

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes – IA
Programa de Pós-Graduação em Artes e Educação

MARCIA FRANCO DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE
ARTE NA INFÂNCIA E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO PAULO
2016

MARCIA FRANCO DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE
ARTE NA INFÂNCIA E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes e Educação da Universidade Estadual Paulista como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Arte e Educação
Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

SÃO PAULO

2016

CATALOGAÇÃO DA PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

O48r Oliveira, Marcia Franco de, 1963-
 Representações sociais e concepções dos professores sobre
 Arte na infância e implicações na Educação Infantil / Marcia Franco
 de Oliveira. - São Paulo, 2016.
 130 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual
Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Representações sociais. 2. Arte e educação. 3. Arte infantil.
I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

FOLHA DE APROVAÇÃO

Márcia Franco de Oliveira

Representações sociais e concepções dos professores sobre arte na infância e implicações na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Instituto de Arte da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” para obtenção do título de Mestre em Artes.
Área de Concentração: Artes e Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Porque o amor e tudo de bom que damos ao outro é consequência do amor e tudo o que fazemos por nós mesmos.

Autor Desconhecido

AGRADECIMENTOS

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. (Antoine de Saint-Exupéry)

Agradeço a todas as pessoas que deixaram suas marcas durante essa trajetória e conseguiram levar consigo as marcas do melhor de mim.

RESUMO

O presente trabalho dedicou-se a investigar Arte na Infância como objeto a ser desvelado na questão proposta para esta pesquisa, quais as representações sociais e concepções dos professores sobre arte na infância e as implicações destas sobre a Educação Infantil. A pesquisa foi realizada com professoras de Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Utilizamos a metodologia de pesquisa de representação social com enfoque quali-quantitativo e aprofundamos as análises dos discursos dos professores em grupo focal. A criança, nesta pesquisa, é entendida como ser sócio, histórico e cultural, protagonista da construção de seu conhecimento e Arte concebida como produto de uma cultura e um período histórico. As concepções ou representações das professoras sobre Arte na Infância se constituem nas categorias materiais; manifestações culturais; atitudes e potencialidades. Os principais teóricos dessa pesquisa Bordieu e Passeron (2011); Lefevre e Lefreve (2012); Malaguzzi (1999); Moscovici (1978) e Jodelet (1989). Por meio desta pesquisa, observamos que os professores reconhecem a importância da Arte na Infância, porém têm dúvidas em relação à condução das atividades com bebês e crianças. Além disso, ressaltam a exploração de novos materiais, curiosidade e a espontaneidade das crianças. Reconhecem também que Arte compõe o repertório teórico dos documentos oficiais e suas concepções e representações relacionam-se aos materiais; às manifestações culturais; às atitudes e às potencialidades das crianças. Por fim, a pesquisa revelou os deslocamentos que estão sendo promovidos nesta contemporaneidade em relação à concepção de criança. Este trabalho pretende desvelar pistas que possam mostrar rotas para orientar professores nos encaminhamentos dos fazeres artísticos junto aos bebês e as crianças nas Creches.

Palavras-chave: Representações sociais. Concepções. Arte. Infância.

ABSTRACT

This work investigated Art in Childhood as an object to be unveiled in the proposed question for this research, what are the teachers' social representations and conceptions on Art in Childhood and their implications on Child Education? The research was fulfilled with teachers of a Child Education Center in São Paulo city. We used a social representation research methodology with quali-quantitative focus and we deepened the analysis of the teachers' speeches in focal group. Child, in this work, is understood as a social, historical and cultural human being, protagonist of his own knowledge, and Art is designed as a product of a culture and a historical period. The most important theorists of this research are Bordieu and Passeron (2011); Lefevre and Lefreve (2012); Malaguzzi (1999); Moscovici (1978) and Jodelet (1989). By means of this research, we observed that teachers recognize the importance of Art in Childhood, but they have doubts in relation to how to conduct de activities with babies and children. Besides that, they emphasize new material exploration, children curiosity and spontaneity. They also recognize that Art composes the oficial documents theoretical repertory and their conceptions and representations are related to materials; cultural manifestations; children atitudes and children potentialities. Lastly, this research revealed the displacements that are being promoted in this contemporaneity in relation to the conception of child. This work intends to unveil tracks that could show routes to guide teachers in the referrals of artistical doings with babies and children from the Child Education Center.

Key words: Social representations. Conceptions. Art. Childhood.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	16
1.1	O Discurso do Sujeito Coletivo	20
1.2	Creche: que lugar é esse?	21
1.3	Quem são os sujeitos sociais da pesquisa?	23
2	A EDUCAÇÃO COMO AÇÃO POLÍTICA	27
2.1	O papel político da Arte na Infância	32
2.2	Professor autor e protagonista da Arte na Infância	36
2.3	As pesquisas sobre formação de professores no Brasil	39
2.4	Algumas considerações sobre os cursos de formação para professores de educação infantil sobre arte na infância na rede municipal de educação de São Paulo de 2013 a 2015	43
3	CRIANÇA E CIDADANIA: PERCURSO HISTÓRICO-SOCIAL	54
3.1	A cidadania no Brasil	60
3.2	A criança na sociedade brasileira	68
3.3	A Educação Infantil na cidade de São Paulo: uma história em construção construída a muitas mãos	70
3.4	Os desafios da e para a Educação Infantil nos dias atuais	77
3.4.1	O cenário social para a infância	77
3.5	Para um novo cenário, novas políticas de educação infantil	78
3.6	O processo criativo da criança pequena como experiência estética para a construção do conhecimento: desafios para a	83

	educação infantil	
4	CAMINHOS ESCOLHIDOS PARA A PESQUISA	89
4.1	Conceitos adotados na pesquisa	89
4.2	Etapas da pesquisa	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
	BIBLIOGRAFIA GERAL	122
	ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

Ser Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo me permite transitar por vários contextos educacionais diferentes, cada qual com características bem distintas. Mas foi o encantamento com a Educação Infantil que trago desde que iniciei a carreira no magistério como professora que me motivou a eleger essa etapa da Educação como “campo” para a pesquisa que ora finalizo.

Acompanhar as formações e o trabalho dos professores no Centro de Educação Infantil Conveniado da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com bebês e crianças pequenas permitiu-me ampliar o olhar sobre o papel da Arte no processo de descobertas e construção de novos conhecimentos revelando a Creche, Centros de Educação Infantil (CEI), como são denominadas as creches na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, territórios potentes para experiências estéticas de bebês e crianças pequenas com a arte.

Além de revelações, despertou especial inquietação mobilizando-me para esta pesquisa que intenciona conhecer as representações sociais e as concepções que os professores de Educação Infantil, em especial, os da creche pesquisada, têm sobre a Arte na Infância e as implicações no trabalho pedagógico.

O modo como os professores conduzem as atividades em arte para os bebês e crianças pequenas e os registros dessas atividades pelos espaços do CEI foram disparadores para a problematização: os professores reconhecem a importância da Arte na educação infantil? Como entendem a Arte para bebês e crianças pequenas? Que lugar ocupa a arte no currículo da educação infantil para os bebês e as crianças pequenas? E no imaginário dos professores?

Compreender as interfaces entre a proposta para arte nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e o currículo vivo que se constitui cotidianamente nos fazeres e pensares dos professores pesquisados no CEI foi o desafio desta pesquisa.

Para encontrarmos respostas a essas questões, precisávamos escolher alguns caminhos que levassem à compreensão desta relação entre representações sociais e práticas pedagógicas. Adotamos metodologias que contemplaram a

dimensão subjetiva das representações presentes nas narrativas dos professores. Encontramos na Teoria da Representação Social o escopo teórico-conceitual que sustentou esta pesquisa. Buscamos em Moscovici, Lefevre e Lefevre e Ricoeur os fundamentos teóricos, metodológicos e filosóficos para realizarmos esta pesquisa.

A Teoria da Representação Social de Serge Moscovici fundamentou a pesquisa. Representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborado, partilhado e construído. Produto de experiências e de práticas, representações são construídas social e historicamente a partir de relações individuais e coletivas.

A metodologia quali-quantitativa para pesquisa de representações sociais foi adequada ao objeto da pesquisa, permitindo a análise qualitativa por categorizações de palavras de sentido e compreensão sobre o que pensam, representam e comunicam os sujeitos pesquisados. Segundo Lefevre e Lefevre (2012, p. 35) nos relatos e nas respostas em pesquisas de representação social, estão presentes o que os sujeitos pensam, o que acham, como percebem, como se posicionam e especialmente o que sentem sobre o objeto.

Na perspectiva da Hermenêutica Fenomenológica ou filosofia reflexiva, Ricoeur (2010) destaca a relevância da compreensão e da explicação da interpretação das falas. As expressões da linguagem dos sujeitos sociais são repletas de significados que se alinham às das ideologias dos campos sócio-cultural e político. Buscamos nessa referência, subsídios para, senão compreender, nos aproximar das representações presentes no imaginário dos sujeitos pesquisados.

Realizamos a pesquisa em duas etapas. No primeiro momento, com quinze professores, que embora organizados, responderam à pesquisa individualmente e, num segundo momento, com grupo de cinco professoras que se manifestaram de forma voluntária para participarem.

Neste segundo momento, apresentamos questões que foram respondidas a partir das observações de bebês e crianças no cotidiano do CEI. A proposta foi observar bebês e crianças do Mini Grupo realizando atividades de arte nos espaços do CEI. A socialização das observações foi acompanhada pela pesquisadora.

Os resultados desta pesquisa não são conclusivos e não poderiam ser, tendo em vista a abordagem histórica e social adotadas na análise e interpretação dos dados levantados.

Compreender o processo histórico da construção da cidadania brasileira nos permite localizar que lugares ocuparam e quais lugares ocupam hoje as crianças, a educação e o professor na sociedade.

A relevância não está em identificar o lugar exatamente. Para esta pesquisa, o valor deste estudo é o reconhecimento de que tanto os sujeitos, crianças e professores, como as instituições vão se resignificando no dinâmico contexto social.

Pensar sobre a arte pode ser interessante. Pensar sobre a criança também. Mas as marcas que levamos e as que deixamos na educação são produtos das interações que tivemos e o valor simbólico que elas têm está diretamente relacionado a quanto elas nos transformaram. A arte é território potente e fértil para descobertas, criações e interações. Transforma quem aprende e quem ensina.

Na educação infantil, as representações dos professores muitas vezes reproduzem as ideologias presentes na organização dos documentos oficiais e naquilo que aprenderam sobre Arte na formação escolar que tiveram.

Conhecer, tentar compreender e explicar as representações dos professores sobre a Arte na Infância nos fez perceber como as formações podem provocar deslocamentos significativos nas práticas pedagógicas, reforçando a teoria de que as representações são produtos, construções do processo dinâmico de interações nos contextos sociais e culturais em que os sujeitos vivem. Compartilhar as experiências coletivamente fortalece a identidade individual do professor que ao expor para o grupo suas inseguranças e expectativas, se solidariza com outras vozes que se somam à dele. A sensação passa a ser de pertencimento.

As representações que os professores têm sobre os bens culturais está diretamente relacionado às experiências e ao acesso a eles. Quanto mais proximidade e contato, mais repletas de significados e sentidos são as representações individuais e as coletivas.

As relações que se estabelecem entre os sujeitos sociais envolvidos, no caso os professores, os bebês e as crianças, e que se traduzem na dinâmica pedagógica

no cotidiano da creche, não são isentas de intenções e construções epistemológicas.

Ao contrário, as práticas pedagógicas são produto de interações que vão se constituindo no interior das instituições e que trazem traços de concepções sobre a criança e sobre a creche.

Tratar do ensino de arte na educação dos bebês e das crianças é “abrir portas” para as descobertas e para as surpresas que muitas vezes passam despercebidas pelos professores, mas que quando têm oportunidade de serem escutadas, são manifestadas com o mesmo encantamento das crianças.

Se, ao concebermos a pesquisa, definimos como criança o conceito apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009, p.12), ao final desta pesquisa, esta é a dimensão conceitual que teríamos também para o professor de creche: sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Ao nos aprofundarmos nos estudos sobre as representações sociais dos sujeitos coletivos para subsidiar esta pesquisa, fomos mergulhando ao encontro de um sujeito social que, quanto mais “desnudo” de suas certezas se apresentava, mais “materializada” se constituía suas contribuições pedagógicas. Arrisco dizer que a máxima: “Só sei que nada sei” pode hoje representar as motivações dos professores na educação de bebês e crianças pequenas e traduzir o fascínio pelos desconhecidos caminhos para a descoberta.

A invisibilidade desses sujeitos na sociedade agora se revela como presença desafiadora para a família e para os educadores que não encontram respostas naquilo que aprenderam, mas constroem possibilidades nas descobertas e nas possibilidades de reaprenderem.

Não se trata de apologizar o “joga tudo no lixo”. Trata-se de redimensionar e reavaliar até mesmo aquilo que se descarta em nome de modismos.

As referências, currículos, propostas pedagógicas, teorias de aprendizagens, leituras e escritas são instrumentos e este é momento de pensarmos os sujeitos. Olhar, apreciar, escutar, observar... Momento de conhecermos esses sujeitos: os

bebês e as crianças pequenas. Muito prazer! Eles são novos na “turma da educação”. Entraram agora na categoria de cidadão. Se recente é a representação social de bebês e crianças como sujeitos de direitos, mais recente ainda é a história da educação que a sociedade tem pensado para eles!

Mas esperem ai!!!! Que sociedade?! E tem pensado o quê?! De que tipo de educação estamos falando?

Pensar sobre a arte na educação infantil e nas escolhas pedagógicas que os professores fazem para conduzir as atividades artísticas com bebês e crianças pequenas nos remete a repensarmos a formação dos professores ou melhor, a desinformação dos professores pedagogos em relação à arte.

É preciso reinventar a pedagogia e transformá-la de escolarizante, fundada na transmissão de conhecimentos muitas vezes presente nas pré-escolas e, às vezes, até nas creches, em fascinante! Precisamos de uma pedagogia vibrante como as crianças!

A pedagogia que aprisiona, sufoca e captura prazeres se faz presente nos “ensaios” e “apresentações” de “teatrinhos” e “dancinhas” para os familiares e nas exposições de desenhos mimeografados pelos corredores da creche.

Reduzir a Arte ao papel de “adereço” da pedagogia é podar as asas dos sonhos.

Esses e outros mitos da pedagogia aparecem nessa pesquisa, sinalizando que há um longo caminho ainda a se percorrer no sentido de termos a Arte na educação infantil como experiência estética e que permita muitas outras possibilidades de construção de conhecimentos por bebês, crianças pequenas e professores.

A profissão de professor que está sendo inventada para a educação infantil exige integração. Ciência, arte e técnica juntas e integradas no sentido de superarem o tecnicismo pedagógico, a rigidez do cientificismo sem cair no pragmatismo raso e superficial.

As pesquisas sobre educação infantil nas creches, e esta tem sido a grande novidade do século XX, realizadas desde 1970 e, portanto recentes, demonstram que as crianças aprendem mesmo quando os adultos não têm intenção de ensinar. (GUNNARSON, 1994).

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam provocar nos professores colaboradores alegria de se descobrirem nas atividades artísticas das crianças. Os traços, os desenhos, as pinturas, os movimentos, os sons, ainda que não revelem, trazem na intenção de realização, na dinâmica que mobilizou a produção, a essência da intenção. Há subjetividades no campo das representações que se refletem nas ações.

Provocar os professores a pensarem sobre suas representações sociais acerca da arte, da infância, da arte na infância poderá despertar-lhe para a percepção de que não somos aquilo que pensamos ser. Somos aquilo que nossas ações nos permitem ser.

No caso da Arte, os valores simbólicos atribuídos pelos professores se reproduzem nas situações pedagógicas junto aos bebês e crianças pequenas. Que possamos ter práticas que vislumbrem outras possibilidades além da reprodução, mas de criação e invenção!

1 BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.” (NÓVOA, 1992, p. 16)

O primeiro teórico a falar em representações sociais como “representação coletiva” foi Emile Durkheim, diferenciando as especificidades do pensamento social em relação ao pensamento individual. Segundo ele, o pensamento individual é puramente psíquico, mas não se reduz à atividade cerebral, assim com pensamento social não é a soma de pensamentos individuais (MOSCOVICI, 1978, p 25).

Durkheim faz uma distinção entre o estudo das representações individuais e o estudo das representações coletivas. Para ele, as representações individuais são do domínio das psicologias e as representações coletivas do domínio da sociologia. Durkheim se fundamentava na crença de que fenômenos sociais e individuais eram explicados por leis diferentes.

A discussão inicial de Durkheim sobre as representações coletivas foi fundamental para que Moscovici buscasse na sociologia um contraponto para a perspectiva individualista da psicologia presentes na psicologia social e abordadas por Vigotski (1993, 1996, 1998), Winnicott (1975), Silveira (1986).

No entanto, Moscovici defende que a representação deva ser encarada tanto na medida de seu contexto psicológico autônomo como na medida em que é própria da nossa sociedade e da nossa cultura (MOSCOVICI, 1978, p.45).

A Teoria das Representações Sociais proposta e apresentada por Serge Moscovici na obra “A Representação Social da Psicanálise” preocupa-se com a inter-relação entre o sujeito e o objeto e com o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum.

De acordo com Moscovici (1978, p.41), “as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são produtos de representações apreendidas”. Portanto, a Representação Social para Moscovici possui uma dupla dimensão: sujeito e sociedade e situa-se no limiar de conceitos sociológicos e psicológicos.

Alves-Mazzotti (2000, p. 5) nos coloca que Moscovici parte do princípio que

(...) não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa ele não reproduz positivamente o objeto dado, mas de certa forma o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

Outra diferença apontada entre a Teoria de RS de Moscovici e as da psicologia social da América do Norte é que os conceitos construídos pelos indivíduos na perspectiva individualista

(...) não levam em conta o papel das relações e das interações entre as pessoas: os grupos são considerados a posteriori e de maneira estática, centrando-se a investigação na maneira como eles selecionam e utilizam as informações que circulam na sociedade, e não como as instâncias que as criam e comunicam. Finalmente, ao contrário do que ocorre nos estudos das representações sociais, o contexto, bem como as intenções dos autores sociais não são consideradas. (ALVES-MAZOTTI, 2000, p.59).

Neste sentido, a Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici é uma teoria que pode ser abordada em termos de produto e em termos de processo, pois representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual o indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica (ABRIC, 1994, p.188).

A teoria entendida como produto do conteúdo das representações, conhecimento do senso comum, permite explicar algumas práticas. Esse conhecimento do senso comum é visto por Moscovici como verdadeiro e não como desconhecimento ou equívoco frente ao conhecimento científico. O conhecimento de senso comum está restrito a um grupo e o conhecimento científico busca a generalização e a operacionalização desse conhecimento. A Teoria das

Representações Sociais é uma proposta de leitura do conhecimento do senso comum de forma científica e, por isso, preocupa-se com o conteúdo das representações.

Entendida como processo, a Teoria das Representações Sociais consiste em saber como se constroem as representações, como se dá a incorporação dos conceitos, do novo, do não familiar e Moscovici identifica dois movimentos nesse processo: a ancoragem e a objetivação.

Para Sá “o processo é responsável pelo enraizamento social da representação social e de seu objeto”. (SÁ, 1998, p 38).

Para Moscovici, o processo de objetivação “faz com que se torne real um esquema conceitual” (MOSCOVICI, 1978 p 110). Nesse caso, então, a objetivação consiste em dar concretude a um determinado conceito.

Segundo Alves-Mazzotti (2000, p 60), para Jodelet, a objetivação de um determinado conceito ou objeto, por parte dos sujeitos, depende basicamente dos condicionantes culturais: acesso diferenciado às informações em função da inserção social dos sujeitos, e dos aspectos valorativos do grupo: sistema de valores do grupo.

O processo de ancoragem para Moscovici envolve “a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente”, ou seja, “sua inserção orgânica em um repertório de crenças já constituído” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p 60). Nesse sentido, tornamos familiar o conceito ou objeto apresentado.

Moscovici (1978, p. 46) nos chama a atenção para o campo da opinião no processo de construção das representações sociais. “Como se sabe, a opinião é, por um lado uma fórmula socialmente valorizada a que o indivíduo adere; e, por outro lado, uma tomada de posição sobre um problema controvertido na sociedade”

Entretanto, segundo Alves-Mazzotti (2000, p. 59), o que Moscovici procura enfatizar

(...) é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que “determinam” o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem , subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Logo, a Representação Social para Moscovici é uma construção que o sujeito faz para entender o mundo e para se comunicar. É, portanto, uma Teoria.

No estudo das representações sociais, em poucas palavras, Moscovici nos coloca “a representação social como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e comunicação entre os indivíduos”. (MOSCOVICI, 1978, p.26).

Como função cognitiva contribui para compreender e explicar a realidade e também para que os atores sociais adquiram conhecimentos e se integrem em um quadro de referências para eles próprios, facilitando a comunicação social.

Ao preocupar-se com a dinâmica das interações sociais, a Teoria das Representações Sociais não concebe o sujeito em separado do objeto. Assim, o objeto se insere num contexto concebido pelo sujeito como prolongamento do seu comportamento (ABRIC, 1994, p.12). A significação de uma representação deve ser observada primeiramente pela natureza das condições do discurso, pelo contexto ideológico e pelo lugar que ocupa o indivíduo ou o grupo no sistema social a partir do qual foi produzida a representação. (ABRIC, 1994, p.14-15).

Assim, adotarmos o referencial da Teoria das Representações Social de Serge Moscovici nesta pesquisa implica assumirmos uma posição que considera as representações sociais dos professores relevantes na dinâmica pedagógica das creches, em especial em relação a arte para os pequenos. A ação pedagógica dos professore transita entre o senso comum sobre arte na infância e o conhecimento científico traduzido pelas contribuições dos acadêmicos da educação infantil. Isso nos oferece amplas possibilidades de investigação sobre a realidade do CEI (Centro de Educação Infantil) pesquisado, numa perspectiva que contempla a compreensão individual/social dos professores sobre a arte e sobre a infância, enquanto elementos que só podem existir sua inter-relação dos sujeitos no CEI.

1.1 O Discurso do Sujeito Coletivo

O DSC (discurso do sujeito coletivo) é uma metodologia para realizar pesquisas sociais de enfoque quali-quantitativo que mantém forte articulação com a vertente da Teoria da Representação Social.

Desde a década de 90, vem sendo sistematizada por Ana Maria Lefevre e Fernando Lefevre, professores da Escola de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e, segundo seus autores, a metodologia do DSC

“filia-se àquelas correntes do pensamento contemporâneo que valorizam o múltiplo, o complexo, o diferentes, mas considerando, com o mesmo grau de importância, que esse múltiplo e complexo convive em tensão dialética com o semelhante, com o uno, o simples” (LEFEVRE & LEFEVRE, 2012, p. 28).

Eles explicam que DSC

“é uma técnica de pesquisa empírica que tem como objeto o pensamento de coletividades que permite iluminar o campo social pesquisado, resgatando nele o universo das diferenças e semelhanças entre as visões dos atores sociais ou sujeitos coletivos que o habitam” (ibidem 2012, p. 27) e o objetivo é “recuperar e descrever, empiricamente, o que as coletividades pensam sobre tudo aquilo que estão habilitadas, como conjunto de atores sociais a pensar” (LEFEVRE & LEFEVRE, 2005, p. 7).

A partir desse material, que primeiro descreve o pensamento e depois o interpreta, é possível entender “por que pensam assim” as coletividades pesquisadas (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005, p. 8). A proposta de análise do DSC vai além dos depoimentos individuais dos respondentes, não reduzindo suas ideias e opiniões a variáveis e, sim, ampliando o conteúdo discursivo, de modo a representar o pensamento da coletividade destacada. Esse pensamento representa um sujeito coletivo que pensa e opina sobre um determinado tema.

Para os autores do DSC, a representatividade do pensamento individual no discurso coletivo é legitimada pela “soma qualitativa” das ideias de sentido semelhante que o discurso coletivo evidencia. Por outro lado, a ideia de um sujeito individual também é representada, ou seja, não é ignorada pelo valor quantitativo,

pois, na pesquisa qualitativa, todos os sujeitos que participam da pesquisa são considerados pessoas que elaboram conhecimentos e produzem práticas no campo investigado (LEFEVRE & LEFEVRE, 2005, p.25). Os autores definem o Discurso do Sujeito Coletivo como

uma forma não matemática nem metalinguística de representar (e de produzir) de modo rigoroso o pensamento de uma coletividade, o que se faz mediante uma série de operações sobre os depoimentos, que culmina em discursos-sínteses que reúnem respostas de diferentes indivíduos, com conteúdo discursivo de sentido semelhante.” (LEFEVRE & LEFEVRE, 2005, p. 25).

O enfoque qualiquantitativo dará ao cenário da pesquisa: Representação social dos professores sobre arte na infância e implicações na prática pedagógica a dimensão qualitativa a partir da análise das opiniões dos professores e a quantitativa na medida que essas opiniões poderão representar um certo grupo com características distintas em um campo específico, no caso a creche.

1.2 Creche: que lugar é esse?

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001).

No Brasil, creche e pré-escola foram diferenciados ora pela idade das crianças (a creche atenderia crianças de 0 a 3 anos e a pré -escola de 4 a 6 anos); ora pelo modo de funcionamento (a creche teria atuação em horário integral e a pré-escola meio período); ora pela instância administrativa a que se vincula (a creche se subordinaria às instituições médicas ou assistenciais, a pré-escola à educação).

Atualmente as creches, assim como as pré-escolas, se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e

supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica é direito humano e social de todas as crianças até 6 anos de idade, sem distinção de origem, cor, etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência de qualquer natureza, nível sócio–econômico ou classe social. Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais, ou nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual.

Compete à União coordenar a política nacional também para esta etapa da Educação Básica, prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, além de estabelecer as diretrizes para a Educação Infantil.

O grande desafio posto ao Poder Público, em todas as instâncias é garanti, além de oferta de vagas à demanda, educação de qualidade no atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade nas creches e pré-escolas.

O trabalho realizado no seu interior tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças.

Apesar da ambiguidade dos nomes, entendemos como creche o espaço para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, de meio período ou horário integral, cuja responsabilidade é ou deveria ser assumida pela instância educacional pública.

Esta pesquisa buscou apreender as representações sociais e as concepções que professores de Creche (denominado Centro de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo) têm sobre a Arte na Infância e identificar as implicações destas representações na dinâmica pedagógica do CEI.

O CEI de nossa pesquisa localiza-se na região oeste da cidade de São Paulo, em bairro periférico e atende 250 crianças com idades de 0 a 3 anos.

É um CEI particular, mantido por organização social sem fins lucrativos em sistema de convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo.

Como já mencionado, escolhemos esse equipamento como “campo” para pesquisa tendo em vista as observações realizadas em trabalho de supervisão escolar das atividades de arte desenvolvidas com os bebês e as crianças pequenas.

Realizamos a pesquisa com quinze professores de agrupamentos de crianças de Berçários I e II e Mini-Grupos I e II. Agrupamentos são classes constituídas a partir da Portaria 3477/2011 de SME da PMSP que regulamenta a relação idade das crianças, quantidade de crianças e número de educadores por classe e segue a seguinte nomenclatura: Berçário I, em que um professor atende sete crianças com idade entre zero e um ano; Berçário II, em que um professor atende nove crianças de um a dois anos de idade; Mini-Grupo I, com 12 crianças de dois anos de idade são atendidas por um professor e Mini-Grupo II, em que 24 crianças com idade de três anos são atendidas por um professor.

Sendo o objetivo da pesquisa ter uma abordagem quali-quantitativa, definimos duas dinâmicas para a coleta de dados: aplicação de questão direta e conversa em grupo focal com manifestação de participação espontânea.

1.3 Quem são os sujeitos sociais da pesquisa?

Participam desta pesquisa professores com a formação mínima exigida, a maioria Licenciados em Pedagogia, curso superior e alguns com formação em Magistério Curso Normal nível médio. Nesse grupo pesquisado, todas são do sexo feminino com idades ente 30 e 50 anos.

São contratadas pela entidade conveniada com a Prefeitura Municipal, sem vínculo empregatício com a administração pública e cumprem a jornada de trabalho de quarenta horas semanais. Não está previsto na jornada diária de trabalho horário para estudo ou formação em serviço. Recebem auxílio transporte e vale alimentação.

Mensalmente, realizam “Paradas Pedagógicas”, destinadas a formação com suspensão de atendimento para as crianças, conforme Portaria publicada anualmente em DOC pela Secretaria Municipal de Educação dispendo sobre a organização dessas instituições administrativa e pedagogicamente.

São reuniões previstas nos termos de Portaria que dispõe sobre as condições para a celebração de convênio das Organizações Administrativas Mantenedoras com a PMSP (Portaria 3477/11). Nessa Portaria, está disposta a responsabilidade da Entidade Mantenedora pela formação dos funcionários.

As reuniões geralmente são planejadas e conduzidas pela Diretora e/ou Coordenadora Pedagógica do CEI, podendo ainda ser conduzidas e acompanhadas pela Supervisão Escolar ou educador especialista contratado ou convidado pela Entidade, visando contribuir na implementação das políticas públicas voltadas para a infância na cidade de São Paulo.

A Secretaria Municipal de Educação oferece formação para Coordenadores Pedagógicos dentro do horário de trabalho com encontros programados mensalmente. Outros cursos são oferecidos pela Secretaria, em locais descentralizados para formação dos professores fora do horário de trabalho. São cursos ministrados por especialistas na área da Educação ou área específica e visam subsidiar o trabalho dos professores nos CEIs. Os cursos são divulgados em Diário Oficial com as informações e orientações necessárias aos interessados.

A título de complementação desta pesquisa, selecionamos publicações de cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação na área de Arte para professores da educação infantil enfatizando o ensino de arte para bebês e crianças pequenas. Os objetivos e os conteúdos abordados nestes cursos serão apresentados no final do Capítulo 2.

Entendemos que conhecer os objetivos e os conteúdos programados para essas formações em muito contribuem para que possamos delinear nesta pesquisa as representações que os professores de arte têm e as que o poder público espera que eles tenham sobre a arte na infância, em especial, a arte para bebês e crianças pequenas.

Como já sinalizamos, o CEI (Centro de Educação Infantil) que elegemos para realizar esta pesquisa é particular conveniado com a Prefeitura, mantido por entidade filantrópica sem fins lucrativos, e localiza-se na região oeste da cidade de São Paulo. Atende comunidade carente, periférica da comunidade na qual está inserido.

As “parcerias” com associações civis estão previstas nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação. No caso do Município de São Paulo, cumprem o papel social e político de atendimento complementar ao Poder Público da demanda de educação infantil. Atender toda a demanda do Município de São Paulo tem se apresentado como o maior desafio para as Administrações.

A política de convênio das creches, em princípio adotada como medida emergencial, tem se firmado a cada nova administração como política de terceirização dos serviços públicos, colocando para as organizações civis a responsabilidade administrativa pela educação dos bebês e crianças pequenas.

Em que pese o suporte de orientação e acompanhamento durante todo o processo de implantação da creche e a supervisão técnica realizada por órgãos da Secretaria Municipal de Educação, não raro são evidenciados absurdos quanto à administração dos recursos. A falta de experiência na área da educação corrobora para escolhas administrativas corporativas, desprovidas de aporte pedagógico.

A ampla discussão na Secretaria Municipal de Educação e a definição de Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana foi conquista no sentido de oferecer parâmetros para observação, compreensão e acompanhamento da qualidade social do atendimento das crianças de 0 a 5 anos, em especial aos bebês e crianças pequenas nos CEIs.

O cotidiano da Educação Infantil é marcado por interações entre crianças e adultos, ideias e experiências acontecem em diferentes momentos constituindo um fazer pedagógico que respeite as infâncias.

Nessa perspectiva, as brincadeiras e as interações destacam-se como eixos curriculares para o planejamento de toda a ação pedagógica, referendando as experiências e a produção das culturas infantis.

Os CEIs estão submetidos ao cumprimento das legislações que regulamentam o funcionamento das instituições de Educação Infantil e cumprem as orientações da Secretaria Municipal de Educação para a implementação das Políticas Públicas para a Educação Infantil.

Entendemos como fundamental ressaltar a construção da qualidade social da Educação Infantil como produto de um longo percurso que se deu por meio de processos distintos e complementares entre si.

Alguns princípios devem nortear o mapeamento da qualidade social nesta etapa da educação, em especial a de bebês e crianças pequenas: respeitar as características e as singularidades regionais das diferentes infâncias presentes numa mesma cidade; definir como indissociáveis a relação entre espaço físico e proposta pedagógica e pensar a atuação dos professores como intencionais na

constituição dos espaços como territórios potentes para significativas experiências de aprendizagens dos pequenos. Este último princípio está especialmente alinhado à presente pesquisa.

Outro dado relevante para a compreensão do campo desta pesquisa são as condições de trabalho dos professores pesquisados. Não pertencem ao quadro de profissionais da educação da PMSP e, portanto, não são estatutários. Não gozam dos mesmos direitos previstos na Legislação para os professores concursados que exercem a mesma função. Estes últimos têm jornada de trabalho de trinta horas semanais com horário de formação incluso na jornada semanal.

Os professores do CEI conveniado pesquisado são profissionais que exercem a função na forma disposta em Legislação vigente, só que em condições de trabalho desiguais, com remuneração e jornada de trabalho diária distintas.

2 A EDUCAÇÃO COMO AÇÃO POLÍTICA

Entre as opiniões, imagens e percepções dos professores enquanto sujeitos sociais, ou seja, suas representações sociais sobre a arte na infância e a projeção destas nas práticas pedagógicas no interior do CEI, existem fatores que permeiam essa dinâmica: a visão de mundo, a consciência de categoria trabalhista, o conjunto de saberes do senso comum, o sentido das necessidades e interesses individuais e coletivos, etc.

Não podemos negar a interferência das políticas públicas na formação das concepções de mundo elaboradas pelos professores. Não se exclui desse processo os professores dos Centros de Educação Infantil conveniados.

Retomando o ponto de vista teórico, as representações sociais constituem um sistema de valores, noções e práticas ligado a um conjunto de relações sociais e processos simbólicos que instaura a possibilidade de orientação dos indivíduos no mundo social e material, além de possibilitar a tomada de posição e a comunicação no interior do grupo. A apreensão desses significados individuais e coletivos deve levar em conta o contexto social dinâmico e sempre em mudança, marcado pelas contradições que se estabelecem nas relações sociais. Assim, a representação não deve ser buscada como única explicação do fenômeno. No caso dessa pesquisa a arte na infância e a implicações na prática pedagógica, mas como um facilitador na comunicação entre os sujeitos sociais de um mesmo grupo. (MINAYO, 2002; MOSCOVICI, 1978).

Estando essa pesquisa interessada nas representações sociais de sujeitos sociais que atuam na educação e, sendo esta, direito social garantido pelo Estado, enquanto instituição de Poder, não podemos desconsiderar a percepção e a representação que os professores têm sobre isso. Na educação, por exemplo, o Estado assume relevante papel, tendo em vista os direitos assegurados pela Constituição de 1988 e as responsabilidades de cada esfera pública em assegurá-los aos cidadãos de direito. Isto impõe como necessários estudos que apreendam de maneira mais abrangente a percepção que estes sujeitos sociais têm sobre Estado, uma vez que se articulam em torno dele.

Na mesma linha de raciocínio e considerando que as contradições nem sempre se revelam de forma imediata, não podemos ofuscar nesta pesquisa as discussões sobre a dimensão cultural uma vez que as representações sobre a arte é constructo social e não estão desvinculadas da dimensão política e econômica.

Ainda em relação à Arte e a Arte e Educação, não podemos preterir em importância ideológica os discursos, que na verdade são representações sociais de um determinado grupo social, em geral, acadêmicos e artistas que influenciam e praticamente definem conteúdos e valores que compõem a noção social de arte.

Encontramos em BORDIEU substrato teórico para compreendermos as relações objetivas que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos e a arte enquanto bem cultural simbólico. Para Bourdieu

“o sistema de produção e circulação de bens culturais e simbólicos define-se como o sistema de relações objetivas entre diferentes instâncias definidas pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção, de reprodução e de difusão de bens simbólicos”. (BOURDIEU, 2005, p. 105).

Ainda de acordo com Bordieu e Passeron

“Instrumento fundamental da continuidade histórica, a educação considerada como processo através do qual se opera no tempo a reprodução do arbitrário cultural, pela mediação da produção do hábito produtor de práticas de acordo com o arbitrário cultural (isto é, pela transmissão da formação como informação capaz de “informar” duravelmente os receptores)” (BOURDIEU & PASSERON, 2011, p. 54).

E sobre a arte como bem cultural e simbólico

“a escola também produz seus bens simbólicos, pois esta acaba reproduzindo determinadas relações sociais da sociedade capitalista, produzindo um bem simbólico que também é específico a esta relação social”.

Bourdieu & Passeron (2011), sinalizam que a análise do habitus de classe, do capital cultural e social, contribui para uma compreensão dessas relações sociais. O habitus está ligado às práticas dos indivíduos na família e na escola que é onde o

indivíduo aprende a produzir e reproduzir a questão do habitus. Bourdieu afirma ainda que as condições de se ampliar os conhecimentos em arte amplia-se muito quando os indivíduos recebem precocemente essa iniciação.

Nesse sentido, habitus para Bourdieu

“é pôr em evidência as capacidades criadoras, activas, inventivas, do habitus e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal de uma razão humana, como em Chomsky, o habitus, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também, um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o habitus, a hexis, indica a disposição incorporada, quase postural, mas sim o de um agente acção. (BOURDIEU, 2011, p.61)”.

Nesta perspectiva, a apropriação do capital cultural simbólico inicia-se desde a mais tenra idade no contexto familiar e posteriormente na escola. O sentido “capital” está relacionado à valorização do bem cultural a partir da qualidade das interações e transmissões que ocorrem socialmente e a isso Bourdieu chama valor simbólico dos bens culturais.

Aproximando a teoria de Bourdieu à pesquisa das representações sociais dos professores sobre a arte na infância, podemos inferir que habitus não é condição “genética” e determinante para o indivíduo. Enquanto território potente, poderá ser modificado, otimizado ou subestimado a partir das relações que o indivíduo estabelece com os bens culturais disponíveis socialmente.

Apreciação pela arte, literatura e conhecimento poderão repertoriar essa significação.

Para Miceli,

“O habitus vem a ser, portanto, um princípio operador que leva a cabo a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e as práticas. O habitus completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas” (MICELI, 2005, p. 41).

Miceli afirma ainda que habitus constitui a matriz de uma série de estruturações e reestruturações, passando por diversas modalidades de

experiências diacronicamente determinadas dos agentes. Assim, ainda que o habitus adquirido através da inculcação familiar seja condição primordial para a estruturação das experiências escolares, o habitus transformado pela ação escolar constitui o princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais. Isto quer dizer que habitus está ligado diretamente ao processo educacional do indivíduo.

Seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força (MICELI, 2005, p. 42).

Possibilita ao indivíduo selecionar as informações, imagens produzidas na sociedade em que vive veiculados pelos canais de comunicação e transmissão.

A produção, a veiculação, os usos e o consumo dos bens simbólicos não se dão de forma espontânea, aleatória e arbitrária. Estando a arte nessa dimensão, é importante ressaltar que a opinião dos sujeitos pesquisados é revelada de maneira peculiar, não bastando para tanto a indagação dos indivíduos para que exponham o que de fato pensam sobre a arte ou a arte na infância. Isso levaria a omissão do fato de que as pessoas falam coisas que não fazem, no caso, o professor em relação às práticas pedagógicas junto aos bebês e as crianças. Geralmente, há uma confusão entre o discurso e o texto “pedagógico” previsível e conhecido pelos professores.

Bourdieu (1992) propõe o entendimento de como as “disposições” adquiridas no processo de socialização vão se transformando em ações e comportamentos observáveis dos sujeitos. É pertinente dizer que quanto aos sentidos atribuídos à arte, à infância, e ao trabalho realizado nos CEIS com arte para bebês e crianças pequenas sinalizam juízos estéticos de fruição e experiência com artes que os professores tiveram na escola.

A representação social dos professores em relação à Arte está relacionada à produção cultural. Essa por sua vez não está sujeita às injunções das diferenças de classes baseadas na dicotomia burguesia/povo; popular/erudita. De fato, decorrem

das disputas no interior de campos diversos. Campos inseridos a outros de poder mais amplo do espectro social.

“Campo” na Teoria da Representação Social configura-se como espaço social em que os “agentes” se enfrentam, com meios e fins diferenciados, conforme sua posição social na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação dessa estrutura.” (BORDIEU, 1992)

Os professores acessam ao universo da arte de diferentes formas já que diferentes são as condições sociais, culturais e de formação. Ensinar artes às crianças na educação infantil faz parte da representação das educadoras sobre seu papel na educação dos bebês e das crianças.

As propriedades da arte são apreendidas nos espaços de subjetivação dos sujeitos no confronto com a realidade objetiva, seja na sociedade – mídias, museus, espaços culturais – ou na escola, por meio do ensino.

Como transpor esse conhecimento sobre arte no Currículo da educação infantil?

Salientamos que apenas assegurar à professora de Educação Infantil formação específica em Arte não é suficiente para garantir que as crianças tenham experiências de aprendizagens significativas.

As propriedades da arte são aprendidas nos espaços de subjetivação dos sujeitos no confronto com a realidade objetiva, seja na sociedade- mídias, museus, espaços culturais – ou na escola, por meio do ensino.

Pensar *habitus* enquanto “disposições adquiridas” nos ajuda a entender a relação do sujeito, no caso os professores, com a sociedade, a dimensão objetiva e a subjetiva que não permite o reducionismo na perspectiva da absoluta autonomia para apropriações ou expressões do professor em relação aos bens culturais

A partir do momento que *habitus* é incorporado, acontece a interiorização da exterioridade expressa nas visões de mundo que informam o senso comum no grupo ao qual está inserido. Se a noção de *habitus* nos permite a compreensão da ação dentro da estrutura social por meio de escolhas e gostos do indivíduo, as proposições e a condução das atividades de arte pelo professor sinalizam suas preferências e significações de arte.

Essas representações partem de uma realidade comum num dado grupo e, portanto, são elaboradas e compartilhadas socialmente. As representações revelam a relação do professor com a Arte a partir da presença da arte no trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas ou da ausência. Assim, representar uma coisa ou um estado não quer dizer repeti-lo, mas reconstruí-lo, modificá-lo ou refazê-lo à nossa maneira, dando existência, familiarizando-nos com o que não existia para nós, que nos era estranho. (MOSCOVICI, 1978).

A fundamentação teórica da representação social pressupõe um processo de categorização, comparação, generalização e diferenciação dos dados coletados na pesquisa com os professores, além dos aspectos afetivos e simbólicos associados a atitudes presentes nos relatos dos professores e nos dados coletados com a pesquisa.

2.1 O papel político da Arte na Infância

As práticas pedagógicas que se instituem na educação infantil e em especial na creche, campo desta pesquisa, estão postas como princípio sobre o qual se assenta o direito dos bebês e das crianças pequenas a uma educação de qualidade social.

O trabalho pedagógico pautado no respeito aos direitos dos bebês e crianças entende o espaço da creche como elemento que concretiza a pedagogia da infância. Esse espaço vai se constituindo cotidianamente em diferentes ambientes que, ao serem otimizados, consideram todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças pequenas.

A atuação intencional dos professores e professoras na constituição dos ambientes, na organização dos tempos e na seleção dos brinquedos, materiais e objetos permite que as relações e as interações entre adultos, bebês e crianças sejam promotoras de desenvolvimento de autonomia e de aprendizagens.

Ao se abordar a questão da atuação intencional de professores no interior do CEI, resgatamos a discussão já iniciada no capítulo anterior sobre o "sujeito coletivo"

como sujeito historicamente constituído, um sujeito capaz de dar conta dos fenômenos deslocadores das transformações sociais.

Segundo Goldmann (1980), o problema da consciência coletiva não se resume em determinar o que pensam conjuntamente os membros de um grupo, no caso, os professores de creche, mas verificar que mudanças podem ser produzidas na consciência grupal.

Ao comparar a ação dos homens sobre outros homens (ação política) e com a ação sobre o mundo exterior, Goldmann esclarece que, na verdade, ambas as formas de ação interferem-se mutuamente e que toda transformação social comporta uma transformação em nível de sujeitos individuais ou coletivos.

Ainda na vertente Marxista de análise, um conceito que tem marcada importância na presente discussão é o conceito desenvolvido por Bakhtin (1988), denominado “índice de valor social”, o qual afeta a escolha dos temas e as práticas assumidas pelos atores e suas manifestações simbólicas e verbais. De acordo com Bakhtin (1988, p.20), “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes, senão aquilo que adquiriu um valor social”. Da mesma forma, para que uma determinada concepção ou representação social assuma a posição de princípio norteador de uma ação pedagógica e, portanto política, dentro dos grupos, ela deve apresentar um valor social cuja fonte verdadeira é a relação interindividual e não a consciência individual.

Daí a relação que estabelecemos a partir dessa análise com o que está posto nos documentos oficiais sobre os princípios pedagógicos para a educação infantil, o papel da Arte nas diretrizes curriculares e a formação dos professores de creche voltada para a Arte na Infância.

As discussões sobre a arte na infância, em especial para bebês e crianças pequenas tangenciam outros campos de representações sociais. Os professores que atualmente trabalham nas creches são “descobridores da arte, assim como as crianças”. Mas mais do que isso, são pesquisadores sobre essa infância que se revela em cada criança de forma peculiar e singular.

A vida que crianças e adultos vivem na escola se concretiza num espaço, num tempo, sob a forma de experiências vividas nas relações entre as pessoas.

Os professores e professoras são essenciais nesse processo vivido por bebês e crianças, mas não podem substituí-las em suas experiências e descobertas. Colocam-se ao lado dos bebês e das crianças organizando as condições para que participem ativamente das experiências, promovendo sua curiosidade, ouvindo seus desejos de conhecimento, instigando novos interesses e descobertas.

Isso implica esforço dos professores e professoras para fazer de bebês e crianças pequenas sujeitos atuantes. Exercício de cidadania.

Estudos recentes mostram que quando bebês e crianças pequenas se relacionam com o mundo das pessoas e dos objetos elas atribuem sentido e significado às situações vividas, aos objetos que vão conhecendo e, com isso, aprendem e se constituem como pessoas que têm curiosidades, interesses, necessidades de saber.

Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo, elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural.

Reconhecer os bebês e crianças pequenas em seu direito à cidadania, é ter claro que essa construção se dá a partir de pequenas escolhas e atitudes adotadas socialmente frente a eles. Olhar criticamente as concepções para desconstruir, descolonizar e desnaturalizar essa imagem de bebês e crianças como seres que não têm presente, não têm opinião, não têm poder, são sujeitos do “vir a ser”.

O desafio posto para a Educação Infantil de fato ser uma ação política emancipadora é explicitar as relações de poder e dominação que se reproduzem historicamente e se justificam pela desigualdade da idade, pela lógica “adultocêntrica”, como aponta Marcia Gobbi (1997, p.26).

A educação como fenômeno sócio-cultural e político articula as experiências vividas e os saberes social e historicamente acumulados, integra vida cotidiana e experiências educacionais e organiza um currículo articulado à vida, aos conhecimentos produzidos na vida cotidiana sem sonegar às crianças o acesso ao conhecimento construído pela humanidade.

Sendo as infâncias singulares e múltiplas, já que existem várias formas de ser criança, o trabalho pedagógico e as escolhas na dinâmica das creches demandam uma concepção política na organização dos espaços, dos tempos, das vivências para as manifestações expressivas das crianças.

As relações comunicativas entre professores e crianças, crianças e crianças e professores e professores devem ser cuidadas e pensadas como forma de superação de dominações sejam elas de faixa etária, opção religiosa, de gênero, socioeconômica, ideológica ou cultural. No esteio de uma comunicação pautada no respeito e na compreensão, é que podemos pensar um currículo comprometido com a cidadania da criança.

O currículo da educação infantil é parte da política para a educação de bebês e crianças pequenas e, para tanto, deve compreender a educação como espaço que integra vida, cultura, cidade, escol, experiências e aprendizagens, mundos distintos e complementares como a razão e a fantasia, a arte a ciência, o corpo em movimento e o pensamento, adultos e crianças em uma experiência inteira e socialmente relevante para a educação das infâncias.

Na fala de Paulo Freire:

“sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também”. (FREIRE, 2001, p18)

Falar das representações sociais dos professores de creche nos impõe o desafio de reconhecer em seus discursos as representações que eles têm de sua identidade como cidadãos, sujeitos sociais. A construção da identidade profissional transita nas esferas dos direitos sociais e políticos, uma vez que a educação enquanto direito das crianças não se institui de fato porque instituídas e legitimadas em documentos oficiais. É processo de construção de interações de sujeitos que ocupam diferentes papéis e lugares no espectro social. Estado, família, crianças e professores protagonizam esse cenário. Professores e crianças são atores principais desse processo e engendrados compõem o cenário no exercício da cidadania.

Os sujeitos dessa pesquisa são cidadãos de uma sociedade dinâmica que se desloca e se movimenta a partir dos conflitos e das contradições, grandes ou pequenas instauradas nas inter-relações sociais. Essa dinâmica social e política é cenário para a construção e reconstrução das representações sociais individuais e/ou coletivas dos professores sobre a arte na infância.

2.2 Professor autor e protagonista da Arte na Infância

No sentido de encaminhar as discussões sobre as representações que os professores têm sobre a arte na infância e as implicações destas no cotidiano das creches, apresento fundamentos da teoria do professor reflexivo bem como os desdobramentos dessa concepção na formação dos professores.

Se entendermos representações sociais como produtos das relações que se estabelecem entre os sujeitos sociais de um grupo social de forma indissociada das representações individuais, entendemos que as intenções presentes na dinâmica pedagógica das creches não são aleatórias. São ações educativas e, portanto, impregnadas de concepções ideológicas que se ressignificam nas práticas pedagógicas. São, portanto, determinantes e determinadas na interação com outros atores sociais envolvidos no processo educacional nas diferentes instâncias de poder.

Ainda que não se esgote aqui, haja vista o amplo espectro em que se encontra a questão sobre a formação dos professores para a pequena infância na educação, vemos na atitude reflexiva do professor sobre sua prática, oportunidade de abordagem científica, em que conhecimentos do senso comum e os produzidos na academia possam mediar o processo de construção de novos caminhos para a educação de bebês e crianças pequenas.

Ao falarmos do professor de creche, falamos de um professor que não tem formação específica em arte ou educação artística. São pedagogos de formação cuja experiência com a arte e linguagens artísticas estão restritas às disciplinas com carga horária reduzida em horas e conteúdos.

Conforme discutimos anteriormente, os professores e professoras assumem importante papel no panorama que se delinea para a Educação Infantil a partir dos

princípios enunciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim como os bebês e as crianças pequenas, ocupam, nesse cenário, papel de autores e protagonistas de um currículo que pressupõe emancipação política e social.

Considerando a importância dada à Arte como área de conhecimento integradora das demais áreas de conhecimento, em especial quando se trata da educação de bebês e crianças pequenas, como preparar professores e professoras para protagonizarem significativas experiências de aprendizagens? As representações sociais determinam, são determinadas ou se constituem produto no processo de reflexão dos professores sobre as interações dos bebês e crianças com a arte no cotidiano das creches?

A teoria do professor reflexivo surge em diferentes países a partir dos anos 1990, tem como fundamento rever o conceito do tema “professor reflexivo” a partir das propostas do norte-americano Schön, seu principal formulador, e dos contextos nos quais se desenvolve.

Desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão "professor reflexivo" tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente espontâneo e natural.

Schön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais nos E.U.A observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey. Propôs que a formação dos profissionais não se desse mais nos moldes de um currículo cuja aplicação pelos professores fundamentava-se nos conhecimentos técnico-profissionais.

Valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, através da reflexão, análise e problematização desta.

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. O autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação a um movimento contextualizado em outros momentos reflexivos. Com isso, abre perspectivas para a

valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática.

As ideias de Schön rapidamente foram apropriadas e ampliadas em diferentes países, além de seu próprio, num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados.

Nesse contexto, de formação de professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente.

Ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo.

Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente, além de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno dela própria.

Considerar a perspectiva de reflexão como suficiente para a resolução dos problemas da prática, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram e preterindo as teorias, pode levar a banalização dessa perspectiva.

Em que pese a importância das críticas desses autores à teoria reflexiva, concordamos com Selma Garrido Pimenta, já que entende que a superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permitem aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas.

Nesse território de críticas e de possibilidades para a teoria do professor reflexivo, teóricos apresentam diferentes posturas:

1 - Para Gimeno Sacristan (1999), a fertilidade dessa epistemologia da prática ocorrerá quando se considerar inseparáveis teoria e prática no plano da

subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação.

2 - Zeichner (1992) propõe a reflexão coletiva para superar os problemas e a dicotomia entre teoria e prática. A partir de pesquisas que desenvolve junto às escolas e aos professores, formula três perspectivas a serem acionadas conjuntamente:

a) a prática reflexiva centrada tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre;

b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos e emancipatórios;

c) a prática reflexiva, enquanto prática social só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas.

2.3. As pesquisas sobre formação de professores no Brasil

Nos inícios dos anos 1990, especialmente com a difusão do livro “Os professores e sua formação”, coordenado pelo professor português Antônio Nóvoa, o conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram pelo país afora.

Durante os anos 1980, após a redemocratização política com a retomada das eleições diretas, os governos democraticamente eleitos incorporaram, em seus programas educacionais, muitas das contribuições produzidas nas CBEs (Conferências Brasileiras de Educação).

Para a elaboração dessas propostas foi significativa a contribuição das pesquisas qualitativas e de análise do cotidiano escolar. Ao expor a importância das

práticas dos professores em seus contextos, colocava-se em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas.

Para este novo contexto social, novas demandas imprimiram ampla discussão acadêmica no Brasil e também em outros países sobre a formação dos professores. Essas discussões tinham como referência: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: Que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo; a escola como espaço de formação contínua, os alunos.

A centralidade nos professores como fundamento de políticas educacionais ao mesmo que se configurava como caminho de possibilidades para avanços rumo a uma educação de qualidade, também era alvo de críticas.

Nos países que adentraram por um processo de democratização social e política, nos anos 1980, saindo de longos períodos de ditadura, como Espanha e Portugal, identifica-se o reconhecimento da escola e dos professores como protagonistas fundamentais nesse processo.

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam.

No cenário social e educacional, conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da

informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

Dessa forma, um trabalho fragmentado com os conhecimentos traz prejuízos à qualidade da escolarização. Isto porque o ensino por fragmento das áreas do saber dificulta, e por vezes, inviabiliza pensar a relação conhecimento - sociedade e a contribuição que os saberes disciplinares podem oferecer às problemáticas humanas e sociais.

O projeto coletivo e interdisciplinar da escola aponta possibilidade para a superação dessa divisão.

Na sociedade neoliberal em que vivemos, é possível perceber que a centralidade do trabalho dos professores posta pelas demandas de democratização nas sociedades havia saído de períodos de ditadura e buscava a implantação de um modelo social democrático que propiciasse uma maior e mais efetiva justiça e equidade social, econômica, política, cultural, na qual a escolarização (e os professores) teriam contribuição fundamental.

No contexto dessas políticas importava menos a democratização e o acesso ao conhecimento e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados fossem de uma qualidade empobrecida.

Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/ avaliação) e, portanto, do capitalismo. "O capital está exigindo, para sua reprodução, novas qualificações do trabalhador" (PIMENTA E GHENDIN, 2002). O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes / qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores.

Por outro lado, competência também significa teoria e prática para fazer algo; conhecimento em situação. O que é necessário para qualquer trabalhador (e também para o professor). Assim, cabe perguntar: Será a escola e os cursos de formação de professores, acrescentamos, responsáveis pelo desenvolvimento de competências, ou será ela responsável pela formação básica do indivíduo, que terá pela frente o desafio de tornar-se competente, ao longo de sua vida, somando à educação obtida na escola sua experiência de vida e de trabalho?

Essa lógica coloca no trabalhador a responsabilidade para estar permanentemente buscando novas competências. O que está disponível no mercado da formação contínua, em que se estão transformando os programas de educação.

E indiscutível a contribuição da reflexão sobre a prática docente para a valorização do professor, de seus saberes, do trabalho coletivo e legitimação das escolas enquanto espaço de formação contínua.

Isso assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria.

O professor assume assim o papel de pesquisador de sua própria prática.

As críticas apresentadas indicam os seguintes problemas a essa perspectiva: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto.

A partir dessas críticas, apontamos possibilidades de superação desses limites deslocando-se da perspectiva do professor reflexivo para o intelectual crítico reflexivo; ou: da dimensão individual da reflexão para um caráter público e ético.

Nesse sentido, o conhecimento se constrói na relação dialética com a prática, traduzindo-se em práxis que envolve o professor e todo o espaço escolar.

Aproximar as formações iniciais e os programas de formação contínua à práxis na escola considerando que “a prática profissional implica na atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho incitando-os a se colocarem em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola”. (ALMEIDA, 1999, p.45-46).

Nessa direção, a formação contínua investe na profissionalização individual, reforçando o papel da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Esse projeto confronta-se com os da sociedade neoliberal, que investe tão somente no desenvolvimento quantitativo, ao mesmo tempo, que desqualifica a escola e os professores.

Ao analisarmos as contradições presentes na apropriação histórica e concreta do conceito de professor reflexivo, evidenciamos que essas contradições neo liberais ainda se fazem presentes nas formações de professores, uma vez que os objetivos, os conteúdos e a organização dos mesmos não alcançam a maioria dos professores que trabalham nas creches conveniadas, tendo em vista as condições diferenciadas de trabalho em relação aos professores das creches da rede direta.

Selecionamos algumas publicações de cursos direcionados a professores de Educação Infantil sobre a Arte na Infância, os quais serão disponibilizados como anexos deste trabalho.

Nesse momento, interessa-nos a análise dos objetivos e dos conteúdos abordados nos cursos e a adequação destes à metodologia e ao cronograma. Por fim, observar se contemplam na organização dos horários a participação dos professores de creche conveniadas, que trabalham 40 horas semanais

A seleção foi feita a partir de consulta ao Diário Oficial da Cidade de São Paulo no período compreendido de 2013 a 2015.

2.4. Algumas considerações sobre os cursos de formação para professores de educação infantil sobre arte na infância na rede municipal de educação de São Paulo de 2013 a 2015

A arte teve presença marcante nas ações formativas para os professores de educação infantil, em especial os professores de creche que trabalham com os bebês e as crianças pequenas. Vários cursos foram promovidos com o objetivo de preparar os profissionais da educação infantil para o trabalho na perspectiva de um currículo que integrasse as artes às demais áreas do conhecimento na Educação Infantil.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a arte aparece como potente território de aprendizagens para os pequenos, enunciada como um dos princípios nos quais devem ser pautadas as propostas pedagógicas: princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da liberdade de expressão nas diferentes manifestações.

O documento ressalta a dimensão sócio-política do projeto pedagógico, reiterando o pressuposto da não neutralidade na ação educativa.

Bebês e crianças pequenas expressam-se e comunicam-se com o mundo através do corpo todo e as descobertas ocorrem por meio de experiências sensoriais, expressivas, e corporais. A livre expressão através do choro, dos gritos, balbucios são manifestações da individualidade. Os ritmos e os desejos dos bebês e das crianças devem ser respeitados.

As situações e experiências interessantes para os pequenos favorecem a imersão nas diferentes linguagens, promovendo progressivo domínio por elas de várias formas e gêneros de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

A interação com a linguagem oral e escrita parte de experiências significativas e o convívio com os diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos permite a inserção dos pequenos nesse universo da comunicação, assegurando-lhes o fascínio pela descoberta e o encantamento com o desconhecido.

Ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas permite que elas elaborem e realizem com autonomia ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

As vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais alargam seus padrões de referência e de identidades. No diálogo e conhecimento da diversidade; a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento conduzem os pequenos a se conhecerem, conhecerem seus pares e conhecerem o mundo físico, social e a natureza.

O relacionamento e a interação das crianças com as coisas do mundo devem ser promovidas através de diferentes manifestações: música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, devem estabelecer modos de integração dessas

experiências. Dessa forma, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais:

1) Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

2) Possibilitando, tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

3) Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades da infância;

4) Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística, religiosas e artísticas e culturais.

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade.

- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança impõe novos desafios aos professores que trabalham com os bebês e as crianças pequenas e a arte potencializa as experiências de aprendizagens.

Como inserir o professor pedagogo nesse universo de descobertas? Como despertá-lo para a dimensão estética das práticas pedagógicas?

Os cursos sobre Arte na Infância oferecidos para professores de educação infantil e analisados por amostragem nesse trabalho são de curta duração, com propostas de 15 a 30 horas de formação organizadas em até seis encontros semanais com quatro horas de duração, prevendo ainda horas para estudos e registros.

Os objetivos transcritos das publicações revelam intenções de instrumentalizar e sensibilizar os professores quanto ao ensino da arte para crianças. Além disso, os nomes dos cursos reforçam essa ideia:

A expressão pela arte na educação infantil

“Apresentar a interface entre arte e educação como instrumento para o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo das crianças, além de promover a sensibilização pela arte por meio de vivências expressivas (EC 05/2013-DOC 18/3/2013 p.37).”

Experiências com a expressividade das linguagens artísticas na educação infantil

“Apresentar o documento “Orientações Curriculares” da PMSP, mais especificamente a seção de Experiências com expressividade das linguagens artísticas”, aliado a vivências práticas a fim de promover a sensibilização através da arte e reafirmar a importância desta área

do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil” (EC 12/2014 DOC 12/03/2014 p. 46)

Maravilhamento, descoberta e invenção: ideias e modos de ver meninos e meninas e as culturas infantis com seus artefatos

“Os encontros-conversas destinam-se a um maior aprofundamento teórico, discussões e observações de práticas pedagógicas no cotidiano de CEIs e EMEIs, EMEFs. Procuraremos abordar a complexidade existente nas relações entre crianças, adultos e adultas nos espaços e ambientes das escolas de educação infantil e centros de educação infantil, bem como em espaços ainda pouco explorados por elas: seus bairros e sua cidade, que são compreendidos como em constante interação. Para tanto, nossos encontros-conversas seguem uma trilha cuja proposta é apresentar assuntos em que debates e investigações sobre as culturas elaboradas pelas crianças e seus artefatos ganhem peso, dentre eles as artes visuais, o desenho e a organização do espaço físico”. (C 22 DOC 15/04/2014 p.42).

Dançando na escola

“Problematizar, questionar e propor concepções e práticas para o ensino de Dança nas escolas; Propor, construir e socializar práticas e atividades de aula que possam ter a dança como modo de lançar pontes entre a arte, o ensino e a sociedade; Entender a dança como componente curricular que deve ser articulado aos conhecimentos propostos pela escola”.(C 20 DOC 15/10/2013)

Currículo para a infância: diálogo sobre arte, relações raciais e literatura

“Incentivar e subsidiar os profissionais de Educação Infantil na construção de um currículo ativo que considere as concepções de infâncias, pensando especialmente nas crianças da nossa região e em suas características, deste modo, fomentar reflexões para que professoras (es) de Educação Infantil possam:1- Problematizar e (re) planejar o currículo de modo que os diversos saberes da região sejam estruturadores para pensar e efetivar a trajetória das crianças nessa etapa educacional; 2- Constituir uma documentação pedagógica que torne visível o desenvolvimento das crianças que DRE Campo Limpo; 3- Refletir e propor ações que possibilitem diferentes formas de agrupamentos, organização dos espaços e rotinas;4- Fomentar a reflexão sobre como aliar diferentes

linguagens;5- Refletir sobre a evolução do desenho da e para a criança e sobre fruição, abordagem que abrange a apreciação de obras de arte, onde serão discutidos aspectos relacionados à utilização de obras de arte com crianças da educação infantil, com ênfase nas possibilidades de explorar recursos adequados a esta faixa etária;6- Pensar sobre a importância da literatura infantil nas práticas pedagógicas e problematizar as imagens estereotipadas, as ideologias implícitas e explícitas presentes nos livros;7-Dialogar e problematizar modos de organizar espaços e experiências pautadas nos interesses das crianças que expressem e valorizem o patrimônio cultural afro-brasileiro;8- Difundir práticas pedagógicas comprometidas com valorização da diversidade étnico-racial tomada como conteúdo essencial para o pleno desenvolvimento das crianças e como estratégia para combater o racismo e o preconceito existentes na sociedade brasileira”.(C.36 DOC 30/07/2014 p.38 e 39)

A Arte em diálogo com as(os) educadoras(es) das infâncias: corpo e memória

“1. Entrar em contato com a produção artística para entendimento do contexto das práticas educativas e culturais; 2. Ressignificar e potencializar a reflexão em prol de um currículo que integre educação e culturas; 3. Fomentar a discussão, conceituação e produção de trabalhos, em sua diversidade expressiva, resultantes das apreciações de obras de arte que possuam o corpo humano como tema, em variadas épocas da história da arte. 4. Pensar no corpo contemporâneo e ter o próprio corpo como autorreferência”. (C 28 DOC 06/08/2014).

Arte em Questões: Arte e educação, Arte e sociedade e Arte e ensino

“Objetivo Geral: Ampliar, aprofundar e clarear concepções de Arte de modo a transformar práticas de Arte nas escolas em seus múltiplos tempos e espaços. Objetivo Específico: Problematizar e desenvolver concepções e práticas de ensino de Arte voltadas para as redes de relações interpessoais, espaço-temporais e curriculares em suas diferentes linguagens: dança, poesia, música, artes visuais e teatro” (C 11 – DOC 24/06/2015 p. 41)

Múltiplas linguagens na educação infantil

“1-Criar subsídios para o exercício de práticas educativas interpessoais e interdisciplinares através das artes, jogos, e brincadeiras, dialogando com as diferentes áreas do conhecimento e diferentes educadores e membros da comunidade escolar. -2-Identificar os signos constituintes de cada linguagem visual(desenho, pintura, escultura...), corporal (teatro, dança),verbal (oral e escrita) com a finalidade de compreender o sistema simbólico utilizado pelas

crianças na escola. 3- Explorar nas instituições os espaços e tempos necessários às experiências artísticas, aos jogos e brincadeiras com as crianças de 0 a 5 anos e de 6 a 10 anos ou mais, no ensino fundamental. 4- Construir metodologias que sejam significativas e compatíveis com a criança respeitando o seu potencial criativo e forma de se expressar, de dizer, de manifestar sua ação na arte, nas brincadeiras e nas escolas.” (C 27 DOC 20/10/2015 p. 43)

Os conteúdos abordados alinham-se aos princípios e diretrizes curriculares para a educação infantil e integram-se à perspectiva do currículo integrador para a infância. Contemplam teorias e atividades práticas com diferentes materiais e enunciam valorização dos aspectos subjetivos presentes nessas atividades, bem como a construção coletiva das concepções sobre crianças e infâncias.

Conceito de Arte;
Representação artística no plano: Mandala;
Expressão plástica tridimensional: Argila;
Conceito de tridimensionalidade;
Aspectos subjetivos das técnicas de modelagem, trabalho com sucatas e recurso da natureza;
Percepção sonora: Musicoterapia/ Relaxamento;
Tipos de música e funcionalidade;
Audição, confecção de instrumentos e seleção pessoal;
Expressão corporal: Massagem / Dança pessoal;
O corpo como linguagem: Consciência corporal;
Ritmos e culturas;
História coletiva;
Literatura Infantil: Contos de fadas – abordagem psicanalítica;
Definição de contos de fadas, utilidade e como escolher;
Sugestões práticas: ateliês e projetos;
Documentação: Portfólios e informativos;
Apresentação do programa do curso e das professoras;
Análise de trechos do documento “Orientações Curriculares”;
Representação artística no plano: Desenho ritmado;
Possibilidades de trabalho bidimensional: desenho, pintura, colagem e gravura.
Expressão plástica tridimensional: Argila;
Conceito de tridimensionalidade;
Análise de trechos do documento “Orientações Curriculares”;
Possibilidades de trabalho tridimensional: modelagem, trabalho com sucatas e recursos da natureza;
Conceito de Encenação;
Processos Criativos e Processo Colaborativo;
Exercício Prático;
Jogos Teatrais;
Discussão e Debate sobre as Orientações Curriculares;
Por que contar histórias?;
Todos temos histórias;

Exercício de relaxamento;
 O que é preciso saber / aprender para ser um contador de histórias?;
 Preparação interna e externa;
 Exercício de contação;
 Abordagem teórica e metodológicas para a utilização da Linguagem Musical;
 A experiência musical cotidiana e a pedagogia;
 Cotidiano e Mídia;
 Elementos Musicais: Apreciação, propriedades da música- altura, timbre, intensidade e duração;
 Atividade prática- Ritmos;
 Momentos de apreciação;
 Apresentação dos trabalhos desenvolvidos nas escolas;
 As concepções de infância e crianças: Culturas infantis e culturas entre pares;
 Culturas em CEIs e EMEIs e EMEFs e culturas infantis: estreita relação;
 Culturas escolares presentes e construídas no interior de creches e pré-escolas.
 Relações entre pessoas em diferentes contextos: estranhar o familiar;
 Modos de ver nas relações entre criança - criança, adulto-criança, adulto-adulto, adulto-adulto dentro dos CEIS e EMEIS e no bairro; adulto- criança dentro do bairro e CEIS e EMEIS;
 Linhas, criações, indícios: desenhos de meninas e meninos como arte, metáfora e artefatos culturais;
 Arte Contemporânea: a questão estética;
 Arte Contemporânea: a questão crítica;
 A produção e sua leitura: a questão educativa;
 Dança como linguagem e conhecimento;
 A dança e a organização do conhecimento na Educação Infantil;
 A ludicidade do corpo e a dança na escola;
 Processos criativos e leitura da Dança na escola;
 Concepções de Criança(s); Infância(s); Educação Infantil;
 Identidade do profissional da infância;
 Culturas infantis;
 Protagonismo e autonomia infantil;
 Interações;
 Valorização da diversidade étnico-racial; desenho da e para as crianças;
 Apreciação de obras de arte na Educação Infantil;
 Literatura infantil
 Planejamento;
 Documentação pedagógica;
 Organização dos tempos e espaços nas creches
 Educação e Cultura na formação das(os) docentes da primeira infância;
 As representações do corpo na cultura e na arte.
 O corpo contemporâneo
 Concepções e práticas sobre a Arte na escola
 O que se espera da Arte?
 O que a Arte ensina?
 Arte para quê?
 Arte é processo ou produto
 Arte: Quem não sabe, ensina?
 A arte do aluno?
 Arte se avalia?
 Arte se planeja?
 Arte é repertório?

Arte fora da escola?
O que é o social no ensino de Arte?
A arte é política?
Quem frequenta a Arte?

Podemos observar pela seleção dos conteúdos dos cursos que o objetivo não alcança a dimensão de formação dos professores no sentido de especializá-los ou aperfeiçoá-los na área de Artes. Ao contrário, os conteúdos abordados reiteram os objetivos propostos que estão no sentido de provocá-los e sensibilizá-los através de experiências artísticas.

Em que pese uma ou outra intenção mais “audaciosa” de repertoriar os professores com conteúdos específicos da área, a curta duração dos cursos e as metodologias reforçam e reiteram que o objetivo dos cursos é provocar e despertar nos professores o encantamento por novas descobertas através da Arte.

Os projetos pedagógicos na Educação Infantil , segundo as Diretrizes Curriculares, devem respeitar os princípios **éticos**: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; os **políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e os **estéticos**: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações.

Em que medida estes princípios são respeitados? Podemos entender que a cidadania se constitui a partir de documentos referenciais? É dessa cidadania que falamos quando pensamos uma educação infantil que vislumbra sujeitos autônomos, livres para pensar, sonhar e construir uma sociedade mais justa?

Se temos os bebês e crianças pequenas como protagonistas desse processo, não podemos preterir de sua importância o professor que ocupa neste cenário o papel de autor. Autor e ator.

Os direitos sociais das crianças em relação à educação só se constituirão na medida em que os direitos dos professores enquanto cidadãos forem igualmente garantidos.

O produto do trabalho do professor é o fazer pedagógico do professor. O seu trabalho é transformador. Suas escolhas determinam práticas e dinâmicas pedagógicas emancipadoras ou reprodutoras. Podem promover a manutenção ou deslocamentos na forma que bebês e crianças pequenas vêem, sentem e descobrem o mundo.

Conforme já discutimos, as interações sociais, os espaços e as intenções que permeiam essas relações são determinantes para que o processo de significações ocorra. O dinamismo e a velocidade com que as informações são processadas promovem deslocamentos cada vez mais superficiais e efêmeros que comprometem a avaliação e auto-avaliação que fazemos do contexto em que estamos inseridos.

Nas escolas de Educação Infantil, em especial a creche, campo desta pesquisa, as representações das professoras sobre a Arte na Infância são observadas nas práticas pedagógicas. No entanto, nas intenções das proposições dessas práticas, estão as marcas de uma representação de arte elaborada em tempos remotos. São lembranças, concepções, sentimentos que se fazem presentes mesmo que não sejam percebidos.

Mais importante do que o fazer é pensar sobre esse fazer. Se o professor tem sido provocado a refletir sobre as intervenções pedagógicas junto às crianças, em situações de aprendizagens, é preciso que nesta mesma direção os professores sejam convocados a pensarem e discutirem sobre suas práticas.

Observar e escutar os bebês e as crianças pequenas em suas descobertas é tão revelador quanto observar concepções e representações no fazer pedagógico. Nas artes, em especial, as revelações podem surpreender.

Pensar a Arte para bebês e crianças nas creches é igualmente revelador de concepções sobre infâncias, criança e sobre a própria arte.

Se a educação é ato político e definido por escolhas, assim também as práticas pedagógicas que o professor realiza com os bebês refletem as escolhas e as concepções que têm sobre e a educação das crianças pequenas.

Muito falamos sobre liberdade e autonomia sem percebermos que esses atributos se instituem através de atitudes simples que adotamos no dia a dia. As instituições de ensino e também as creches são regidas por tempo relógio. Essa lógica organiza rotina e atividades. Como se posiciona o professor que observa e interage com as crianças pequenas nesta relação tempo X interesse? Experiência estética X socialização de materiais?

Embora simples essas questões aparecem com frequência e muitas vezes são menosprezadas no interior das creches.

Trazer para o campo das discussões situações que remetem ao exercício dos pequenos poderes pode ser o primeiro grande passo para questionamentos acerca da rigidez na organização dos tempos e no uso dos espaços.

Os avanços na cidadania começam quando os sujeitos exercitam o poder de escolha, a liberdade para se expressarem e serem ouvidos.

3 CRIANÇA E CIDADANIA: PERCURSO HISTÓRICO-SOCIAL

Como conceituar cidadania num mundo em constantes transformações que impõem às sociedades frenética dinâmica nos contextos sociais, culturais políticos e econômicos? Como definir princípios de cidadania a sujeitos que dia-a-dia são convocados a redimensionarem seus conhecimentos, reinventando novas formas de agir, pensar e ser e, mesmo sem compreenderem, adaptarem-se aos novos contextos sociais?

Regidas pela provisoriedade e conceituadas como modernidade líquida por Bauman (2006), essas sociedades não comportam a rigidez de conceitos, já que os conhecimentos não correspondem a uma conceituação estática e duradoura. Ao contrário, são pautados na efemeridade e na transitoriedade. Nesse movimento, não se estabelecem as verdades absolutas. A rapidez imprime seu próprio ritmo para acompanhar a volatilidade do conhecimento.

Na educação, não há mais lugar para conhecimentos compartimentalizados na forma de disciplinas estanques, englobando conteúdos pré-determinados, definidos, desarticulados e desconectados com a realidade social. Aguirre retrata muito bem essa dinâmica quando nos coloca que

mudanças de planos, reestruturações organizacionais, reconsideração cultural são tentativas contínuas de adaptação a realidades que parecem configurar-se diante de nossos olhos de uma determinada maneira, mas quando preparam a resposta educacional, já não estão onde estavam, já não são exatamente como eram. Não é fácil confeccionar uma roupa para quem não para de se mexer e muda constantemente de lugar. (AGUIRRE, 2009)

Pensar um “tamanho único” de educação para os sujeitos sociais, reflete um equívoco na concepção de cidadania como uma “moldura” sobre a qual se pudesse assentar a representação de um sujeito social. Mais do que isso, pressupõe pensar e organizar instituições de ensino só e tão somente para preparar e adequar os sujeitos sociais para o mundo do trabalho.

Para compreendermos a trajetória do processo de construção do conceito de cidadania e o quanto às mudanças, quer sejam estruturais ou não, dos contextos

político, social ou cultural no decorrer da história determinaram a evolução desse conceito, recorreremos às considerações teóricas de alguns autores.

Já na Idade Antiga, Aristóteles (2010) assegura a condição do ser humano enquanto animal político e social, portanto, destinado a viver em agrupamentos.

O homem desenvolve a capacidade de submeter-se a leis e conviver com outros seres humanos. As primeiras associações são as famílias e quando essas famílias se agrupam dão origem aos povoados. A sociedade passa a se constituir de pequenos povoados que se organizam e constituem as cidades.

A natureza social do homem o compele a buscar na ligação que se estabelece com outros, suprimento para suas necessidades e interesses pessoais. Nessa busca motivada por interesses pessoais, as relações que se estabelecem são complexas e muitas vezes conflitantes.

Arendt (2010) nos coloca que o homem antes de se constituir político, já é social. Nessas condições, viver em família é uma necessidade biológica de sobrevivência e está além do estar junto. Já o caráter político, para Arendt, é uma escolha livre e independente. Nessa perspectiva, podemos inferir que na Antiguidade a vida familiar ou privada tinha conotação de privação, até mesmo limitação de liberdade. Atualmente, entendemos que a vida privada tenha a conotação de privacidade no sentido de individualidade do sujeito social.

O Estado, poder instituído, garante os direitos de todos os indivíduos, e através da educação assegura, ideologicamente, a hegemonia diante da diversidade de interesses e pontos de vistas dos diferentes grupos sociais. A relação entre a forma de organização do governo em suas bases econômicas, política e ideológicas determinam a concepção de cidadão nos diferentes contextos histórico sociais.

Na antiguidade, é considerado cidadão o indivíduo livre, do gênero masculino e adulto que vive nas cidades. Esse indivíduo tem direito de voto e de voz nas assembleias e, portanto, é um sujeito investido de poder. A cidadania está atrelada à participação política dos sujeitos na democracia. A ideia que estava posta era que ainda que com interesses divergentes e com peculiaridades de origem, os cidadãos teriam como referência o que estivesse representado na vontade da maioria.

Para Arendt (2010), a sociedade assim organizada não prevê a ação individual e impõe aos sujeitos da comunidade um comportamento já previsível.

Esse mecanismo ideológico permite que a sociedade, representada pelo poder do Estado, imponha regras que padronizam as condutas. Legítima, assim, a sociedade de massas que integra vários grupos menores a outros constituídos como maioria. Estratégia ideológica para o exercício de manobras e controle aos seus membros.

Entender a sociologia como ciência complexa é tida como uma necessidade, conforme nos aponta Marshall, para compreendermos as relações grupais comunitárias. Para esse autor, as relações de conflito que se instituem nos pequenos grupos sociais são relevantes para que possamos perceber a representação de cidadania conferida aos indivíduos nas esferas civil, política e social, traduzidas na forma de direitos e deveres. O autor apresenta a evolução histórica do desenvolvimento dessa representação de cidadania nas três esferas, que inicialmente estavam igualmente fundidas, formando um único bloco.

Se contrapondo à modernidade líquida, desenvolvida por Bauman e já apresentada, Costa (2009) declara a modernidade sólida como sendo um cenário que contempla as certezas, as respostas absolutas embasadas em um conhecimento estável, determinado e duradouro. Foi esse cenário que serviu como escopo para a organização de sociedades passadas.

A sociedade feudal na Idade Média mantinha-se rígida e inflexível como a sociedade Antiga. Marshall (1967) aponta que durante a Idade Média, alguma expressão de igualdade surge, mas não redimensiona o conceito de cidadania na perspectiva regional. Isso confirma que durante o século XII a justiça real define e defende os direitos civis e individuais baseados em costumes nacionais e não locais.

A diferenciação na representação de cidadania enquanto direito das liberdades individuais e pautada no direito de ir e vir, de pensamento e de fé, são identificados no século XVIII. Já a cidadania como representação de direitos políticos nasce durante o século XIX, quando o exercício político é legitimado para o cidadão como membro participante de atos políticos e como eleitor. Somente no século XX é que a cidadania vai ser representada por direitos sociais.

A perspectiva dos direitos sociais agregará à representação de cidadania o caráter abrangente de concepção que se estende desde o direito de bem estar econômico e segurança até o direito à participação de ser civilizado conforme os

padrões da sociedade. E isso implica ter garantido o acesso aos bens culturais e sociais.

O percurso na direção da garantia desses direitos é marcado por conflitos que na verdade refletem aqueles presentes nos diferentes grupos sociais, já destacados por Marshall.

Citamos como exemplo a reformulação da Poor Law, programa assistencialista instituído em 1601 na Inglaterra e que em meados do século XIX, com o início do processo de industrialização, tolhe os direitos dos indivíduos. Em outras palavras, o processo de transição do modelo agrário para o industrial foi conduzido de diferentes formas pelos Estados e geraram diferentes modelos de relação Estado/sociedade.

Os Estados trataram de formas distintas as demandas sociais originadas nas sociedades, o que configurou padrões diferenciados de políticas sociais.

Ao considerar a cidadania como uma relação social que resulta de uma dada correlação de forças, em seu desenvolvimento histórico, não pretendemos reduzi-la a mero resultado da luta grupos distintos, como se esses e as relações entre eles e o Estado fossem anteriores a sua legitimação como cidadãos.

Landi nos coloca (1981, p.174) que

"toda política pressupõe determinados princípios de individuação através dos quais se aceitam e se estimulam certas identidades sociais e políticas, se alternam e ressignificam outras, se estigmatizam as não-desejáveis".

Compreendemos, ao mesmo tempo, que produto da luta de classes, a cidadania, enquanto parte da ordem simbólica, atua dialeticamente, conformando representações sociais e políticas de identidade de grupos dominados no processo intersubjetivo de interpelação, no qual uma classe assimila um conjunto de atributos através dos quais se individualiza, se reconhece e é reconhecida pelos demais componentes da sociedade.

Em resumo, a construção da cidadania resulta da dinâmica das relações de poder, sendo ao mesmo tempo parte do processo de constituição e consolidação da hierarquia de poder na sociedade.

Retomando a posição de Marshall, a constituição da representação de cidadania não corresponde de forma estanque aos diferentes momentos históricos. A consolidação dos direitos nas esferas civil, política e social é produto de luta de forças e conflitos entre as instâncias de poder e interesses distintos dos grupos sociais, se desdobrando em diferentes contextos históricos em movimento dialético.

O resultado das lutas pelos direitos individuais, traduzidos como direitos civis são tratados pelos tribunais de justiça e devem garantir a mediação dos conflitos e a manutenção das relações entre as pessoas. O trabalho é um direito civil básico. O direito de se ter uma ocupação de própria escolha que possa ser exercida de forma livre é um marco histórico na sociedade, na economia e na política e provoca desdobramentos na forma de organização social.

Os direitos políticos passam a ser estendidos à população antes excluída e, como acesso democrático, amplia-se a possibilidade de participação de outros grupos sociais. Na Inglaterra, organizada como monarquia parlamentar, o direito de voto passa a ser legitimado como direito de todos os cidadãos, ampliando o número de eleitores. Os direitos civis passam a sustentar os direitos políticos nessa nova ordem da sociedade.

O direito da educação é um direito de ordem social, já que se refere ao direito do adulto em se tornar um ser educado, em ter sido educado. Dessa forma, a educação passa ser direito. Não direito da criança e do jovem, já que esses eram excluídos da categoria de cidadãos, nem das mulheres. Educação como direito do cidadão. Assim, a educação se configura com pré-requisito necessário à liberdade, organização e usufruto dos direitos civis e políticos. Os direitos sociais coletivos são produto da interação e participação dos sujeitos em locais, organizações, associações diversas em condições de igualdade.

Palma Filho (1998) aborda as questões de igualdade no entendimento de cidadania ao discutir a igualdade de oportunidades em sociedades classistas, o que torna a cidadania campo fértil para conflitos ideológicos em relação à desigualdade.

Marshall relaciona analogamente o conceito de cidadania com o de participação integral nos grupos sociais, considerando, contudo, as condições de paridade nessa participação. Isso quer dizer que, embora em condições de diferentes, todos têm direito de participação e reconhecem na educação uma

possibilidade de acesso ao exercício pleno da cidadania pelos indivíduos. Desse modo, os valores a serem cultivados passam a ser também objetos da educação popular, que constitui e caracteriza a nação.

Aparenta ainda que, em uma sociedade organizada em classes sociais, que se antagonizam em interesses, como as do sistema capitalista, o produto da representação que as classes sociais têm de cidadania é distinto. Opõe-se em expectativas e interesses, mantendo, numa relação dialética, as diferenças. Nessa perspectiva, as desigualdades configuram-se como naturais, uma vez que não há padrões hegemônicos nem direitos compartilhados por todos.

Diferentes interesses de distintos grupos sociais sustentam as desigualdades sociais e, nessa dinâmica de luta de classes, instituem, a partir de valores culturais e sociais, diferentes tipos de poder.

O Estado, com o objetivo de assegurar e manter o poder, conferindo-lhe a condição de Nação, promove e convoca a participação dos indivíduos nas comunidades onde estão inseridos ao exercício da cidadania.

A educação como direito social permite a possibilidade de transformação desses indivíduos em cidadãos economicamente ativos, capazes de vender sua força de trabalho livremente e receberem o suficiente para sobreviverem e principalmente consumirem os bens produzidos pelo sistema.

Para que os indivíduos possam se firmar em seus direitos sociais enquanto cidadãos, é preciso que o exercício do poder político no cumprimento das obrigações da cidadania esteja garantido. A esfera política depende da legitimação das ações e do discurso que sustentam essas ações. É palco de inserção entre o coletivo e o privado, demanda do envolvimento e da participação da sociedade votando, elegendo, candidatando-se para representação de um partido ou organizações sociais.

A esfera social é o ambiente no qual os interesses pessoais assumem importância pública. São da ordem da participação coletiva: o trabalho, a educação, políticas salariais, saúde, aposentadoria. Dependem do poder executivo do Estado e se deslocam na direção da diminuição de desigualdades sociais.

Quanto aos direitos civis: liberdade, direito à propriedade, igualdade perante as leis, direito de poder escolher livremente um trabalho são direitos baseados em

conceitos de justiça que contemple a todos de forma a garantir o acesso e mediar de forma civilizada as relações entre as pessoas.

Para Marshall (1967), a integração dos três direitos: o social, o civil e o político e as discrepâncias de interesses presentes nas diferentes classes retratam a cidadania e os impactos das desigualdades sociais na representação social da mesma.

Carvalho (2010) define cidadania como um fenômeno historicamente definido e ligado ao Estado, à Nação e reforça a percepção de Marshall que vê na representação de cidadania Inglesa denotação preponderante do direito social.

A Educação, por exemplo, enquanto direito social, é tida como pré-requisito para garantia de outros direitos. Ele entende que a educação promove a conscientização das pessoas sobre os seus direitos e permite reivindicá-los da forma apropriada. Ambos os autores vislumbram a educação como lugar de relevante importância para a educação popular e a legitimam enquanto direito social como potente território para lutas e garantia de outros direitos dessa esfera.

Retomando a discussão inicial, o surgimento dos Estados nacionais com a transição para o capitalismo, teve como desdobramento o reconhecimento do povo como cidadãos (DONNANGELO, 1976, p 49).

Não podemos, contudo, tomar como referência o mesmo indicador social de outras sociedades. O processo de transição do modelo de produção agrícola com base na mão de obra escrava para o mesmo modelo com mão de obra assalariada e desse para o modelo de produção industrial ocorrido na sociedade brasileira não pode ser colocado em patamar de igualdade para ser analisado, já que as condições de cada sociedade são distintas e determinaram distintos tratamentos para as demandas provocadas por esses deslocamentos.

3.1 A cidadania no Brasil

O Estado brasileiro surge no início do século XIX quando o mundo vivia o processo de expansão da cultura européia e a história universal começava a se confundir com a história de uma civilização específica.

Enquanto as ideias de liberdade, igualdade e fraternidade se consolidavam na Europa, as sociedades coloniais se constituíam como modelos econômicos absolutistas e escravocratas.

Do então “descobrimento”, em 1500 até o fim do período colonial em 1822, o Brasil se apresentava como um Estado absolutista com quase totalidade da população analfabeta.

A colonização portuguesa no Brasil teve como características principais a conquista dos povos seminômades nativos, o que facilitou a dominação e o extermínio, o cunho comercial e lucrativo da exploração, e a instituição da escravidão.

O poder centralizado e concentrado na realeza apoiado politicamente pelos proprietários de terras, pela administração pública e pela burguesia comercial corroborou para que o monarca soberano se impusesse sobre os súditos. Não havia um poder público que garantisse igualdade.

A escravidão foi sem dúvida a marca mais negativa desse período para a cidadania. Amplamente aceita por todos, se fazia presente em todas as esferas sociais.

Os escravos não eram considerados cidadãos, e não se pode considerar os senhores de terras como tais, visto que julgavam-se acima do Estado e utilizavam a justiça como instrumento de poder pessoal. Carvalho nos coloca “que entre escravos e senhores existia ainda uma população livre, que igualmente não exercia direitos de cidadania devido à completa dependência dos latifundiários”. Assim, não se pode falar numa cidadania no período colonial brasileiro, visto que os direitos civis e políticos beneficiavam pouquíssimos e os direitos sociais ficavam a cargo da igreja e do paternalismo dos senhores de terras.

A proclamação da independência em 1822 em nada alterou a cidadania brasileira. No esteio da sociedade do período colonial, manteve a estratificação social e o mesmo modelo econômico. Não houve processo de revolução como nas revoluções francesa e americana. Resultou de uma “troca de favores” em que setores dominantes optaram por um modelo monárquico, para que através da manutenção do vínculo com a metrópole o poder das elites e a ordem social vigente fossem mantidos.

Em 1824, o texto constitucional imperial demonstrava inúmeros limites à cidadania e, do ponto de vista dos direitos civis, a população escrava continuou não sendo considerada como sujeitos de direitos. Do ponto de vista dos direitos políticos, havia uma separação entre cidadãos, como sendo aqueles portadores apenas dos direitos civis e cidadãos ativos, portadores também de direitos políticos.

O sistema eleitoral era baseado no voto censitário, ou seja, no critério da renda. Havia um limite mínimo de renda para que o indivíduo tivesse acesso aos direitos políticos, o que limitava a cidadania política apenas àqueles indivíduos dotados de posses consideráveis.

A Constituição de 1824 criava um Poder Moderador, exercido pelo imperador e responsável pela manutenção do equilíbrio entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Na prática, o poder mantinha-se concentrado nas mãos de uma só pessoa.

Se a independência brasileira representou avanço no que diz respeito aos direitos políticos, do ponto de vista material a população não possuía consciência do valor do voto, e as eleições não tinham o caráter de exercício da cidadania, mas sim de submissão a um chefe político local.

Os direitos sociais ainda não apareciam de forma explícita e as camadas pobres da sociedade e escravos manifestavam insatisfação contra as condições que se encontravam.

A abolição do tráfico de escravos chega em 1850 e, embora o abolicionismo lento e gradual tenha alcançado seu apogeu em 1888, os libertos ainda carregavam a violência simbólica expressa nos estigmas e preconceitos que vinculavam o trabalho manual à escravidão. Não havia alternativa de sobrevivência para os escravos em liberdade. A marginalização e exclusão social passam a fazer parte de sua história.

Em 1881, com o voto direto, acaba a distinção entre eleitores de primeiro e segundo grau e restringe ainda mais o voto censitário. Para votar, a exigência era ser alfabetizado, condição que limitou o exercício dos direitos políticos, já que 90% da população da época era analfabeta.

Na primeira república em 1889, com as heranças negativas do período imperial e presentes até 1930, não houve progresso da cidadania no país. A

federalização introduzida fortaleceu o poder das elites locais e estimulou a formação das oligarquias estaduais. A proibição do voto do analfabeto e a determinação do voto aberto e facultativo contribuíram para o controle da população por parte dos coronéis e chefes políticos locais.

Mas não foi só a alienação a principal marca do período republicano. O desenvolvimento da cidadania encontrava obstáculos também no campo dos direitos civis, uma vez que o legado negativo do período escravocrata, a grande propriedade rural coronelista e um Estado comprometido com o poder privado desconstruíam as noções de igualdade entre todos e respeito às leis.

A precariedade dos direitos civis e políticos e a situação dos direitos sociais era um desalento para a sociedade. No campo dos direitos sociais, o operariado industrial dos grandes centros urbanos, formado por escravos “livres” e imigrantes que saíam da Europa começavam a se organizar e reivindicar direitos trabalhistas. Esses últimos influenciados pelo anarquismo europeu levantavam-se em favor de direitos trabalhistas, como férias e regulamentação de jornadas de trabalho.

A Constituição Republicana de 1891 de tradição liberal não previa interferência do Estado na regulamentação das relações trabalhistas, que deviam ser resolvidas nas relações entre patrões e empregados. Quando atuava, o Estado atuava sempre no sentido da proteção do patronato. A assistência social ficava a cargo de irmandades religiosas e associações particulares, e só em 1919, por ocasião do ingresso do Brasil na Organização Mundial do Trabalho, foi regulamentada a responsabilidade dos empregadores pelos acidentes de trabalho.

A partir de então alguns avanços foram anotados entre eles: a criação do Conselho Nacional do Trabalho em 1923, a Caixa de Aposentadoria e Pensão para os ferroviários, a Lei de férias em 1925 e o Código de Menores em 1927. Contudo, os direitos sociais conquistados não foram efetivados na prática, sobretudo pelo boicote por parte do patronato.

Até 1930, não havia cidadãos brasileiros organizados politicamente, nem tampouco um sentimento nacionalista consolidado. Os movimentos que se sucederam desde o início do período imperial possuíam características eminentemente reativas e não propositivas, estimuladas por identidades locais. É o que Carvalho denomina como cidadania em negativo (CARVALHO, 2010, p. 75).

O marco no desenvolvimento da cidadania brasileira foi o movimento revolucionário de 1930, que corresponde à única tentativa de manifestação popular ativa, organizada e de amplitude nacional da história do Brasil. A participação das massas populares e o sentimento nacionalista dos cidadãos deu ao movimento um caráter diferente da proclamação da república, representando assim um marco para a cidadania. Nesse período, multiplicaram-se os sindicatos e os partidos políticos, e o cenário político brasileiro atingia vários grupos sociais, como operários, classe média, militares, industriais e oligarquias dissidentes.

Com o golpe do Estado novo de Vargas em 1937, o país, em regime político ditatorial, tem avanços no que diz respeito aos direitos sociais e um retrocesso quanto aos direitos civis e políticos, devido às violações das garantias individuais.

O projeto nacional-desenvolvimentista do governo Getúlio Vargas baseado num modelo de desenvolvimento econômico que privilegiava a industrialização, fomentou uma série de mecanismos de fortalecimento do trabalhador urbano-industrial. Em 1930, foi criado o Ministério do Trabalho; em 1932, foi instituída a jornada de 8 horas, regulamentado o trabalho feminino e criada a carteira de trabalho e as Juntas de Conciliação e Julgamento; em 1933, foi regulado o direito de férias; em 1940, adotado o salário mínimo; em 1941, foi criada a justiça do trabalho, e, em 1943, foi implantada a Consolidação das Leis do Trabalho.

Ainda assim, a legislação social excluía categorias de trabalhadores, como os autônomos, os domésticos e os trabalhadores rurais. Alguns benefícios eram reservados apenas aos sindicalizados, e essa não universalização dos direitos trabalhistas representava um limite ao pleno exercício da cidadania.

O governo Getulio Vargas, numa atitude populista, inverteu a ordem lógica dos direitos de cidadania, que passaram a ser considerados privilégios ofertados a determinadas categorias ao invés de verdadeiramente direitos decorrentes de uma ação política independente, colocando os cidadãos numa posição de dependência frente ao Estado, posição de cidadania passiva.

Com a queda de Vargas em 1945 e a convocação de eleições presidenciais e legislativas, o Brasil entra numa primeira experiência democrática.

A Constituição de 1946 manteve as conquistas sociais do Estado Novo e assegura os direitos civis, como os direitos sindicais e a legislação trabalhista e os

direitos políticos. Até 1964, viu-se uma intensa participação política dos mais diversos setores da sociedade. Nesse período, foram criadas várias organizações, como a União Nacional dos Estudantes, a Escola Superior de Guerra, o Movimento de Educação de Base, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais e o Comando Geral dos Trabalhadores.

No campo, os pequenos produtores rurais organizam-se em Ligas Camponesas em defesa da reforma agrária e do reconhecimento de uma série de direitos civis, políticos e sociais.

O embate político entre as massas rurais e urbanas, impulsionado pelos movimentos de segmentos hierarquicamente inferiores das Forças Armadas leva a uma reação golpista das classes dominantes voltado à manutenção do pacto populista.

Vem o golpe militar de 1964 e com ele novo retrocesso no desenvolvimento da cidadania brasileira.

Os governos militares tinham como suporte ideológico a ideia do desenvolvimento e da segurança nacional e, para tanto, lançaram no país um regime autoritário que restringiu ao máximo os direitos civis e políticos na tentativa de enfrentar os “movimentos subversivos”. Uma série de Atos Institucionais com força superior às disposições constitucionais estabeleceu o novo ordenamento jurídico-político do país e representou a radicalização máxima do período ditatorial repressivo. Foram instituídas as penas de morte e de banimento, a tortura tornou-se prática comum e foi imposta a censura aos meios de comunicação.

Os direitos civis e políticos foram cerceados, senão reduzidos a zero.

Nesse momento sombrio para a cidadania brasileira, alguns avanços no campo dos direitos sociais funcionaram como alento. Em 1966, foi criado o Instituto Nacional de Previdência Social e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço; em 1974, foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social.

Com o fim do regime ditatorial em 1978, o Brasil iniciou um processo gradual em direção à democracia. De um lado, o governo ocupava-se em eliminar os mecanismos restritivos do período militar, de outro, a sociedade civil começava a se reorganizar e os movimentos populares voltam a atuar. O auge desse novo período

foi a campanha pelas eleições presidenciais diretas em 1984, que ficou conhecida como o movimento das Diretas Já.

A partir daí o país se colocou definitivamente nos rumos da democracia política e, em 1988, foi elaborada a mais avançada carta constitucional da história brasileira no que tange ao reconhecimento e garantia dos direitos de cidadania, uma Constituição Cidadã.

Em 1989, o novo presidente da república foi eleito pelo voto direto e dois anos e meio depois de sua posse, foi submetido a um processo de impedimento que representou uma das manifestações cívicas mais importantes da nossa história.

De lá pra cá, os direitos civis e políticos adquiriram uma amplitude nunca antes atingida, no entanto, a efetivação dos direitos sociais permaneceu no cenário de incertezas, deixando à cidadania plena no Brasil um conjunto problemático de obstáculos a serem superados.

Percebemos então que a construção da cidadania brasileira não obedeceu a mesma ordem lógica apresentada no modelo britânico de Marshall: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. No Brasil, os direitos políticos apareceram primeiro, os direitos sociais tiveram mais ênfase que os demais, e os direitos civis só alcançaram sua consolidação a partir da Constituição de 1988.

No entanto, no desenvolvimento da cidadania no nosso país, não se conseguiu ainda desvinculá-la de uma representação marcante na história da cidadania ocidental desde a Grécia Antiga: o caráter excludente, que dividiu os cidadãos em função de seu poder econômico, sobretudo no que diz respeito à dimensão social.

A cidadania ainda é privilégio daqueles que herdaram as condições de elite e que estiveram à frente dos movimentos políticos. São brancos, ricos, com formação acadêmica e conseguem atender a seus interesses seja pelo poder econômico, seja pelo prestígio social de que gozam.

Para estes, os direitos de cidadania são plenos. Têm suas liberdades individuais garantidas pela possibilidade de acesso à justiça, possuem representação política ativa em razão do poder econômico de que dispõem, e não dependem de um Estado provedor para ter acesso a direitos sociais.

Se representadas numa pirâmide, a cidadania brasileira tem abaixo dos cidadãos de primeira categoria os simplesmente cidadãos. Representam a maior parte dos cidadãos brasileiros e, em geral, confundem-se com a classe econômica média. Possuem uma cidadania limitada, uma vez que possuem relativa consciência acerca de seus direitos, mas nem sempre dispõem de meios para o seu exercício. Poucos são os que se aventuram numa participação política, e a maioria submete-se aos caminhos determinados pela classe dominante.

Por fim, há os não cidadãos. Indivíduos abandonados pelo Estado e pela sociedade civil, cujo reconhecimento de seus direitos fica à mercê dos Planos de Governo do Estado. É a parte da população excluída dos serviços de educação e saúde pública, sujeita ao desemprego, completamente alheia à vida política, desamparada pelos sistemas de segurança e justiça, que recorrem à criminalidade como forma de sobrevivência e inclusão social.

Dallari explica que os objetivos econômicos do neoliberalismo brasileiro se fazem presentes na Constituição de 1988 privilegiando os interesses privados em detrimento dos públicos e o exercício da cidadania dos menos privilegiados na indiferença dos setores econômicos dominantes. O forte conservadorismo das representações sociais elitistas e da não expansão dos direitos de cidadania às classes desprivilegiadas coloca estas últimas em infundável relação de submissão, legitimando o controle e a manipulação.

A luta pela cidadania plena no Brasil é uma luta pelo direito de existir enquanto igual, enquanto membro da sociedade. Uma luta simbólica por que se contraponha a processos simbólicos de exclusão. Não há, por exemplo, registros históricos de algum grupo social que tenha sido totalmente apartado em termos políticos, econômicos ou sociais. Na realidade, historicamente, os setores dominantes procuram legitimar seu status superior em função da desqualificação dos outros no campo da igualdade.

Esse quadro agrava o caráter paternalista presente em toda a história da cidadania brasileira. Enquanto na Europa e nos Estados Unidos a construção da cidadania compreendeu tanto uma luta político-ideológica (pela garantia legal de direitos) quanto uma luta simbólica (pelo reconhecimento do idêntico valor de todo ser humano como sujeito de direitos), no Brasil, a grande massa excluída assistiu a

um processo de doação de cidadania, orientada segundo a ideologia elitista, e que não alcançou efeitos no campo prático. Assim, a cidadania brasileira caminhou sempre no sentido de cima pra baixo, uma cidadania apenas legal, mas nunca real. Uma cidadania constituída no verbo.

Embora tenha um texto com princípio de Constituição Cidadão, os direitos que aparecem na Constituição de 1988 não abrangeram a todos. Direitos como liberdade civil e política não foram suficientes para promover a diminuição da desigualdade material entre as pessoas. A cidadania “doada” aos indivíduos excluídos historicamente como, por exemplo, as crianças e as mulheres, não trouxe em sua essência uma reformulação profunda de valores, reafirmando o conservadorismo dominante seja em relação às questões de gênero, cor, raça e diferenças culturais.

Dos direitos tratados, a educação merece destaque já que foi abordada amplamente.

Outras constituições haviam estabelecido deveres do Estado para com a educação, mas nenhuma de forma tão abrangente quanto a de 1988, em que a noção de educação como direito que começa a se materializar na Constituição de 1934 (art. 149) e é reafirmada em 1946 e 1967, é reeditada de forma ampla através da afirmação de que

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205).

3.2. A criança na sociedade brasileira

Conforme mencionamos, o Estado utiliza-se de algumas instituições para sustentar, garantir e legitimar a ideologia de dominação no sentido de manutenção do poder e da ordem social vigente. A escola é uma das instituições que servem de aparelho ideológico para o Estado e tem papel de corroborar na manutenção da estrutura social.

Tendo em vista que as estruturas se assentam nos modelos econômicos de produção e os deslocamentos sociais promovidos a partir dos conflitos sociais que se estabelecem na interação e na contraposição de interesses dos sujeitos nos diferentes grupos sociais, concluímos que a educação enquanto direito social e expressas nas Constituições brasileiras, responderam às demandas dos diferentes contextos políticos e econômicos.

Em que pese as relações dialéticas de forças e interesses presentes nos diferentes grupos sociais que sustentam o modelo capitalista de produção, não enxergamos outra justificativa para o fato de as crianças só saírem da invisibilidade na esfera de direitos de cidadania quando as novas demandas econômicas impuseram uma nova ordem social inclusive na forma das famílias se organizarem.

Quando as mulheres passaram a sair de casa para venderem sua força de trabalho à menor valor para complementação da renda familiar, os bebês e as crianças pequenas passaram a serem vistos com preocupação pela sociedade que passou a manifestar, através da representação dos interesses dos diferentes grupos, desejos por segurança, proteção, cuidados e assistência fora do ambiente familiar.

Essas demandas por uma educação para a criança surgem em princípio nas cidades e nos centros urbanos, onde a industrialização trouxe impactos sociais mais imediatos.

Não foi por acaso que a cidade de São Paulo foi o berço da educação infantil.

A Constituição republicana não previa educação a esta faixa etária. A referência que fazia à educação na infância era quanto ao ensino primário obrigatório e gratuito e o ensino primário tinha início aos sete anos.

O atendimento a bebês e crianças pequenas era assegurado como medidas de amparo e proteção para famílias ou mães solteiras quem sem condições de os manterem, entregavam aos cuidados de entidades filantrópicas vinculadas a organizações religiosas para que pudessem ser cuidados e disponibilizados à adoção com sigilo de identidade garantido. A essas instituições era dado o nome de creche.

Mesmo depois com as novas demandas advindas com o processo de industrialização e a absorção da mão de obra feminina nas fábricas, as creches

eram instituições estigmatizadas com a representação social de “lugar de crianças pobres”, já que eram destinadas aos filhos e filhas de operários que ou não podiam pagar ou podiam dispor de poucos dinheiros para o pagamento.

Mães que trabalhavam mas que não eram pobres podiam pagar babás para cuidarem dos filhos, preterindo esse tipo de serviço assistencial.

A euforia com a riqueza resultante da economia cafeeira produzida até 1922 fazia de São Paulo Pólo industrial do país que também passava por momentos de grande efervescência cultural. Na esteira do progresso e do acelerado crescimento econômico paulista, a população da cidade enfrentava problemas relacionados à saúde, ao saneamento, a habitação, sobretudo nos bairros operários localizados nas regiões próximas ao centro. O cenário de inúmeros cortiços e elevada concentração populacional favorecia a proliferação de focos de epidemias, o que resultou numa série de medidas higienistas por parte da administração pública.

Foi neste contexto de imensas transformações sociais e com um cenário econômico que transitava do modelo econômico agrário e latifundiário para o capitalista industrial e que convocava mulheres e crianças ao trabalho na indústria, foram criados os Parques Infantis na cidade de São Paulo pelo Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal na gestão de Mário de Andrade.

3.3. A Educação Infantil na cidade de São Paulo: uma história em construção construída a muitas mãos

Com a criação dos Parques Infantis, a cidade inicia uma política educacional que visa o atendimento às crianças, filhos e filhas dos operários em sua maioria imigrantes.

Na perspectiva do Departamento de Cultura da Prefeitura, esse atendimento teria como objetivo adaptar essa demanda à nova ordem social. Nesse sentido, as ações pedagógicas propostas nos Parques Infantis eram resgatar e valorizar a cultura folclórica regional.

Do ponto de vista da “elite intelectual paulistana”, a “cultura brasileira” deveria ser o elo para toda a nação. Daí a preocupação de se educar e cuidar do aluno por

meio de atividades recreativas e assistenciais que envolviam: a educação física, jogos, bailados, trabalho manuais, bibliotecas, além de assistência médica e alimentar.

É possível observar que para além das medidas assistencialistas com preocupação de assegurar direitos básicos como, por exemplo, os da alimentação, distribuindo copos de leites e frutas para as crianças atendidas, a organização curricular dos Parques Infantis previa atividades diversificadas para as crianças, ideologia inovadora com propostas renovadas e que, segundo Oliveira (1985, p 13) “(...) eram propostas do movimento escolanovista europeu e americano e eram na época, defendidas por educadores brasileiros que propunham a propagação de praças de jogos nas cidades, à semelhança dos jardins da infância de Froebel”.

Escolanovismo foi o movimento liderado por artistas, intelectuais, jornalistas e profissionais liberais que, ao final dos anos 20, começam a idealizar uma “escola nova” e partindo do princípio de que um projeto de Unidade Nacional só se sustaria sobre as bases da cultura e da educação. Alguns desses chamados “ilustrados” fizeram parte da administração pública na cidade de São Paulo entre 1933 e 1937, logo depois da Revolução de 1932.

Os ilustrados redigiram um manifesto cujo objetivo era determinar diretrizes para a educação nacional, sob o título “A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao povo e ao governo” chamado de manifesto dos pioneiros da Educação Nova.

À frente estavam Fernando de Azevedo, o seu relator, e Julio de Mesquita Filho, um dos principais signatários. Desse manifesto, aprovado e assinado em abril de 1933, teve origem uma revolução pedagógica e cultural, levando em 1933, à fundação da Escola Livre de Sociologia e Política pelos “ilustrados” inseridos no governo de São Paulo. No ano seguinte, se criaria a Universidade de São Paulo com o intuito de formar a “elite orientadora com um ensino secundário capaz de suscitar valores e capacidades em condições de construir uma sólida elite dirigente” segundo Julio de Mesquita Filho. Em 1935, a ideia surgida nos anos 20 se concretiza com a criação do Departamento de Cultura e Recreação de âmbito Municipal, dentro da Divisão de Expansão Cultural. Tal departamento destacou-se pela importância dada aos bens culturais, às variadas manifestações folclóricas, à prática de pesquisas e, conforme registros em acervos históricos da Secretaria Municipal de Educação,

desde projetos de pesquisa de cunho sociológico até projetos para atividades pedagógicas orientadas na Recreação Infantil. Mário de Andrade estava à frente dessa Divisão de Expansão Cultural e ficou também responsável pela direção do próprio Departamento de Cultura e Recreação, em que foram criados os Parques Infantis que deram origem a Educação Infantil Paulistana. Apesar de inovadoras e arrojadas, as ideias dos “ilustrados” foram preteridas por alguns sucessores que assumiram as administrações. Fato recorrente ainda nos dias de hoje. Propostas inovadoras e avançadas para a educação muitas vezes não conseguem sair do papel e, quando saem, não se viabilizam. Ficam à mercê de políticas partidárias representadas por diferentes grupos que, ao ocuparem o poder, legislam e administram por interesses próprios.

Mesmo permeada por intenções pedagógicas renovadas, a intenção primeira dessas instituições era de, além de assistir as crianças em suas necessidades básicas, a “adaptação cultural”. Havia um empenho em “corrigir” com treinos fonéticos os “estrangeirismos” no idioma nacional.

(...) todos os dias tinha os “exercícios de fala”. Eu não tinha muito problema porque meus pais falavam espanhol e dava bem pra entender e falar o português. Mas tinha crianças que tinham vindo da Lituânia, da Tchecoslováquia e não sabiam falar nada mesmo. A gente se entendia porque era tudo criança e para brincar não precisa falar. É só dar a mão e sair brincando. Mas no parque tinha problema. Então eles colocavam um disquinho todo riscado e “fanho” e as crianças iam repetindo quem nem cartilha, sabe? Olha, se funcionava? Acho que funcionou! Não vê o seu Émille? Ele era uma criança que quando veio morar aqui na Lapa de Baixo não falava nada em brasileiro. Acho que veio da Hungria com a família. A mãe logo morreu. E hoje ele e os irmãos são donos de três lojas de materiais de construção Então aprendeu a se comunicar, não é? Mas eu não reclamo não! Tudo que eu aprendi, aprendi no Parque. Mesmo grandinha eu saía da escola e a tarde ia para aprender crochê, tricô, bordado também desenho e letras. Letras artísticas. Mas eu gostava mesmo era de fazer tear na tábua de pregos. Ensinei meus filhos meus netos e agora os bisnetos não querem saber de tear. Querem só “tabletar”. Tá vendo? Até eu já conheço o tablet! Rsrtrs. Naquela época, só as famílias abastadas podiam comprar leite e frutas para os filhos. E lá no Parque eles davam e ainda deixavam trazer para os irmãos menores. Vinha num copo de alumínio com tampa. Na hora de entregar o copo, quem entregava o copo brilhando era elogiado! Eu sempre era! As mulheres que cuidavam não eram boazinhas não! Unha grande e mão suja de terra não podia! Olhavam os cabelos das crianças e os dentes. Muitos

vinham com piolho! Mas a gente se sentia protegido, feliz!. Não ficava na rua. Minha mãe não trabalhava fora mas cuidava dos irmãos pequenos. Meu pai era maquinista e trabalhava na estrada de ferro. Tive seis irmãos. Quatro abaixo de mim. Dois já morreram. Eu por enquanto estou resistindo. rsrrsr firme, mas não mais tão forte! rsrrsrs. A cada ano que passava tinha mais crianças que iam no Parque. Tinha as que ficavam o dia todo. Os maiores iam a tarde e até os adultos iam mais a noite. Eles ofereciam cursos de culinária e tricô para as mães. (Relato espontâneo de D. Carmela, 83. Moradora do bairro Lapa de Baixo e que frequentou o Parque Infantil).

Retomando as discussões sobre as iniciativas pedagógicas de Mário de Andrade nos Parques Infantis, temos a considerar que foram relevantes em especial para a re-significação da arte como forma de expressão das crianças.

Mário de Andrade em seus atos Políticos como chefe do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo criou várias propostas voltadas para as infâncias em suas especificidades nos Parques infantis desde 1935 até 1938.

Entre as práticas realizadas nos Parques Infantis está a criação de um concurso de desenhos entre as crianças frequentadoras dos Parques Infantis da Lapa, Ipiranga e Parque D. Pedro. Os temas eram livres e Mário de Andrade indicava às instrutoras dos Parques que respeitassem as expressões das crianças procurando não intervir naquilo que criavam ou diziam ter criado.

As cidades cresciam e as condições de vida estavam cada vez mais difíceis. Não ofereciam condições para atender às necessidades de uma demanda crescente de população.

Já naquela época, o trânsito na cidade era caótico e o sistema de transporte público não conseguia corresponder às necessidades da população. A partir da década de 1940, com o Plano de Avenidas implementado pela administração pública da época, houve investimento no sistema viário da cidade no sentido de facilitar a circulação dos carros e bondes.

O processo de ampliação das vias, o aumento considerável da população paulistana nos centros e bairros periféricos somado às demandas sociais por moradias acabam imprimindo novos rumos ao Projeto Educacional inicialmente pensado por Mário de Andrade.

Sob a ótica de emergentes mudanças sociais e urbanísticas da cidade naquele momento que o Departamento de Cultura da cidade de São Paulo institui o

Projeto de ampliação de vagas e de expansão do atendimento às crianças em Parques e Recantos Infantis.

Até hoje, discussões sobre o caráter assistencial nos Parques e Recantos Infantis é alvo de posturas contraditórias entre pesquisadores e estudiosos da Educação Infantil. A ênfase no papel assistencialista que cada um assume socialmente, tendo em vista o tempo de permanência das crianças, têm sido o ponto de discussão. No senso comum, estão assim representados: Parques Infantis como instituições educativas; Recantos Infantis predominância assistencialista.

Mas é na Constituição de 1988 que a educação para bebês e crianças até 6 anos de idade aparece como direito da criança, opção da família e dever do Estado.

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988 com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação.

Ainda que as creches tenham sido criadas no Brasil no final do século XIX e início do século XX, tinham como finalidade retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, formar hábitos higiênicos e morais nas famílias numa perspectiva de ação social assistencialista.

Nessa época, não se tinha uma concepção bem definida de família. A criança era (...) concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (Rizzo, 2013, p 37). Com o avanço da industrialização, aumenta a demanda pelo serviço de instituições de atendimento aos filhos das mulheres operárias que passaram a sair de casa para trabalhar nas fábricas. Aliado a esse fato, havia um alto índice de mortalidade infantil. A desnutrição das crianças fragilizava as condições gerais de saúde e falta de acompanhamento era fatos determinante para justificar o grande número de acidentes domésticos. Esse contexto promove deslocamentos em vários setores da sociedade que se mobilizam pela conquista de espaços de segurança e cuidados para as crianças fora do ambiente familiar.

De sujeito até então “invisível”, a criança passa a ser vista como vulnerável e merecedora de cuidados. “A criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial e começou a ser atendida fora da família.” (Didonet, 2001, p 13).

As condições econômicas das famílias foram tecendo uma representação social para as instituições que cuidavam das crianças. As mães que podiam pagar babás, não precisavam deixar seus filhos em uma instituição que cuidasse deles. Já as mulheres trabalhadoras precisavam desses lugares para deixarem os filhos em tempo integral e esse trabalho de zelo e cuidado pela criança não poderia ser pago ou precisaria ser bem barato.

A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a representação de creche como instituição para crianças pobres com caráter assistencialista. A “roda dos expostos” ou “roda dos excluídos”, instituição brasileira de amparo às crianças e que teve início muito antes das creches, ainda continuaram a existir. Tratava-se de um compartimento adaptado às janelas de instituições de amparo que acomodava bebês e crianças bem pequenas que eram entregues para adoção sendo preservada a identidade. Essa era a única instituição de amparo e assistência à criança abandonada no Brasil por mais de um século. Somente no século XXI, já em meados de 1950, que o Brasil consegue extinguir essa instituição.

Na cidade de São Paulo, segundo Bruno (1984, p. 725) “até 1920 essas instituições eram exclusivamente filantrópicas e destinadas basicamente a acolher filhos de mães solteiras sem condições de criá-los”.

Para compreendermos o contexto social e político no qual foram criadas as creches, temos que considerar que os trinta últimos anos do século XIX foram marcados por intenso movimento migratório proveniente, sobretudo, da Europa. Entre 1866 e 1888, muitos imigrantes entraram no país. Dos 131.268 que entraram no país, 92.000 vieram para São Paulo. (Secretaria da Família e Bem-Estar-Social, 1983). Assim, italianos e espanhóis e, no início deste século, portugueses e japoneses, chegaram ao Brasil e boa parte foi trabalhar nas lavouras de café pelo interior do Estado de São Paulo, substituindo a mão-de-obra escrava. Muitos imigrantes deixaram o campo e procuravam as cidades na tentativa de encontrar melhores condições de vida. Eram profissionais com alguma qualificação que procuravam se colocar no mercado de trabalho no setor de serviços. Vale considerar que alguns vinham de países onde a industrialização já estava mais avançada e encontravam-se de certa forma melhor preparados para ocupar cargos nas indústrias que chegavam às cidades. O processo de industrialização atrai para as

idades e em especial para a cidade de São Paulo um novo tipo de trabalhador: mais politizado e melhor qualificado. Os movimentos de reivindicação operária estavam latentes na Europa e o “grito” pelos direitos de melhores condições de vida e de trabalho aos poucos foram ecoando na sociedade pela voz da classe operária. Homens e mulheres protestavam contra as jornadas excessivas de trabalho, insalubridade, falta de assistência médica e moradia, ausência de infra-estrutura sanitária, etc. E dentre as reivindicações surgia a da creche para os filhos das trabalhadoras e trabalhadores que foram consideradas viáveis pelos empresários, que perspicazes, percebem que as mulheres produziam mais quando tinham seus filhos em creches que garantiam os cuidados necessários (Pinheiro e Hall, 1981, p. 212.). A partir de 1930, observam-se os reflexos de desenvolvimento de uma política social no país.

A Constituição de 1988 mantém a competência privativa da União para "legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional" (art. 2, XXIV) e, compartilhada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência" (art. 23, V).

Aos municípios é atribuída a manutenção, "com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, os programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental" (art. 30, VI) e a orientação reforçada na determinação de sua atuação prioritária no ensino fundamental e pré-escolar (art. 211, § 2º).

Diz-se que "o ensino é livre à iniciativa privada", observando-se o "cumprimento das normas gerais da educação nacional" e a "autorização e avaliação de qualidade pelo poder público" (art. 209, I e II).

Mantém-se a abertura de transferir recursos públicos ao ensino privado. As instituições passíveis de recebê-los são "escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas", as quais devem comprovar "finalidade não lucrativa" e aplicação de "excedentes financeiros em educação", assim como assegurar "a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades" (art. 212, I e II).

3.4. Os desafios da e para a Educação Infantil nos dias atuais

3.4.1 O cenário social para a infância

Para pensarmos sobre a infância no Brasil é preciso considerar os diferentes grupos de crianças com vidas e oportunidades distintas determinadas por diferentes condições econômicas e sociais. Nesse sentido, apesar da Constituição Federal de 1988 que universaliza os direitos das crianças, da Convenção dos Direitos das Crianças de 1989 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, o respeito ou a restrição a esses direitos estão relacionados ao grau de pobreza, ao gênero, à etnia ou a pouca idade.

No caso dos bebês e das crianças pequenas, o grau de pobreza acompanha o surgimento e o desenvolvimento das instituições educacionais voltadas para elas, como já mencionamos.

O fator idade implica uma relação que está atrelada à representação social de criança. Quanto menor, mais dependente e vulnerável. A relação social de dependência e proteção do adulto a faz invisível, legitimando as relações de poder e amor dos adultos sobre elas.

Colocar as crianças em lugares considerados seguros e apropriados para sua educação ou formação, como as pré-escolas e as creches, faz parte de um sistema de proteção e de preparação para o futuro. Se, de um lado, isso amplia a atenção à infância e às suas necessidades, por outro, cerceia sua participação na vida social, tornando-a invisível para a sociedade como um todo.

No esteio das políticas sociais mais amplas, a representação social da criança foi sendo ressignificada na direção de uma criança concreta e contextualizada.

Reconhecemos dois aspectos que contribuíram para a mudança dessa representação: a sociologia da infância se constituindo como campo de conhecimento na década de 90 e a divulgação de experiências pedagógicas com crianças pequenas exitosas em creches de outros países.

Educadores e pesquisadores da pequena infância se voltam para Reggio Emília, cidade no norte da Itália, para observarem o fazer e conhecerem os pensares sobre a infância.

Enquanto a sociologia evidencia que as crianças são atores sociais e participantes ativos da vida em sociedade, as creches de Reggio Emília compartilham suas experiências pedagógicas com bebês e crianças pequenas numa perspectiva de “criança forte, poderosa, competente e acima de tudo, conectada aos adultos e outras crianças”. (MALAGUZZI, 1993, p.10), que se expressa por diferentes linguagens.

Os dois aspectos corroboram na constatação de que as crianças têm plena capacidade de produção simbólica e que constituem suas representações em sistemas organizados, ou seja, em culturas (SARMENTO; PINTO, 1997).

Por culturas infantis, Corsaro define “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. (2011, p. 128). Sua produção influencia e é influenciada pelo mundo adulto, ao qual as crianças reagem, tanto para dar-lhe sentido quanto para retirar elementos para lidar com outras crianças e outros adultos.

Diferentes concepções de infância, diferentes atribuições à educação infantil. Numa sociedade tão diversa e desigual, qual é a educação infantil que queremos? A que reconhece as crianças no presente, como sujeitos produtores de cultura, ou a que projeta as crianças no futuro, como adultos? Que reconhece a educação como direito ou como mero serviço? Quais são as forças sociais, políticas e/ou econômicas que vão interferir nessa escolha?

A propósito da educação como um direito, para Irene Balaguer, direito é

um conjunto de forças relacionadas entre si, as políticas econômicas neoliberais e a globalização hegemônica, fazem que apareça distorcida a complexa relação entre o econômico e o social, entre o individual e o coletivo, entre o privado e o público. A cidadania é considerada e tratada como consumidora. (BALAGUER, 2012, p.04).

3.5. Para um novo cenário, novas políticas de educação infantil

Determinada como direito da criança, dever do Estado e escolha da família na Constituição Federal de 1988 (CF/88), e instituída como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), a

educação infantil foi impactada pela intensa discussão internacional e, do ponto de vista nacional, tornou-se objeto de ampla revisão das concepções de infância presentes nos projetos e nas práticas pedagógicas.

A etapa da educação infantil foi constituída legalmente pela junção entre creches e pré-escolas, instituições de diferentes origens e histórias. As creches, tradicionalmente alocadas em secretarias de assistência social, foram transferidas para as secretarias de educação.

Bebês e crianças pequenas até então invisíveis agora estão nas creches não apenas para serem cuidados, mas educados. Poucas são as informações sobre essas instituições.

As políticas públicas para a pequena infância, desde os documentos publicados pelo MEC na primeira metade da década de 1990 até a Política Nacional, de 2006, têm buscado pautar-se pela concepção de criança como sujeito de direitos e ator social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto em sua versão de 1999 (Resolução CNE/CEB 1/1999), quanto na atualização de 2009 (Resolução CNE/CEB 5/2009), apresentam a mesma concepção. Isso deveria indicar que as instituições de educação infantil – creche e pré-escola, nos termos da Lei 9.394/96 – desenvolvem um trabalho que valoriza e visibiliza as crianças pequenas, promovendo-as como sujeitos de direito.

Entretanto, não é esse o quadro que se apresenta. Em primeiro lugar, parece importante apontar que a LDB 9.394/96, ao mesmo tempo em que regulamentou a educação infantil, determinou a municipalização dessa etapa e do ensino fundamental.

Sobre a municipalização, parece interessante esclarecer que, no Brasil, o Estado responde pela garantia do conjunto de direitos sociais, embora, como federação, haja uma distribuição de competências entre os entes federados para a oferta da educação. Os recursos tributários, assim, são distribuídos de maneira a sustentar a implementação e manutenção das políticas educacionais. O regime de cooperação entre os entes federados, previsto na Constituição Federal de 1988 a partir do princípio do federalismo cooperativo, contudo, não foi regulamentado, o que, de acordo com análise de Araújo (2010), “em conjunto com a extrema

fragmentação orçamentária da descentralização de perfil municipalista mitigam as possibilidades de melhoria das políticas de acesso e permanência na escola [...]” (p. 237).

A propósito da desigualdade relativa à municipalização ainda em 1996, foi aprovada a Lei 9.424/96, que instituía o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que instituía mecanismos de redistribuição de receitas, em regime de colaboração, e “alterou os dispositivos constitucionais, definindo a atuação prioritária de cada ente da federação” (ARAÚJO, 2010, p. 238).

Nessa linha, o Fundef reforçava a municipalização e, como anuncia seu nome, financiava e valorizava o ensino fundamental, de maneira que o financiamento para a educação infantil, nos municípios, concorria com o destinado ao ensino médio, o que, para Didonet (2000), representava “um instrumento governamental concreto que pode(ria) levar, por tabela, a educação infantil à asfixia” (p. 20).

Alterado pela Lei nº 11.494/07, que instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), o recurso para o financiamento da educação infantil foi garantido legalmente, ainda que, num primeiro momento, as creches tivessem sido excluídas desse Fundo.

Esse fato mobilizou os movimentos sociais e apontou a fragmentação da etapa inicial da educação básica.

A dissociação entre creche e pré-escola é histórica e observada também em outros países. O Brasil vem realizando esforços para superar essa ruptura ao afirmar a educação infantil como etapa única e indivisível da educação básica. No entanto, é preciso esclarecer o grande público e em especial os políticos que ocupam cargos de decisão sobre a natureza e o significado da Educação Infantil. Esse conhecimento é limitado no nosso país, até mesmo entre equipes técnicas das secretarias de educação. Maria Malta Campos nos aponta que um caminho possível seria obter espaço para essa discussão nos meios de comunicação de massa. Questões como: o que os pais devem esperar de uma boa creche? E de uma boa pré-escola? Como garantir que o trabalho de educadores de bebês e de crianças

pequenas seja respeitado e bem compreendido pela família, pela sociedade e pelos professores da demais etapas de ensino?

O MEC (Ministério de Educação e Cultura) ocupa importante papel na coordenação da política nacional de educação, propondo medidas indutoras no sentido de enfrentar as desigualdades educacionais e exercendo a função redistributiva e supletiva. Colaboração técnica e financeira, articulação e planejamento são as estratégias implementadas pelo MEC ao desempenhar suas atribuições.

O Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão é órgão proponente de diretrizes e regras organizadoras dos sistemas. Ao destacar as competências de dois importantes órgãos da educação nacional, é necessário lembrar que na complexa organização do sistema educacional, os municípios podem se organizar como sistemas de ensino próprio.

A efetivação da educação infantil como direito implica investimento em pesquisa, em formação inicial e continuada de profissionais e sua valorização social e econômica. As orientações sobre o espaço físico, alimentação, brinquedos, livros e outros elementos do cotidiano bem como o acompanhamento das ações de implementação e manutenção das políticas públicas nas instituições de ensino podem garantir a efetivação do direito à uma educação infantil de qualidade.

No entanto, a formação e valorização dos professores de educação infantil são questões centrais para esta discussão.

Rita Coelho avalia que o conflito de identidade do professor de educação infantil caracteriza-se pela cumplicidade com a fragilização da concepção de educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Ainda que o tema demande uma reflexão mais elaborada, cabe considerar que medidas legais diferentes para uma mesma etapa da educação dividem a etapa em duas, recuperando de certa maneira na divisão histórica em educação infantil e educação pré-escolar.

Acrescente-se que tomando os índices de acesso da pequena infância à educação infantil, aproximadamente 18% e 74%, em relação às creches e à pré-escolas, respectivamente, segundo dados do Censo da Educação Básica do Inep, verifica-se uma desigualdade interna na etapa. Se as crianças de 4 e 5 anos, por

conta inclusive da legislação têm um horizonte de universalização do acesso à educação infantil, o mesmo não acontece em relação às crianças de 0 a 3 anos de idade.

No Município de São Paulo, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação em março de 2016 havia 263.598 crianças matriculadas nos 1.968 Centros de Educação Infantil (Creches) e 215.290 crianças matriculadas nas EMEIs (pré-escolas). No entanto, 64.800 crianças de 0 a 2 anos aguardam vaga na educação infantil.

Podemos argumentar que o Município de São Paulo desenvolve ação em relação ao seu dever de atender à demanda por creches, embora o faça ampliando convênios com instituições não governamentais, filantrópicas ou assistenciais. Em relação aos convênios, estes deveriam ser alternativa provisória. Contam com acompanhamento regular e supervisão técnica e pedagógica para que garantam o atendimento aos padrões de qualidade exigidos na legislação.

Ainda que abordada superficialmente neste trabalho, podemos observar que as políticas públicas para a educação da pequena infância revelam contradições significativas. A legislação proporcionou aos sistemas públicos de educação, nas últimas décadas, a oportunidade de assumirem o compromisso de transformar espaços de assistência em espaços educacionais, assim como de elaborar projetos pedagógicos contextualizados e significativos, ou seja, por força legal, podem desencadear um processo organizado com o objetivo de atender ao direito das crianças pequenas à educação de qualidade.

Esse direito tem como proposição uma pedagogia da infância, ou seja, a organização dos espaços e dos tempos de forma que privilegie a brincadeira e a voz das crianças, co-construtoras de seus processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de socialização.

Nesse sentido, participação, visibilidade das crianças pequenas e a produção de culturas infantis são fundantes.

Muitas vezes observamos um descompasso entre as potencialidades das crianças e as oportunidades postas à sua disposição. Como garantir aos bebês e às crianças pequenas experiências significativas de aprendizagens nos CEIS?

3.6. O processo criativo da criança pequena como experiência estética na construção do conhecimento: desafio para a educação infantil

A criança pequena é um sujeito de muitas possibilidades não apenas aquelas que podem vir a ter, mas falamos, em especial, das que ela já tem. Falamos, por exemplo, da capacidade que ela tem de expandir espaços e regras, de dar novos significados ao que a rodeia uma vez que o inédito e a novidade são sempre um convite a novos caminhos.

Se por estética entendemos, como nos aponta Bateson (1986) ser sensível à estrutura que nos conecta às coisas e aos acontecimentos, podemos pressupor que temos dois desdobramentos na reflexão proposta:

- 1- Pensarmos a escola e, em especial as de educação infantil como uma estrutura capaz de propor superações dos conceitos estabelecidos, do tédio, promovendo uma educação que sinalize novas combinações e, para isso, atenta à organização dos tempos e espaços;
- 2- Pensarmos sobre as propostas e encaminhamentos dados às atividades que as crianças pequenas realizam nesses espaços, tendo em vista que a ação e a interação das crianças com o desconhecido acionam percepções e sensações que vamos chamar de estética, adotando a definição de Bateson (1986).

Que outra forma haveria da criança se relacionar com o mundo senão esteticamente? Como entender a motivação pela descoberta senão pelo movimento de interação que os pequenos estabelecem com as coisas reais e imaginadas? O que pressupõe o processo de interação na construção do conhecimento pela criança?

Não há limites para as crianças extrapolarem o lugar comum no processo de construção do conhecimento. Ao contrário dos adultos que partem do que sabem ou do que a memória lhe sinaliza como território conhecido, as crianças, como os artistas, conseguem ir mais além e dar novos significados para aquilo que os rodeia. A surpresa do novo está sempre carregada de possibilidades.

Temos nesse cenário o grande desafio de superar a educação didatizante fundamentada em conceitos pré-estabelecidos e garantir espaços para construção de

novas combinações. Como superar a rotina, a repetição, o lugar comum e abrir espaço para a novidade e o inusitado como possibilidades de conhecimento?

Hoyuelos (2012) relata que Loris Malaguzzi amou a estética do desconhecido e nos convida, com suas reflexões, a sonhar a beleza do insólito. Como um artista, procurou ver o cotidiano com as lentes do inusitado. O estranhamento entendido como uma alavanca para deslocamentos no campo de potências conhecidas e a escuta como processo de descoberta de novas possibilidades de fazer, transformando o familiar em novidades. Esse movimento nos remete ao processo artístico, já que a arte nos permite ter a impressão da obra como visão e não como reconhecimento de ações cotidianas. Isso significa que as atividades com as crianças nos impõem a contingência de termos poucas certezas e muitas incertezas, já que as ações são permeadas pela imaginação e criatividade, ainda que essa imaginação seja reprodutiva, ou seja, faça parte de uma recomposição de algo já vivido.

Vigotski (1984) afirma que os elementos da imaginação são sempre vinculados às experiências passadas, reais ou imaginadas. Perceber nas ações das crianças possibilidades de escolher, de fazer diferente deve ser a função da escola e o papel da educação. A criança tem necessidade de explorar seu próprio mundo e a partir dele criar outras possibilidades. As experiências oferecidas na escola devem contemplar essa disponibilidade das crianças para a investigação e novas descobertas.

A sistematização que prescreve as ações da educação escolar e a valorização do produto final como produção artística compromete o potencial de fascínio que deve permear o olhar do educador para entender e compreender os processos de descoberta pela criança. Malaguzzi (1999) diz que é necessário ter a coragem de produzir obstinadamente projetos e escolhas. O agir, movido pelo fascínio da curiosidade, é arte. A criança aprende sendo ela própria protagonista do processo de aprendizagem, buscando um significado ao conteúdo.

Hoyuelos (2012) registra que Malaguzzi chamou esse arrebatamento pelo desconhecido de assombro, aquilo que nos faz estremecer de emoção e sutilmente nos coloca em alerta para buscarmos os significados importantes das coisas que vemos, sentimos ou reconhecemos.

Podemos pensar então que existe uma estética do conhecer que precede o conhecer estético. Esse movimento de interação, que escolho chamar de experiência, nos afeta enquanto conhecemos e mobilizamos saberes novos e antigos e nos mobilizam a fazer escolhas entre modelos de ações já conhecidas, pensadas ou imaginadas e que têm suas raízes dentro de nós.

Pensar nas práticas pedagógicas homogeneizantes que se instituem nas escolas didaticamente organizadas, pressupõe questionamentos acerca das distorções no campo das representações simbólicas que implícita ou explicitamente regem as relações dos professores com as crianças pequenas. Se para conhecer a criança escolhe entre certezas pertinentes, como romper com o paradigma da escola que organiza os conhecimentos tidos como necessários para uma imersão cultural da criança?

Ainda na perspectiva da fascinação, Hoyuelos (2012) diz que Malaguzzi nos provoca a extrapolarmos a dimensão do racional e nos lançarmos a uma sedução estética na dimensão de um conhecimento que ilumina para além do mundo racional. Uma dimensão que nos envolve quando fazemos uma leitura, ouvimos uma música ou admiramos uma imagem. Essa representação subjetiva não está no campo individual, mas na base da intersubjetividade do conhecimento que construímos a partir do outro e com o outro e na intenção de entender um jeito de ser na interação cultural.

Transitar por esse território demanda reconhecer em nossas representações acerca da criança e das infâncias as teorias e as experiências que as fundamentaram. Muito provavelmente são representações que o contexto sócio cultural legitimou, colocando em evidência a fragilidade da criança como sujeito só de necessidades e de cuidados e menos de direitos.

Nesse campo de representações simbólicas acerca das potencialidades das crianças como algo a ser desenvolvido, muitas vezes deixamos de perceber não só a capacidade criativa da criança, mas também a nossa no trabalho educativo. Não estamos aqui abdicando a importância da escola enquanto espaço de acesso cultural, mas apontando possibilidades de, a partir da criança, organizarmos os tempos e a dinâmica desse espaço numa tentativa de romper com o modelo domesticador importado dos modelos das fábricas.

Garantir que a criança interaja, brinque, descubra e reinvente deve ser o papel da escola. Os professores, a partir de atitudes sensíveis na condução das atividades, aos poucos vão tecendo a rede de segurança sócio-afetiva que permitirá as crianças se lançarem a novos desafios e descobertas. Mas o que de fato sustenta a tessitura dessa rede? Que representações permeiam as práticas pedagógicas no interior das Creches?

As teorias pedagógicas justificam práticas e ações educativas numa perspectiva científica, ou seja, refletem um olhar e observação atenta sobre o fazer educação. Analisam e procuram compreender esse processo educativo para poder explicá-lo. Mas a pedagogia não se empenha apenas em compreender e explicar a educação. Orienta também a prática.

Assim, implica uma atitude, um ponto de vista, um enfoque, uma abordagem que se exerce sobre algo, ou seja, um objeto que se chama educação. E o que é educação? Que conotação damos a esse objeto nesta contemporaneidade? Num momento em que a sociedade passa por significativas transformações sociais e culturais, colocando em cheque modelos e paradigmas que constituíram também as representações de criança e infância e sob as quais se alicerçaram formas de pensar e fazer educação infantil, somos desafiados a encontrar novas possibilidades de percurso que nos conduzam a diferentes formas de ensinar. Que lugar ocupa a pedagogia nesse novo cenário sócio-cultural? Que teorias sustentam a prática pedagógica da descoberta? Da investigação? Do processo criativo? Práticas pedagógicas podem se revelar campos de experiências estéticas para as crianças?

Tais questões sinalizam uma nova concepção de educação e aprendizagem. Superar o paradigma de que aprendizagem acontece por transmissão e reprodução provoca deslocamentos não apenas na representação de criança e infância, mas principalmente naquelas que nos constituíram profissionais.

O domínio de conhecimentos de habilidades e competências deve ser validado na capacidade que demonstramos em fazer escolhas. Eleger o que é ou não significativo e representativo no processo de construção do conhecimento e apropriar-se desse conhecimento legitimado nas relações sociais, em um contexto histórico é uma possibilidade para além do modelo reprodutor que a escola assume

quando procura “moldar” um homem que se alinhe aos padrões definidos pela estrutura social.

O desafio que se coloca para a educação nesta contemporaneidade é promover o acesso ao conhecimento, às informações e garantir que as crianças possam estabelecer relações de convívio e tolerância em contextos de diversidade cultural. Nesse sentido, não basta privilegiar a linguagem escrita e a leitura. Os diferentes sistemas simbólicos da cultura e da sociedade devem ser vivenciados, interpretados, criados e recriados pelas crianças juntamente com os adultos que, numa atitude de observadores, poderão, a partir dos diferentes pontos de vista das crianças, construir novas possibilidades de se pensar a realidade. Mas como reconhecer as descobertas entusiasmadas das crianças se não enfrentamos nossos próprios desvendamentos? De que maneira compreender o ser sensível na criança se não cultivamos em nós próprios também o ser sensível?

No pensamento de Loris Malaguzzi (1999) conhecer está relacionado com a dimensão estética e essa dimensão nos coloca em ressonância com o mundo como uma vibração estética que nos empurra a dar nomes, nomes às figuras e às cores, e às figuras e cores que parecem não existir. Por isso, para as crianças pequenas, conhecer é algo que envolve a escolha e o desejo em nomear as diversas experiências vividas nos tempos e espaços, na interação com a materialidade e nos encontros com seus pares.

Construir conhecimento é um processo de eleição de valores a partir dos objetos que provocam desejo por compreendê-lo, por dominá-lo, para, então, transformá-lo em algo que possa responder às perguntas provisórias que cada criança carrega consigo. O desafio está, então, em compor espaços que possam provocar os pequenos com materiais interessantes e inteligentes. Mais do que espaços e coisas, contextos para que as crianças possam ter uma experiência estética na construção do conhecimento.

Qual o papel da Arte neste processo?

Acredito que desenvolver a imaginação, as diferentes linguagens e a capacidade de expressão sejam os principais direitos a serem garantidos pela Educação Infantil e reconheço a Arte um campo fértil para aprendizagem dos pequenos.

No entanto, embora esteja presente nas discussões e reflexões sobre o currículo na Educação Infantil, em todas as dimensões do fazer artístico infantil, a Arte na infância ainda é um universo a ser descoberto e explorado pelos professores. Tendo em vista a importância da Arte na Educação Infantil e considerando o professor mediador nesse processo com papel interativo, elegemos como questão para esta pesquisa: conhecer as concepções ou representações que os professores têm sobre a Arte na infância e analisar as implicações destas na educação das crianças no interior dos CEIs.

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001, p. 11).

O pressuposto de que os professores que trabalham com as crianças pequenas não reconheçam a importância da Arte e suas múltiplas linguagens na Educação Infantil poderia ou não ter se confirmado no decorrer de nossas investigações. No entanto, nosso objetivo no decorrer da pesquisa não se restringiu a quantificar e qualificar as respostas dadas pelas professoras em categorias. No decorrer da pesquisa acompanhamos o trabalho realizado junto às crianças e procuramos através de conversas informais, identificar nas falas das professoras as “dúvidas”, as “certezas” e os “assombros” que permeiam a ação educativa junto aos bebês e as crianças.

Fomos percebendo que a inquietação pelo desconhecido e o espanto com o inusitado fizeram-se presentes também para as professoras nas atividades de produções artísticas propostas para os bebês e as crianças pequenas.

Ao observarem as crianças nas atividades de exploração de materiais ou produções artísticas, experimentaram elas mesmas o prazer de fruição de descobrirem elas mesmas novas sensações e percepções.

Procuramos através da escuta, reconhecer com as professoras os mesmos encantamentos e assombros que de acordo com Mallaguzzi, fazem das descobertas territórios potentes para a aprendizagem das crianças.

4 CAMINHOS ESCOLHIDOS PARA A PESQUISA

4.1 Conceitos adotados na pesquisa

O conceito de criança nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil e também com o qual trabalharemos nesta pesquisa é:

Sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

Ainda fazendo referência ao conceito de criança, atentamos para as ações de interagir com cultura e produzir cultura como estruturantes na construção da identidade desse sujeito de direitos.

Brincar, imaginar, fantasiar e desejar são intenções que nos fazem refletir sobre o papel da Arte nas propostas para a educação das crianças pequenas e o desdobramento dessa reflexão nos mobiliza a pensar sobre as concepções ou representações que têm guiado o trabalho dos professores com as crianças em relação à arte e suas diferentes linguagens nos espaços dos CEIs.

Muitas vezes, não percebemos que somos conduzidos pelas teorias e “modismos” da época, e nos colocamos a serviço do pragmatismo ou do espontaneísmo na proposição e condução das atividades relacionadas à Arte com as crianças. Assim, a Educação Infantil rende-se ao produto final para legitimar um “processo” que não necessariamente traduz a capacidade criadora da criança. Podemos exemplificar com as “mostras culturais” e “dancinhas ensaiadas” que, entre outras ações, acabam refletindo uma concepção equivocada da Arte.

Outro posicionamento pedagógico recorrente são as atividades “livres”, que na intenção de assegurarem a liberdade criadora das crianças, acabam legitimando o não acompanhamento e não envolvimento na atividade pelos professores. Temos clareza de que a tarefa cotidiana de tecer uma educação infantil viva e criadora é, como nos anuncia Gianni Rodari (1982, p. 166-167) “uma escola viva e nova pode

ser apenas uma escola para criadores” e não pode prescindir da arte e da cultura. Essas intenções devem estar presentes no projeto político pedagógico dos CEIs.

Não é a prescrição no documento que garantirá uma experiência de vida para os pequenos. As ações encaminhadas e as escolhas pedagógicas no direcionamento dessas ações com as crianças é que poderão traduzir-se em experiências para elas. Formar criadores significa reconhecer o potencial criador que pulsa em cada criança para, então, seguir alimentando, e ampliando seus percursos de sensibilidade, curiosidade e multiplicidade de saberes e fazeres. (OSTETTO, 2011)

Assim como os documentos não garantem a consecução dos objetivos, não são os planejamentos ou as atividades por si só que propiciam experiências significativas para as crianças pequenas. A significação da experiência deve envolver criança e professor. Se temos na criança a expressão viva da potência da arte, qual será o entendimento que o professor tem sobre essa potência criadora? (MALAGUZZI, 1999)

Em essência a criança é definida pelo nosso modo de olhá-la e vê-la. No entanto, como vemos aquilo que conhecemos, a imagem da criança é aquilo que sabemos e aceitamos sobre as crianças. Essa imagem vai determinar nossa maneira de nos relacionarmos com elas e ao mundo que somos capazes de construir para elas. (Brasil, 2012, p.169).

Temos muito a aprender sobre esse sujeito de direitos. O que nos aproxima e o que nos distancia desse universo chamado Infância? Duarte Jr. (2005, p. 18), em seu livro Fundamentos Estéticos da Educação, afirma que:

A arte é sempre produto de uma cultura e de um período histórico. Nela se expressam os sentimentos de um povo com relação às questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e em sua época. Através da arte temos acesso a essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções racionais (científica, filosófica).

Se o brincar, fantasiar, imaginar e desenhar são, entre outras, manifestações artísticas das crianças, então, acompanhar, observar e escutá-las pode nos dar pistas sobre as apreensões que elas fazem da realidade em que vivem.

4.2. Etapas da pesquisa

- 1- Levantamento das representações dos professores do que é arte na infância;
- 2- Análise das implicações dessas representações nas propostas de atividades para as crianças na Creche.

Na primeira optamos por uma pesquisa quali quantitativa, sugerida pelo Prof Dr. Palma, por apresentar as duas dimensões. Para Lefevre (2010, p. 16)

Esse novo método permite um significativo ganho de qualidade nessas pesquisas de atribuição de sentido social que tenham como material de base depoimentos ou outros materiais de suporte verbal, já que os resultados podem ser generalizados e aparecem, numa escala coletiva, como uma opinião naturalmente se apresenta, isto é, sob a forma de discurso.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo analisar as concepções ou representações dos professores com foco nas implicações destas na ação educativa com as crianças no interior dos CEIs.

Os sujeitos da nossa pesquisa são 15 professoras que trabalham em um Centro de Educação Infantil (CEI) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Detêm a formação exigida pela Legislação vigente: Pedagogia. Trabalham na Rede Conveniada e não são funcionárias públicas. São profissionais que exercem a mesma função que o professor da Rede Municipal, têm os mesmos deveres previstos no Regimento Comum dos CEIs, trabalham mais horas (regime CLT) e recebem salário menor. São contratadas mediante análise de currículo e, na maioria das vezes, não têm experiência na Educação Infantil.

Há por parte desses professores uma atitude de interesse e valorização dos processos formativos. A formação para os professores é dada pela Supervisão nos momentos de Paradas Pedagógicas, previstas uma vez por mês e nas visitas periódicas, em sistema de rodízio entre os CEIs. Há um canal aberto de diálogo e uma relação horizontal que certamente contribuirá na realização da pesquisa nas situações de entrevistas e rodas de conversa para questões abertas.

A coleta dos dados com esses sujeitos foi realizada no mês de agosto de 2015 após o consentimento da unidade escolar e das professoras para a realização desta pesquisa.

O material utilizado para a coleta consistiu em um bloco de papel com duas páginas (cada página correspondia à metade de uma folha de papel sulfite do tamanho A4). Na parte superior da primeira folha, o sujeito deveria informar alguns dados pessoais como: função na escola, idade, sexo, tempo de trabalho na função e formação. Abaixo dos dados acima, estavam impressas as seguintes instruções:

“Estamos interessados em conhecer as concepções ou representações que os professores de educação infantil têm sobre a Arte na Infância, em especial os professores da pequena infância. Assim, solicito a sua colaboração neste trabalho de pesquisa. O que lhes pedimos é muito simples: no período de um minuto e meio, escreva no espaço abaixo tudo o que lhe vier à cabeça diante deste estímulo: ARTE NA INFÂNCIA. Não se preocupe em saber se suas respostas são adequadas ou não. O que nos interessa são suas associações diante deste estímulo. Muito obrigada por sua colaboração!”

Na parte superior da segunda folha, estavam impressas, em letras maiúsculas e em formato negrito e centralizadas, as palavras ARTE NA INFÂNCIA. Todo o restante dessa página estava em branco.

Ao iniciar a aplicação do instrumento, as instruções da primeira página foram lidas e as dúvidas sanadas. Logo após, os dados pessoais foram informados. Em seguida, iniciou-se a tarefa de escrever, em um período de 90 segundos, as associações evocadas pelas palavras ARTE NA INFÂNCIA. Terminada a aplicação, as folhas foram recolhidas.

Desenvolvimento da pesquisa

Dentre as 15 professoras participantes desta pesquisa, nove delas detêm apenas a formação em Pedagogia; quatro delas formação na Habilitação em 2º Grau para o Magistério e Pedagogia; uma das professoras tem formação em Pedagogia e Artes Visuais e outra Curso Magistério Superior. Quanto ao tempo na função, 10 delas têm menos de 10 anos de experiência e cinco têm mais de 10 anos.

As categorias criadas para a análise das concepções ou representações que os professores de educação infantil têm sobre a ARTE NA INFÂNCIA foram:

Materiais: engloba as concepções ou representações que se referem ao uso de materiais (exemplos: “tinta”, “massa de modelar”).

Manifestações Culturais: envolve palavras relacionadas às artes e ações culturais (exemplos: “teatro”, “dança”)

Atitudes: agrupa concepções ou representações relativas às ações das crianças (exemplo: “realização”, “observação”)

Potencialidades: refere-se às capacidades da criança (“criatividade”, “inovação”)

A seguir são apresentadas as frequências das categorias citadas:

Quadro 1 – Frequência das Categorias

	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
ARTE NA INFÂNCIA	Materiais	27,45 %
	Manifestações Culturais	29,41 %
	Atitudes	35,29 %
	Potencialidades	7,84 %

Discussão sobre os resultados

Tendo os dados descritos acima, partimos para a discussão deles com o intuito de compreendermos as concepções ou representações que as professoras de educação infantil de um CEI conveniado de São Paulo têm sobre a ARTE NA INFÂNCIA.

Dentre as categorias elaboradas, a de maior frequência é “ATITUDES”, 35,29%, o que nos sugere que as professoras pensam sobre a importância da

criança em ser a protagonista de sua construção de conhecimento, que é por meio de sua própria ação que ela conhece e se desenvolve.

Dessa forma, as professoras reconhecem a criança como sujeito produtor de cultura, não apenas reproduzindo modelos ou seguindo instruções, mas participante deste process. Como escreveu o filósofo e educador Herbert Read (2001, p 8), “a criança começa a se expressar desde o nascimento”. Read foi um entusiasta da educação pela arte, isto é, a arte fundamentando a educação geral, considerando que a educação estética é a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados.

Embora o autor não se referisse especificamente à crianças pequenas, podemos perceber um paralelo entre as vivências educativas das crianças pequenas e a concepção de Read: para a criança pequena, pintar, desenhar, modelar, representar, cantar. Todas essas atividades que são consideradas fazer arte, estão dentro de um conceito maior que é a brincadeira.

Neste sentido, se faz necessária a observação da necessidade de um espaço educador. Se pensarmos nos espaços como campo de exploração e de fantasia para as crianças é preciso que reconheçamos as limitações muitas vezes impostas pelas limitações organizacionais das escolas. Anne Marie Holm (2011, s/p), afirma que

os bebês precisam de espaço, de coisas grandes, não sentadinhos com uma folha de papel sobre a mesa. A cooperação do adulto é de extrema significação, para que o bebê se sinta mais seguro. Assim, qualquer material em qualquer lugar pode se transformar em espaço para a arte com os bebês. O papel do adulto deverá ser o de facilitador, nunca como delimitador das ações das crianças.

Em segundo lugar, surgiu a categoria “MANIFESTAÇÕES CULTURAIS”, com 29,41%. Isso denota que as professoras concebem a arte como diferentes formas de expressão, e desta forma, contemplada em diferentes linguagens.

A relação entre realidade na qual a criança está inserida e as representações que faz dessa realidade nos conduz à uma reflexão sobre o referencial imagético como potencial para ampliação e enriquecimento destes referenciais. Ao mesmo tempo, nos provoca à problematizarmos sobre a imposição de modelos

estereotipados que “emudecem” as manifestações dos nossos pequenos, bem como a valorização de algumas linguagens em detrimento de outras.

A terceira categoria recorrente é “MATERIAIS”, composta por 27,45%. Nessa categoria, as professoras escreveram materiais como: papéis, massa de modelar, tinta, colagens, pinturas, construção de recicláveis. Trabalhar arte com as crianças envolve, sem dúvida, o uso de diversos materiais, entretanto, esses materiais não devem se restringir somente àqueles industrializados, mas principalmente, à aqueles que podemos coletar após serem descartados: caixas de leite longa vida, vidros de alimentos já consumidos, tampas de garrafa, garrafas pet, jornais antigos etc. Esses materiais recicláveis dão à criança o poder de criar, imaginar, fantasiar, pois possibilitam a criação de uma infinidade de formas determinadas pelo potencial criador inerente à criança.

Renata Meirelles (2007) já havia dito:

As crianças, esses seres em constante criação e transformação, merecem de nós o não pronto, o não estruturado, para poderem se sentir respeitadas como produtores de conhecimento, de cultura, de imagens e poesia. Oferecer sempre o já imaginado, o fechado para novas possibilidades, e sem espaço para criação, é deixar claro que não acreditamos no seu potencial criador e, assim, que estão longe de conseguirem criar algo interessante. Quando possibilitada de reunir materiais com características flexíveis e mutáveis, as crianças revelam gestos e formas de uma estrutura imaginária que dá base para o mais humano de si. Mostram seus saberes e necessidades genuínas através da conversa com esses materiais que lhes permitem estar no protagonismo da ação. Uma valorização estruturante que lhes abre o canal do ousado, do imprevisto e da experimentação, fundamentais no processo de potencializar-se.

A última categoria, “POTENCIALIDADES”, se apresentou com bem menos recorrência, 7,84%.

Entendemos que este seja o território a ser descoberto pelos professores. A simultaneidade entre a realidade e a fantasia que também caracteriza a infância aproxima as crianças da arte, no sentido de que a arte também transita entre a realidade e a fantasia.

A linguagem artística é a linguagem da criança. Anne Marie nos coloca que

o desenvolvimento da criação artística é algo que não pode ser vivenciado de forma isolada pelos bebês. Ela é um todo que envolve formas, linguagens, brincadeiras, corpo, experimentos, materiais, os lugares, as sensações, até mesmo a convivência (HOLM, 2007, p.70).

As brincadeiras, manifestações artísticas e linguagens infantis se entrelaçam, como nos coloca Murray Schafer (1991, p.290). Para esse autor, a vivência da criança pequena “*é um fluido caleidoscópico e sinestésico*” e que, quando observamos as crianças brincando, é impossível delimitar suas atividades pelas categorias das formas de arte conhecidas. As linguagens artísticas visuais ou não, aparecem simultaneamente nas produções infantis: desenho, pintura, escultura, colagem, música, expressão corporal etc. Como, então, intervir nas construções destas representações pelas crianças? Transitar por este território parece ser o maior desafio para os professores, dado levantado com essa pesquisa.

Madalena Freire (1983, p. 25) nos coloca que:

quando uma criança brinca, joga ou desenha, ela está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se apropriam da realidade.

E quanto mais possibilidades de representações – sejam elas visuais, sonoras, corporais, maiores as oportunidades de compreender e reconstruir o mundo.

Com os dados coletados nesta pesquisa, não se intenciona apresentar pareceres conclusivos acerca das representações que os professores de creche têm sobre a arte na infância. No entanto, eles desvelaram pistas que puderam se confirmar nas falas das professoras na Etapa 2 proposta para a pesquisa.

Para esta segunda etapa, elegemos o grupo focal como técnica para coleta de dados, tendo em vista o objeto desta pesquisa. Entendemos não se tratar apenas de quantificar ou categorizar as falas, mas buscar na essência das falas o que e como pensam as educadoras acerca da arte na infância.

No dizer de Gatti (2005, p.9), ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam”. Daí a importância de utilizarmos essa técnica na pesquisa. Sendo os sujeitos atores nesse processo, sofrendo influência do meio social, é necessário desvelar como e porque pensam, na busca de novas compreensões, de novo “olhar” no caleidoscópio do processo de ensino que nos apresenta sempre novas possibilidades.

O Grupo Focal como técnica para coleta de dados é utilizado quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005). Nesse pensamento, o método dialético ganha força, tendo em vista que a contradição é a mola propulsora para o desvelamento do real e da apreensão do real. Sendo assim, podemos conceituar grupo focal como a técnica que integra, discute, avalia o tema proposto, sendo flexível e dinâmico, pois, na primeira fase dos trabalhos, são realizadas atividades de descontração cujo procedimento pode envolver o grupo. Pertence à categoria de pesquisa aberta ou não estruturada, visando colocar as respostas do sujeito no seu próprio contexto (MINAYO, 2000, p. 109).

Dessa forma, buscamos apontar as discussões com o grupo de educadores a partir de suas experiências concretas junto às crianças das CEIs. A partir da observação de atividades desenvolvidas com os bebês e crianças da Creche explorando as diferentes linguagens e materiais, através de rodas de conversa e da leitura de relatos das professoras, constamos algumas hipóteses acerca da representação social que elas têm sobre a Arte na Infância.

As atividades desenvolvidas junto às crianças foi um “convite” à experimentação do novo como um potente campo de novas possibilidades de ser e fazer através da Arte nos espaços das creches.

Ao propormos essa dinâmica, não esperávamos superar os desafios postos para esta área de conhecimento, mas provocamos inquietações sobre o que se desvela como desconhecido também para os professores de educação infantil. Constituir através das falas e dos relatos das professoras um mapeamento de possibilidades para as atividades propostas para os bebês e as crianças, nos

permitiria compreender melhor as representações e as concepções que eles têm sobre a arte na infância.

Propusemos para as professoras participantes da pesquisa um encontro para conversarmos e refletirmos sobre as impressões das observações das atividades realizadas junto aos bebês e as crianças. Das quinze professoras que participaram da pesquisa, cinco aderiram ao convite para o encontro com a pesquisadora que aconteceu fora do horário de trabalho das professoras.

A proposta foi de uma conversa informal e o objetivo era propiciar uma atmosfera em que elas se sentissem à vontade para colocarem suas impressões. Portanto, para cumprirmos nossa proposta, escolhemos assumir o papel de observadores apenas, sem interferir nas falas das educadoras para que pudessem se sentir o mais à vontade possível para imprimir suas opiniões com liberdade de expressão.

Iniciamos retomando o objetivo da atividade proposta para os bebês e as crianças pequenas dos agrupamentos de Berçário e Maternal, que foi: *olhar e perceber as relações estabelecidas entre as crianças e os materiais usados, processo criador das crianças e relações entre elas, no grupo.*

Ressaltamos que, entre os materiais disponibilizados, havia materiais orgânicos coletados, selecionados e preparados pelas crianças com orientações das professoras.

A partir da introdução ao assunto, foi solicitado que observassem as crianças enquanto faziam arte quanto aos seguintes aspectos: atitudes das crianças durante as atividades com as diferentes linguagens, exploração pelas crianças dos materiais disponibilizados. O objetivo desta atividade era perceber o “olhar das professoras” para as crianças na perspectiva de identificarem se a atividade proposta era instigante ou não, a partir de seus referenciais sobre a Arte na Infância.

Vale ressaltar que neste momento da pesquisa, já havíamos identificado na primeira etapa indicativos para as seguintes categorizações das representações: **atitudes** (referindo-se à capacidade de realização, observação, produção, construção), **manifestações culturais** (indicadas por palavras relacionadas a ações culturais: dança, teatro), **materiais** (concepções envolvendo uso de materiais em

artes) e **potencialidades** (com referência à capacidade criativa e inovadora da criança).

As professoras foram apresentando seus relatos de observação para o grupo e, a partir dos registros e dos comentários que iam surgindo, as conversas foram fluindo. Todas as professoras se conheciam e isso facilitou entrosamento.

Conforme solicitado pelas professoras participantes, omitiremos os nomes e faremos a indicação como P 1, P 2, P 3, P 4 e P 5 para identificação das falas no texto.

Todas as professoras que participaram desta etapa da pesquisa também participaram respondendo às perguntas na etapa primeira. A adesão espontânea conferiu à dinâmica descontração da pesquisadora e professoras participantes.

A primeira atividade apresentada pela professora P1 foi um relato de observação de crianças de Berçário (1-2 anos) desenhando. Os papéis disponibilizados no chão e os materiais disponíveis para as crianças foi disparador para o início da conversa.

Provoquei a discussão questionando sobre a presença constante dos mesmos desenhos criados pelas crianças ao longo de grandes espaços de tempo: casinhas, gatinhos com corpinho de bolas... o que são? Qual o motivo de se repetirem tão frequentemente?

Há uma produção cultural para a infância que desconsidera as crianças e, com isso, elaboram desenhos, danças, pinturas que infantilizam a própria criança e sua cultura.

Meninas e meninos possuem a capacidade de elaborar traços próprios, modos expressivos característicos e inventivos. Essas manifestações, tão presentes em seus desenhos e outras expressões, são de forma concomitante, linguagens e marcas históricas que podem ser compreendidas evidenciando seus modos de ver e imaginar determinados contextos sociais, culturais, históricos e econômicos, constituindo-se como campo social a ser explorado, investigado rigorosamente.

Apontei essa como uma das muitas inquietações para as discussões sobre a arte na Educação Infantil uma vez que Arte permeia o cotidiano das crianças.

Acompanhamos esse processo e precisamos estar em constante formação e atentos para planejarmos possíveis rotas de trabalho com propostas que favoreçam

uma aprendizagem de fato significativa para os bebês e as crianças. Prossegui lançado ao grupo a pergunta: qual a visão sobre a arte que temos na educação das crianças? Qual a relação entre arte e crianças? Vocês poderiam e/ou gostariam de falar um pouco sobre as observações de vocês durante as atividades que propuseram para as crianças?

P 1: *Observo que diariamente em nossos ateliês, os materiais precisam estar dispostos de maneira que as crianças possam ter acesso a eles e também fazer escolhas... o que geralmente ocorre é que as professoras querem ter o controle, inclusive a respeito da quantidade a ser utilizada. Penso que as oficinas são um bom canal e que pode favorecer tudo isso, o que acham?*

P 2: *A concepção das professoras, normalmente é de guardar os materiais e direcionar todas as interações. As crianças não podem estragar, se sujar e nem levantar durante as atividades...*

P 1: *Verdade, e com isso não percebem que acabam interrompendo um processo criativo importante, não é?*

P 3: *As crianças que tenho na sala iniciaram no CEI esse ano. Com certeza em casa não tiveram acesso aos materiais de pinturas que disponibilizamos a eles. Eles têm uma faixa de idade atualmente de 1,6 meses a 2,2. Depois do período de adaptação, no mês de março, começamos a introduzir materiais de pintura e desenho. Então sempre disponibilizei um material de cada vez a eles.*

P 1: *Penso que mesmo nessa faixa etária, as professoras poderiam planejar situações e ambientes convidativos para favorecer a autonomia das crianças para a escolha de materiais. Claro que tudo pensado, selecionado, mas que é uma ótima oportunidade para que desenvolvam-se artisticamente.*

P 4: *Os bebês e as crianças pequenas são puro movimento. Se mexem o tempo todo. Os materiais são brinquedos para eles. Acho que produção artística para os bebês é a própria descoberta. Acho que tem professor que não entende isso. Têm profissionais que conseguem transformar seus espaços e diversificar bastante. Mas às vezes os materiais são restritos. Depende também da criatividade do professor, não acham?*

Professora 1: *Esse tipo de atividade de desenho sempre realizo em grupos pequenos de quatro crianças mais ou menos, para melhor observação e registro*

fotográfico. Quando propiciamos a eles ambientes assim, também dizemos e consideramos o quanto são capazes de tomar decisões. Coloco os papéis no chão, mas também deixo nas paredes e sobre a mesa. Eles escolhem onde querem desenhar. As vezes só querem sair arrastando o papel. rrsrrsr

P 2: Concordo e acredito que o espaço é um terceiro educador. Há muitas possibilidades e adequações. Há materiais disponíveis no próprio ambiente, por exemplo, aqui no CEI eles colhem folhinhas, gravetos, pedrinhas... tudo isso torna-se material de trabalho. Mas termos um espaço privilegiado!

P 3: Eu acho. Basta a professora ter um olhar para as diferentes possibilidades, não é?

*P 1: Concordo com você em relação a organização de grupos pequenos de alunos. Eu acredito nessa maneira de planejar essas situações e ambientes, mas o que implica em muitas vezes, é a parceria entre os professores. Se eles não acreditam nessa mesma proposta fica difícil de desenvolver um bom trabalho. A professora que trabalha comigo atualmente é bem resistente para as mudanças! Não deixa os alunos trabalharem com tintas porque diz que suja a roupa e os pais reclamam! É bem verdade que isso acontece! Agora menos! Mas já tive muitos problemas!
(Todos riem)*

P 4: Importante pensar que há propostas que exigem uma observação mais aguçada do professor, como estas que fizemos e os pequenos grupos são ideais... quando se tem uma auxiliar de sala pode haver a divisão de tarefas para que isso ocorra. Outra coisa é essa concepção da escola de ver a criança pequena incapaz de realizar algumas atividades mais elaboradas. Isso é ainda muito forte nos CEIS e acredito que até mesmo nas EMEIs. Romper com essas barreiras para que ocorra essa mudança é ainda um desafio. Escutar as falas das crianças e observar as atitudes enquanto fazem as produções artísticas é um bom começo para iniciar essa mudança no profissional. Se o professor estiver aberto e disposto a iniciar esse processo, com certeza terá boas surpresas e com isso terá muito mais gratificação com seu trabalho. Para mim, mudar esse paradigma não é só benéfico para as crianças mas também para o professor porque terá a sensação de conquista e satisfação ao deparar com os resultados.

P 3: *Sem falar que ele próprio poderá descobrir muitas coisas com as crianças! Não é só o resultado pelo resultado. O melhor de tudo é a sensação boa de produzir através da arte. O mais difícil é o convencimento dos professores que resistem em experimentar fazer de outra forma!*

P 5: *É difícil mesmo! Falar parece fácil, mas é uma luta diária. Romper com os paradigmas que os professores têm sobre atividades artísticas das crianças, não é fácil! Temos professoras, auxiliares e estagiárias e cada uma com uma formação e uma experiência diferente. É necessário realizar algumas intervenções nesse sentido, para que haja coerência nas falas e principalmente nas ações.*

P 2: *Isso é um fato nas creches. As formações contribuem muito, mas ainda sofremos com as heranças das concepções empíricas... é preciso estar disposto a mudança e olhar para nossas crianças, acreditar no quanto são capazes...*

Professora 5: *Sem falar que o principal é gostar de arte! Esse é o primeiro passo para um trabalho de qualidade com as crianças. Pelo menos é o que eu penso! Muitas pessoas tem medo de ousar, o trabalho que vai dar em relação as crianças se sujam, as organizações dos cantos e materiais e suportes, depois a limpeza*

P 1: *Para realizar essa atividade precisei chegar na coordenadora e explicar a situação. Foi onde aconteceu a primeira atividade de pintura em grupo. Mas eu concordo com a colega: o professor precisa estar envolvido, encantado com todo esse processo, isso o motivará.*

P 2: *A gente não pode desistir e ter a certeza de que a mudança de atitude implicará em novas mudanças dentro da unidade de trabalho. Nós professoras temos a capacidade de influenciar para novas práticas pedagógicas. A boa formação é o primeiro passo, a vontade de mudar vem com o conhecimento dos próprios professores embasados com as teorias, que é claro surgem das práticas*

P 2: *Nisso a gente sai perdendo em relação aos CEIS diretos. Os professores da Rede têm horário de estudo e de discussões em grupo dentro do horário de trabalho. Isso faz toda a diferença para a qualidade do trabalho!*

P 4: *Eu acho que gostar do que faz, ter paixão e querer mudança é um grande passo para o início dessa mudança. Mas eu concordo com a colega! As condições de trabalho são muito importantes! No demais, as surpresas que as crianças nos fazem se encarregam de nos dar ânimo para enfrentar as barreiras que não são*

fáceis, porém possíveis quando se está disposto. Há dificuldades nas creches e sempre haverá. Mas temos que ir além desse conformismo. Só o fato de estarmos aqui já é um grande passo! Tomara que muitas pessoas leiam o trabalho que a Marcia está realizando. Quem sabe se não estaremos contribuindo com inovações para a arte na educação infantil?

Pesquisadora: Tenho certeza de que vocês já contribuem muito com inovações nas práticas pedagógicas na educação infantil! Refletir, discutir e ousar é o caminho! Ter consciência sobre as desigualdades de condições de trabalho na rede conveniada é o primeiro passo para se iniciar uma luta para conquista de direitos.

P 1: é uma pena que nem todos os educadores possam fazer a mesma discussão, como esse grupo está fazendo. Estou adorando!

P 3: Verdade. Não poderemos deixar que o conformismo tome conta... somos agentes transformadores! Pela infância, por essas crianças deveremos fazer a diferença, sempre! Como dizia Malaguzzi, as crianças não têm sindicatos, NÓS somos o sindicato delas! kkkk concordo com ele!!!

Pesquisadora: Mas vamos agora retomar os pontos observados junto às crianças durante as atividades propostas! Elas nos dão pistas valiosas para nossa cartografia pedagógica! Nossa! Inventei agora essa “cartografia”, mas acho que combinou com o nosso “oceano de descobertas”!!!!

Todas riem!

Pesquisadora: Vamos desbravando e resignificando o velho! Que venham as descobertas!!!

P 2: Enquanto as crianças criam, observei que dialogam entre si, tomam decisões, fazem escolhas... é um processo complexo, não tão simples quanto parece...

P 4: Colega, você deixou que suas crianças escolhessem o material que disponibilizou?

P 2: Sim. Mas é só uma criança escolher um material que as demais também querem! Kkkkkkk! em relação como elas atuam, cada uma mostrou-se muito concentrada em explorar e manipular os materiais disponibilizados, houve pequenos conflitos com o suporte em que estava as tintas. Tintas são sempre sucesso

P 1: Socializei um pote com tintas para cada 3 ou 4 crianças e deu tão certo que estou providenciando mais potes de margarina, para próxima atividade kkK!

P 2: *Mas o interessante é promover a socialização dos materiais entre as crianças. As pequenas têm mais dificuldade. Pegam o pote, a tinta e saem andando....*

P 1: *Em 2013 trabalhei com berçário menor de 1 a 1,8 meses e desenvolvi um projeto chamado “ bichinhos de jardim”. Pedi para gestão comprar brochinhas, rolinho de pintura pequenos, pincéis com os cabos mais grossos e um giz de cera bem grosso, específico para bebês. Esse material foi comprado para todas as salas de Berçário. Procure com a Coordenação!*

P 2: *Obrigada! Vou verificar! Sabe o que observo? Muitas professoras, inclusive eu, têm dúvidas se devem ou não intervir durante as produções das crianças, ou seja, perguntar, dialogar sobre... o que acham disso. Vocês fazem intervenções?*

Pesquisadora: Você se refere à materiais novos? ou também aos já conhecidos pelas crianças?

P 3: *Observei que usam o material disponível mas adoram novidades, mas precisam de estímulos para usar.*

P 5: *Percebo que as crianças ficam eufóricas querendo testar, usar tudo. Realmente querem experimentar com novos materiais. Poderíamos propor mais situações como estas com suportes diferentes...*

P 2 *As crianças interagem e alguns desafios surgem nessa interação entre elas e com os materiais disponibilizados... conforme dito anteriormente, ficamos em dúvidas se devemos ou não intervir durante as produções (desenhos ou pinturas), ou se devemos deixá-las livres sem interpelação do adulto...*

P 1: *Eu procuro deixar as crianças bem à vontade. Como disse, meus alunos são novos na escola e tenho certeza que não tinham acesso a esses materiais em casa*

P 5: *Acredito que não mesmo! Não deixo nem meus filhos brincarem sempre com tinta em casa! KKKKK. Os pais não querem que se sujem! Isso é real!*

P 2: *Também acho que tudo depende da situação, pois se o adulto intervir demais, acaba interrompendo com o processo criador da criança não é?*

P 3: *Criador e bem “sujador”! Desculpem a brincadeira!*

P 1: *Tenho uma menina na sala que nas primeiras atividades com pintura chorava, não aceitava explorar e manipular de jeito algum.*

P 2: Quando propus uma atividade com tinta e rolinho de espuma para as crianças, coloquei o material na frente delas e deixei. Fui auxiliando os outros, na medida em que foram solicitando.

P 5: Às vezes interferimos nas atividades de forma errada sem nem perceber...

P 2: Também acho, mas em determinadas situações acredito que alguns materiais as crianças podem descobrir as possibilidades de utilização, com o adulto supervisionando... pouco a pouco criam repertórios mais amplos sobre eles...

P 5: E o melhor é que as crianças aceitam tudo que propomos para experimentarem

P 3: Por isso, que intervir não é fácil. Como estimular o conhecimento sem interferir na criação ou interesses de cada criança para não induzi-las ao que acreditamos? Não é fácil.

P 2: Os pequenos descobrem as texturas presentes nos suportes e materiais disponibilizados, passam pelo corpinho, rosto, sujam-se. Uma delícia!!

P 5. Então devemos ir oferecendo e vendo como exploram os materiais, não é?

P 2: Sim. O olhar do professor é tudo nesse momento, talvez um disparador para novas propostas!!

P 1: A criança começou passar a mão suja sobre o suporte no rosto e até sorriu com a sensação... de cabelos castanhos claro ela fez luzes azuis esverdeadas!

P 3: Que legal! É isso! o professor atento para criar novas possibilidades de experiências e situações vivenciadas. Mas o que tenho observado é que os materiais são os mesmos do começo ao final do ano. E os espaços também.

P 5: A observação é muito importante e precisa ser mais desenvolvida. Confesso que preciso aprender mais!

P 2: não acredito no fazer por fazer, mesmo que não tenhamos consciência das nossas concepções, com certeza estarão lá norteando nossas ações. As concepções certas e as erradas também!

P 2: acho que se o professor tiver claro seus objetivos e as necessidades da faixa etária, certamente será mais objetivo... o planejamento de trabalho é tudo nesse momento!

P 3: Concordo somos políticos de nascença, portanto, todas as nossas ações são intencionais e carregadas de nossos valores e crenças. Mesmo que não saibamos a concepção seguimos.

P 5: Na educação infantil o papel do professor é esse mesmo. Alguns acham que brincando experimentando com as crianças não estão " dando" aulas. São as concepções que temos do professor tarefeiro. Menos pensar e mais fazer!

P 2: E também percebo que quanto maiores as crianças, mais vão buscando se aproximar do que vêem...por outro lado quando propomos um desenho de observação, eles o fazem de memória

P 2: O embasamento teórico que temos tido nos fortalece, entusiasma e faz com que possamos argumentar melhor e convencer os colegas mais resistentes.

P 4: As crianças criam e interagem, mas nós percebemos mais os detalhes... Há um encantamento!

P 2: Quanto a criatividade, observo que as crianças tendem a ser mais curiosas e investigativas, quando misturam cores nas tintas, estão experimentando as misturas, por curiosidade.

P 2: Estávamos fazendo um trabalho de desenho livre com tinta. Alguém colocou o pincel trocado na tinta e começou a desenhar .Num segundo as produções viraram arte abstrata..

P 3: E bem interessante como a partir do embasamento teórico conseguimos perceber com mais clareza as interações e perceber as intencionalidades até nas nossas proposições de atividade, não?

P 2: Eles começam a misturar para ver que cor vai aparecer

P 2: Ai ficou tudo colorido com traços de todas as cores... o mais legal e que cada um conhecia o seu ...mesmo sendo todas muito parecidas

P 5: Sabe, eu sinto que nesse tipo de atividade , quando observamos as crianças, estamos aprimorando o nosso olhar, parece que vemos com mais atenção, mais detalhes.

P 3: Concordo com você, pois a partir das observações foi possível perceber os movimentos das crianças e as suas reações... Algo que sempre fiz durante anos, hoje me parece mais interessante, mais instigante...

P 1: Percebo que as crianças querem criar a sua cor , o seu desenho...

P 4: As crianças são voluntariosas e não demonstram receio de interpelar os amigos para trocar ideias. E ajudam uns os outros sem problemas e naturalmente

P 2: Quando prestamos atenção e demonstramos interesse pelas criações das crianças, elas percebem, e os laços se estreitam. Acredito que o embasamento teórico serve a dois objetivos: de um lado para nos repertoriar e de outro para reconhecermos o que vemos ser desenvolvido pelas crianças em nosso dia-a-dia nas Creches.

P 2: Achei muito interessante prestar atenção em como eles valorizam o que produzem.

P 5: Elas são solidárias. Uma pede emprestado a tinta que a outra está usando e o fato de serem naturalmente curiosas e não terem medo de interagir, faz com que criem facilmente e com liberdade.

P 4: Notei que elas se concentram de verdade.

P 2: Você tem razão ! As crianças sentem o nosso interesse por suas produções e demonstram isso e querem ir mostrar para todo mundo o seu desenho, a sua pintura. Sempre deixo claro para a turminha que cada um tem o seu jeito de desenhar

P 2: E todos os modos de desenhar são interessantes... Amam o que fazem e quando se sentem valorizadas com certeza aprendem e são e serão mais felizes

P 1: Verdade! a sensação de conviver em harmonia e produzirem juntos traz satisfação a todos. As crianças estão sempre falando umas com as outras, interferindo nas produções naturalmente. Vi com a atividade de observação que é preciso estar sempre atentas as relações que as crianças estabelecem para que a gente possa valorizar e dar ainda mais sentido as suas produções.

P 4: As crianças estabelecem relações sem interesse, por isso acabam sendo mais livres. É muito importante se sentir feliz! Mas só quando nós mudamos o nosso olhar é que percebemos este prazer nas crianças. E em nós mesmas!.. Ensino melhor arte quando me permito ter as experiências com os materiais como as crianças ! Para ensinar a arte a gente precisa viver a arte .Dewey já falava sobre a arte como experiência!

P 5: Verdade! Fico me lembrando de quantos desenhos mimeografados eu pintei na escola! Acho que a Arte pode ser nosso mapa cartográfico, como disse a Márcia para redescobriremos as crianças.

P 4: *Volto a dizer que estou redescobrimo primeiro a “minha criança” que ficou aprisionada numa sala de aula pintando desenhos mimeografados e dizer :ei! Há vida e criatividade além dos muros da escola!!!*

Todos riem muito!!! Aí então eu posso redescobrir as crianças!!!

P 3: *Eram mimeografados e muitas das atividades eram exclusivamente direcionadas pelo professores: a tinta que devem usar, a cor do lápis, o suporte oferecido igual para todos.....*

P 2: *E fomos sobrevivendo... ainda hoje....*

P 1: *Folhas com desenhos mimeografadas produzem esteriótipos que as crianças jamais serão capazes de fazer igual e provoca uma limitação em seus próprios desenhos. Não podemos reproduzir com nossas crianças o que fizeram com a gente!*

P 4: *Elas gostam muito mais quando tem opção de escolher o material a ser usado. Liberdade de escolha! E a ideia é extrapolar no uso dos materiais e também nos espaços da escola para expor as atividades*

P 5: *Concordo que as concepções precisam ser discutidas e modificadas, pois ainda vemos na EMEI muitas práticas de desenho pronto e de pouco oferecimento de materiais diversos para os alunos produzirem arte.: Quando paramos para pensar, vemos que todas estas novas experiências dependem muito mais da concepção de educação e de criança. Com certeza, extrapolar e explorar os espaços torna a atividade e o trabalho mais interessante.*

P 2: *Acredito que as crianças que tiveram a oportunidade de desenhar livres, sendo protagonistas, que tiveram sua arte prestigiada e valorizada, serão futuramente mais seguros, corajosos e com ideias melhores !.*

P 2: *Hoje consigo perceber que as crianças pintam com as mãos, misturando as tintas e fazendo descobertas e com isso se divertem muito! E aprendem muito também!*

P 2: *Acredito que explorar e extrapolar os espaços torna mais interessante, mas se o adulto compreende a importância da autonomia é muito mais prazeroso...*

P 4: *Sinto ainda um certo "receio" de nossa parte , falta-nos às vezes coragem para ousar. O que vocês acham?*

P 5: *Sabem...antes eu pensava que as coreografias tinham que ser sincronizadas, e agora penso que a dança contemporânea é mais expressiva e mais rica para as crianças. Mesmo quando elas tentam imitar o que a letra diz, cada um pode ter a sua mímica diferenciada... A gente precisa se permitir ver as coisas de uma forma diferente!*

P 2: *Quando as crianças estão habituadas a criar e ver suas produções expostas, elas acabam admirando e respeitando sua obra e a do outro. Aprendem a respeitar e valorizar o que é diferente!*

P 2: *Ousar para a maioria de nós é difícil.*

P 3: *Ainda bem que aqui o CEI as atividades com dança já romperam com essa concepção de passos sincronizados*

P 4: *Que bom !*

P 5: *Sim! Mas os pais ainda cobram a dancinha, o teatrinho, a musiquinha....*

P 3: *Acredito que ousar seja nosso grande desafio na educação com os bebês e as crianças de todas as idades!*

P 5: *Precisamos começar a vencer os próprios bloqueios para fazermos ousadias! Para trabalhar a dança com as crianças preciso desconstruir a ideia de que não sou capaz de "dançar"... Como é difícil fazer o simples já notaram? É um paradoxo! KKK! Uma coisa que parece simples como dançar com as crianças pode ser um problema!*

P 3: *Muitas coisas teremos que começar por nós mesmos rrsrrs!*

P 5: *Porque não é uma questão de ser criativo ou não aceitar as mudanças... E mais do que isso!! Quase uma superação! Uma reinvenção!!!*

P 2: *Na educação infantil é possível ousar... Mas, é preciso ser determinado e conquistar "aliados" para as nossas invenções...rsrs.*

P 1: *É quando temos uma companheira de sala que discorda e quer disciplinar os alunos tratando-os como se fossem robzinhos, aí precisamos ser firmes em nossa convicção e tentar mostrar o lado bom de deixar as crianças mais à vontade...*

P 3 : *As parcerias no trabalho são muito importantes! E com as famílias também!*

P 4: *A concepção de criança está mudando! A concepção do que é arte com certeza tem mudado e mudado nossa forma de entender a criança.*

Professor 4: *Seria muito importante se os educadores pudessem ter formação em. O que me chama a atenção no trabalho com as crianças é que a interação e a brincadeira estão presentes o tempo todo e são alinhavados pela Arte! O currículo de educação infantil é todo permeado pela Arte. Precisávamos ter garantido o horário de estudo na jornada de trabalho. Esses momentos são valiosos para a formação do professor. Uma reunião mensal não é suficiente para as discussões coletivas.*

P 3: *Infelizmente há uma desvalorização do professor de Creche. Muitas vezes o Prof. De Creche é visto como cuidador de crianças. O mesmo acontece com o professor de arte que é tido como um profissional de “menor grandeza”. Estou participando de outra formação com educadores de Arte e, no último encontro criamos um manifesto pelo direito da Arte verdadeiramente nas escolas. Com tudo que é necessário para que a Arte aconteça de fato. Esta formação é dada pela SME SP e tem sido muito interessante!*

P 4: *O currículo de Educação Infantil é permeado pela Arte. Mas não temos formação em arte na Pedagogia. Temos boa vontade, mas não temos conhecimento em arte. As vezes tenho dificuldade até para usar alguns materiais. Se um determinado pincel é adequado para o papel, etc. Não sei se vocês sentem isso, mas as vezes fico me perguntando se as crianças não precisam de conhecimentos mais específicos sobre a arte.*

P 5: *Acho que estamos em um momento de descobertas para a educação e também na Educação Infantil. A Arte ainda é desconhecida para os professores. Mas não sei se os conhecimentos dos especialistas iriam nos ajudar com as crianças... A gente ainda briga para que as crianças pequenas possam utilizar tintas... possam manipular materiais... possam desenhar no chão... acho que temos muito ainda a conquistar...*

P 1: *Mas eu concordo com você que precisamos primeiro descobrir na gente mesmo nossos bloqueios e limitações com a arte. Seja no uso de materiais, na proposta de atividades com as crianças e nas intervenções.*

P 2: *Tenho dúvidas se o problema está na formação que não tivemos em arte. Se a gente quiser, pode correr atrás. A gente já não está fazendo isso? Acho que nossa dificuldade é entender que observar e prestar atenção naquilo que as crianças*

fazem também é uma forma de ensinar. Quando a gente entende como elas pensam, podemos fazer intervenções.

P 4: Bem, como disse a Marcia, precisamos de um mapa cartográfico que nos ajude nas descobertas...

P 5: Mas não podemos ter medo da viagem!!! Se estamos na chuva é para se molhar!!! (sic) KKK

Todos rimos muito!

Pesquisadora: Eu agradeço muito às minhas “companheiras de viagem” pela colaboração nesta pesquisa. Temos de fato um mar de possibilidades para as nossas descobertas e reinvenções! Um mapa cartográfico poderá nos auxiliar, mas o que garantirá a travessia do percurso é a nossa coragem para assumirmos que ainda precisamos buscar muitas respostas, muitos caminhos, pois temos poucas certezas! Quero registrar minha satisfação em poder acompanhar essa equipe que mesmo em condições de trabalho diferenciadas da do quadro de magistério da Rede Municipal de Ensino em São Paulo busca através do trabalho pedagógico garantir a educação de qualidade para nossas crianças.

Todos saúdam a finalização dos trabalhos com palmas!

Bem, ao entrar em contato com a descrição das falas das professoras, o leitor irá perceber que de fato houve uma inabilidade da pesquisadora em conduzir as discussões. Admito que em alguns momentos, foi uma escolha. Optei pela não interrupção da conversa, uma vez que a interlocução foi permeada de emoção, sinceridade e total disponibilidade das professoras participantes. O encontro foi tão agradável e a avaliação tão positiva, que conseguimos organizar mais quatro encontros no decorrer do ano, e contamos com a participação de outras professoras. São encontros fora do horário de trabalho e dois deles aconteceram em espaços educativos na cidade de São Paulo aos sábados, fora da Creche. Mas essa experiência já é assunto para outra dissertação!

Voltando ao grupo de pesquisa, conforme já mencionamos antes, quando iniciamos nossa conversa com as professoras, já havíamos identificado e categorizado as palavras que elas associavam à Arte na Infância e cuja metodologia apresenta-se descrita no início deste Capítulo.

Reconhecemos estranhamento ao perceber que a incidência de palavras relacionadas a materiais como: tintas, massa de modelar, lápis de cor, cola, papéis, tenham aparecido em terceiro lugar nas citações das professoras, uma vez que são os materiais de Arte o elemento apontado nas reuniões pedagógicas como “culpados” pelas dificuldades de se trabalhar Artes com as crianças. Via de regra lideram as enormes listas de aquisições solicitados para a Coordenação Pedagógica.

No entanto, ao percebermos que palavras relacionadas a atitudes dos bebês e crianças encabeçavam a lista de palavras indicadas, inferimos que as formações em curso e das quais as professoras participaram, estavam de alguma forma imprimindo uma nova representação nos códigos de linguagem. Um novo discurso pedagógico, ainda que elaborado apenas na fala das professoras, sinalizava algum deslocamento nas representações sobre a Arte na Infância. A confirmação dessa hipótese se deu ao verificarmos que a segunda maior indicação das professoras foram palavras que faziam referências a manifestações culturais. Ora, sabemos que embora haja movimentos de resistência nas Creches para uma ressignificação dessas representações, as “dancinhas”, as “musiquinhas”, “teatrinhos” são aclamados pelos pais, que cobram da Equipe Técnica a presença dessas “manifestações culturais” nos eventos escolares.

Pensar em um encontro com grupo de professores para socialização de observações não teve a intenção de constatação ou checagem das respostas dadas pelas professoras na primeira etapa da pesquisa. O objetivo desta etapa foi ouvir e principalmente perceber através das falas das professoras o que de fato havia se modificado no olhar que elas lançavam para as atividades artísticas realizadas pelas crianças. Que atitudes eram observadas durante esse fazer das crianças?

No decorrer da conversa, fomos percebendo que: para além de um discurso pedagógico que se consubstancia nos documentos referenciais, nas diretrizes pedagógicas propostos para a pequena infância e nas intenções desafiadoras de um processo de construção de conhecimento a partir da criatividade da criança, desponta no contexto educativo das Creches um sujeito que busca compreender a Arte tomando para si os mesmos desafios apresentados para os bebês e as crianças pequenas: se encantar com o desconhecido e o inusitado.

Em alguns momentos, as falas das professoras escancaram que o suporte teórico pode e deve ser considerado, mas não substitui a experiências vividas nas atividades artísticas.

Chego a pensar que a grande experiência que as professoras de Educação Infantil, em especial as de Creche, possam estar tendo neste momento é o contraponto entre o que pensam sobre a Arte na Infância e as demandas desafiadoras do currículo da Educação Infantil para a Arte. Uma Arte que implica muito mais descobertas e extrapolações do que conhecimentos organizados, domínios de técnicas e utilização de recursos materiais.

Quando a professora reconhece que precisa se redescobrir em suas concepções sobre Arte, sobre criança, ela nos dá pistas de que as fundamentações teóricas podem sustentar os argumentos na perspectiva lógica, racional, mas não são suficientes para mudarem um paradigma sobre algo ou alguma coisa.

A perspectiva da fascinação, da qual nos fala Hoyelos, também pode nos conduzir à indignação com o que está posto. Para podermos escolher é preciso que aprendamos diferentes formas de olhar.

Entendemos que as dúvidas e as perguntas sem respostas que os professores da pequena infância trazem em relação à Arte na Infância revelam-se em oportunidades para verem o mundo com outros olhos. Olhos curiosos por novas descobertas!

Solidariedade, colaboração, reconhecimento e valorização foram atitudes observadas pelas professoras junto às crianças nas atividades artísticas. Liberdade, autonomia e capacidade criativa foram valoradas nas observações. O que podemos inferir com isso? Que a Arte pode ser vista como redentora da raça humana? Caminho da salvação para uma raça desacreditada e que se revela incompetente para cuidar do mundo que habita e de seus semelhantes?

Penso que a Arte não tem esse poder. Mas penso que é um território favorável para promoção de formas diferentes de sentir, perceber e estar no mundo. Um convite para exploração de novas possibilidades de olhar para si e para o outro.

É isso que a Arte enquanto área de conhecimento está promovendo na Educação Infantil. A concepção de criança não mudou por causa da Arte. Mas sem dúvida a Arte tem contribuído muito para uma nova concepção de criança. E

certamente vai conduzir as crianças à elaborarem uma nova concepção de mundo. Quem sabe possamos abstrair da Arte a essência que nos permita vislumbrar uma geração preparada para ter uma experiência estética com a vida?

Enfim, as falas das professoras não corresponderam exatamente à proposta inicial da pesquisadora, que era identificar o olhar que tinham sobre o fazer artístico das crianças. Contudo, foram reveladoras na medida em que projetaram elas próprias no contexto das práticas pedagógicas junto às crianças.

Desvelaram as dúvidas, os receios, as inseguranças, mas também os sonhos, as expectativas e as esperanças de quem acredita que ao ensinar poderá aprender muito junto às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a pesquisa encaminhada neste trabalho que dedicou-se a investigar as representações e as concepções dos professores sobre a Arte na Infância e as implicações na Educação Infantil, temos as seguintes considerações:

- 1- Os professores reconhecem a importância da Arte na Educação Infantil e essa hipótese foi constatada principalmente através das falas das professoras que participaram do grupo de discussão, proposto como segunda etapa da pesquisa. As discussões foram disparadas a partir de relato de observação apresentados pelas professoras de atividades propostas para bebês e crianças com utilização de diferentes materiais e suportes.
- 2- As falas das professoras refletem dúvidas em relação à condução das atividades artísticas com bebês e crianças pequenas no que tange às intervenções no decorrer das mesmas. Quanto à compreensão sobre a Arte para bebês e crianças, entendem que a exploração dos materiais, movimentos, gestos, sons são manifestações inerentes a essa fase do desenvolvimento das crianças e que as atitudes de cooperação, solidariedade, socialização, autonomia, curiosidade e liberdade devem ser valorizadas.
- 3- Ainda em relação às atitudes observadas durante as atividades propostas, ressaltaram a exploração de novos materiais, curiosidade e a espontaneidade das crianças. Os movimentos amplos das crianças e a extrapolação dos tempos e espaços também foram destacados pelas professoras como determinantes para a realização de atividades artísticas na Creche.
- 4- As professoras reconhecem que a Arte compõe o repertório teórico dos documentos oficiais para a Educação Infantil: Diretrizes e Referenciais Curriculares e questionam sobre a falta de conhecimentos específicos na Área de Arte nos cursos de formação de professores (Pedagogia). No entanto, compreendem que através das atividades e produções artísticas, bebês e crianças pequenas podem ter experiências de aprendizagem significativas que os conduzem a uma percepção mais ampla do mundo que os rodeia. Elegem o contato com materiais diversos uma oportunidade para exploração sensorial e de capacidade criativa. Ainda em relação a criatividade, relacionam o

desenvolvimento dessa habilidade à liberdade que os bebês precisam ter nos espaços da Creche para as descobertas e explorações.

- 5- A categorização das palavras relacionadas à Arte na Infância que foram indicadas na primeira etapa dessa pesquisa nos mostra que as concepções e representações que os professores têm estão relacionadas aos materiais, às manifestações culturais, às atitudes das crianças e às potencialidades das crianças. Na intersecção dos dados levantados na primeira etapa da pesquisa com a análise das falas das professoras na segunda etapa, podemos inferir que o repertório teórico pedagógico que permeia as formações pode ser percebido nas respostas dadas. No entanto, as contradições entre o discurso pedagógico e a prática são legitimados nas dúvidas e dilemas socializados pelas professoras no grupo de discussão.
- 6- Consideramos que as dúvidas apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa refletem os deslocamentos que estão sendo promovidos nesta contemporaneidade também em relação à concepção de criança. Pensar a Arte para crianças é adentrar um amplo universo de possibilidades. A grande questão apresentada pelas professoras para a Arte na Infância é a superação da falta de formação nessa área.

Entendemos que além dos desafios indicados pelos professores quanto a apropriação de conhecimentos específicos da área de Arte, há desafios inerentes a essa contemporaneidade que é promover o acesso ao conhecimento, às informações e garantir que as crianças possam estabelecer relações de convívio e tolerância em contextos de diversidade cultural.

Nesse sentido, não basta privilegiar a linguagem escrita e a leitura. Os diferentes sistemas simbólicos da cultura e da sociedade devem ser vivenciados, interpretados, criados e recriados pelas crianças juntamente com os adultos que, numa atitude de observadores, poderão, a partir dos diferentes pontos de vista das crianças, construir novas possibilidades de se pensar a realidade.

Mas como reconhecer as descobertas entusiasmadas das crianças se não enfrentamos nossos próprios desvendamentos? De que maneira

compreender o ser sensível na criança se não cultivamos em nós próprios também o ser sensível?

Superar os desafios desse território que se desvela também para os professores de educação infantil talvez se constitua no mapeamento de possibilidades para compreendermos melhor as representações e as concepções que eles têm sobre a arte na infância.

No pensamento de Loris Malaguzzi (1999) conhecer está relacionado com a dimensão estética e essa dimensão nos coloca em ressonância com o mundo como uma vibração estética que nos empurra a dar nomes, nomes às figuras e às cores, e às figuras e cores que parecem não existir. Por isso, para as crianças pequenas, conhecer é algo que envolve a escolha e o desejo em nomear as diversas experiências vividas nos tempos e espaços, na interação com a materialidade e nos encontros com seus pares. Construir conhecimento é um processo de eleição de valores a partir dos objetos que provocam desejo por compreendê-lo, por dominá-lo, para, então, transformá-lo em algo que possa responder às perguntas provisórias que cada criança carrega consigo. O desafio está, então, em compor espaços que possam provocar os pequenos com materiais interessantes e inteligentes. Mais do que espaços e coisas, contextos para que as crianças possam ter uma experiência estética na construção do conhecimento.

Neste sentido, podemos inferir que a Arte é território potente para descobertas de quem aprende, como as crianças e os bebês e também para quem ensina, como no caso das Creches, as professoras. Descobrir através dos desafios que se coloca ao ensinar, nos remete a um questionamento: Não seria a Arte um campo privilegiado também para autodescobertas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. Trad. PROFESSORA 5 M. O. de Almeida, com a colaboração de Adriana Gionani e Diana Lúcia Moura Pinho. Do original: J. C. Abric. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: C. H. Guimelli. Structures et transformations des représentations sociales. Lausanne: Delachaux et Niestlé. p. 73-84, 1994.

AGUIRRE, I. *Imaginando um futuro para a educação artística. In: Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa.* Irene Tourinho, Raimundo Martins (Orgs). Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 157-186.

ALMEIDA, M. I. de. *Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional.* 1999. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARENDT, H. *A condição humana.* 2ª edição. Tradução Roberto Raposo. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 1983.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1988.

BALAGUER, I. Editorial. Barcelona, n.4, p.03-04, abr. 2012. Disponível em: <<http://www2.rosasensat.org/es/revistes/infancia-latinoamericana/numero/4>>. Acesso em: jan. 2016.

BATESON, Gregory. *Mente e Natureza.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1986

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos.* Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2006.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle.* Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas.* São Paulo, Perspectiva, 1992.

_____. *O Poder Simbólico.* Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A Reprodução: Elementos Para uma Teoria do Sistema de Ensino.* Petrópolis, Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. SEB. Brasília. 2010

BRASIL, Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRUNO. E. S. História e tradições da cidade de São Paulo. HUCITEC/SMC, 1984.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil – o longo caminho. Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, 2010.

CORSARO, W. A. Sociologia da infância. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, J. *Democracia e Educação*. Cia Editora Nacional, 1952.

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

DIDONET, V. A. LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, M. L de A. (Org.). Educação infantil em tempos de LDB. São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 13-24.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai?. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V. 18, n. 73, Brasília, 2001. Pg 11-28

DURKHEIN, E. As regras do método sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Madalena. A Paixão de Conhecer o Mundo. Relato de uma professora. RJ. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOBBI, M. A. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de. O coletivo infantil em creche e pré-escolas. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

GOLDMAN, L. *Ciências humanas e Filosofia – o que é Sociologia?* 9ª Edição. São Paulo: DIFE, 1980.

GUNNARSON, L. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (orgs.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994, p.135-187.

HOLM, Anna Marie. Palestra *Conversas poéticas entre Arte e Bebês*, realizada no CCSP em agosto de 2011.

_____. *Baby –Art. Os primeiros passos com a Arte*. São Paulo. Museu de Arte Moderna, 2007

HOYUELOS, Alfredo. Loris Malaguzzi: *Sonar la belleza de lo insólito*. Revista Infancia Latinoamericana. Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat abril 2012, n. 4, p. 57-70. Trad. Livre, Valverde, Sonia Larrubia, 2012..

JODELET, D. *Representations sociales: um domaine em expansion*. In: _____. (org.). *Representations sociales*. Paris: PUF, 1989.

_____. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009

LEFEVRE, A. M.; LEFEVRE, F. *Pesquisa de representação social: um enfoque quali quantitativo*. 2ª edição. Brasília. Liberlivro Editora, 2012. 224 p.

LEFEVRE F.; LEFEVRE, A. M. *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liberlivro Editora, 2005.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (org). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1967.

MARSIGLIA, A. C. G. *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MEIRELLES, R. *Águas infantis: um encontro com os brinquedos e brincadeiras*. São Paulo. Faculdade de Educação USP. 2007

MICELI, S. A Força do Sentido. In: Bourdieu, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social, teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. 2ª edição. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Z. de M. R. Dos Parques Infantis às Escolas Municipais de Educação Infantil: um caminho de cinquenta anos. In: *Revista Escola Municipal*. Ano 18. Nº 13, 1985. Secretaria Municipal de Educação. PMSP.

OSTETTO, L. E. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Cadernos de formação UNIVESP. São Paulo. Cultura Acadêmica. 2011. (p.27-39)

PALMA FILHO, João Cardoso, Cidadania e Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 104. P.101-121, jul. 1998.

PIMENTA, S. G. (org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G., GHENDIN, E. (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2002.

PINHEIRO, P. S. & HALL, M. A classe operária no Brasil – 1989 – 1930: condições de vida e de trabalho, relações com os empresários e o Estado. São Paulo: Brasiliense, 1981.

READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICOEUR, P. Tempos e narrativas. 3 vol. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RIZZO, G. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

RODARI, G. A gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982. Disponível em: <http://www.estudosdacrianca.com.br>. Acessado em 14 de setembro de 2015.

SÁ, C. Construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: Edurj, 1998.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Coords.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SCHAFER, Murray. O Ouvido Pensante. Trad. PROFESSORA 3 Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lucia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1991

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, ANTÔNIO (ORG). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p.77-92.

SILVEIRA, N. *Casa das Palmeiras: a emoção de lidar*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1986.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. (1998). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1975.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Coleção questões da nossa época, v, 8, 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2010.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1970.

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Nestor Silveira. 1. ed. Coleção Folha: livros que mudaram o mundo, v. 11, São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BRASIL, *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8069 de 13 de junho de 1990.

DALLARI, D. de A. *Direitos humanos e cidadania*. Editora Moderna. São Paulo, 2004, p. 22.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 8ª edição. Campinas. 2005

FREITAG, B. *A teoria crítica ontem e hoje*. 2ª Edição. Brasiliense, 1988.

GOLDMAN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KRAMER, S. *O papel social da Educação Infantil*. Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

NASCIMENTO, A. D. and HETKOWSKI, T. M. (orgs). *Educação e contemporaneidade pesquisas científicas e tecnologias*. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.

OLIVEIRA, Z. de M. R. Propostas para o atendimento em Creches no Município de São Paulo: Histórias de uma realidade. Caderno de Pesquisa. São Paulo (56). p. 39-65, 1986.

OSTETTO, L. E. Linguagens expressivas e modos de relação com o mundo: sentidos da arte na educação infantil. Universidade Federal Fluminense. II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança. Pesquisa com crianças e desafios metodológicos. 2014

PINSKY, J. e C. B. História da Cidadania. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA; SILVEIRA, M. C. *Os bebês interrogam o currículo*. Educação, Santa Maria, v 35, n.1, p 85-96, jan./abr. 2010.

RICOEUR, P. Percurso do reconhecimento. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROMANELLI, O. de O. História da Educação no Brasil: 1930/1973, 13ª ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1991.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria da Família e Bem Estar Social. Atendimento em creches (relatório). 1984.

_____. Relatório sobre creches. 1983.

SÃO PAULO (SÃO PAULO). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portaria n. 3477/11 de 27 de outubro de 2011. Institui normas gerais para celebração de convênios – SME/Entidades, associações e organizações que atendam CEIs/Creches. São Paulo: SME, 2011.

_____. Portaria n. 3479/11 de 27 de outubro de 2011. Institui os padrões básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil do sistema municipal de ensino do município de São Paulo. São Paulo: SME, 2011.

_____. Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Orientação Normativa 01/2015. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SARMENTO, M. e GOLVEIA, M. C. (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, J. B. da. *Abriendo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar: um estudo preliminar*. PUC/SP – São Paulo, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WECHSLER, S.M. *Estilos de pensar e criar*. Campinas: LAMP PUC, 2006.

_____. *Criatividade - descobrindo e encorajando*. (3ª. Ed.). Campinas: IDB, 2008.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 115 - 138

Revistas e Periódicos:

Revista Retratos da Escola. Brasília, v 5. N 9, p 201-214, jul/dez 2011. Disponível em <http://www.esforce.org.br> . *As políticas e a gestão da Educação Infantil*.

ANEXOS

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, professora do CEI, concordo em participar da pesquisa proposta por Marcia Franco de Oliveira, aluna de mestrado da UNESP- Universidade do Estado de São Paulo – Julio de Mesquita Filho – Instituto de Arte- Campus São Paulo, no período de 2015 a 2016, sobre a representação ou concepções que os professores têm sobre Arte na Infância. Autorizo, ainda, que sejam gravadas as minhas falas e feitas imagens a partir de máquina fotográfica ou scanner dos trabalhos e atividades realizadas, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Arte Educação da referida Universidade. Por ser verdade, firmo a presente.

São Paulo, _____, _____ de 2015.

RG: _____

ANEXO 2 – INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO DA ETAPA 1 DA PESQUISA

CEI CONVENIADO À REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Função: _____ Idade: _____
Sexo: _____ Tempo na função: _____ Formação: _____

Estamos interessados em conhecer as concepções ou representações que os professores de educação infantil têm sobre a Arte na Infância, em especial os professores da pequena infância. Assim, solicito a sua colaboração neste trabalho de pesquisa. O que lhe pedimos é muito simples: no período de um minuto e meio, escreva no espaço abaixo tudo que lhe vier à cabeça diante deste estímulo: ARTE NA INFÂNCIA. Não se preocupe em saber se suas respostas são adequadas ou não. O que nos interessa são suas associações diante deste estímulo.

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 3 – FOTOS DAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS





