Acesso dia 20 de agosto de 2024

<sup>48</sup><https://revistaogrito.com/exposicao-cidadela-corpo-mexe-com-o-sensorial-e-mescla-tecnicas-atraves-de-casas-em-miniatura/>). Acesso dia 02 de junho de 2024.

A *Cidadela* foi um território de atravessamentos de autonomia e identidade. Percorremos a exposição à vontade; cada uma com seu jeito de explorar e apreciar. Havia “casas-corpos” (Figura 8), identificadas como: Casa Tristeza, Casa Medo, Casa Proteção, Casa Alegria, Casa Raiva, Casa Infância, Casa Memória, Casa Desafio, Casa Empatia, Casa Amor, Casa Liberdade, Casa Afeto, Casa Gestar.

Figura 8 - Exposição *Cidadela*



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Cada *Casa-corpo* nos convidava a desbravar (investigar) o minimundo que estava ali, adentrando nos universos da memória, do imaginário, do devaneio. Por fim, recebemos um vasinho para plantarmos sementes e nossas ideias que estavam sendo germinadas, juntando um estado de curiosidade, a partir do contato direto com o tempo-espço daquela obra artística. Pois,

Desta forma, o educador é capaz de promover situações significativas como pesquisador, sendo o convidado fundamental para momentos de contato com a arte antes que proponha suas ações, como uma porta que abre para o caminho do estético: São os cinco sentidos que podem, passo a passo, abrir para nós o nosso caminho pelo estético. É pela apreensão estética, pelo modo como nosso corpo é afetado e deixa afetar que nossa sensibilidade é ativada. (Martins; Picosque, 2012, p. 127).

Saindo da exposição, nos reunimos para partilharmos a nossa travessia pelo tempo, não marcado por uma temporalidade cronológica, mas por um tempo da presença. Os relatos registraram marcas do vivido na infância e do “maternar”,

possíveis por meio de um *desemparedamento*, provocador da dimensão corpórea, seus sentidos e modos de comunicar ao ocupar aquele espaço. Estávamos ali à semelhança de um “limiar” do qual nos fala Walter Benjamin (2012), em *Infância em Berlim*, quando compartilha por volta de 1900, suas memórias de infância.

Iniciamos partilhando sobre o espaço da Caixa Cultural. A professora Rosa relatou que frequentava aquele lugar com os avós, quando era o banco Caixa Econômica Federal. Ficava admirada com o prédio. A professora Jasmin também frequentou naquela época, e Dália não conhecia. Em seguida, perguntei o que sentiram/perceberam ao visitar a exposição *Cidadela*. Jasmin disse que alguns cheirinhos lembraram sua infância, a casa da sua avó. Rosa relacionou o cheiro da *Casa Liberdade* ao cheiro de eucalipto, e apontou para os cuidados da artista em estimular diferentes órgãos dos sentidos e nas escolhas dos aromas. Dália relembrou sua infância relatou: “É algo para encantar crianças e adultos. Para nós, adultos, voltarmos a nossa infância, às nossas memórias e tentar acessar”<sup>49</sup>.

Sobre os áudios que havia em cada *Casa-corpo*, Dália disse que passaria horas ouvindo. Jasmin afirmou que gostou de sentir os cheiros e olhar o que tinha dentro de cada uma. Dália trouxe a seguinte reflexão: “O que isso pode me afetar? Que tipo de cidadela é a minha? [...]. O meu adulto proporcionando a minha criança. Eu não tive esse acesso quando criança, a esses espaços”<sup>50</sup>.

Destes interessantes pontos levantados até aqui, podemos pensar o que as autoras abaixo, mencionam sobre a necessidade de nos nutrirmos como educadores de crianças para partilharmos com estes o ensinar-aprender em “estados de invenção”, que por diferentes motivos, nos foram negados desde a infância:

Como professores andarilhos na cultura, nutridos cotidianamente pela contemporaneidade, em estados de invenção, atentos e sensíveis aos outros que conosco vivem processos educativos, poderemos potencializar olhares outros sobre a cultura que está em nosso entorno. (Martins; Picosque, 2012, p. 57)

A primeira *Casa-corpo*, com um pequeno balanço pendurado, trouxe à tona as lembranças da infância de Dália, quando o vento lhe dava no rosto e a sensação de liberdade quando se balançava em um daqueles, quando menina. A *Casa afeto*, a fez reviver a cozinha espaçosa da casa onde foi criada, repleta de elementos antigos da

---

<sup>49</sup> Este relato da professora Dália foi gravado após a visita à Exposição Cidadela, no dia 09/12/2023.

<sup>50</sup> Este relato da professora Dália foi gravado após a visita à Exposição Cidadela, no dia 09/12/2023.

cultura nordestina e rural. Para ela, cada casa parecia conter um universo particular, como se dentro de cada corpo houvesse um portal para novas experiências. Ela complementou:

“A exposição *Cidadela* me permitiu vivenciar essa percepção de uma maneira artística e profunda. Ali, apreciei o cuidado da artista em criar pequenos universos que convidavam as crianças a explorar. A experiência me fez sentir novamente como uma criança, revisitando sensações da infância, desde medos, até a sensação de liberdade. Reencontrar essas emoções me fez valorizar minha própria vulnerabilidade e reconhecer a força de alguém que já se sentiu sozinho em momentos de tumulto emocional, sem alguém para compartilhar e organizar esses sentimentos. Deixei a *Casa gestar* por último, pois entendi que precisava vivenciar e refletir sobre todas as outras “casas” primeiro, me sentindo pronta para apreciar a boa casa que fui para minha pequena filha durante 09 meses”<sup>51</sup>.

Neste encontro vieram à tona muitas “memórias coletivas” de infância das professoras, como vai denominar Halbwachs (1990), como um patrimônio dialógico com outras memórias singulares influenciadoras de escolhas, pessoais e profissionais de cada uma de nós. Gaston Bachelard (2008), em sua obra *A Poética do Espaço*, dialoga com este pensamento quando menciona as relações entre lugar e memória como marcadores relevantes da experiência humana.

Ao final da visita, com o plantio de sementes, Dália refletiu sobre o ciclo contínuo de renovação e sustentabilidade, levando consigo a sensação de ser uma “cidadela ambulante”, aberta à visita cuidadosa daqueles que cruzassem seu caminho: “A exposição foi, para mim, um abraço para a alma, um verdadeiro combustível para continuar meu trabalho com um olhar atento para cada criança que encontro, entendendo que elas também são “casas”<sup>52</sup>”.

Rosa (Figura 9), por sua vez, foi surpreendida por um aspecto de si mesma que até então, desconhecia. Ao longo da exposição, percebeu o quanto os cheiros tinham poder sobre sua memória. O aroma de alecrim e eucalipto a transportou diretamente para a infância. Uma época feliz, revivida com as sensações da Exposição *Cidadela*. Com isso, compreendeu que sua memória além de visual, era também olfativa.

Para Jasmin, a exposição teve um efeito acolhedor e nostálgico. Os cheiros das ervas, que invadiam o espaço a levaram também de volta à casa de sua avó, onde passou uma infância com amor e aconchego. Percebeu que a infância

---

<sup>51</sup> Idem.

<sup>52</sup> Este relato da professora Dália foi gravado após a visita à Exposição *Cidadela*, no dia 09/12/2023.

permanece viva dentro de nós pronta a emergir através de estímulos sensoriais como os proporcionados pela exposição.

Figura 9 - Exposição *Cidadela*



Fonte: Acervo pessoal (2023)

As narrativas destas 03 educadoras revelam como a exposição *Cidadela* estimulou a conexão de suas histórias pessoais. Cada uma foi levada a revisitar memórias, ressignificar experiências e abrir-se para novas interpretações sobre si e sobre a realidade. Um fazer-pensar produtor de conhecimento via arte, reunindo prazer e reflexão, como menciona Duarte Júnior (2002):

O sentir é anterior ao pensar e compreende aspectos perceptivos e aspectos emocionais. [...]. Pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção. [...]. Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a arte e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da experiência estética [...]. A arte como forma de conhecimento humano. [...]. Através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria. (Duarte Jr, 2002, p. 16)

Nesse sentido, a experiência estética, ou seja, o contato direto com a arte, adquire um papel central. Cria novas formas de se relacionar e abre espaço para novas subjetividades e maneiras de viver. A arte, segundo o autor, conecta o homem a seus sentimentos mais profundos. Desperta emoções, permite que sejam compreendidas e expressas de maneiras que a razão sozinha, não seria capaz de

fazer. Uma forma de conhecimento única, pois revela sentidos e significados que não podem ser acessados por outros meios.

Na FSP as memórias do vivido na infância não separadas das trajetórias de formação e prática das docentes coparticipantes do estudo, abriram espaço para a enunciação reflexiva de histórias de vida. “Histórias singulares geraram sensíveis textos sobre o processo de mediação, tecidos pelos fios da memória carregados de significados” (Martins e Picosque, 2012, p. 24). É o que menciona Dália:

“A primeira vez que eu me senti professora foi em 2018, no infantil V. Ali foi a confirmação, não de ensinar conteúdo, mas ensinar o viver. Até então, eu me sentia um pouco perdida nessa jornada pedagógica, por achar que talvez não fosse o caminho que eu deveria ter trilhado, apesar de desde a infância sentir um desejo muito forte de estar com os pequenos e ajudá-los no desenvolvimento”<sup>53</sup>.

O processo tornou-se um território de temporalidades onde passado e presente se entrelaçaram, estimulando ressignificações de trajetórias individuais e coletivas, segundo a dimensão autobiográfica e identitária das professoras de Educação Infantil, participantes da investigação.

Assim, as autobiografias possibilitam o mapeamento do processo de constituição identitária, oferecendo pistas de como foram sendo conceituados princípios que resultam em modos de se entender o mundo e os outros, bem como modos de se agir socialmente (Romero; Casais, 2019; p. 2)

Sobre este entrecruzamento entre temporalidades e identidade docente, Dália mencionou ainda:

“Esses encontros, cada um com sua proposta e sua forma de me atravessar, me proporcionaram uma ampliação de horizontes e uma renovação da minha prática como professora e artista. Foram momentos de conexão profunda com a arte, a memória e a identidade, que continuam a reverberar dentro de mim, me incentivando a seguir minha trajetória com mais paixão e consciência do poder transformador da arte.”<sup>54</sup>

É assim que arte para adultos por exemplo, potencializa essa experiência oferecendo uma oportunidade de desconstrução das formas estabelecidas de ver o mundo. O ato de contemplar uma obra de arte ou participar de uma experiência estética permite que o indivíduo acesse camadas mais profundas de seu próprio ser, revelando novas perspectivas. Neste encontro, a FSP ancora memórias do vivido e

---

<sup>53</sup>Trecho de relato de 08/08/2024, da entrevista da Professora Dália.

<sup>54</sup> Trecho de relato de 12/01/2025, da entrevista da Professora Dália.

identidade docente a uma abertura à investigação do que pode ser revisto, a partir das singularidades do contexto pessoal e profissional de cada sujeito.

#### 4.3- 2º Elemento: A FSP cultiva a indissociabilidade teoria-prática na autoformação em arte

Como parte da FSP vivenciamos o 2º encontro: **1ª Paragem: “Tá na Mesa”**. Um convite à degustação de um lanche, com atividades poéticas em minha residência (Figura 10).

A proposta foi entrecruzar memórias e percepções até ali, com a partilha de textos e imagens, refletindo a variedade de um cardápio estimulador de mais (re) descobertas sobre si mesmas, em diálogo com a teoria e a prática docente.

Recebi as professoras na varanda, ao som da música “A Casa é sua”, de Arnaldo Antunes, e recortes das nossas falas gravadas sobre a exposição “Cidadela”; e uma narração feita por mim, de boas-vindas.

Figura 10 - Convite “Tá na Mesa”



Figura 11 - Cardápio “Tá na Mesa”



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Ficaram curiosas para saber o que aconteceria naquela manhã. Na sala, uma mesa posta, velas, objetos afetivos como livros que acompanham a minha formação, um cardápio para cada uma (Figura 11), e um varal de fotos do dia do nosso 1º encontro, na janela.

No espaço do encontro, nunca se está individualizado, de maneira que naturalmente se estabelecem situações de dialogicidade. Existir pressupõe abrir-se [...] à troca de sentimentos e reflexões, de diálogos constantes com as coisas e com os outros, que representam motivação criadora. [...] Do espaço dialógico surgem [...] realidades ambíguas, "inobjetivas" espaços lúdicos, campos de jogo nos quais todo ser humano pode "mergulhar" de forma criadora (Quintás, 1992, p. 42).

Todas à mesa (Figura 12), antes de mais nada... “Lavar as mãos”<sup>55</sup>. Em uma bacia com água e pétalas de flores, fomos molhando nossos dedos, mas Dália disse: “Eu tenho gastura de molhar só os dedos, sensação de que tem que molhar a mão toda”<sup>56</sup>. Deixei-as à vontade para que tocassem nos objetos dispostos. Jasmin comentou: “Engraçado, se a gente fosse criança, a gente já estava mexendo em tudo”<sup>57</sup>

Figura 12 — Mesa posta “Tá na Mesa”



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Em seguida, tivemos a “Entrada: “Pequena porção, quero mais!” Cada uma das 03 docentes observou fotos e leu trechos das falas sobre a “Cidadela”. Em seguida, com o “Prato Principal”, “saciamos a fome” com a leitura e reflexão de alguns autores,

<sup>55</sup>Este gesto na história antiga, fazia parte de um rito de acolhimento e gentileza. Fonte: <https://www.historiaemdestaque.com.br/post/lavar-as-maos-era-um-importante-ritual-na-idade-media>. Acesso em 15 de agosto de 2024.

<sup>56</sup>Relato da Dália gravado no “Tá na mesa” no dia 17/02/2024.

<sup>57</sup>Relato da Jasmin gravado no “Tá na mesa” no dia 17/02/2024.

que deixei no centro da mesa, sobre a construção do sensível como saber legítimo. Apresentei a foto e a biografia dos nossos convidados: Jorge Larrosa, Gaston Bachelard e Cláudia Ricci. Rosa leu o seguinte trecho:

A casa natal, mais que um protótipo de casa, é um corpo de sonhos. [...] Que privilégio de profundidade há nos sonhos da criança! Feliz a criança que possui, realmente, as suas solidões! É bom, é são que uma criança tenha suas horas de aborrecimentos, que conheça a dialética do brinquedo exagerado e dos aborrecimentos sem causa, aborrecimentos puros. (Bachelard, 2008, p. 207-208).

A propósito da necessidade de solidão como ócio construtivo que as crianças hoje pouco vivenciam, como por exemplo, no brincar livre, elas próprias já se queixam de um certo tédio (Rosa citou como exemplo o sobrinho) por causa da dependência das redes sociais, na maior parte do seu tempo. Ela completou:

“Na verdade, não é não fazer nada, é ficar sem a tecnologia. Tira a tecnologia, eles ficam sem saber brincar. A sociedade está prejudicando as crianças, inicia desde bebês o uso da tecnologia e quando você tira, esse tédio é a abstinência. Precisa aprender a brincar.”<sup>58</sup>

Jasmin, comentou sobre o assunto:

“Eu acho que nossas crianças são privilegiadas nesse sentido. Na creche, eles precisam interagir entre eles, com os objetos, com os materiais, e de vez quando eles vivem o ócio. A gente organiza o ambiente e observa eles explorando, alguns querem, outros não. E a gente tem que respeitar os que não querem. Às vezes eles só querem observar. Espaço para a criança sentir cada coisa.”<sup>59</sup>

Dando continuidade, Jasmin escolheu um trecho do livro *Cômodos e (In)cômodos* da Ricci (2022). Uma carta simbólica da casa para o corpo, despertando reflexões sobre os vínculos afetivos entre os espaços habitados; que bem podem se expandir para a escola, muitas vezes referida nas formações mais como espaço de alcance de metas do cotidiano. Aí, nossas subjetividades e as das crianças, são por vezes, reduzidas às dimensões cognitivistas:

Querido Corpo! Não sei escrever. Sei acomodar e desacomodar suas palavras. Mesmo assim vou te fazer um convite. Pode entrar. Seja bem-vindo. Sinta-se à vontade. Sou sua. Quero que me olhe e queira entrar, ainda que estranhe a ferrugem no portão. Não venha fazer entrega, visita de médico, nada disso. Venha com vontade, sem pressa. Meu tempo é todo seu, desde

<sup>58</sup>Relato da Rosa gravado no “Tá na mesa” no dia 17/02/2024.

<sup>59</sup>Relato da Jasmin gravado no “Tá na mesa” no dia 17/02/2024.

que não se importe com as paredes que estão desbotando. Te receberei na sala. As primeiras conversas serão casuais. Talvez falemos de coisas que parecerão dizer de você. Logo se sentirá em casa. [...]. E quem sabe o fio da prosa nos leve ao quarto de bordado e costura. Onde palavras outras estarão à espera. Outras formas de dizer. As texturas, as cores, os tecidos. A Casa. (Ricci, 2022, p. 22)

Jasmin comentou: "Combina tanto com a experiência que a gente teve na Cidadela"<sup>60</sup> Dália, empolgada, respondeu:

"É a conexão! A conexão de ideias, de pensar. Eu amo isso aqui! Quando a gente consegue compreender uma autora que, mesmo sem relação direta com a artista da exposição, consegue coincidir tanto com o que ela escreve e o que a artista trouxe visualmente. Eu li: "Abre-se o móvel e descobre-se uma moradia. Uma casa está escondida no cofre. (Bachelard, 2008, p.253)."<sup>61</sup>

Destes relatos observamos a capacidade de perceber a indissociabilidade entre teoria-prática na autoformação em arte que nos atravessava como experiência em unidade, que não fala *sobre* nós, mas junto a esta. Uma casa-corpo de sentimentos, memórias e atos imaginativos em "conexão de ideias" como Dália se referiu, com o dizer teórico que partilhamos como nutrição e aprofundamento em nossas proposições. Sobre esta dimensão da experiência, Jasmin leu:

A experiência, a possibilidade de que algo [...] nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2004, p. 160).

Chegou a sobremesa! Entreguei a cada uma um diário de jornada e pedi que fossem feitos registros dos nossos encontros, marcas do processo de construção do vivido com textos escritos, juntando elementos diversos de expressões criativas, que gerassem narrativas do que iríamos construir juntas com a FSP. Dália comentou:

"Eu não tinha ano passado, esse olhar mais preciso para escrever os processos que estou passando. Tenho um *planner*, cada dia uma coisa, no final do dia volto e anoto como foi, se tiver uma fotinha, já coloco. Não tem linha que caiba tudo isso que tô fazendo. Aí, tu vem, e

---

<sup>60</sup>Idem.

<sup>61</sup>Relato da Dália gravado no "Tá na mesa" no dia 17/02/2024.

me dá um negócio maior. É essa parte que eu gosto, essa conexão de ideias. Quando eu procuro uma coisa, que eu me alio às pessoas que estão nisso. E você, Patrícia, tem umas falas muito precisas, que quando você traz, eu digo é isso! Essa ideia de colocar a mão! Passar por esse processo da escrita com essa minha forma de pensar. De antemão agradeço demais o banquete, foi um presente maravilhoso!”<sup>62</sup>

Rosa, por outro lado, comentou: “Para mim, vai ser um desafio porque não sou de escrever<sup>63</sup>.” E Jasmin entrevistou: “É que é outro tipo de arte, a arte da escrita<sup>64</sup>.” Esclareci que outras diversas formas de registros, como desenhos, fotos, canções, poemas, eram também narrativas legítimas para falar sobre os nossos pensamentos e assim, produzir conhecimento. Fiquei refletindo com isso, o quanto não nos sentimos autorizadas a produzir outras formas de comunicar nossas inquietações, em função de uma escola que nos educou a pensar e fazer separadamente. Dália acrescentou:

“É um processo de desconstrução. Quando começamos a fazer, nosso cérebro também se ajusta a esse processo e pode chegar um momento em que pensamos: caramba, eu realmente preciso disso. É uma reflexão muito interessante. Quando olho para meu planner dos dias passados, revivo o que vivi: “foi tão bom, mas isso aqui não foi tão positivo, preciso rever”. Precisamos passar por essas reflexões.”<sup>65</sup>

Para Dália o ambiente criado no “Tá na Mesa” foi convidativo. Os relatos compartilhados foram oportunidades enriquecedoras de revisitarmos histórias pessoais. Refletimos sobre os temas discutidos na exposição *Cidadela*, também via leituras. Depois, em seu diário de jornada Dália (Figura 13) escreveu:

“Foi extremamente acolhedor, remetendo a um espaço íntimo e afetivo: a casa de sua mãe, que também é ou foi professora (referindo-se a minha residência). A entrada para o ambiente foi cuidadosamente preparada com iluminação suave, aromas agradáveis, velas e registros fotográficos, criando um clima de expectativa e desejo de aprender mais sobre mim mesma, os outros e a vida.”<sup>66</sup>

Observei que o “gostinho de quero mais” no encontro em minha residência, despertou o desejo e a curiosidade por parte das docentes, de conhecerem melhor os autores lidos, participar de mais encontros e visitar mais equipamentos culturais de nossa cidade. Segundo Jasmin, era como se eles tivessem ido à exposição também.

---

<sup>62</sup>Relato da Professora Dália gravado no “Tá na mesa” no dia 17/02/2024.

<sup>63</sup>Relato da Professora Rosa gravado no “Tá na mesa” no dia 17/02/2024.

<sup>64</sup>Relato da Professora Jasmin gravado no “Tá na mesa” no dia 17/02/2024.

<sup>65</sup>Relato da Professora Dália gravado no “Tá na mesa” no dia 17/02/2024.

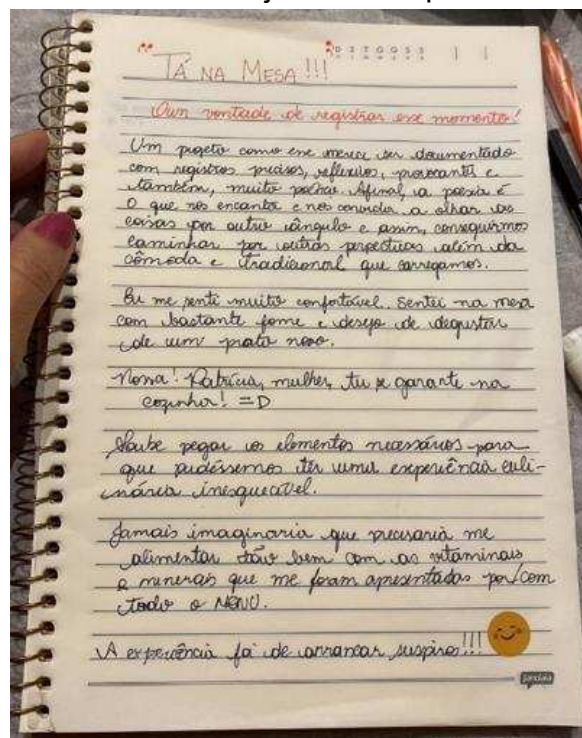
<sup>66</sup>Diário de jornada de Dália, do dia 23/02/2024.

Faltava isso na formação docente continuada? Fiquei me perguntando. No mesmo dia do encontro, ainda digerindo tudo o que ocorreu, escrevi o seguinte texto:

### Tá na mesa

Era uma casa. Casa vinte. Não estavam como ouvintes. Eram protagonistas de um espetáculo! A sala, um palco. Um cenário. Muitos elementos. Leveza, aconchego, acolhida. Ritual inicia: Lavar as mãos ou lavar a alma? Entrada: a pequena porção de quero mais. Quero mais conhecer o meu “eu”, a minha cidadela. Petiscos de relatos recheados de afeto e boas lembranças. Uma delícia saborear a própria história. Porém, ainda não saciadas, à espera do prato principal. Estavam com fome. “Você tem fome de quê?” Fome de conhecimento, de imagens poéticas, de devaneios. Larrosa, Ricci e Bachelard serviram com fartura! Nutriram! Revigoraram! Sustentaram! Satisfeitas?! Ainda tem um lugarzinho para a sobremesa. O doce... O doce registro de uma jornada adocicada pela criatividade, trazendo a doçura da escrita em suas versões. Cafezinho chegando. Fecham-se as cortinas. Segue o roteiro da vida!

Figura 13 — Diário de jornada da professora Dália



Fonte: Acervo pessoal (2024)

A FSP possibilitou às docentes o fazer não dissociado do pensar e do fruir arte e cultura pela cidade como referência para as suas aulas na Educação Infantil. Porém, distanciada de excessos de subjetividade que tornam essa relação muitas vezes, além de superficial, distanciada da personalidade docente e de seus reais interesses e inquietações advindas do cotidiano de sala de aula. Para Nóvoa (2004), o processo de autoformação ocorre por meio da reflexão que o professor faz sobre suas trajetórias

pessoais e profissionais. Mencionando essa percepção como via para pensar sobre si e rever sua prática docente, Rosa protagonizou o seguinte relato:

“Conhecer novos autores que expressam no papel alguns de nossos pensamentos e sentimentos ‘bagunçados’ que não sabemos nomear, expressar e compreender. Fazendo a gente emergir dentro de nós mesmo, questionando os nossos anseios, desejos e medos. Com isso, construindo ou reformulando a visão da nossa prática [...] A FSP permitiu que eu vivesse o novo. Eu era muito resistente ao novo, em todas as esferas da minha vida. Me permitiu ampliar meu horizonte, ver de outra perspectiva”<sup>67</sup>

A “resistência ao novo”, foi desafiada pela imersão em um espaço desconhecido de construção e produção individual e coletiva de trocas de saberes sensíveis. Deu lugar à coragem de explorá-lo, possibilitando a ampliação de repertórios pessoais, experimentando diferentes espaços culturais, materialidades e sensações de forma direta com objetos artísticos, segundo Rosa, há muito tempo ausente em seu percurso docente.

Assim, a essencialidade do fazer como aspecto central na arte, tomada em sua dimensão artesã, potencializa um dizer de si (que pode ser lido como autoformação), e que não é apenas do artista, mas de todo sujeito. Também faz ver a relevância do domínio do ofício, por parte deste, para comunicar ideias sob uma forma expressiva e segundo as suas finalidades. (Quinto, 2012, p. 124).

Nesse sentido, compreendo que a FSP reforçou a importância de cultivar a dimensão estética na prática educativa em Educação Infantil aliada ao estudo e à reflexão teórica, estimulando um olhar plural e uma vivência autêntica com o fazer-pensar tanto na arte quanto na educação. Estimulou indícios de transformação pessoal e formativa, possibilitando uma compreensão mais profunda do que significa investigar, criar e refletir em conjunto, em um percurso coletivo de autoformação via arte.

#### **4.4- 3º Elemento: A FSP estimula o corpo presente, afetos e protagonismo docente**

Nossos encontros solicitaram corpos presentes que ali, produziam conhecimentos via arte, em diferentes momentos e linguagens: sons, cores,

---

<sup>67</sup> Trecho de relato de 12/01/2025 da Professora Rosa.

movimentos, imagens, provocando atravessamentos. Nesta diversidade, a pesquisa evidenciou a produção e troca de saberes e expressões criativas nas falas das investigadas, revelando afetos e afetamentos para além da prática docente. “Corpos-lúdicos, corpos-brincalhões, corpos-pesquisadores, corpos-conhecedores, corpos-expressivos, instaurando uma potência maior de vida nos processos educacionais”. (Martins; Picosque, 2012, p. 37-38). Do relato de Dália, temos:

“As visitas a espaços como a exposição da Cidadela e a formação “Tá na mesa” proporcionaram uma imersão profunda que me ajudaram a ampliar minha percepção sobre o corpo, o espaço e a forma como interagimos com os lugares ao nosso redor. Essas vivências me permitiram refletir acerca das diferentes formas de estar e sentir os ambientes culturais, compreendendo como as experiências sensoriais atravessam as emoções e nos levam a reflexões incríveis, inclusive sobre nós mesmos.”<sup>68</sup>

Ela pontuou ainda: “A formação deve ser um lugar para nutrir-se, de construção de relacionamento”<sup>69</sup>, referindo-se às buscas por espaços como a FSP, que lhe ajudassem a oferecer às crianças o acesso à dimensão estética, com experiências mais enriquecedoras em diferentes linguagens artísticas, dentre as quais não se negasse o corpo e suas potencialidades expressivas em sala de aula, e sem a exigência de um produto. No lugar disso, “corpos vibráteis, nos quais as experiências acontecem intensamente no nível dos afetos, do imaginário, degrau para nossas elaborações e, por consequência, mutações subjetivas” (Martins; Picosque, 2012, p. 37-38).

Aqui, lembro também de relatos feitos por Jasmin e Dália, sobre a necessidade do corpo presente naquilo que fazemos, permitindo-nos devaneios (como nos fala Bachelard (2008)). Quando estávamos no Encontro do “Tá na Mesa” em minha residência, e conversávamos sobre as percepções da *Cidadela*. Jasmin disse: “É justamente sobre como devemos nos portar nesses momentos de fruição, calar um pouco e tentar ser um pouco mais lentas.”<sup>70</sup> E Dália acrescentou: “O devaneio só acontece quando silenciemos nossas urgências e nosso corpo. É nesse processo que a construção do pensamento flui.”<sup>71</sup> E continuou:

“Precisamos realmente nos permitir parar para entender esses processos que estamos vivendo, para refletir sobre como nosso corpo está presente em cada relação. Para mim, o

<sup>68</sup>Trecho de relato de 12/01/2025 da Professora Dália.

<sup>69</sup>Trecho de relato da Professora Dália, no Encontro “Tá na Mesa” em 17/02/2024.

<sup>70</sup>Trecho de relato da Professora Jasmin gravado no Encontro “Tá na Mesa” em 17/02/2024.

<sup>71</sup>Trecho de relato da Professora Dália gravado no Encontro “Tá na Mesa” em 17/02/2024.

devaneio faz sentido nisso – quando me permito encolher para entender, para compreender o 'eu' diante do 'nós', dentro de um contexto maior. Assim, começo a me compreender melhor, tanto em meus processos quanto nos do outro, porque o outro também faz parte do meu processo. Gostei muito disso, estou saciada!”<sup>72</sup>

14 de agosto de 2024, uma quarta-feira, final de tarde. Com o **Encontro “Pausa”** compartilhamos alguns elementos da pesquisa, o contexto da escolha dos seus nomes e das escolas que trabalhavam, refletir sobre o percurso vivido na 1ª travessia e na 1ª paragem, e planejar os próximos encontros nos locais de arte e cultura da cidade. O local foi uma cafeteria aconchegante com plantas (Figuras 14 e 15). Revelei que ao escrever a metodologia da pesquisa, tinha optado por utilizar a metáfora de uma viagem para representar nossa trajetória.

Figuras 14 e 15 - Encontro “Pausa”



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Para a apresentação dos seus nomes imaginários na investigação, presenteei-as com um quadro que continha a flor bordadas por mim (Figuras 16 e 17) e que representava cada uma delas. Aconhego, partilha, afeto! Rosa, Jasmin e Dália, prazer em conhecê-las! O encontro “Pausa” já nos esperava. Dália comentou que aquele momento servia para recarregar as energias. Sentia o quanto fazer parte daquele processo estava sendo intenso e lhes possibilitava ser protagonistas:

---

<sup>72</sup>Idem.

“Hoje essa sensação se intensificou. Sinto um enorme orgulho dessa trajetória, Patrícia. Você nos guia como copilotas nessa jornada, que transcende a alma e nos faz ser protagonistas, mesmo sendo apenas coadjuvantes.”<sup>73</sup>

Jasmin compartilhou:

“Tenho o mesmo sentimento! Sempre muito bom me encontrar com vocês! Eu que agradeço pela oportunidade de participar de algo tão bacana! Está sendo uma linda viagem!”<sup>74</sup>

Figuras 16 e 17 - Flores bordadas



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

As mensagens recebidas depois do encontro “Pausa” revelaram um desejo de continuidade e do entrelaçamento individual e coletivo fortalecendo nossas relações. Dália comentou: “Meninas, amei a companhia de vocês! Queria poder conviver um pouco mais com cada uma. Até o próximo encontro!”<sup>75</sup>, Jasmin e Rosa comentaram que estavam na expectativa do que estava por vir. Como menciona França abaixo, éramos agora, um eu-nós em dinâmica! Vejamos:

Eu sou Nós. Nós somos Eu. Únicos e diferentes. Tecida, tecidos na complexidade da vida. Que pulsa há milhões de anos, células, DNA, afeto, coração, mente, espírito, ancestralidade. Em movimentos circulares de idas e vindas. Transformando, transformado. Na busca consciente de ser Eu e Nós, sendo sempre na permanência impermanência do existir. (França, 2017, p.25).

<sup>73</sup>Trecho de relato da Professora Dália no Encontro “Pausa”, no dia 14/08/2024.

<sup>74</sup>Trecho de relato da Professora Jasmin no Encontro “Pausa”, no dia 14/08/2024.

<sup>75</sup>Mensagem da Professora Dália no grupo do *WhatsApp*, após o Encontro “Pausa”, no dia 14/08/2024.

Ao registrar: "Eu só quero que você brilhe cada vez mais, que suas madrugadas sejam produtivas, cheias de devaneios incríveis que te levem pro que faz sentido viver"<sup>76</sup>, Dália me dedicou esta mensagem, expandindo-a para todas nós, em uma perspectiva de participação de um movimento criativo, ao qual destaca Duarte Jr. (2002), como presente na arte, como um canal potente para dar sentido à vida, ampliando horizontes e trocas de saberes.

21 de setembro de 2024, noite de sábado. Continuando a nossa jornada, a **2ª Travessia: Espetáculo "1877"** (Figura 18), da Trapiá Cia Teatral<sup>77</sup>, que ocorreu no Theatro José de Alencar-TJA<sup>78</sup> (Figuras 19 e 20). Esta peça retratou as memórias da grande seca de 1877, no sertão nordestino e as vulnerabilidades do ser humano, mediante a pobreza e a ausência de políticas públicas para enfrentá-la.

Figura 18 - "Espetáculo 1877"



Fonte: Acervo Professora Dália (2024)

Após o espetáculo, compartilhamos nossa travessia via mensagens, áudios e registros no diário de jornada. Os relatos revelaram memórias, expressão de sentimentos e inquietações que emergiram do mergulho naquela experiência teatral,

<sup>76</sup>Idem.

<sup>77</sup>A Trapiá Cia Teatral criada em 2014, dedica-se às artes cênicas com a proposta de adaptar obras literárias ou científicas para o palco. Suas produções envolvem artistas experientes nas áreas de teatro, música, dança, circo e artes visuais.

<sup>78</sup>Localizado na rua Liberato Barroso, 525, no centro de Fortaleza-Ceará. Oferece programação cultural e artística que dinamiza o centro da cidade. O TJA é um lugar de encontro e uma referência artística e turística da cidade.

que tocou forte a nossa identidade cultural nordestina, e a relação com o momento atual no qual vivemos. Ostetto nos fala sobre esse estado de ativação que junta razão-emoção quando estamos diante de uma obra de arte, quando diz:

Se o idioma da arte é no campo espiritual, só pode ser captado/partilhado à medida que a pessoa aceita o convite para entrar na obra, ativando seus sentidos, não deixando apenas a razão sobrepor-se, para permitir que também a emoção apareça e corra livre. O espaço da arte é o espaço do ser humano - tornar-se humano. E o humano não se define por exclusividades - ou isso ou aquilo. Na complexidade de ser, opostos se fazem presentes e há que acioná-los torná-los conscientes, para que a experiência de ser humano se amplie, se complete. (Ostetto, p. 32, 2006)

Figuras 19 e 20 - 2ª Travessia “Espetáculo 1877”



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Na semana seguinte, solicitei às professoras que registrassem em seus diários de jornada sobre as experiências estéticas vividas no Espetáculo “1877”- TJA. A Professora Jasmin relatou seu deslocamento para outra época que o ambiente do TJA lhe provocou:

“No instante em que me sentei em uma das cadeiras do teatro, senti como se estivesse em outro tempo. Já havia estado ali outras vezes, mas nunca havia tido essa sensação. Foi uma verdadeira viagem no tempo. O espetáculo e todo o ambiente me levaram para outra época. Imaginei como seriam as pessoas que frequentavam aquele espaço no ano de sua construção. Como se vestiam, o que conversavam, como viviam”<sup>79</sup>.

<sup>79</sup>Relato extraído do diário de jornada da Professora Jasmin no dia 29/09/2024.

Já Rosa, transportou-se para o passado, imaginando as situações de seca e de fome mostradas na peça, e questionou: “Como na própria peça disse, será que realmente ficou só no passado?”<sup>80</sup> Dália registrou em seu diário de jornada: “A peça teatral foi um encontro com a época, uma imersão no sofrimento, dor e angústia do povo que viveu e atravessou os sertões nordestinos”<sup>81</sup>.

Foi potente ver como a FSP possibilitava àquelas mulheres e professoras de Educação Infantil, assumirem lugares de fala sobre a apreciação do espetáculo “1877” carregados de um dizer ao modo de cada uma. Com Duarte Jr. (2012), temos que essa formação estética vai além do simples contato com a arte; trata-se de uma assimilação profunda em processo, que constrói saberes, integrando-se à identidade e ao conhecimento pessoal. Sobre este ponto, Rosa observou que a arte e a cultura podem nos conduzir a outros lugares e tempos, provocando reflexões que nos tocam diretamente:

“Relembrei muito, quando eu estava no interior da minha vó e cheguei a ver aquele velório de rede. Aquele relato da mãe que matou o filho pela necessidade, foi forte demais. Às vezes a gente pensa que é só uma mera apresentação e que vai só apenas assistir. Foi muito impactante, foi muito forte. Foi forte se transportar ao passado.”<sup>82</sup>

Jasmin mostrou-se afetada pelos aspectos de sofrimento, religiosidade, resistência e esperança presentes nos personagens de “1877”:

“Foi um espetáculo muito tocante! Ao imaginar todo o sofrimento e toda dor daquelas pessoas me invadiu um sentimento penoso, principalmente por saber que foi real. O que mais me tocou no espetáculo, foi a cena do batismo da criança em seu leito de morte. O quanto eles se importavam com a ‘alma’ das crianças, o quanto eles se apegavam às forças divinas para sobreviver. A esperança estava sempre presente trazendo um conforto espiritual.”<sup>83</sup>

O encontro com essa história no TJA, evidenciou pequenos espaços de autoria na recriação simbólica, de consciência estética estimuladas pelo corpo em presença, produzindo novos conhecimentos já integrados a outros, dos nossos repertórios culturais. Aquilo que Duarte Jr. aborda na perspectiva da consciência estética:

Pela arte, no entanto, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por ela este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio “eu”.

---

<sup>80</sup>Relato da Professora Rosa no dia 29/09/2024, retirado no diário de jornada.

<sup>81</sup>Relato retirado do diário de jornada da Professora Dália no dia 29/09/2024.

<sup>82</sup>Relato extraído do diário de jornada da Professora Rosa no dia 29/09/2024.

<sup>83</sup>Relato retirado do diário de jornada da Professora Jasmin no dia 29/09/2024.

A arte coloca-o frente a frente com a questão da criação: a criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo. (Duarte Junior, 2011, p.73)

Assim, esta travessia tendo o TJA como espaço de autoformação em arte como parte da FSP possibilitou-nos refletir sobre este aprendizado não formal, oriundo da convivência com as narrativas, os mitos e o imaginário nordestino e universal. Foi um ato de subjetivação identitária com base no que somos e do que nos ocorre na vida, como dimensão não isolada do sensível. Um outro lugar de onde se pode olhar como protagonistas para a sala de aula da Educação Infantil, para a escola e, principalmente, rever a escuta das nossas crianças?

#### **4.5- 4ª Elemento: A FSP amplia repertórios culturais e complementa a formação docente continuada**

Um último elemento que emergiu do estudo, foi a relevância da complementariedade entre a FSP (como oportunidade de ampliação de repertórios culturais) em diálogo com a formação continuada docente sobre os conteúdos pedagógicos do currículo da Educação Infantil, no contexto escolar. “Provocando a conversação, a troca, o encontro de corpos perceptivos que vivifiquem os órgãos dos sentidos, para que haja uma relação cada vez mais aguda com o mundo”. (Martins; Picosque, 2012, p. 37-38).

Um desafio ao enfrentamento a modelos centrados apenas em conteúdos fragmentados e desprovidos de ludicidade, imaginação e prazer para professores (as) e crianças. Quanto a isso, esclareço que de forma geral, um modelo de formação docentes ao qual estamos habituados como docentes da Educação Infantil que muitas vezes se limita na transmissão de conteúdos normativos, descolados do cotidiano escolar e das experiências sensíveis dos educadores, precisa ser repensado na perspectiva de um diálogo com outras abordagens. Como discutido no Tópico 4, pensar a formação continuada implica superar esses formatos prescritivos e abrir espaço para processos formativos mais dialógicos, experienciais e afetivos que valorizem a escuta, o território, a cultura e a singularidade de cada educador(a).

Pensando sobre a ampliação de repertório cultural em processo para as docentes coparticipantes do estudo, para Dewey (2010), a estética não é algo separado do cotidiano, nem adorno de luxo. Ela se manifesta como deslocamento possível do que aparenta estar conformado, ou que se basta para o processo de

aprendizagem. Promove o encantamento e o inesperado diante do que se vive. Rosa registra essa ampliação de olhar com base na FSP, mediante o que parece imutável.

A FSP ligada à diversidade das vivências artísticas possibilitou às docentes, segundo os relatos, um “nutrir-se” para novas reformulações como o estímulo de criar/reforçar na escola espaços de simbolização, imaginativos, de trocas de saberes e atribuição de sentidos para as crianças e elas.

26 de outubro de 2024, manhã de sábado. A **2ª Paragem: “Chegadas e Partidas”** da FSP ocorreu com o convite ao Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil-CCBNB (ver Figura 21)<sup>84</sup>. Um lugar de arte e cultura onde ancoramos diferentes criações coletivas e individuais com práticas poéticas a partir de narrativas (imagens, textos, expressões plásticas, etc).

Figura 21 - Convite do Encontro “Chegadas e Partidas”



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Inspiradas pela poética/estética da sensibilidade (Duarte Jr, 2002), entreguei a cada uma das 03 docentes um convite, contendo uma chave simbólica (Figura 22) de acesso, mapeamento e investigação do CCBNB mas, dependente da autonomia e abertura de cada uma delas.

<sup>84</sup> O CCBNB está localizado na Rua Conde d'Eu, 560 – Centro, Fortaleza – Ceará.

Figura 22 – Chave simbólica



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Cada coparticipante recebeu um mapa confeccionado por mim (Figuras 23 e 24), com a rota a seguir, rumo ao inesperado. Visitaram as salas com as exposições "Grande Muralha: Nova arte chinesa e brasileira" (Figuras 25, 26 e 27), "Rock Cordel" e "Ruas sem CEP".

Figuras 23 e 24 – Mapeamento do CCBNB



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Figuras 25, 26 – Exposição "Grande Muralha: Nova arte chinesa e brasileira"



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Figura 27 – Exposição "Grande Muralha: Nova arte chinesa e brasileira"



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Em seguida, ocupamos a sala de oficinas, com vivências divididas em 03 Territórios: *Entrelaçado*, *Pouso* e *de Chegada* (Figura 28), representados por elementos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos.

Figura 28 – “3 Territórios”



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Nenhuma das coparticipantes conhecia o CCBNB. Perguntei: *Como foi mapear esse lugar?* Jasmin respondeu que foi algo inédito, pois conheceu um local cultural pela primeira vez, sozinha como um momento significativo para ela:

“Apesar de estarmos juntas, estava cada uma com sua rota. Não tive a oportunidade de conversar com alguém no momento que estou conhecendo os lugares. Mas isso foi bacana porque estava comigo mesma e comecei a pensar no que eu estava sentindo naquele momento de estar sozinha naquele ambiente, foi muito interessante.”<sup>85</sup>

Dália surpresa, revelou:

“Eu adoro essa questão de você mapear o lugar. Foi uma surpresa estar em um lugar desconhecido e pegar um mapa e você não saber pra onde vai. Mas depois, deu pra me situar e comecei pela galeria mais simples, mais curtinha e fui acessando as outras em suas complexidades.”<sup>86</sup>

Rosa registrando sua memória afetiva, disse que ali, era o Mercado Central de Fortaleza. Além disso, mencionou a nossa pouca ou nenhuma iniciativa de apreciar os espaços culturais da cidade:

“Quando aqui ainda era o Mercado Central, era um emaranhado de fios. Lembro demais! Me fez refletir também que às vezes a gente se queixa de políticas públicas voltadas para cultura,

<sup>85</sup> Trecho de fala de Jasmin transcrito de gravação em 26/10/2024, no Encontro “Chegadas e Partidas”

<sup>86</sup> Trecho de fala de Dália transcrito de gravação em 26/10/2024, no Encontro “Chegadas e Partidas”

para a arte. E até que ponto não é a gente que não procura? Que fica no comodismo de estar dentro de casa e tantos espaços culturais que a gente não se interessa em buscar, conhecer, fica na inércia.”<sup>87</sup>

Continuei a perguntá-las: *O que perceberam ao mapear o CCBNB? O que sentiram?* Dália compartilhou:

“A última exposição pra mim foi meu ponto chave. Que é uma das coisas que eu mais gosto, que são as fotos. E fotos de uma comunidade que eu estive presente. E me fez voltar a muitas memórias, acessei, entrei, visitei, e foi muito bom perceber que o olhar da comunidade, da favela tem acessado outros lugares. Não está ficando apenas ali, está indo e alcançando outros olhares. E eu gostei muito das fotos, dos ângulos, e principalmente do tema que a própria artista Kecia traz no seu olhar. [...]. Esse espaço também mexeu comigo nesse sentido, de acesso. Eu fico imaginando as outras pessoas que vivem nessas comunidades periféricas, entrar num espaço desse e ver uma sala com as fotos deles. [...]. É de uma grandeza para eles, se pertencer, poder estar também nesse lugar. Isso foi o que mais tocou”.<sup>88</sup>

Jasmin desabafou:

“O interessante é que quando a gente tá viajando a gente busca os locais culturais, os museus. Nossa cidade tem tanta coisa linda, eu estava pensando nisso ontem e hoje. Se eu fosse uma turista, com certeza eu já teria vindo aqui e vários outros locais que eu enquanto cidadã fortalezense, não conheço.”<sup>89</sup>

Rosa então, complementou: “Mas aí também, entra a questão da valorização de pertencimento. A gente não valoriza o que é nosso.”<sup>90</sup>

A memória afetiva de Rosa em relação ao Mercado Central da cidade, que antes ocupava o CCBNB, sua autocrítica pelo (também nosso) comodismo, e o fato de não valorizarmos a cultural local (aqui, junto com Jasmin), presente nos equipamentos culturais de Fortaleza; somada à escassez das políticas públicas culturais, apontaram aspectos que a meu ver, deveriam estar mais presentes nos momentos formativos.

Dália por sua vez, refletiu sobre o acesso e o sentido de pertença que as diferentes expressões e equipamentos culturais deveriam possibilitar ainda mais, às comunidades periféricas (das quais fazem parte as crianças estudantes das escolas pública municipais e seus familiares), como ela viu ali. Essa diversidade de temas

<sup>87</sup>Trecho de fala de Rosa transcrito de gravação em 26/10/2024, no Encontro “Chegadas e Partidas”

<sup>88</sup>Trecho de fala de Dália transcrito de gravação em 26/10/2024, no Encontro “Chegadas e Partidas”

<sup>89</sup>Trecho de fala de Jasmin transcrito de gravação em 26/10/2024, no Encontro “Chegadas e Partidas”

<sup>90</sup>Trecho de fala de Rosa transcrito de gravação em 26/10/2024, no Encontro “Chegadas e Partidas”

esteve presente entre sentimentos e opiniões de cada uma, advindo de narrativas mediadas pelas relações entre autoformação em arte, prática docente e leitura de mundo, na perspectiva da ampliação do repertório artístico e cultural integrado ao vivido, como elementos presentes na FSP.

Conforme Quintás (1992, p. 19), “o autêntico meio ambiente do homem não está formado por objetos justapostos, mas por âmbitos integrados”. E para o nosso caso, a arte em experiência, possibilita a imersão em âmbitos integrados de vida e de trabalho, extrapolando a visão que separa razão e sensibilidade, trazendo para o jogo do ensinar-aprender entre educadores (as) e crianças, a alegria pulsante de aprender, simbolizar e refletir sobre isto.

O *Território Entrelaçado* (Figura 29), trouxe de volta as memórias das travessias “Cidadela” e do “Espetáculo 1877”.

Figura 29 – “Território Entrelaçado”



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Deixei disponível na sala, uma caixinha (com trechos das falas delas) e frascos que continham no rótulo, para que cheirassem os diversos aromas de um sentimento, lugar ou ação: abraço, trabalho, encantamento, cansaço, saudade. (Figura 30). Perguntei como estímulo à participação: *quando paramos para perceber estes cheiros?*

Figura 30 – Caixinha dos aromas



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Quando as garrafinhas começaram a circular, os sentidos foram despertados e as reações surgiram em um fluxo de diálogo espontâneo. Jasmin comentou: "O meu é cheiro de abraço. Deu vontade de beber [...]". Essa questão do cheiro é algo muito forte, como o cheiro nos transporta!"<sup>91</sup> E Rosa complementa: "Esses cheiros lembram a exposição Cidadela que a gente foi"<sup>92</sup>

Os aromas evocaram mais uma vez, memórias da infância, da casa da avó, "uma sensação de alma abraçada!"<sup>93</sup> Cada cheiro parecia abrir uma porta sensorial, evocando lugares, sentimentos e reflexões. Ao final, de cada estação, fizemos leituras de trechos de obras destes autores (as), como se vê nas figuras 31 e 32. Disto, vi ecoar os pensamentos de Martins (2012), Duarte Jr. (2010) e Ostetto (2018), que venho alinhavando ao longo da pesquisa.

<sup>91</sup> Trecho de fala de Jasmin transcrito de gravação em 26/10/2024, no Encontro "Chegadas e Partidas"

<sup>92</sup> Trecho de fala de Rosa transcrito de gravação em 26/10/2024, no Encontro "Chegadas e Partidas".

<sup>93</sup> Trecho de fala de Dália transcrito de gravação em 26/10/2024, no Encontro "Chegadas e Partidas".

Figuras 31 e 32 – Malas no bagageiro



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Pensamos sobre como desde o início e, segundo os relatos aqui registrados, o *Coletivo de Partilha* da FSP nos oportunizou ampliar olhares sobre a vida, nossas práticas culturais e o cotidiano profissional na escola, complementando a formação docente continuada mas, a partir de um olhar crítico-reflexivo sobre este processo, sem anular as nossas singularidades, como mulheres e educadoras de crianças. Reafirmando este pensamento, Jasmin leu a seguinte citação:

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

Retomando uma discussão surgida no Encontro “Tá na Mesa”, percebi que a FSP provocava nas coparticipantes um desejo de revisão dos processos formativos institucionais. Depois, que isto não fosse associado ao ativismo da prática e à hermeticidade da teoria, mas um diálogo prazeroso entre estas dimensões. Sobre isto, Dália trouxe uma reflexão: “A desconstrução que precisamos é levar esses estudos atuais, como possibilidades. A formação deveria ser um lugar onde nos nutrimos, uma ponte.”<sup>94</sup> E continua:

<sup>94</sup> Relato da Professora Dália gravado no Encontro “Tá na mesa”, no dia 17/02/2024.

"E eu estou aqui buscando melhorar o meu trabalho. Quando existe essa troca, estamos no nosso lugar de fala também. Trabalhamos nos relacionando. Esse processo de autoformação é também um processo de autoconhecimento. Estamos sempre em mudança, e quando novas pessoas e crianças chegam, nossas relações e nosso corpo se adaptam a essas novas dinâmicas. É a relação do eu, do nós."<sup>95</sup>

Dália lança outro argumento reflexivo sobre a formação docente continuada<sup>96</sup> compartilhando sua perspectiva:

"Eu parto do princípio do que faz sentido. Às vezes o incômodo é esse. Porque não está fazendo sentido. É mais um momento para encher, sem acrescentar algo relevante. Mesmo que façam propostas mais decentes, sempre vai haver resistência. O que está sendo colocado, ainda não é totalmente visível aos nossos olhos como algo necessário. E, assim como encantamos nossas crianças, precisamos ser encantadas pela formação também, para que possamos voltar para a sala de aula com mais vigor. O que você faz Patrícia, acredito que pode nos ajudar a ampliar nosso olhar sobre o que podemos alcançar."<sup>97</sup>

Assim como Dália, em sua busca de sentido para a formação docente continuada, Jasmin pontuou que as formações muitas vezes estavam desconectadas das necessidades reais dos professores: "São nossas dores, e tentam padronizar. Não tem como padronizar uma rede. São necessidades diferentes. O tema pode ser o mesmo, mas precisam escutar mais, conhecer o grupo"<sup>98</sup>. Em acordo, Rosa observou que, em um período em que as formadoras selecionadas não eram vinculadas à rede, não conheciam a realidade do chão da sala: "Como vão se apropriar de algo que não vivenciam?"<sup>99</sup>

Com o *Território de Pousos* (Figura 33), a composição do cenário foi de ninhos, com fotos das 03 coparticipantes no seu fazer docente e envelopes com cartas (Figura 34) de agradecimento pela coparticipação na pesquisa. Lugar de acolhimento da história de si e de pensarmos sobre outros atravessamentos sensíveis da FSP, dentre os quais nos fala Ostetto (2018), acima. Dália compartilhou o depoimento abaixo, reverberando conceitualmente, aquilo que pensamos ser a "Formação sem Paredes". Vejamos:

---

<sup>95</sup> Idem.

<sup>96</sup> A formação a qual está fazendo referência é a formação continuada oferecida pela Rede Municipal.

<sup>97</sup> Relato da Professora Dália gravado no Encontro "Tá na mesa", no dia 17/02/2024.

<sup>98</sup> Relato da Professora Jasmin gravado no Encontro "Tá na mesa", no dia 17/02/2024.

<sup>99</sup> Relato da Professora Rosa gravado no Encontro "Tá na mesa", no dia 17/02/2024.

“A formação é uma construção, uma construção de relacionamento, tá tudo interligado. O quanto a gente depende dessa formação que envolve interações cotidianas, e o quanto é importante a gente ser sábio no sentido de com quem falar, o que dividir, o que partilhar, como, qualquer palavra a ser dita afeta, de que forma afeta?”<sup>100</sup>

Figura 33 – Território de Pouso



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

Figura 34 – Cartas de agradecimento

Fortaleza, 26 de outubro de 2024.

Querida Jasmin,

Escrevo depois de vários encontros, de travessias, pausas e paragens, percursos formativos que você fez parte. Para que cada encontro acontecesse foi extremamente importante a sua presença. Somos um coletivo de mulheres, professoras que juntas ocuparam diversos locais da cidade pelo nosso olhar. Cada passo, cada relato, cada encontro foi construindo o “Formação sem Paredes”. Todas de corpo inteiro compartilhando experiências e afetos. Ocupando espaços em territórios diversos, atravessamos fronteiras, fizemos trilhas, vamos, nos fortalecemos em momentos formativos pela experiência do encontro. Abrimos a possibilidade de aprendermos mais sobre nós mesmas. Inauguramos um convívio que completa 1 ano, construindo saberes sobre o que torna educadoras. Foi um tempo de aprendizado, reflexões, acolhimento e cuidado. Minha estrada ficou repleta de flores e você de forma especial embelezou essa viagem. Muito obrigada pela tua participação na minha pesquisa. Que ela contribua e expanda as possibilidades formativas. Obrigada pela tua disponibilidade, sensibilidade e desejo de experimentar a arte e a cultura! Obrigada pela parceria! Continuemos a lançar sementes, descobrindo novas paisagens, visitando territórios e habitando o mundo!

Patrícia Veloso

Desembarcamos no último movimento-*Território de Chegada*, para de forma complementar, compreender o que foi construído ao longo da do nosso percurso, como que um movimento de síntese. Hora de rememorar nossos encontros e as diversas experiências vividas nos equipamentos culturais da cidade, refletindo sobre como esses contextos nos impactaram e, principalmente, de que maneira essas vivências trouxeram algo relevante em relação ao ensino de arte na Educação Infantil. Após os relatos que seguem abaixo, perguntei às professoras via *whatsapp*: a partir dos encontros e experiências fora da escola, seu repertório estético-cultural foi ampliado? Se sim,<sup>101</sup> quais elementos apontavam isto<sup>101</sup>?

Para pensarmos sobre a questão acima citada, estimulei as 03 docentes a compor uma paisagem (Figura 35) com materiais diversos, revelando ambientes, encontros, sensações, marcas deixadas por aquele percurso criativo. Rosa,

<sup>100</sup> Relato da Professora Dália gravado no Encontro “Chegadas e Partidas”, no dia 26/10/2024.

<sup>101</sup> A produção destes relatos nesta data, foram transcritos como mensagem de *whatsapp*.

assumindo o protagonismo de ser também pesquisadora do seu processo, disse que aquela experiência lhe permitiu vivenciar o novo, ampliar o olhar. Sempre foi resistente às mudanças, carregando um medo constante de explorar o desconhecido mas, começava a repensar tal postura. Também aqui, um modo seu de definir a Formação sem Paredes:

“A questão de ampliar o olhar, de ultrapassar os muros e ver o além. Para mim, isso que é a Formação sem Paredes. Sair do óbvio, sair da zona de conforto e olhar o além, o que tem atrás dessa parede. E com certeza essas experiências ampliaram minhas experiências estéticas e culturais. Eu percebi, principalmente com o Diário de Jornada e no último encontro, lá no CCBNB, que eu sempre ficava querendo padronizar e achar que eu não tenho dom para artes, que artes não é para mim. E eu vi que não, que arte é tudo aquilo que você consegue expressar.”<sup>102</sup>

“Coloquei essas cores coloridas, porque trouxe mais cores para a minha vida, me permitiu ampliar meu horizonte, ver de outra perspectiva, e como eu não sou muito detentora de artes manuais (rindo), fiz algo mais abstrato. Eu me permiti viver novas experiências, foi muito positivo.”<sup>103</sup>

Figura 35 - Composição da paisagem “Marcas da FSP”



Acervo: Fonte pessoal

Jasmin também provocada pela pergunta sobre sua ampliação de repertório, disse que havia momentos que não entendia direito, mas gostava de participar dos encontros. E foi por isso que desenhou: um caminho sem fim, pois para ela, a vida profissional é um buscar eterno. Apontou a ampliação de repertório cultural como um

<sup>102</sup> Trecho de relato de 12/01/2025, da entrevista da Professora Rosa.

<sup>103</sup> Relato da Professora Rosa gravado no Encontro “Chegadas e Partidas”, no dia 26/10/2024.

dos elementos integrantes da FSP tanto para docentes, como para ajudá-la a rever suas práticas, visto que agora, é Coordenadora de Educação Infantil:

“E muitas coisas que acontecem agora, eu já estou pensando como coordenadora: vou fazer isso com as professoras. Porque antes eram para as minhas crianças, e vai mudando, as concepções e o olhar. Agora é um olhar para o adulto, para os professores, e a FSP não deve parar. O caminho sem fim está sendo muito importante para mim, como pessoa, como profissional, ter esse olhar mais abrangente, mais estético.”<sup>104</sup>

A professora Dália destacou sua percepção sobre o nosso coletivo de autoformação (*Coletivo de Partilha*), e o quanto as falas de Rosa e Jasmin trouxeram reflexões importantes. Desde o início, percebeu o potencial transformador da FSP, que a oportunizou se permitir viver o novo. Para ela, as diversas atividades contribuíram a vivência de momentos significativos de autodescoberta e crescimento.

Neste caso, reforço a importância da formação estética para professores (as), como aponta Ostetto (2023, p. 239): “É fundamental oferecer oportunidades e condições para reencontro com as dimensões expressivas que foram sendo reprimidas”. Deve explorar e se for o caso, fornecer subsídios para que ele (a) possa reconstruir a sua relação com a arte e a expressão estética, revendo em processo, a trajetória pessoal e profissional, sob um olhar mais integrado e de relação propositiva com o dentro-fora da escola. A escuta, a observação e a construção de vínculos, são fundamentais nestes momentos.

Quando perguntei: *quais os significados das experiências estéticas: Exposição Cidadela (Caixa Cultural), Tá na Mesa (em minha residência), Encontro Pausa (Cafeteria), Espetáculo “1877” (TJA), Chegadas e Partidas (CCBNB), para a autoformação em Arte*, Jasmin respondeu:

“Cada equipamento visitado me tocou de maneira diferente. A exposição na Caixa Cultural, com seus aromas, texturas e paisagens, me levou de volta à infância. Um ar de nostalgia, saudade e ternura tomaram conta de meu ser. O Teatro José de Alencar por si só, já é uma grande experiência por sua beleza, imponência e importância. E a peça assistida na ocasião me trouxe sentimentos peculiares de tristeza, compaixão e angústia. Já o CCBNB foi muito interessante, pois foi a minha primeira ida nesse equipamento. Então, como uma criança conhecendo um novo lugar, busquei captar o máximo de detalhes das exposições com o tempo que tínhamos. Foi muito bacana visitar as galerias e tentar absorver o que podia.”<sup>105</sup>

<sup>104</sup> Relato da Professora Jasmin gravado no Encontro “Chegadas e Partidas”, no dia 26/10/2024.

<sup>105</sup> Trecho de relato de 12/01/2025, da Professora Jasmin.

Assim, “desenhando lineamentos para percorrer lugares pouco explorados, sítios valorizados, buscando trilhas e clareiras junto com seus aprendizes. Ousando aprender a desaprender”, segundo (Martins; Picosque, 2012, p. 125-126), revisitaram memórias e refletiram sobre os modos, tempos, espaços, relações e encontros que cultivaram seus/nossos sentidos.

Ao arrumarem-se e saírem para mais um encontro da FSP, eu observava o batom, o perfume que exalava daquelas flores mulheres, como a comemorar a oportunidade de estarmos juntas, quebrando a rotina desafiadora da escola, para sentirem e falarem sobre o que as afetavam, produzirem conhecimentos e trocaram saberes. Ninguém aprende sem estar afetado. Vejamos ainda o relato da professora Rosa sobre os significados das experiências estéticas vividas no *Coletivo de Partilha*:

“Na Caixa Cultural foi muito interessante, a exposição aguçou todos os meus sentidos. Ela foi percebida não só pelo olhar, mas também pela audição e principalmente pelo olfato, com os cheiros. No teatro foi muito impactante. E no CCBNB, eu nunca tinha ido... Por isso que também achei que esses encontros me afetaram nesse sentido, porque ampliou meu horizonte, porque a gente fica nesse comodismo. E eu vi que que arte é tudo aquilo que você consegue se expressar. Porque eu ficava sempre querendo ter aquele padrão, como se fosse único. Achava que só é arte o que o outro faz e não valorizava o que eu posso fazer também. Também a sair desse pensamento de que eu não sou capaz, que eu não consigo.”<sup>106</sup>

Como pontua ainda, Martins & Picosque (2012), precisamos promover contatos que possibilitem “[...] canais abertos para as sensações, sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que se a lê” (p.25). Assim, o relato de Rosa apontou para a ampliação de horizontes na direção de permitir-se cultivar o seu “eu” expressivo. Rosa lembrou que o “certo” ou “errado” registrado em seu caderno pela professora nas aulas de desenho, deixou marcas que ainda perduram: “Quando vou participar de qualquer coisa ligada à arte, fico pensando: ‘Meu Deus, e agora?’ Dá uma sensação de que não tenho criatividade<sup>107</sup>”. Dália contribuiu: “Tem um artista que eu gosto muito, o Silvio Alvarez<sup>108</sup>, ele disse que a arte não existe

<sup>106</sup> Trecho de relato de 12/01/2025, da Professora Rosa.

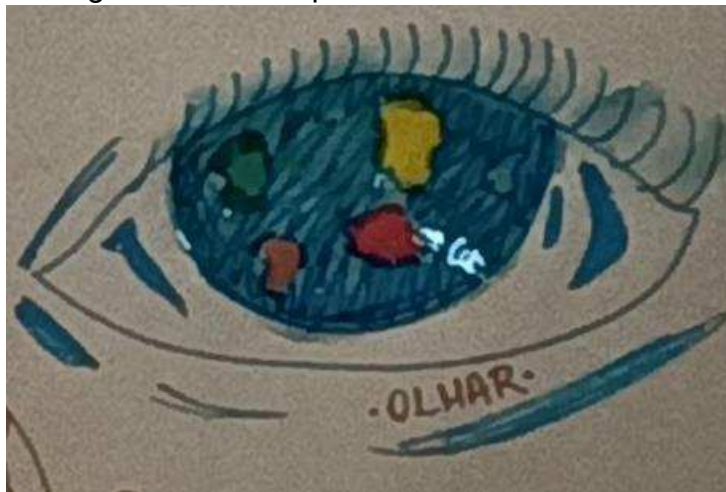
<sup>107</sup> Relato da Professora Rosa gravado no Encontro “Chegadas e Partidas”, no dia 26/10/2024.

<sup>108</sup> Artista plástico paulistano, autodidata, residente na estância turística de Joanópolis, dedica-se à técnica da colagem desde 1989. É professor da pós-graduação em Arteterapia da UNIP – Vergueiro. De 2006 até o momento, o artista já realizou oficinas de colagem para mais de 25 mil pessoas, em sua maioria crianças. Silvio Alvarez é criador do Projeto Artistas do Futuro. <https://silvioalvarez.com.br/biografia/> Acesso em 10 de novembro de 2024.



saber que outros aspectos elas mencionariam sobre a FSP, Jasmin elencou a reflexão teórica, como um elemento relevante.

Figura 37 - “Nós quatro num modo de olhar”



Fonte: Acervo Pessoal (2024)

E Dália, por sua vez, complementou, reforçando a ideia que o modo de aprender-ensinar arte, não passa apenas por um ativismo ou intuição mas, que é preciso estudar, debruçar-se sobre os autores e nestes, estabelecermos pontes entre os conhecimentos que já detemos.

"Quando vi essas imagens do *Território de Pousos* (fazendo menção às fotos da docência de cada uma), pensei que a gente escolhe autores que são nossos pares. [...]. É uma forma de inspiração. A gente se inspira com diferentes pessoas e diferentes espaços, e, ao mesmo tempo, vamos deixando nossas marcas, nossas falhas, nossa forma de ser e estar. Foi muito bom fazer parte de tudo isso."<sup>111</sup>

Ao final, as professoras emocionadas, compartilharam algumas falas sobre a FSP como não estando contida em currículos fechados, mas, que pode ocorrer no encontro expandido, complementar com o outro, com a arte na cidade e na escola. Sobre este pensamento Dália, registra mais uma fala representativa sobre a Formação sem Paredes:

"Se hoje me perguntassem: "O que é Formação Sem Paredes?" Eu diria que é o saber que se expande, que nos leva a novos sentidos, a novas trocas, a novas buscas, a descobrir que a verdadeira arte não tem fim, não tem cercas, não tem portas. É a formação que o sujeito precisa, aquela que anda de mãos dadas com o mundo, na partilha de cada instante. Até num

<sup>111</sup>Relato da Professora Dália gravado no Encontro "Chegadas e Partidas", no dia 26/10/2024.

encontro rompante aberto a toda e qualquer apreciação. É a vida que acontece lá fora, sem paredes.”<sup>112</sup>

Este último encontro, “Chegadas e Partidas”, foi mais uma viagem de fim-começo na qual as 03 docentes coparticipantes do estudo buscaram a experimentação do fazer arte. Foi possibilidade de novos caminhos, novas pontes, vislumbrando direções rumo a novas histórias, experiências e práticas que estimularam o rompimento dos padrões habituais de pensamento, redescobrimo a própria voz e trilhando caminhos de escuta, de afetamento, um pensar em si, em nosso processo de autoformação.

O compartilhamento de experiências e reflexões através desse instrumento, estimulou uma aprendizagem colaborativa entre nós participantes. Cada uma contribuiu com sua perspectiva, para as análises deste estudo. Com isso, deixei de lado algumas certezas, e abri espaço para novos pensamentos. Partilhei inquietações, exercitando um olhar mais reflexivo acerca da trajetória investigativa sobre a Formação sem Paredes- FSP, aqui iniciada. Fecha-se um ciclo e outro já se abre!

---

<sup>112</sup>Trecho de relato de 12/01/2025, da Professora Dália.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM FIM PARA UM NOVO COMEÇO

Realizei a presente investigação em função do desejo de compreender os possíveis elementos que resultariam de um exercício de expressão e fruição estética, vivenciado por 03 professoras atuantes na educação infantil (e a estas juntando-me); ampliadores da reflexão sobre a autoformação docente via arte nesta etapa de ensino.

A partir da proposta que denominei “Formação sem Paredes”-FSP, desenvolvida por meio de visitas e experimentações nos equipamentos culturais de Fortaleza-Ceará, como territórios formativos, analisei em que medida as reverberações de tais encontros provocariam atravessamentos sensíveis e contribuiriam para o “desemparedamento” da formação docente institucional em arte, na educação infantil.

Somaram-se a este processo narrativas diversas produzidas pelas parceiras de estudo sobre recortes de histórias de vida, saberes pedagógicos e experiências com o ensino de arte, nesta caminhada. Neste sentido, emergiram 04 elementos que possibilitaram um maior entendimento sobre a autoformação em arte em uma perspectiva complementar à formação oficial: a FSP provoca a interação entre memórias de infância, pesquisa e identidade docente; cultiva a indissociabilidade teoria-prática na autoformação em arte; estimula o corpo presente, afetos e protagonismo e amplia repertórios culturais e complementa a formação docente continuada.

A FSP se apresenta também como um gesto político de resistência, afirmando um pensamento de que a educação sensível, crítica e emancipatória, não se faz apenas dentro dos muros da escola. Um movimento de reexistência frente aos modos hegemônicos de pensar a docência na educação infantil (e toda ela), restrita ao que está previsto nos planos oficiais ou nos encontros formatados pelas estruturas institucionais. Com isso, percebi/percebemos que a autoformação estética pulsa nas brechas, nas margens e nos atravessamentos, em diálogo com a cidade e suas práticas culturais.

Os encontros da FSP foram tecidos por afetos e escutas, alargando os sentidos através da partilha viva de saberes e visões de mundo, mas também no silêncio íntimo de cada coparticipante fruidora. Reafirmamos a força das interações em equipamentos culturais como pontes de acesso ao sensível. Nesse entrelaçar de

experiências emergiu um esforço consciente de autoformação, orientado pelo desejo de fruição, pela busca à arte, que favoreceu processos reflexivos e autoformativos mais amplos.

Os exercícios estéticos vivenciados nesse contexto, não se limitaram à apreciação; tornaram-se possibilidades de expansão subjetiva, de construção de sentidos e significados. Como componente da experiência autoformativa permitiram que as professoras participantes do estudo se relacionem diretamente com imagens e metáforas para simbolizarem e, portanto, recriarem outras maneiras de olhar para as suas inquietações e desejos. Saberes muitas vezes ausentes nos programas oficiais de formação continuada integrante das políticas públicas e instituições educacionais.

Os resultados apontam para a urgência de se revisar tais modelos tradicionais de formação docente, incorporando práticas que favoreçam o envolvimento estético, a escuta ativa, a valorização das narrativas de experiências vividas. A formação docente via arte demanda abertura, investimento e reconhecimento de suas especificidades, de forma que se promova uma educação mais humanizada, contextualizada e significativa.

Portanto, a FSP é exigência de abertura. Um convite a escutar o mundo com outros ouvidos, a tocar a formação com mãos sensíveis, a dançar com o inesperado. É, sobretudo, um chamado ético e poético a pensar a formação como travessia, em que o saber se dá na relação, no movimento, na experiência e no afeto. Que esta pesquisa possa contribuir para o reconhecimento de caminhos mais vivos, plurais e significativos na formação docente na educação infantil, especialmente no campo da arte e da infância, reforçando a importância da autoformação como estratégia legítima de desenvolvimento profissional, valorizando os atravessamentos que ocorrem fora dos espaços formais como constitutivos do ser sensível de professores (as).

Nesse movimento de ultrapassar os limites do conteúdo técnico e da rotina institucional, é necessário cultivar o olhar como gesto formativo. Aprender a olhar é mais do que ver, é deixar-se tocar, afetar e provocar pelas imagens, sons, gestos e narrativas que compõem o mundo e atravessam a infância. Nesse sentido, a arte torna-se caminho fecundo para a reinvenção dos modos de perceber e se relacionar com a experiência educativa.

Espera-se, por fim, que esta investigação possa inspirar novas perguntas e contribuir para o fortalecimento de práticas e reflexões sobre a autoformação docente

em arte atravessada por experiências estéticas e culturais. Que se desdobre como convite, não só à chegada, mas à continuidade. Que inspire outros olhares, desperte outras sensibilidades e acenda em outros (as) docentes o desejo de ocupar os espaços da cidade com arte, afeto e presença.

Que esta travessia sirva como semente. Que outras mãos, em outros tempos e caminhos, possam cultivar investigações que floresçam da escuta sensível, do olhar atento e do desejo de reinventar a formação docente como experiência viva e pulsante. Que novas pesquisas se deixem conduzir pelos desvios, pelos diversos caminhos que nos levam aos encontros sensíveis com a arte e com o outro, tecendo saberes que não cabem entre paredes, mas que se abrem ao mundo.

Por fim, manifesto minha profunda gratidão às professoras coparticipantes desta trajetória formativa. Seus gestos, falas, silêncios, histórias e presenças foram fundamentais para a tessitura desta pesquisa. A abertura para viver experiências estéticas, compartilhar memórias e partilhar coletivamente sobre suas práticas docentes permitiram que este trabalho se construísse como um espaço de escuta, afeto, criação e autoformação coletiva. Ao lado delas, fortaleci o entendimento de que a formação também se dá nos encontros que nos atravessam e nos deslocam, fazendo da pesquisa um território de trocas sensíveis e de aprendizagens. Que novas travessias venham...

## REFERÊNCIAS

- ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. 2011. Revista Aleph. Dez. 2011. Ano V, n.16. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049/22487>. Acesso em: 20/04/2025.
- BACHELARD, G. A poética do espaço. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARREIRO, C. B. Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro. Porto Alegre, 2009. 130 f.
- BARROS, M. I. A. de. Desemparedamento da Infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BENJAMIN, W. (2012). Infância em Berlim por volta de 1900. (In) Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense – 1ª ed. 1987. (Obras Escolhidas v.2)
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Lei n. 11.494, de 24 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007.
- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024.
- BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano I: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORRÊA, C. A.; OSTETTO, L. E. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte!. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 4, n. esp., p. 23-37, 2018.
- COUTO, M. O Outro Pé da Sereia. Editorial Caminho, AS. Alfragide. Portugal, 2006.
- DEWEY, J. Arte como experiência. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. Como pensamos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, p.101-106, 1988.

DUARTE JÚNIOR, J. F. Por que arte-educação? 22. ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

DUARTE JÚNIOR, J. F. A montanha e o videogame: escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.

DUARTE JÚNIOR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FERNANDEZ, A. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 182 p.

FOCHI, P. S. Escuta de crianças em creches: uma experiência de pesquisa com bebês. Campinas, SP: Editora Papirus, 2014.

FORTALEZA. SME. Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança, 2020.

FRANÇA. T. M. de S. A formação dos professores egressos dos cursos de especialização em arte da UECE e do CEFET/Tânia Maria de Sousa França. Fortaleza, 2007.

FRANÇA, T. M. de S. Educação estética e patrimônio cultural: uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará-Ce. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na educação escolar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAGNEBIN, J. M. (2014). Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34.

GUERRA, D. M. J. Pesquisa-ação em educação: articulações significativas com a práxis formativa. In: Roberto Sidnei Macedo; Álamo Pimentel; Leonardo Rangel dos Reis; Omar Barbosa Azevedo. (Org.). Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2012, v. 1, p. 171-186

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990. (Biblioteca Vértice. Sociologia e Política)

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

JOSSO, M. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M (Orgs). O método (auto)biográfico e a formação Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, p.35-50, 1988

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. Revista Interações, [S. l.], v. 10, n. 32, 2015. DOI: 10.25755/int.6345. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345>. Acesso em: 18/04/2025.

LAROSSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e a Educação. In: O sujeito da educação – estudos foucaultianos. Org. Tomaz Tadeu Silva. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEENHARDT, J. Crítica de arte e cultura no mundo contemporâneo. In.: MARTINS, Maria Helena (org.). Rumos da crítica. São Paulo: Editora SENAC: Itaú Cultural, 2000.

LOPES, J.J.M. Atrás da Porta: Vivências espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para [con]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LOPES, J.J.M. Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e crianças os espaços para desacostumar Geografias - por uma Teoria sobre espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MACEDO, R. S. Compreender/mediar a formação: o fundante da educação. Prefácio de Marie-Christine Josso. Apresentação de Jaqueline Monbaron Houriet. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACHADO, M. M. Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial

MACHADO, R. Processos de criação na educação e nas artes [recurso eletrônico] / organizadores Alberto Roiphe e Sumaya Mattar. São Paulo: ECA-USP, 2018. 110 p.

MARTINS. M. C.; BONCI. E. Desvelar/ampliar bagagens culturais: potências expandidas no curso de pedagogia. Arte, docência e práticas educativas [livro eletrônico]: experiências e contextos / Ana Cristina de Moraes, Francisco Mirtiel

Frankson Moura Castro, Cicera Sineide Dantas Rodrigues, (organizadores). – Fortaleza: Editora da UECE, 2020.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MINAYO, M. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. Revista Trama Interdisciplinar, [S. l.], v. 6, n. 2, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8341>. Acesso em: 09/03/2025.

NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educar, 2002.

OLIVEIRA, R.; SERRANO, E. Navegante: os caminhos para a experiência estética na arte/educação. Revista Farol, [S. l.], v. 17, n. 24, p. 174–182, 2021. DOI: 10.47456/rf.v17i24.36408. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/36408>. Acesso em: 05/05/2024.

OLIVEIRA, Z. R. Docência em formação na educação infantil: fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. Reflexão e Ação, UNISC, Departamento de Educação, Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, L. E. Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 185-203, Jan/Jun 2018.

OSTETTO, L. E. Habitar o museu, redescobrir a natureza, fazer à mão: formação docente além dos espaços escolares e universitários. In: OSTETTO, L. Formação, educação e arte: tessituras em pesquisa e prática docente. Campinas: Papirus, 2023. cap. 13, p. 237-258.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n.3, set/dez. 2005, p.521-539.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRRN, 2014. cap. 4, p. 91-109.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Educação e Pesquisa, 2006, vol.32, nº.2, p.329-343.

PORLÁN, R. e MARTÍN, J. El diario del professor. Sevilla: Díada Editora, 2004.

QUINTO, M. E. G. A artesanía da cena teatral contemporânea: trabalho imaginativo e autoformação. 2012. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza.

RAMALHETE, M. P. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 18, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.21380.043. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21380>. Acesso em: 2 mar. 2025.

RICCI, C. *Cômodos e (In)cômodos* / Cláudia Ricci – 1. ed. – Camaçari, BA: Editora Arpillera, 2023.

RICHTER, S. R. S.; SILVA, A. A. da; FARIA, A. L. G. de. A educação encontra a arte: apontamentos político-pedagógicos sobre direitos e pequena infância. *Revista Zero a Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 235-251, jul./dez.2017

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia; escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROMERO, T. R. de S.; CASAIS, A. A. S. Construção Identitária no Processo de Aprendizagem de Língua e Cultura em Autobiografia de Imigrante. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 35, n. 4, p. 1-28, 2019. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350412>

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SILVA, M. L. Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas / Roberto Sidnei Macedo[et al], organizadores ; participação de Pierre Dominicé ; prefácio, Álamo Pimentel. - Salvador: EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva) 301 p.

SOUZA, E.C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

THIOLLENT, M. J. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 1986.

TIRIBA, L. *Crianças da natureza*. Texto elaborado por solicitação da Coordenação de Educação Infantil/COEDI/SEF/MEC. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [https://www.petedu.ufv.br/wpcontent/uploads/2022/03/criancas\\_natureza\\_lea\\_tiriba.pdf](https://www.petedu.ufv.br/wpcontent/uploads/2022/03/criancas_natureza_lea_tiriba.pdf). Acesso em: 25/11/2024.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VELOSO, I. M.C. Qualidade na educação infantil em uma escola no município de Fortaleza: um olhar sobre a construção de um conceito. Dissertação – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2014.

WARSCHAUER. C. Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### FORMAÇÃO SEM PAREDES: UM PERCURSO DE AUTOFORMAÇÃO EM ARTE DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**Maria Ednela Gonçalves Quinto**  
**Professora/Orientadora**  
**Patrícia Maria Coelho Veloso**  
**Acadêmica/Pesquisadora**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

As propostas de formação continuada que valorizam a arte são espaços de imersão cultural, onde o conhecimento em sua totalidade é considerado decisivo para retomar caminhos na educação estética. Articular formação docente na Educação Infantil e arte é compreender a importância de repensarmos e de investirmos na construção de um repertório artístico e cultural. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo refletir a autoformação no diálogo com docentes em um movimento de coparticipação produzindo conhecimento coletivamente. Como objetivos específicos propôs-se possibilitar uma ampliação das experiências estético-culturais às educadoras, disponibilizando um legado artístico que é de todos, para que tenham liberdade para criar e compreender a ocupação dos equipamentos de arte como possibilidade de atravessamento e desaparelamento do contexto formativo.

#### **Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado a visitar equipamentos arte que possibilitam o atravessamento e indicam o desaparelamento do contexto formativo e de coletivos de partilha um convite à investigação e estudo de textos escritos, marcas de narrativas, imagens, dialogando com autores, explorando e refletindo os sentimentos, as percepções e a (re)descoberta sobre si mesmas e os lugares onde habitam. Em uma perspectiva metodológica de pesquisa-ação aliada à procedimentos da autoetnografia, para a recolha de dados, estaremos propiciando às participantes a ampliação de repertórios de experiências estéticas, aliando a fruição cultural, por meio de visitas em espaços de produção artística e cultural da cidade à escrita de si sobre as memórias e significados do vivido, não havendo visitas nas unidades escolares. A pesquisa busca reunir um conjunto de materiais relacionados diretamente ao percurso autoformativo, no qual foi proporcionando espaço e tempo para o compartilhamento de pensamentos, histórias de vida e relatos de experiências. A visita à equipamentos culturais e os encontros de partilha acontecerão de forma combinada com o grupo em dias e horários fora da jornada de trabalho, de modo a não prejudicar a carga horária na instituição.

#### **Desconfortos e riscos:**

Tomar o tempo das docentes ao participar dos encontros.

**Benefícios:**

Escuta docente, um ambiente de acolhimento, diálogo e afetamento por meio de vivências estéticas, onde pode experimentar profundamente a relação consigo mesma e com os outros.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora: (85) 999635471, e-mail: patricia.coelho@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Artes para o e-mail: ppgartesifce@gmail.com

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante: CYBGE PEDREIRA SILVEIRA

Contato(opcional): \_\_\_\_\_

e-mail (opcional): \_\_\_\_\_

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: 14/08/2024

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes, ao qual, o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do(a) pesquisador(a): Patricia Maria Coelho Delezo

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data: 14/08/24

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

**Benefícios:**

Escuta docente, um ambiente de acolhimento, diálogo e afetamento por meio de vivências estéticas, onde pode experienciar profundamente a relação consigo mesma e com os outros.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora: (85) 999635471, e-mail: patricia.coelho@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do Programa de Pós-Graduação em Artes para o e-mail: ppgartesifce@gmail.com

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante: HINGRID LUANA LIMA ALVES RIBEIRO

Contato(opcional): \_\_\_\_\_

e-mail (opcional): \_\_\_\_\_

[Assinatura]  
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: 14 / 08 / 24

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes, ao qual, o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do(a) pesquisador(a): Patricia Maria Coelho Veloso

[Assinatura]  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data: 14 / 08 / 24

Rubrica do pesquisador: [Rubrica]

Rubrica do participante: [Rubrica]



## ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
IFCE - DEPARTAMENTO DE ARTES  
**Mestrado Profissional em Artes**



### Carta de apresentação do pesquisador

Com os devidos cumprimentos, apresento a pesquisadora Patricia Maria Coelho Veloso, mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Artes pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), para que possa coletar dados da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO SEM PAREDES: UM PERCURSO DE AUTOFORMAÇÃO EM ARTE DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL”, que será realizada na Secretaria Municipal da Educação (SME), tendo como campo de pesquisa os equipamentos de arte da cidade.

### Objetivos da pesquisa e sua relevância para a área educacional:

- Refletir a autoformação no diálogo com docentes em um movimento de coparticipação produzindo conhecimento coletivamente.
- Possibilitar uma ampliação das experiências estético-culturais às educadoras, disponibilizando um legado artístico que é de todos, para que tenham liberdade para criar.
- Compreender a ocupação dos equipamentos de arte como possibilidade de atravessamento e desaparedamento do contexto formativo.

### Coleta de dados:

Os registros dos encontros serão documentados por meio de audiogravação e vídeos. Para complementar o material empírico produzido, também serão utilizadas as anotações da pesquisadora e das coparticipantes feitas em um diário de jornada, além dos materiais produzidos nos próprios encontros, tais como desenhos, cartas, vídeos, portfólios, etc.

### Procedimento de coleta de dados:

As professoras participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### Garantia de sigilo e fechamento da carta:

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFCE, em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS/MS Nº 466/2012, que trata da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.



Documento assinado digitalmente:  
MARIA EDNEIA GONCALVES QUINTO  
Data: 25/06/2024 19:18:24-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura da **orientadora** ou **coorientador** da pesquisa ou coordenador do programa/curso

**ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Nos termos legais da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, CYBELLE PEDREIRA SILVEIRA, brasileira, portadora da cédula entidade nº \_\_\_\_\_, órgão expedidor \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, residente na \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, cidade FORTALEZA - CE, lotada no Centro de Educação Infantil \_\_\_\_\_

AUTORIZO expressamente a título definitivo e gratuito o registro fotográfico, a filmagem e demais registros de áudio e/ou vídeo bem como sua divulgação ao público da participação da referida estudante na pesquisa **FORMAÇÃO SEM PAREDES: UM PERCURSO DE AUTOFORMAÇÃO EM ARTE DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Autorizo também a reprodução, a distribuição e a divulgação das obras produzidas coletivamente, das quais a estudante participou, desde que essas imagens e obras sejam usadas e divulgadas exclusivamente com fins de pesquisa pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE no curso de Mestrado em Arte, sem qualquer utilização econômica ou exploração comercial do referido material.

Fortaleza, 31 de OUTUBRO de 2024.

[Redacted Signature]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
IFCE - DEPARTAMENTO DE ARTES  
Mestrado Profissional em Artes



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Nos termos legais da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Ana Karoline de Freitas Nogueira,  
brasileira, portadora da célula de identidade nº \_\_\_\_\_,  
órgão expedidor \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_,  
residente na \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_,  
cidade Fortaleza - CE, lotada no Centro de Educação Infantil

AUTORIZO expressamente a título definitivo e gratuito o registro fotográfico, a filmagem e demais registros de áudio e/ou vídeo bem como sua divulgação ao público da participação da referida estudante na pesquisa **FORMAÇÃO SEM PAREDES: UM PERCURSO DE AUTOFORMAÇÃO EM ARTE DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**.

Autorizo também a reprodução, a distribuição e a divulgação das obras produzidas coletivamente, das quais a estudante participou, desde que essas imagens e obras sejam usadas e divulgadas exclusivamente com fins de pesquisa pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE no curso de Mestrado em Arte, sem qualquer utilização econômica ou exploração comercial do referido material.

Fortaleza, 01 de novembro de 2024.

[Signature]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
IFCE - DEPARTAMENTO DE ARTES  
Mestrado Profissional em Artes



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Nos termos legais da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Flávia Louisa Lima Alves Tabero,  
brasileira, portadora da célula de identidade nº \_\_\_\_\_,  
órgão expedidor \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_,  
residente na \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_,  
cidade FORTALEZA - CE, lotada no Centro de Educação Infantil \_\_\_\_\_

AUTORIZO expressamente a título definitivo e gratuito o registro fotográfico, a filmagem e demais registros de áudio e/ou vídeo bem como sua divulgação ao público da participação da referida estudante na pesquisa **FORMAÇÃO SEM PAREDES: UM PERCURSO DE AUTOFORMAÇÃO EM ARTE DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**.

Autorizo também a reprodução, a distribuição e a divulgação das obras produzidas coletivamente, das quais a estudante participou, desde que essas imagens e obras sejam usadas e divulgadas exclusivamente com fins de pesquisa pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE no curso de Mestrado em Arte, sem qualquer utilização econômica ou exploração comercial do referido material.

Fortaleza, 30 de setembro de 2024.

[assinatura]

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS ESTRUTURADAS

- 1- 04/11/2023: Sobre a sua prática docente, como ocorrem as atividades de Arte em sala de aula/na escola?
- 2- 05/12/2023: Você relaciona a sua autoformação e prática docente em Arte na Educação Infantil a alguma memória vivida? Qual (ais) delas você pode citar?
- 3- 18/01/2024: Como foi a experiência na exposição “Cidadela”? Quais reflexões e provocações ela causou?
- 4- 23/02/2024: Quais os significados das experiências “Tá na Mesa” (em minha residência) e a visita à exposição *Cidadela* na Caixa Cultural, para a sua autoformação em Arte?
- 5- 27/04/2024: Escolha uma foto de quando criança, me envie e descreva sobre a qual lembrança essa foto remete. O que você sente ao ver essa foto?
- 6- 08/08/2024: Qual o primeiro momento que se perceberam professoras e um momento formativo marcante que já vivenciaram?
- 7- 29/09/2024: Quais as percepções sobre as experiências estéticas vividas em nossos encontros (Exposição Cidadela (Caixa Cultural, Tá na Mesa, Encontro Pausa, Espetáculo “1877”- TJA, Chegadas e Partidas-CCBNB)?
- 8- 12/01/2025: A partir dos encontros e experiências fora da escola, seu repertório estético-cultural foi ampliado? Se sim, quais elementos apontam isto?
- 9- 12/01/2025: Para você, o que é a Formação sem Paredes?

**APÊNDICE B – PRODUTO “ATRAVESSAMENTOS DA FORMAÇÃO SEM PAREDES – FSP**

