

NA FORMAÇÃO DOCENTE, ESTESIAR A RELAÇÃO DA PEDAGOGIA COM A ARTE

In teacher education, aestheticizing the relationship between Pedagogy and Art

Formación docente, estimar la relación de la Pedagogía con el Arte

Kamilla da Silva Cunha Martins 

Luciana Esmeralda Ostetto 

RESUMO

Na formação do curso de Pedagogia, como a arte atravessa a experiência dos/das estudantes? Onde está a arte: fluindo em conexão ou represada pela proposta curricular? Essas questões enunciadas são fios que conduzem a discussão proposta neste artigo, como um desdobramento da pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado, que objetivou (re)conhecer entrelaçamentos existentes entre Pedagogia e Arte na formação docente. O diálogo com a literatura e a escuta de ex-estudantes apontam que a arte está nas brechas do currículo. Nesse quadro, percebe-se a necessidade de revisão dos desenhos curriculares, estesiando relações com campos de conhecimento que, sobremaneira quando se projeta a atuação na Educação Infantil, são imprescindíveis.

Palavras-chave: *Formação estética docente; Curso de Pedagogia; Narrativas autobiográficas; Educação Infantil e arte.*

ABSTRACT

In teacher education programs, how does art intersect with students' experiences? Where is art to be found: flowing in connection, or held back by the curricular design? These guiding questions thread through the discussion presented in this article, a development stemming from a Master's-level research project that aimed to (re)cognize the interweaving of Pedagogy and Art in teacher education. Dialogues with the literature and listening to former students suggest that art emerges in the cracks of the

curriculum. In this context, there is a clear need to revisit curricular structures, aestheticizing relationships with other fields of knowledge—particularly those that are essential when envisioning work in Early Childhood Education.

Keywords: *Aesthetic teacher education; Pedagogy program; Autobiographical narratives; Early Childhood Education and art.*

RESUMEN

En la formación del curso de Pedagogía, ¿cómo el arte atraviesa la experiencia de los/las estudiantes? ¿Dónde está el arte: fluyendo en conexión o represado por la propuesta curricular? Estas cuestiones enunciadas son hilos que conducen a la discusión propuesta en este artículo, como un desdoblamiento de la investigación desarrollada a nivel de Maestría, cuyo objetivo fue (re)conocer entrecruzamientos existentes entre Pedagogía y Arte en la formación docente. El diálogo con la literatura y el escuchar de ex-estudiantes señalan que el arte está en las brechas del currículo. En este cuadro, se percibe la necesidad de revisión de los diseños curriculares, estimando relaciones con campos de conocimiento que, sobremano cuando se proyecta la actuación en la Educación Infantil, son imprescindibles.

Palabras clave: *Palabra clave; Palabra clave; Palabra clave; Palabra clave; Palabra clave.*

Introdução

Desde o ponto de vista legal, as propostas da/para a Educação Infantil devem contemplar princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2009). Com o interesse de refletir sobre a dimensão estética no trabalho pedagógico com as infâncias e na formação docente, nosso olhar inicial volta-se para os princípios estéticos que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 –, dizem respeito à “[...] sensibilidade, [...] criatividade, [...] ludicidade e [...] liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009, p. 18). Tomar tais elementos relacionados como diretrizes implica o compromisso com a ampliação de experiências e repertórios artístico-culturais, por meio do trabalho com múltiplas expressões – gestual, verbal, plástica, dramática e musical –, na íntima relação com a arte, a cultura e a natureza.

No documento referido, podemos identificar um marco teórico que abarca renovadas concepções – de criança, de currículo e de prática pedagógica –,

acompanhando de modo crítico e pertinente a definição dos princípios a serem respeitados. Assim, evidencia-se que a centralidade das propostas pedagógicas deve estar na criança, concebida como sujeito de direitos, que produz cultura por meio de interações e brincadeiras, lendo/experimentando o mundo, apropriando-se dele e criando modos de expressá-lo (Brasil, 2009).

Para que os preceitos legais sejam efetivados no cotidiano de creches e pré-escolas, na perspectiva de propostas pedagógicas que cuidem da dimensão estética e garantam tempos e espaços para a potencialização e/ou o refinamento da sensibilidade e da experiência com as manifestações artísticas e culturais, ninguém contestaria: é imprescindível cuidar, também, da formação cultural docente, do cultivo da sensibilidade e da criatividade. Como argumenta Rinaldi (2012, p. 216), “[...] não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto: a criança competente e criativa existe se existir um adulto competente e criativo”. Falar de criatividade, nesse contexto, é considerar que curiosidade, imaginação, pensamento divergente, experiência e emoções são fios que se entrelaçam no processo de ler e expressar o mundo.

Um campo fértil para o exercício do pensamento divergente, no qual emoções, curiosidade e imaginação se encontram e apoiam a criação, é a arte, como experiência e como campo de conhecimento. A arte e a imaginação, escreveu o arte-educador Eisner (2008, p. 16), “[...] podem libertar-nos de nossos hábitos enrijecidos”. No entanto... onde está a arte no percurso formativo de professoras e professores? Onde os docentes-em-formação podem experimentar a liberdade, “desenrijecer” o corpo e desabituar o pensamento diante da complexidade do mundo e, na mesma medida, da docência com as infâncias?

Nosso círculo de pesquisa vem enfrentando esse debate no encontro com os próprios sujeitos (docentes e/ou docentes em formação), ouvindo suas histórias de saberes e fazeres, acolhendo narrativas sobre espaços criadores-formadores-estéticos ao longo de suas vidas. Na arquitetura de nossas investigações, reconhecemos, portanto, sob os pressupostos teórico-metodológicos das abordagens (auto)biográficas (Delory-Momberger, 2012; Josso, 2010), o caráter formativo do percurso existencial de cada pessoa. A formação docente não começa, nem se dá, apenas pela frequência a cursos de habilitação profissional, mas se dá ao longo da vida.

Para pensarmos as histórias de formação estética docente, vimos conversando também com os campos da Arte, da Psicologia e da Filosofia (Albano, 2010, 2012; Dewey, 2010; Galeffi, 2007; Hermann, 2005; Hillman, 1993, 2010), desenhando concepções que sustentam o enfrentamento das questões de pesquisa. No caminho, identificamos que, nos cursos de formação, atravessados por ausências, vácuos teóricos e práticos no currículo, a relação entre Pedagogia e Arte é frágil e pede aprofundamento (Martins; Lombardi, 2015).

Nesse quadro compreensivo, neste artigo articulamos um diálogo, trazendo à discussão aspectos conceituais que, a um tempo, localizam nosso posicionamento no tratamento das questões referidas e traçam perspectivas, na interlocução com pesquisas que oferecem contribuições sobre educação, arte e formação no curso de Pedagogia, responsável pela formação de docentes para a primeira etapa da Educação Básica. O mapeamento de tais contribuições advém do contexto da dissertação de Mestrado - Arte, pedagogia, formação docente: travessias e narrativas (Martins, 2023) -, que serve de base para o presente texto.

Arte, formação, existência: aisthesis

Sem dúvida, as pessoas sentem no íntimo – embora talvez lhes faltem palavras para defini-lo – que as questões artísticas envolvem sempre questões existenciais.

Fayga Ostrower (2015, p. 14)

Tomamos a questão da arte, além de campo de conhecimento que articula diferentes teorizações, como uma necessidade existencial, força criadora que mobiliza modos de ser/estar no mundo. Nessa direção, a arte não se distancia da experiência humana, não se limita ao ponto de vista teórico e/ou histórico. Ainda que seja difícil defini-la, justamente porque desafia as palavras possíveis para sua explicação, como escreveu a artista e educadora brasileira Fayga Ostrower (2015), consideramos importante sinalizar que concebemos a arte, desde o lugar que ocupamos – a educação –, como um saber-fazer que envolve um processo, um produto e um produtor/autor. Em uma palavra: “experiência”. Portanto, há de ser, sempre, contextualizada.

Desde essas premissas, seguimos desenhando um caminho que propõe colocar em diálogo, e entrelaçar, arte, estética e formação docente. A imagem à qual recorreremos para propor esse diálogo é a da travessia. Na travessia do seu percurso formativo, como os estudantes-futuros docentes se encontram com a arte? Como a arte atravessa a formação de estudantes de Pedagogia? Fluindo em conexão ou represada pela proposta curricular?

Um filósofo, que aproxima educação, arte e vida, diz:

As origens da arte na experiência humana serão aprendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores; por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço do jardim em frente à casa; por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se fazem (Dewey, 2010, p. 62).

Com o filósofo, compreendemos que a reconexão entre a arte e a vida acontece amparada pela reanimação da experiência estética, como parte inerente da experiência comum, pois a arte estaria contida também nas coisas do cotidiano, que atingem e tocam a sensibilidade humana. Essa noção de arte como vida, experiência, é fato: não povoa as práticas escolares, que tendem a distanciar arte e vida. Todavia, esse distanciamento, consagrado pela dicotomia entre trabalho e lazer, entre natureza e cultura, tem razões históricas, surgindo com o advento do modelo de sociedade industrial, principalmente por meio da organização fragmentada do trabalho e da criação de novas relações de consumo (Albano, 2012). Esse modelo capitalista opõe o lazer, a diversão e a arte à experiência de vida comum, reduzindo o sujeito à sua capacidade produtiva e de consumo, relegando o espaço de criação ao artista.

Nesse contexto, a arte, “[...] separada da vida e não mais uma manifestação da vida” (Albano, 2012, p. 46), torna-se objeto/produto que serve como um elemento de distinção econômica e social, criando o abismo entre a experiência humana e a experiência estética, que refletem as relações de consumo na sociedade moderna. Entretanto, recomenda o filósofo: é preciso “[...] recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” (Dewey, 2010, p. 70), assumindo a dimensão estética como o espaço de possibilidade para a experimentação do sensível, que se dá pelo contato com

a arte – obras, objetos, manifestações, produções em diversas linguagens –, mas não só: a dimensão estética também se dá no encontro com os elementos da cultura, de maneira ampliada, e da natureza.

É nesse sentido que ampliamos a concepção de formação artística, circunscrita ao domínio da arte como campo de conhecimento, para formação estética, como rota que conecta dimensões apartadas e (re)une territórios demarcados (como pedagogia de um lado e arte de outro), que preza pela nutrição da sensibilidade. Uma rota atravessada por diferentes fios e matizes, que passa pela arte, pela cultura, pela natureza, mas que, sobretudo, é ligada, e fertilizada, por processos de empatia e cuidado. As palavras da *atelierista* italiana ajudam-nos na narrativa de sentidos:

É indubitavelmente difícil definir com simplicidade e clareza o que se entende por dimensão estética; talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida... É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção (Vecchi, 2017, p. 28).

A dimensão do sensível, como desejo de significado, de cuidado e atenção na relação com o mundo, é, então, elemento da existência: *aisthesis* (Hillman, 2010). Todavia, pondera o autor, o modo de vida automatizado da contemporaneidade é destituído de tempo para contemplação, de espaços para a gentileza e a empatia: a beleza é reprimida, como se referiu o analista.

Esse quadro, hostil à imaginação, ao pensamento divergente e aos encontros de diferenças, ressoa na escola e na formação de professores – no seu currículo, no seu modo de organização disciplinar, nos seus ambientes. Na vida, e na prática docente, facilmente acabamos sem pulsação vital, desanimados, reprimindo *aisthesis*: anestesiados.

É trágico pensarmos na educação, em geral, e na formação docente, em particular, olhando a falta que, historicamente, vem se aprofundando pela fragmentação e pelo distanciamento entre saberes cognoscíveis e sensíveis, entre razão e afeto. Falta ânimo/animas/alma. Nesse contexto, é oportuno

recorreremos à argumentação de Hillman (1993, p. 14) quando fala da *anima mundi*:

[...] como aquele lampejo de alma especial, aquela imagem seminal que se apresenta por meio de cada coisa em sua forma visível. Então, a *anima mundi* aponta as possibilidades animadas oferecidas em cada evento como ele é, sua apresentação sensorial como um rosto revelando sua imagem interior – em resumo, sua disponibilidade para a imaginação, sua presença como uma realidade psíquica.

Lampejo anímico que, no entanto, somos impedidos de reconhecer, pela repressão da beleza, que se manifesta em diversas dimensões do viver: política, econômica, social, ambiental, educacional, cultural. Perceber a fisionomia do mundo alado, com suas formas expressivas, em cores, sons, movimentos, características vitais, exige a imaginação, o pensamento que passa pelo coração, pois “[...] o coração percebe tanto sentindo como imaginando: para sentir intensamente, devemos imaginar e, para imaginar com precisão, devemos sentir” (Hillman, 2010, p. 94). É nessa direção que, da tradição clássica, o autor recupera o conceito de estética – *aisthesis* –, que evoca percepção ou sensação, em um movimento de trazer o mundo para dentro, através do coração, sede da função estética, conforme a antiga filosofia florentina, base do pensamento do autor aqui reportado. Em suas palavras:

Podemos reagir com o coração, despertá-lo novamente. No mundo antigo, esse era o órgão da percepção. O coração era imediatamente associado às coisas pelos sentidos. A palavra em grego para percepção era *aisthesis*, que significa em sua origem, “inspirar ou “conduzir” o mundo para dentro, a respiração entrecortada, “a-ha”, o “uhh” da respiração diante da surpresa, do susto, do espanto, uma reação estética à imagem (*eidolon*) apresentada. Na psicologia grega antiga e na psicologia bíblica, o coração era o órgão da sensação, era também o lugar da imaginação (Hillman, 2010, p. 93).

O coração reage e dá vida à forma como percebemos e sentimos o mundo. Nessa acepção, a estética pode/deve ser reconhecida como necessidade vital, tal como o é o próprio coração. A forma hillmaniana de abordar o pensamento que vem do coração e a alma do mundo diz sobre a forma como nos relacionamos com as coisas e lhes emprestamos significados por meio da sensação, da percepção e da imaginação que, pelo coração, como pulso simbólico, pode reanimar a vida.

O mundo se revela em formatos, cores, atmosferas, texturas – uma exposição de formas que se auto-apresentam. Todas as coisas exibem rostos, o mundo não é apenas uma assinatura codificada para ser decifrada em busca do significado, mas uma fisionomia para ser encarada. Como formas expressivas, as coisas falam: mostram as configurações que assumem. Elas se anunciam, atestam sua presença: “Olhem, estamos aqui!” [...]. Essa exigência imaginativa indica um mundo alçado (Hillman, 1993, p. 14).

Pensar a estética na perspectiva de canal para reconhecer a alma do mundo, que chama a olhar as coisas do mundo, sendo animados por elas, enquanto as percebemos/animamos, parece-nos um canal de reflexão fecundo para se pensar a formação de docentes para a Educação Infantil, conquanto as crianças vivem essa relação anímica, com todos os sentidos a favor da experiência com o/no mundo físico e simbólico da cultura. Elas olham, elas reparam, elas querem sentir. Para significar, vivem em relação, imaginando, estesiando-se: admirando-se, espantando-se, maravilhando-se.

Da necessidade de religar dimensões esquecidas na formação docente: sentir, imaginar, animar

De modo geral, a compreensão de estética é associada a questões referentes à aparência do belo, à superficialidade sensível, dissociada do cognoscível. É comum separar o mundo sensível do inteligível, como se fossem extremos opostos. No campo da filosofia, a professora Nadja Hermann (2005) estuda e apresenta ideias dos principais pensadores, desde a filosofia antiga à contemporânea, para discutir o conceito de estética, em entrelaçamento com a educação e a ética. Em suas palavras, “[...] o movimento do ético no estético depende de uma ideia e não de que algo meramente aconteça, [...] a estética não é a superficialidade do embelezamento, mas tem uma dimensão mais profunda que amplia nossa sensibilidade moral” (Hermann, 2005, p. 74). Ao resgatar essa relação, a filósofa provoca-nos a pensar uma via de educação estética que possibilita uma formação moral que abarca pluralidades, pois:

A educação, que sempre teve uma atração inevitável à unidade, em decorrência de suas bases metafísicas, pode se beneficiar diante do reconhecimento da pluralidade de novas

configurações de sentido que a estética promove, sem abrir mão dos princípios éticos que regulam a vida social, nem entender de forma redutora a busca de aperfeiçoamento moral. A formação do sujeito ético, demanda histórica do pensamento pedagógico clássico e moderno, encontra, na experiência aberta da estética, momentos do livre jogo da imaginação que ampliam o eu e o conduzem ao aperfeiçoamento (Hermann, 2005, p. 72).

Nesse contexto, em diálogo com a filosofia contemporânea, a educação estética pode ser entendida “[...] como eixo fundamental do processo educativo que visa o acontecimento do aprender a ser daquele que está florescendo e constituindo a sua ação na existência” (Galeffi, 2007, p. 107). O autor assume um tempo verbal que enfatiza o processo de um presente contínuo, próprio do processo de formação estética e das sensibilidades – um vir a ser sendo, sentido/sendo, aprendiz/ aprendiz, imagético/imaginante. Assim, é possível afirmar que a educação estética, a formação (do) sensível, não se contrapõe ao processo de produção de conhecimento científico e à construção da razão, tampouco se refere à sistematização de conteúdos sobre o tema, mas flui no processo de busca, no ser-fazer, proporcionando novas abordagens que aflorem os sentidos e a percepção, por vezes reacendendo memórias, lugares e o sentido próprio do fazer de cada um. Em sentido prático, a educação estética é atitude. Nas palavras do filósofo,

[...] atitude sensível transdisciplinar [que] implica uma compreensão holística da sensibilidade como sensibilidade, o que permite transpassar todas as disciplinas e atividades curriculares. O caráter estético, então, a ser trabalhado na educação básica e superior deve atender ao primado da sensibilidade não apenas como uma faculdade do conhecimento, mas como o meio sem o qual o conhecimento não acontece de forma significativa e pertinente (Galeffi, 2007, p. 110).

Se a educação estética pode ser entendida como atitude sensível que perpassa o conhecimento e a forma como nos apropriamos dele, qual tem sido a relação entre os espaços de formação de professores com os elementos estéticos que provocam a reanimação da vida por meio da arte, da cultura e do contato com a natureza? Ao colocarmos em relação Pedagogia e Arte, tecendo vias para a formação, afirmamos uma concepção de arte como experiência capaz de provocar os sentidos, de ativar a capacidade de sensopercepção, de convidar a ver a face imaginal das coisas, provocando uma reação contrária à

indiferença e que pode conduzir à beleza do mundo. Arte como provocação, como elemento de (re)conexão, da qual fala Albano (2010, p. 38):

[...] como experiência que pode abrir os sentidos e a percepção para o reconhecimento do(s) outro(s), quando há disponibilidade para deixar-se impressionar, dando tempo para emergir tudo o que for necessário ser descoberto. E, então, reconectar-se com a *relegere*, relendo, observando atentamente, considerando, reconsiderando e pensando.

Com base nos estudos junguianos, a autora utiliza o vocábulo “*relegere*” – então empregado por Jung (1875-1961), psiquiatra e psicoterapeuta suíço, fundador da psicologia analítica – como ato de reler, observar atentamente, considerar, reconsiderar e pensar, e que demanda tempo. *Relegere* é a imagem para falar do tempo que permite e acolhe a experiência com a arte como acontecimento que amplia sentidos e faz sentir, no/com o mundo.

Seria importante incluímos esta forma de *relegere* na educação, dando o tempo necessário para a observação atenta na pesquisa, no trabalho cotidiano e nas relações com o outro. Em entrevista a Suzi Gablik (1997), Thomas Moore diz que, no Ocidente, perdemos a capacidade de contemplação, porque achamos que, enquanto contemplamos, não estamos realizando nada. O processo de criação, seja de criação intelectual, seja de criação artística, requer tempo, assim como observar a si mesmo, confrontar a si mesmo, observar as coisas, contemplar (Albano, 2010, p. 38).

A argumentação da pesquisadora-artista-educadora leva-nos a questionar a forma da organização curricular, marcada pelas continuidades e permanências históricas, que privilegia os conhecimentos e saberes racionais e dicotomiza os aspectos sensíveis e humanos. Ademais, ajuda-nos a confirmar a necessidade da arte na educação, sobretudo na formação docente no curso de Pedagogia, como espaço/possibilidade de abertura, de conexão e de travessia para além das fronteiras bem demarcadas e áreas de conhecimento delimitadas que vemos nos currículos.

Na maneira pela qual o tempo é dividido, “[...] fica claro que todas as disciplinas que cuidem de desenvolver o pensamento lógico, a objetividade, têm sempre um número de horas maior do que aquelas que envolvam também o aspecto afetivo, o emocional” (Albano, 2012, p. 63). A autora está falando da Educação Básica, mas o fato é evidenciado também na educação universitária.

Um dado que corrobora essa perspectiva é o próprio curso de Pedagogia com o qual dialoga a nossa pesquisa (Martins, 2023): não há disciplina de arte na matriz curricular.

“O que nos cabe agora?” Da insignificante presença da arte nos cursos de Pedagogia à busca de possibilidades formativas outras

Pesquisas, há tempos, apontam o modo fragmentado de organização do currículo da formação de professores, nomeadamente no curso de Pedagogia, cuja oferta de disciplinas/conteúdos que atendam às especificidades do trabalho com a Educação Infantil – em particular a arte e as linguagens expressivas – é ínfima (Albuquerque, 2013; Araújo, 2015; Faria *et al.*, 2019; Martins; Lombardi, 2015; Ostetto, 2006; Ostetto; Silva, 2018). Em contraposição, na literatura disponível sobre essas questões e nos documentos legais, os princípios estéticos estão definidos como diretrizes para a elaboração das propostas pedagógicas, que devem considerar a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão como aspectos básicos a serem contemplados no desenho curricular da Educação Infantil. Por sua vez, as diretrizes curriculares específicas para o curso de Pedagogia também evidenciam a necessidade de articulação entre as dimensões artísticas, culturais e estéticas como parte fundamental do perfil formativo do curso de Pedagogia. No entanto, como assinalam Ostetto e Silva (2018, p. 266), “[...] elas aparecem de forma genérica e imprecisa, pois não apontam, clara e explicitamente, a arte como campo de conhecimento a ser garantido em tal formação”.

A insignificante presença da arte no projeto curricular dos cursos de Pedagogia também é apontada na pesquisa coordenada por Martins e Lombardi (2015), que, ao traçar uma linha do tempo sobre as diretrizes políticas nacionais para a educação, desvela vestígios da relação entre educação e arte que contribuem para reflexões sobre os limites e as possibilidades desse encontro. Fazendo esse resgate histórico, as pesquisadoras referidas destacam que

[...] estabelecer uma formação estética, cultural e artística de pedagogos que se faça complexa não significa permanecermos limitados ao oferecimento de uma disciplina com boa carga horária na graduação, e sim que exista, nesses cursos, o estabelecimento de trocas, parcerias, discussões e problematizações de nossas ações com a arte, a fim de que

sejamos fortalecidos para chegar ao sonho sonhado por tantos que já se foram... Devemos isso ao passado. Devemos isso ao futuro! O que nos cabe agora? (Martins; Lombardi, 2015, p. 229).

“O que nos cabe agora?”. A pergunta das autoras, que finaliza a citação, é, na verdade, uma provocação, um chamado a olhar de perto a situação, uma convocação à mobilização. Ao ficarmos diante de aspectos históricos sobre a situação atual da arte nos cursos de Pedagogia, perguntamos, tomando emprestadas as palavras de Martins (2021, p. 229): Como viabilizar processos formativos que contemplem o “exercício de prática docente enquanto sensível, criativa e interdisciplinar”? E outras perguntas reverberam: Quando pensamos em uma prática pedagógica com arte, pensamos em possibilitar encontros, provocar desejos? Como trazer o sujeito para a criação, no sentido de provocar um encontro com a arte para que esse processo o atinja? Além disso, quem são esses sujeitos da Pedagogia, em que contextos de relação com a arte estão inseridos?

Essas perguntas encontram-se com outras pesquisas identificadas no contexto da investigação de Mestrado que serviu de base para o presente artigo (Martins, 2023). Com o objetivo de mapear contribuições sobre educação, arte e formação no curso de Pedagogia, responsável pela formação de docentes para a primeira etapa da Educação Básica, recorreremos ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como termos de busca: “arte e pedagogia”, “estética e formação de professores”, estabelecendo como recorte temporal o período entre os anos de 2017 e 2021 (que corresponde ao intervalo entre a formação na graduação de Pedagogia e o ingresso no Mestrado em Educação, de uma das autoras). O descritor “Educação Infantil” não foi considerado, haja vista que o curso de Pedagogia é o responsável pela formação dos docentes para esse nível de ensino.

Considerando um tema há tempos sinalizado, mas pouco estudado, tomamos por certa a pertinência de apresentar, dentre os trabalhos encontrados na busca e sistematização efetivadas na pesquisa referida, aqueles que oferecem linhas argumentativas renovadas, amplificando o horizonte perspectivado para a questão que estamos focando neste artigo. Levando em conta também os limites da escrita em um periódico acadêmico, no espaço

disponível elencamos alguns dos trabalhos encontrados, sobre os quais discorreremos a seguir.

A dissertação *Experiências de vida, formação e atuação de pedagogas: Arte/Vida em dois atos* (Mafud, 2019) tece uma reflexão sobre a relação dialógica entre a arte e a pedagogia. Mergulhando em sua própria experiência formativa, a autora segue em busca de compreender o significado da arte em seu percurso, desvelando uma cartografia de si. Para ampliar o diálogo, no campo das experiências de vida e formação, a pesquisa também dialoga com outras quatro pedagogas que tiveram seus trajetos marcados por vivências da relação entre a arte e a educação. Por meio da abordagem autobiográfica, as narrativas tornam-se uma potente fonte de saber para o reconhecimento do fazer docente e da amplitude de possibilidades que emergem da relação entre a educação e a arte.

Os sentidos da arte na educação (Leite, 2020), dissertação de Mestrado que parte de uma reflexão crítica sobre a falta de diversidade cultural nas representações dos estilos artísticos divulgados socialmente, centra seu olhar na formação de professores. A pesquisa buscou identificar a presença da arte na formação e sua influência na atuação docente. Analisando as políticas públicas para a educação, também teve o intuito de verificar como a arte é representada nos documentos curriculares pedagógicos da Universidade Federal do ABC (UFABC), para examinar a abordagem da arte no projeto formativo dos cursos de licenciatura. A pesquisa contempla, ainda, entrevistas com um grupo de professores que atuam nos anos iniciais em escolas públicas da zona leste de São Paulo, que foram organizadas em forma de narrativa e como meio de conhecimento dos caminhos da formação docente. O trabalho oferece um panorama significativo da formação cultural de professores, que contribui para perspectivar propostas formativas.

A pesquisa de mestrado *Movimentos de desconstrução: a formação de professores e professoras/coordenadores e coordenadoras da educação básica* (Americano, 2019) parte de uma pergunta/provocação: O que pode a desconstrução na formação docente? A metodologia baseia-se na A/r/tografia para entrelaçar a arte como experiência transformadora na formação de professores. Para condução da pesquisa, a pesquisadora utilizou-se de depoimentos, recolhidos por *e-mail*, e entrevistas, que revelaram a relação entre o aprender e o ensinar, a formação continuada, as mudanças na profissão, o

processo de criação docente, entre outros, como movimentos de desconstrução. A partir do entendimento da arte como forma de pensar o mundo, a pesquisa aponta também para sua potência ao se realizar como experiência vivida no espaço/ateliê, provocando o movimento de desconstrução e de ressignificação do fazer docente.

A tese *Formação cultural e artística de estudantes de pedagogia: constelações potenciais* (Bonci, 2018) parte da análise da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), e se aprofunda com observação participante em sala de aula, aplicação de questionários e intervenções práticas, além de entrevistas, documentos e produções dos estudantes participantes da pesquisa durante o período de três anos: 2015, 2016 e 2017. A análise da autora reforça a formação artística e cultural como um fio que articula e possibilita um fazer docente sensível e criativo, por meio da arte e da cultura como potências criadoras. A pesquisa aponta também para os desafios a serem enfrentados nos cursos de Pedagogia, para que se tornem um espaço de apropriação e ampliação do repertório artístico e cultural dos estudantes.

A dissertação de mestrado *Vagar sem pressa no esconderijo da vida alada: em busca da alma na educação* (Seixas, 2018) buscou investigar onde se dão os espaços-tempos para as experiências que despertem a sensibilidade, a dimensão artístico-cultural, em suma, a formação para a inteireza de professores da Educação Infantil. Para analisar as possíveis contribuições de espaços que proporcionam o contato com a dimensão estética na formação continuada de docentes, o percurso metodológico projetou-se na realização do que a autora chamou de “estúdio do sensível”, do qual participaram oito professoras de Educação Infantil que atuam em escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro.

A abordagem (auto)biográfica de Seixas (2018) fundamenta a investigação e a interpretação de narrativas recolhidas das professoras ao longo dos dez encontros, nos quais foram propostas vivências em arteterapia, biblioterapia, escrita criativa e danças circulares. Notas de pesquisa, fotografias e produções artístico-expressivas das participantes da pesquisa compuseram o conjunto de dados cuja análise interpretativa identificou a limitada presença da arte no percurso formativo das participantes e apontou para a essencialidade de

um contato maior com linguagens e práticas artístico-culturais na perspectiva da formação estética docente.

Focada na formação continuada de professoras da Educação Infantil, a dissertação de mestrado *De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de formação estética de professoras da Educação Infantil* (Silva, 2017) teve por objetivo conhecer e dar a ver a dimensão estética no percurso formativo de docentes, analisando a presença da arte e acolhendo memórias e narrativas de professoras das infâncias que participaram de um programa de uma instituição cultural no Rio de Janeiro. Por meio das abordagens (auto)biográficas, que valorizam as histórias de vida e formação, foram realizadas entrevistas narrativas com as participantes.

Os itinerários de formação estética das professoras revelaram o pouco espaço para tais vivências significativas na escola, que se deram na relação com a natureza, na infância e no ambiente familiar. O trabalho de Silva (2017) aponta a necessidade de pensar espaços outros na formação docente, que provoquem o elemento poético, sensível e mobilizem outros saberes. Indica também a potencialidade da aproximação com os itinerários formativos dos docentes para reconsiderar as propostas de formação inicial e continuada de professores, que considerem aspectos artísticos, culturais, éticos e estéticos no fazer pedagógico com as infâncias.

O interesse em trazer as pesquisas selecionadas para continuar o diálogo sobre a temática em questão recai sobre alguns aspectos que destacamos a seguir. A dimensão que envolve a articulação e coerência tecida entre conteúdo e forma das pesquisas é um deles, identificado seja nas imagens e poéticas utilizadas pelos autores – constelações, vida alada, itinerários, arte/vida, desconstrução –, seja na descrição do percurso metodológico. Colocando a atenção nesses aspectos, capturamos a necessidade de se falar com a arte e a educação, não sobre a arte e a educação, assumindo formas outras de fazer pesquisa e formação, provocando deslocamentos e aumentando o desafio de tecer significados vivenciais, estéticos, (auto)biográficos. Pelas vias reconhecidas na forma e no conteúdo assumidos, o sujeito é recolocado no centro do processo investigativo-formativo, com suas memórias, seus valores, seus pensamentos e fazeres, configurados em uma história de vida e formação. Tal reconhecimento se projeta, em nossa percepção, como uma linha vigorosa,

que pode ser costurada nos cursos de formação docente para aproximá-los da arte.

A distância entre os espaços formais de ensino e a formação artístico-cultural dos professores é outro elemento que se destaca e nos conduz à reflexão sobre a formação docente, nomeadamente no curso de Pedagogia. Valendo-se do uso de metodologias qualitativas e seus dispositivos diversos – como a observação participante, entrevistas, análise documental, rememoração e narrativas docentes –, as pesquisas revelam dados que saltam da leitura como desafios a serem enfrentados nos cursos de Pedagogia: a urgente revisão das matrizes curriculares, (re)colocando a arte como campo de conhecimento fundamental para a prática docente; a necessidade de espaços outros (além da sala de aula, configurada com carteiras e mesas, assépticas e sem apelo sensual para o cultivo de todos os sentidos), que provoquem a dimensão estética e mobilizem a articulação entre pensar-fazer arte; as abordagens (auto)biográficas, como uma tendência significativa na compreensão da pesquisa também como espaço de formação, contribuem para o vislumbre de propostas formativas nas quais o vivido e rememorado, os saberes da experiência de cada sujeito em formação, sejam considerados como ponto de partida para o ensino de arte no curso de Pedagogia, como formação estética.

Quando pensamos a especificidade da Educação Infantil, os aspectos destacados fazem ainda mais sentido e confirmam que é imperativo guardar coerência entre o proposto e o praticado... ou entre o que se ensina no curso de Pedagogia e o que se pretende que professoras e professores considerem em seus planejamentos e façam no cotidiano com as crianças, desde os bebês. Em perspectiva de coerência, se desejamos professores e professoras que observem, escutem, acolham e potencializem as múltiplas linguagens das crianças, se almejamos um cotidiano brincante – campo fértil para a imaginação –, em interações fecundas com a arte e o patrimônio cultural, vias que alargam a leitura de mundo, é imprescindível que, na jornada de formação docente, o que se deseja e almeja para/com as crianças também seja experimentado. Este é um princípio determinante para pensar-fazer formação docente: não se pode oferecer uma experiência que não se viveu. É o que nos ensina o conceito de “isomorfismo pedagógico”, apregoado e vivenciado pelo Movimento da Escola Moderna de Portugal:

[O isomorfismo pedagógico é uma] estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores (Niza, 2009, p. 352 *apud* Ostetto, 2019, p. 16).

Para finalizar: arte na Educação Infantil? Mais arte na formação docente!

Iniciamos o artigo reportando-nos à legislação específica, nomeadamente, às DCNEI, fixadas pela Resolução nº 5/2009, nas quais os princípios éticos, políticos e estéticos estão acertadamente prescritos. Conforme argumentamos, a dimensão estética conta decisivamente para o acolhimento de grupos de crianças que, ao ingressarem na Educação Infantil, trazem consigo modos de ser e estar configurados pelo atravessamento de uma complexa diversidade sociocultural. Se olharmos atentamente para as DCNEI (Brasil, 2009), reconheceremos, “[...] nas linhas e nas entrelinhas, pelos ditos e pelos não ditos, a necessidade de um professor com certo perfil, um professor que poderia ser chamado de brincante, necessariamente imerso no diálogo com a cultura, a arte e a natureza” (Ostetto, 2019, p. 16). Nesse olhar minucioso, também encontraremos elementos que nos levam a concluir que são exigências da docência o cultivo de atitudes interculturais e empáticas que levem à ampliação de experiências lúdicas de meninos e meninas nas suas relações com o mundo.

Todavia, os dados apontados nos estudos apresentados assinalam que os desenhos curriculares traçados pelas agências responsáveis pela formação docente não têm levado em consideração o perfil projetado na legislação e requisitado na prática docente, qual seja: o de um profissional que, reconhecendo as diferentes manifestações culturais, a partir de um rico e diversificado repertório artístico-cultural, acolha e potencialize as múltiplas linguagens das crianças. Para que isso ocorra, a ampliação e o refinamento de experiências no campo do sensível são fundamentais; ademais, a formação precisará ser guiada pelos princípios éticos, estéticos e políticos.

Ainda é pelas brechas que a arte entra na pedagogia – no curso, queremos dizer. No testemunho de ex-alunas de Pedagogia (que autorizaram a publicação do seu primeiro nome), podemos identificar essas brechas, nas quais são tecidos convites para atravessamentos outros, para a experiência, para encontros que conectam pensar-fazer-sentir, no diálogo com a arte, pelas vias da formação estética.

Experimentei, naquela disciplina optativa do meu curso de Pedagogia na UFF [Universidade Federal Fluminense], esse exercício precioso e provocante de entrega, que me levou à travessia pelo mar da minha trajetória de vida e permitiu fluir novamente o interesse pela arte. Moveu as águas, até então tristes e paradas, como um rio retesado dentro de mim. [...]. O conceito de arte que conhecia estava engessado em trabalhos de reprodução de obras de arte, visitas esporádicas a museus e na admiração dos artistas (gênios) preferidos – uma concepção comum da arte [Narrativa de Kamilla, ex-aluna de Pedagogia] (Martins, 2023, p. 57).

Estar mais leve seria chegar naquele espaço e a sua mente estar aberta para aprender, para experienciar, vivenciar aquelas experiências ali. [...]. Quando você chega numa aula que você já sabe que vai ter aquele momento de experiência, de texturas, se torna diferente. De narrativas, de escritas, de memórias, é bem diferente de quando você se senta na sala, que você sabe que o professor vai focar na teoria e na exposição e você tem que gravar, porque na hora da prova você tem que responder de acordo com aquela teoria e, às vezes, não pode nem mesmo ser com as suas palavras [Narrativa de Sara, ex-aluna de Pedagogia] (Martins, 2023, p. 104).

Foi durante a disciplina optativa “Tópicos Especiais em Educação Infantil – Arte, infância e formação docente”, do segundo período do curso de Pedagogia, que recebi o convite da arte [...]. Logo percebi que a proposta-convite não era ter uma aula sobre arte, para conceituá-la e defini-la, mas consistia num convocar às experiências e vivências com a arte que pudessem provocar deslocamentos. Das aulas, [...] me recordo da relevância do fazer à mão, pintar, bordar, cozinhar – esse era um modo de dizer de si [Narrativa de Kamilla, ex-aluna de Pedagogia] (Martins, 2023, p. 57).

Lembro também das aulas [...]: uma atividade que era um desenho, ela [a professora] pedia para a gente fazer algum desenho de infância e escrever um poema; depois teve uma atividade com o bordado e a costura, e lembro também de uma atividade de fazer um portfólio. Então, a capa do portfólio – ah, era optativa (lembra da disciplina Tópicos Especiais) – no portfólio tinha a capa, cada um fez uma capa mais linda que a outra! Teve gente que usou tecido, a professora falou que poderia usar diferentes texturas e cores. Eu lembro também de

algum dos momentos em que a gente tinha que entrar na roda, na ciranda, no começo das aulas. Aquele momento em que a gente chegava lá e fazia a ciranda, dançando ao som de diferentes músicas [Narrativa de Sara, ex-aluna de Pedagogia] (Martins, 2023, p. 105-106).

Note-se que os testemunhos indicam: é no espaço de uma disciplina optativa que a oportunidade de fruição, de fazer com o corpo inteiro, se deu. Percebe-se também, na narrativa compartilhada, que a experiência fertilizada no fazer à mão, no ato de mexer e compor com diferentes materialidades, provocou os sentidos, suscitou curiosidade, convocou à aventura de fluir pelas águas de rios que nem sempre se conectam – educação e arte –, para fazer travessias, (re)descobertas de sentidos, articulados à vida.

As narrativas corroboram a posição enunciada como premissa: é imprescindível criar espaço-tempo nos desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia, que ofereça oportunidades para brincar, para experimentar, para cultivar a imaginação, para expressar sentimentos e pensamentos, para ter o contato direto com a arte e a cultura em suas materialidades e expressões simbólicas, dentro e fora dos muros e das salas da universidade e dos institutos.

Por fim, reconhecer a arte como parte essencial da formação docente não é apenas uma questão curricular, mas um ato estético, político e ético na elaboração das propostas pedagógicas para a formação docente e para as infâncias. Nos caminhos traçados no curso de Pedagogia, dizem as ex-alunas e confirmam as pesquisas, há experiências que ecoam, produzindo movimentos, chamando partes anestesiadas do ser para a vida, horizontalizando um (per)curso por onde poderiam correr, para serem potencializadas, propostas de formação estética na universidade. É preciso acender esses traços na formação inicial, para que a experiência reverbere no cotidiano a ser imaginado e traçado, pintado, dançado, esculpido, sonorizado, encenado com meninos e meninas na Educação Infantil! A isso chamamos “estesiar” as relações entre pedagogia e arte, entre pedagogia e Educação Infantil, entre formação e docência.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Arte e pedagogia: Além dos territórios demarcados. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 26-39, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100003>

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes. **Movimentos de desconstrução: a formação de professores e professoras/coordenadores e coordenadoras da Educação Básica**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 37-58, maio/ago. 2015.

BONCI, Estela Maria Oliveira. **Formação cultural e artística de estudantes de Pedagogia: constelações potenciais**. 2018. 196 f. Tese (Doutorado em Educação Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FARIA, Alessandra Ancona de et al. Arte na Pedagogia: um coletivo em pesquisa. In: MARTINS, Mirian Celeste; FARIA, Alessandra Ancona de; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos (org.). **Formação de educadores: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural**. São Paulo: Terracota Editora, 2019. p. 148-167.

FAYGA Ostrower. Curadoria: Anna Bella Geiger. Rio de Janeiro: Insight Comunicação/Editora FGV, 2015. Disponível em: <https://editora.fgv.br/produto/fayga-ostrower-2873>. Acesso em: 18 abr. 2025.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HILLMAN, James. **Cidade e alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. São Paulo: Verus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdiPUC, 2010.

LEITE, Marcelo Aleksander Chagas. **O sentido da arte na formação de professores**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e Matemática) – Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2020.

MAFUD, Gabriela. **Experiências de vida, formação e atuação de pedagogas: Arte/Vida em dois atos**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARTINS, Kamilla da Silva Cunha. **Arte, pedagogia, formação docente: travessias e narrativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2023.

MARTINS, Mirian Celeste. De ponta-cabeça: descobrir percepções sensíveis pelos olhos de aspirantes a professores. Revista **GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 226-252, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.117500>

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lúcia. A arte na Pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Esse in anima: formação docente em deslocamento**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. Anais eletrônicos [...]. Niterói: ANPEd, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_2_luciana_esmeralda_ostetto.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

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

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

SEIXAS, Cristiana Garcez dos Santos. **Vagar sem pressa no esconderijo da vida alada: em busca de alma na educação**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SILVA, Greice Duarte de Brito. **De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de formação estética de professoras da Educação Infantil**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

VECCHI, Veia. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.

Submissão em: 27 mar. 2025

Aceite em: 11 ago. 2025

ⁱKamilla da Silva Cunha Martins. FEUFF

Mestra em Educação (PPG-Edu/UFF), licenciada em Pedagogia com láurea acadêmica. Integra o FIAR/FEUFF, pesquisando a relação entre arte, infância e formação docente. Atua em coordenação pedagógica com foco na equidade racial e de gênero. Investiga o papel da arte nos currículos de Pedagogia.

E-mail: kmartins831@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0609282261170790>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8711-0621>

ⁱⁱLuciana Esmeralda Ostetto. FEUFF

Professora titular da Faculdade de Educação da UFF, com atuação na graduação e na pós-graduação (Mestrado e Doutorado). Doutora em Educação pela Unicamp, com pós-doutorado na Universidade de Évora/PT. Coordena o FIAR – Círculo de estudo e pesquisa formação de professores, infância e arte.

E-mail: lucianaostetto@id.uff.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7470127128501920>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1948-5090>