

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

EUZÂNIA BATISTA FERREIRA ANDRADE

**O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO
ENSINO DA ARTE**



ARARAQUARA – SP

2012

EUZÂNIA BATISTA FERREIRA ANDRADE

**O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO
ENSINO DA ARTE**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura

Orientadora: Prof. Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro

ARARAQUARA – SP

2012

Andrade, Euzânia Batista Ferreira
O professor na educação infantil: suas concepções e
desenvolvimento profissional no ensino da arte / Euzânia
Batista Ferreira Andrade. – Araraquara / SP
246f: il.; 28 cm

Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade
Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2012.

1. Formação Artística; 2. Ação e Discurso do Professor; 3.
Educação Infantil.

**O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO DA ARTE**

Data de defesa: 30/03/2012

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Professora Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Professor Dr. Ricardo Ribeiro

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Professora Dra. Luci Regina Muzzetti

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Professora Dra. Elisabete Carvalho de Melo

Universidade Federal do Acre – CELA - Centro de Educação,
Letras e Artes. Rio Branco – Acre.

Membro Titular: Professor Dr. Henrique Silvestre Soares

Universidade Federal do Acre – CELA - Centro de Educação,
Letras e Artes. Rio Branco – Acre.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que, apesar de todas as adversidades, sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos.

AGRADECIMENTOS



“Recolhimento” Sê sábia, ó minha dor, e fica mais tranqüila. O Entardecer que tu pedias já está aí: uma incerta penumbra cai sobre a cidade, trazendo paz a uns, a outros, inquietude” (Baudelaire, Charles).
Escultura de Euzânia Andrade - argila. 1,10 m x 0,50 m

Primeiramente como um ritual da vida, agradeço a Mãe Terra que me permitiu vir a este mundo. A “Mãe Terra, Avó da argila, Senhora da argila e dos potes de barro, etc.”, esses eram alguns dos nomes da padroeira da cerâmica. Ela era considerada uma benfeitora, uma vez “que os homens lhe devem, dependendo da versão, a preciosa matéria-prima, as técnicas cerâmicas ou a arte de decorar os potes. Mas, ao mesmo tempo, os mitos considerados mostram que ela tem um temperamento ciumento e rabugento”. (LÉVI-STRAUSS, Claude. 1985. p. 40)

À memória de meu pai, pela constante busca de seus ideais. Com seu incansável trabalho e sabedoria, me ensinou histórias de nossos antepassados e das coisas da natureza.

À minha mãe, primeira mestra a me ensinar a modelar o barro e a modelar o pão. Me ensinou, com seu exemplo de vida, a lutar pelos meus ideais, neste difícil universo da mulher.

Aos meus irmãos Helio (que nos deixou um exemplo de que a vida é feita da aceitação das diferenças) e Julinho, com seu precioso exemplo de luta para a reconstrução de vida e de trabalho.

Aos meus filhos: Renato, renascido para uma nova vida... é hoje, um exemplo para todos nós e Giovana que ama os animais e faz deles um exemplo para ensinar as pessoas. Obrigada pela existência de vocês em minha vida. Só aprendi.

Ao Abelardo, companheiro nestes anos de vida compartilhada que com sua firmeza de caráter me traz sempre a segurança, pela paciência, pelo carinho, pelo amor e também pelo seu modo estimulante e contagiante de encarar a vida - um companheiro na essência da palavra. Vida vivida com amor, música e sabedoria.

Agradeço por tudo isso. E sei que me tornei artista, professora e em uma pessoa que acredita na vida como um espaço temporário para elevação e desprendimento. Tudo isso, graças a minha família.

À querida orientadora, Prof. Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro, por sempre ter confiado em mim, desde os primeiros encontros e por acreditar que a arte seja transformadora. Me ensinou que eu poderia transformar minhas crenças em pesquisa. Me mostrou sua luta pela ética e liberdade de expressão com suas atitudes afetuosas e sensíveis. O seu carinho e sua capacidade de ajudar indistintamente se constituem nos fundamentos do seu ser. Seus ensinamentos me chegaram como um desenho para a alma, doces e suaves. Suas aulas me deixaram saudades, com o cheiro de lavandas, magnólias, narcisos, canelas e cravos pelo ar...

Às amigas e companheiras do GPEI. – Grupo de Pesquisa em Educação Infantil da Unesp de Araraquara. Este agradecimento, faço-o a todas as amigas, e em especial à coordenadora do grupo, Prof. Dra. Maristela Angotti.

Ao carinho e amizade da Cristina pela ajuda nos momentos difíceis, a Rosângela e ao Sérgio, pela correção deste trabalho.

Agradeço à Secretaria da Educação do município em que a pesquisa foi realizada. Às escolas, professores, diretores, e as crianças que fizeram parte desta história e que certamente estarão em minha vida para sempre. Deixo aqui o compromisso de lutar para que a arte na

educação possa ser transformadora não só para as crianças, mas para todos os professores que acreditam na capacidade da Arte como elemento de mudança na sociedade.

A todos os amigos e funcionários, amigos da Secretaria da Cultura, que, nestes quatro anos, me ajudaram a colocar em prática importantes projetos de inclusão social e cultural na cidade e foram fundamentais para elaboração desta pesquisa.

Agradeço às instituições que têm seus nomes marcados em minha memória, por toda minha vida. À Universidade Federal de Uberlândia (UFU); à UNESP- FCLAr - Câmpus Araraquara e à Universidade Paulista (UNIP).

Aos amigos atores, poetas, músicos, pintores, artistas, escritores, que me fazem ver a vida pelo lado indivisível da arte... e que determinaram momentos inesquecíveis nas tramas de minha história...

“Mas tudo ainda era muito maior quando a gente ouvia contada, a narração dos outros [...]”

João Guimarães Rosa (1994, p.35)

RESUMO

O presente estudo, realizado na cidade de Araraquara, aborda a importância da arte na educação infantil e a questão do espaço da arte em suas trajetórias formativas, a partir da ação e do discurso do professor de Educação Infantil. A metodologia utilizada foi qualitativa do **tipo etnográfico**, fundamentada em Marli André. O material que subsidia as análises, toma como base: questionários aplicados pelo GPEI - Grupo de Pesquisa em Educação Infantil da FCLAr-Unesp-Araraquara, com professores de Centros de Educação e Recreação (CER); pesquisa de campo realizada em um CER de um bairro da periferia da cidade; questionário realizado com alunos do último semestre do curso de Pedagogia de uma universidade particular. Durante todo o processo, foi possível recolher materiais nas diferentes fontes, quais sejam, professores, material bibliográfico, fotografia, diário de campo e observação. Os dados levantados proporcionaram diferentes perspectivas de interpretação e revelaram que as realidades encontradas nas ações pedagógicas nas aulas de arte, não estão compatíveis ao que nos apontam os estudos como de Ana Mae Barbosa, Mirian Celeste Martins, Eliot Eisner, Fusari, Ferraz, sobre a importância da arte no desenvolvimento humano. As orientações teóricas e legais, os discursos pedagógicos, sinalizam para a relevância de sujeitos autônomos e criativos, porém, contrariamente, foi observado no cotidiano escolar, falta de intervenções mediadoras, que possam contribuir com a criatividade e autonomia da criança. Fica evidente a dicotomia entre o discurso e a ação do professor. A análise final do estudo somada às reflexões sobre todo o percurso, permitiram-me tomar consciência da responsabilidade que há na interação entre a formação, o desenvolvimento estético do professor e o que ele propõe aos seus alunos .

Esta pesquisa pode contribuir para que outros professores de Educação Infantil, em seus contextos específicos e singulares de trabalho, possam compreender o desenvolvimento estético de seus alunos, como forma de valorizar as produções simbólicas das crianças e a relevância do ensino das múltiplas linguagens artísticas.

Palavras-chave: Formação Artística; Ação e Discurso do Professor; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study, fulfilled in Araraquara, approaches the Art's value in Childhood Education and the art space in their formative trajectories, from the action and speech professor of Early Childhood Education. The methodology was qualitative ethnographic, based on Marli André. The materials that subsidizes analysis were based in: questionnaires applied by the Childhood Education Research Group (GPEI) of the FCLAr Unesp Araraquara, with teachers of Recreation and Education Centers; field research accomplished in CER neighborhood on the outskirts of the city; a questionnaire performed with students in the last semester of Pedagogy in a private university. During the process, was possible to collect material from different sources, namely, teachers, bibliographical material, photo, daily field and observation. The data collected provided distinct perspectives of interpretation and revealed that the realities found in pedagogical actions in Art's class aren't compatible at which point the studies like Ana Mae Barbosa, Mirian Celeste Martins, Eliot Eisner, Fusari e Ferraz about the Art importance in the Human development. The technical and legal guidelines, the pedagogical speeches, point to the importance of creative and autonomous individuals, but, conversely, was observed at school, lack of interventions mediators, which may contribute to the creativity and autonomy of the child. It is evident dichotomy between discourse and action of the teacher. The final analysis of the study moreover the reflections on the entire course, allowed me to become aware of the responsibility that no interaction between training, the aesthetic development of the teacher and what he proposes to his students. This research can contribute to other child education teachers in their specific contexts and singular work; can understand the aesthetic development of their students as a way of valuing the symbolic productions of children and the importance of teaching the multiple artistic languages.

Keywords: Artistic formation; Teacher action and discourse; Childhood Education

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Punição com palmatória (1860-1865).....	26
Foto 2 - Criança de 5 anos completa desenho proposto pelo professor.....	119
Foto 3 - Atividade de uma criança de três anos com desenho pronto para colorir	120
Foto 4 - Desenho de criança cuja proposta era apenas colorir	120
Foto 5 - Materiais colocados na mesa durante as aulas de arte.....	139
Fotos 6 e 7 - Sala de aula onde eram realizadas as atividades com Arte.....	140
Fotos 8 e 9 - Aula de música	141
Foto 10 - Apresentação de música e dança.....	142
Foto 11 - Alunos recompensados para irem à lousa desenhar	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Linguagens propostas pelos alunos de Pedagogia.....	59
Gráfico 2 – Linguagens artísticas citadas pelos alunos de Pedagogia por importância.....	60
Gráfico 3- Faixa etária dos entrevistados.....	109
Gráfico 4 - Escolaridade dos entrevistados.....	110
Gráfico 5 - Respostas sobre como as professoras mais aprendem (respostas em 1ª opção).....	111
Gráfico 6 - Linguagens trabalhadas pelos professores do questionário realizado pelo G.P.E.I – Grupo de Pesquisa em Educação Infantil.....	116
Gráfico 7 - Os principais objetivos da Educação Infantil (primeira opção).....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - 265 itens foram indicados como propostas importantes na formação artística da criança.....	59
Tabela 4 – Apresenta a situação em que o professor aprendeu a trabalhar com crianças de 0 a 6 anos (primeira opção).....	110

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1A a 1U – Autorretratos das alunas do curso de Pedagogia.....	72 a 77
Figura 2 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular.....	79
Figura 3 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular.....	80
Figura 4 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	81
Figura 5 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	82
Figura 6 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	83
Figura 7 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	84
Figura 8 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	85
Figura 9 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	86
Figura 10 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	87
Figura 11 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	88
Figura 12 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	89

Figura 13 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	90
Figura 14 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	91
Figura 15A e 15B - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	92
Figura 16 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	93
Figura 17 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	94
Figura 18 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	95
Figura 19 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	96
Figura 20 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	97
Figura 21 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	98
Figura 22 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	99
Figura 23 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	100
Figura 24 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	101
Figura 25 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	102

Figura 26 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	103
Figura 27 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	104
Figura 28 - Trabalho de arte de uma aluna do curso de Pedagogia, resgatando a memória de sua infância - universidade particular	105
Figura 29 e 30 - Desenhos para colorir com a finalidade de alfabetização	118
Figura 31 - Desenho para colorir (Escola 1, 2008).....	121
Figura 32 Desenho para colorir (Escola 1, 2011).....	122
Figura 33 Desenho para colorir (Escola 1, 2011).....	122
Figura 34 e 35 - Desenhos para colorir (Escola 1, 2011).....	123
Figura 36 - Desenho de criança de 4 anos que não consegue respeitar o contorno do desenho, pois o objetivo é delimitar o espaço para que ela aprenda a não sair do desenho (modelo) (Escola 1 - 2011).....	124
Figura 37 - Dia do Folclore (Escola 1. 2008).....	126
Figura 38 - Dia do Folclore (Escola 1, 2008).....	127
Figura 39 - Dia da Música (Escola 1, 2008).....	127
Figura 40 - Dia do Folclore (Escola, 2008).....	128
Figura 41 - Festa Junina (Escola 1, 2008).....	128
Figura 42 - Dia da Árvore (Escola 1, 2011).....	129
Figura 43 - Dia da Páscoa (Escola 1, 2011).....	130
Figura 44 - Dia do Índio (Escola 1, 2011).....	131
Figura 45 - Desenho de uma criança antes de lidar com desenhos prontos (Lowenfeld e Brittain 1977).....	133
Figura 46 - Modelo apresentado à criança (Lowenfeld e Brittain 1977).....	133

Figura 47 - A criança que perdeu sua sensibilidade, após copiar cadernos para colorir (Lowenfeld e Brittain 1977).....	134
Figura 48 - Exemplo de formas ensinadas e que passam a compor o repertório das crianças a partir de modelos: os exemplos das nuvens e dos pássaros.....	135
Figura 49 - Atividade desenvolvida com crianças de uma classe de 4 e 5 anos de CER (Centro de Educação e Recreação- Escola 2010).....	136
Figura 50 - Trabalho de criança - quatro anos (Escola 1, 2011).....	137
Figura 51 - Trabalho de criança - quatro anos (Escola 1, 2011).....	137
Figura 52 – Desenho da pesquisadora “P., a menina triste”.....	143
Figura 53 – Desenho de P. retratando a pesquisadora.....	144
Figura 54 – Desenho de P. retratando a mão da pesquisadora.....	145
Figura 55 – Desenho da pesquisadora retratando a mão de P.	146
Figura 56 – Desenho do Diário de Campo, Cena 1.....	150
Figura 57 – Desenho do Diário de Campo, Cena 2.....	151
Figura 58 – Desenho do Diário de Campo, Cena 3.....	152
Figura 59 – Desenho do Diário de Campo, Cena 4.....	153
Figura 60 – Trabalho de criança – 4 anos (escola 1, 2011).....	161
Figura 61 – Trabalho de criança – 4 anos (escola 1, 2011).....	162
Figura 62 – Trabalho de criança – 4 anos (escola 1, 2011).....	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CER	Centro de Educação e Recreação
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DC	Departamento de Cultura
DCB	Departamento da Criança no Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GPEI	Grupo de Estudos em Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PI	Parque Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEPRE	Serviço de Educação Pré-Escolar
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – Tramas e fios – Primeiros tempos.....	21
INTRODUÇÃO	27
PARTE 1 - UM POUCO DA HISTÓRIA: URDINDO OS FIOS - SITUANDO A ARTE NA EDUCAÇÃO - LEIS E REFERENCIAIS.....	39
Reflexão e estudos sobre a Arte na educação.....	45
PARTE 2 - A ARTE COMO TRAMAS PARA CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A PESQUISA	49
2.1. A Pesquisa	52
2.1.1. Pesquisa com alunos-professores da Pedagogia.....	53
2.1.2. Segundo momento da pesquisa – Professores de CERs.....	105
2.1.2.1 Discurso e ação do professor: fios que não se cruzam	105
2.1.2.2. O questionário apresenta o discurso do professor sobre a Arte.....	112
2.1.3. A Arte e os modelos	116
2.1.3.1. Os temas - A força do calendário escolar	123
2.1.3.2. A criatividade e sua importância na Educação	130
2.1.4. O espaço para a Arte.....	138
2.2. Análise dos dados	152
2.2.1. Primeiro: Análise dos alunos da universidade particular – A análise da produção artística e do questionário com os alunos-professores	153
PARTE 3 - TECENDO FIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL E O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA	158
CONCLUSÃO - CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR PARA A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - SURGEM FIOS PARA TRANÇAR AÇÕES EM CONSONÂNCIA COM O DISCURSO DO PROFESSOR.	173
ANEXO 1 –.....	187
ANEXO 2.....	223
ANEXO 3	234
ANEXO 4	242

“Minhas primeiras lembranças da infância (...) minha mãe me deu as histórias que encheram minha imaginação, ensinando-me bondade e generosidade enquanto preparava as refeições em uma fogueira, mantendo-me alimentado e saudável. Em meus tempos de menino pastor, aprendi a amar o campo, os espaços abertos e as belezas simples da natureza. Foi naquele momento e naquele lugar que aprendi a amar esta terra.

(...) Ouvindo e assistindo reuniões dos anciãos da tribo, aprendi a importância da democracia e de dar a todos uma chance de ser ouvido.

(...) Sempre que paro um momento e olho para trás, sinto imensa gratidão por meu pai e minha mãe, e por todas as pessoas que me ajudaram a crescer quando eu era apenas um menino, e que me transformaram no homem que sou hoje.

Foi isso que aprendi enquanto criança.

Agora que sou homem velho, são as crianças que me inspiram.

(...) Se eu pudesse, de boa fé, prometer-lhes a infância que tive, eu prometeria. Se eu pudesse prometer-lhes que cada um de seus dias será de aprendizado e de crescimento, eu prometeria. Se eu pudesse prometer-lhes que nada - nem guerras, nem pobreza, nem injustiças - privará vocês de seus pais, de seu nome, de seu direito a uma boa infância, e que essa infância levará vocês a uma vida plena e frutífera, eu prometeria.

Mas prometterei apenas o que eu sei que posso cumprir. Vocês têm a minha palavra de que continuarei a aplicar tudo o que aprendi no começo de minha vida, e tudo o que aprendi a partir de então, para proteger os seus direitos. Trabalharei todos os dias, de todas as maneiras que conheço, para apoiá-los enquanto crescerem. Buscarei suas vozes e suas opiniões, e farei com que outras pessoas também as ouçam.” MANDELA, Nelson. *Lembranças da Infância*. Trecho extraído da publicação: *Situação Mundial da Infância 2001 – UNICEF*.

APRESENTAÇÃO

Como Riobaldo... “Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.” (Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas)

TRAMAS E FIOS - PRIMEIROS TEMPOS - Recolhendo as folhas para preparar os fios

O encontro com a nova vida... na cidade, um punhado de memórias trazem lembranças de quem somos, de onde viemos, o que desejamos. Esses bocados de lembranças tornam possível reconstituir um pouco do que foram esses momentos. Todas essas memórias contribuíram para uma reconstituição exata, para revelar outros ângulos para o hoje. De certa forma, são elas que nos revelam muitos dos tesouros que aqui se escondem.

A memória é plástica e imprecisa, dificilmente segue uma lógica e, claro, é sempre uma versão apenas, uma interpretação do olhar de quem vivenciou. No entanto, ela é, sim, uma das importantes fontes que, confrontadas com outras, contribui sobremaneira na reconstituição da história construída com fios e tramas de outras pessoas.

Acompanhando memórias que remetem a um passado, as imagens escolhidas são atuais e foram tiradas da memória e da vivência do percurso em si, da experimentação, das diferentes visões e interpretações, os cheiros, o tato, os poros, o movimento do corpo. E é desse emaranhado de sensações que nasce o hoje.

Durante o percurso, frestas de raios do sol, gotículas de orvalho e uma mala cheia de histórias, cheiros, retratos, lembranças...

A mala do “mascate”, que nos visitava duas vezes por ano, era um momento mágico, assim como as visitas dos ciganos... Quanta magia naqueles dois momentos inesquecíveis!

A fazenda ficava na ponta do Triângulo Mineiro, quase divisa com Goiás. Encontros de culturas e, ao mesmo tempo, proximidade de encontros de rios, pastos e lavouras de arroz, milho e outros alimentos.

Nasci assim, sentindo cheiro do arroz verde na lavoura, do milho, das brincadeiras com as bonecas de milho verde, algumas loiras, outras morenas, outras ruivas; era riquíssima a coleção e

variedade de bonecas que eu tinha, maior que de qualquer coleção de Barbies que possa existir, pois era um milharal inteiro só para mim.

As árvores eram minha casa, morava às vezes em cima e outras vezes embaixo delas.

Nas noites de lua cheia, visitávamos os vizinhos e caminhávamos entre os pastos, nas trilhas deixadas pelo gado. Era tudo claro... A luz vinha sobre nós como a luz de um palco iluminado.

Meu pai contava histórias que nos faziam ficar com medo: “naquela árvore, de madrugada, aparece uma mulher que fica chamando... e o cavaleiro precisa tomar cuidado, pois o cavalo pode derrubá-lo...”. Eu segurava o vestido da minha mãe e me agarrava a cada história, pois acreditava que meu pai nunca mentia; sendo assim, aquilo tudo era verdade.

Em casa, a luz da lamparina acesa num cantinho e o fogo no fogão ajudavam a iluminar a cozinha com cheiro de picumã e madeira queimada; a conversa girava em torno das histórias do dia e as crianças faziam as tarefas... quase não se viam as letras no pequeno e único caderno.

Os “causos” eram uma tradição, contados pelos adultos que trabalhavam na fazenda. Cada um contava uma história a seu modo, “todas reais”, “aconteceu mesmo!”. E todos ficavam ali sentados no terreiro, proseando, até a hora de dormir. As primeiras cenas de teatro a que assisti.

A escola era distante. Saíamos bem cedo, meus dois irmãos e eu, para chegarmos no horário. De cada local, saíam outras crianças e juntos caminhávamos em meio ao cerrado, brincando e correndo. Chegávamos à escola, uma casinha de chão batido com paredes de tijolo e o teto sem forro, e lá se encontrava um professor carrancudo que nem ao menos nos cumprimentava. Todos se sentavam calados. A sala era de série mista e cada série se sentava em um banco de madeira comprido com mesinhas à frente. Mal esperávamos para chegar a hora do recreio, pois o quintal era grande e sentávamos embaixo de uma paineira; cada criança trazia um lanche em seu embornal (sacola de tecido que nossa mãe fazia).

As aulas se resumiam em português e matemática; se existia algum outro conteúdo, não me recordo.

O medo era uma constante nas escolas que frequentei: medo do professor, medo da prova, medo do castigo. Todos os alunos tinham muito medo, pois, nessa época, os professores se utilizavam do puxão de orelha, do ajoelhar no milho ou da palmatória para castigar a criança em várias situações: quando não respondia a uma questão, quando conversava... muitos eram os motivos de castigo.



Foto 1- Punição com palmatória, 1860-1865. Fotografia (albúmen). Coleção particular

Na imagem acima, podemos ver a cena da palmatória na educação das crianças, prática que perdurou até a década de 1960, quando fiz o primário na zona rural. Às vezes, vinha uma inspetora da cidade mais próxima para aplicar uma prova, o que nos deixava muito ansiosos.

Quando era criança, minhas preocupações não iam além de ir à escola, fazer lição, obedecer aos mais velhos, ajudar a mãe a cozinhar, limpar, ajudar nas tarefas da casa, pois desde os seis anos, que eu me lembre, já ajudava em tudo, até cozinhar no fogão a lenha, pois, mesmo não tendo altura, minha mãe colocava uma cadeira para eu subir e mexer as panelas - e isto era lei dentro de casa; caso houvesse desobediência, terminava em uma boa surra! Mas meu objetivo era sempre um só: BRINCAR! Nem que para isso tivesse que ludibriar minha mãe.

Espreitava-me... a arte...

No fundo do quintal da casa, havia um barreiro, por isso, o lugar era chamado de “Fazenda do Barreiro”.

Foi ali, naquele local, que aconteceram os primeiros contatos com a arte. Minha mãe, uma artista *naïf* (sinônimo de arte ingênua, original e/ou intuitiva, produzida por autodidatas que

não têm formação acadêmica no campo das artes), não teve oportunidade de se expressar, pois sua vida foi muito difícil, e o tempo para a cozinha para preparar o polvilho, a farinha de mandioca, o porco, o boi, a galinha, o fiar, o costurar, o fazer o sabão de soda e cinzas, tudo isso, o tempo e a vida não lhe permitiram. Sua arte foi construída na sensibilidade de me ensinar a brincar com a argila que tínhamos em grande quantidade no nosso quintal. Foi ali que senti o cheiro da arte através do barro misturado à água que brotava da mina. O barro que escorria por entre os dedos, nas pernas, nos pés... este foi um momento que ficou impresso em minha memória como uma estaca, que desenha o barro, desenhou e imprimiu, em minha vida, as marcas que nunca mais se apagaram. Ficaram em mim o cheiro do barro, da água fria da mina, do capim verde. Isso foi se instalando em mim, no meu corpo. Tempos depois, isso irá surgir como imagens e memórias para construção da artista.

Não foi fácil a luta de minha mãe para que uma menina da roça fosse estudar, pois a visão de todos naquela época era que ficasse na cozinha e aprendesse todas as prendas domésticas para ser uma boa dona de casa.

E ela assim o fez, ensinou-me tudo isso, mas também me ensinou a poesia da arte. Eu sentia que podia escrever e fazer poesia no barro, pois na escola isso não era possível.

Minha mãe representa o retrato de um momento da história da mulher semianalfabeta semelhante a muitas outras. De seus ensinamentos, guardo quase todos dentro de mim... Cheiro do forno aquecido, de lenha queimada, um vestido simples, muito limpo, sempre pronta para receber alguém, numa mesa simples com um banquete à espera. Ela me lembra Cora Coralina, que viveu à imagem e semelhança de tantas outras mães desse Brasil, fazendo de sua sensibilidade o alimento para todos aqueles que chegassem. O fogo sempre aceso e nunca sem uma panela com alguma coisa dentro.

Um poema de Cora Coralina¹ do qual me vem a imagem de minha mãe:

Todas as Vidas

[...]

Vive dentro de mim a mulher cozinheira.

¹ Cora Coralina é o pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, poetisa e contista brasileira, nasceu em Goiás no dia 20 de agosto de 1889 e morreu em 10 de abril de 1985. Uma mulher simples, doceira de profissão e que viveu longe dos grandes centros urbanos, alheia a modismos literários. Talvez por isto, tenha produzido uma obra poética rica em motivos do cotidiano do interior brasileiro, em particular dos becos e ruas históricas de Goiás.

Pimenta e cebola.
 Quitute bem feito.
 Panela de barro.
 Taipa de lenha.
 Cozinha antiga toda pretinha.
 Bem cacheada de picumã.
 Pedra pontuda.
 Cumbuco de coco.

[...]

Ainda hoje, sinto que nos falta um pouco de açúcar e algumas frutas para podermos tornar nossas vidas amargas cheias de doces vidas.

Quando ocorre o encontro com a arte, um novo olhar acontece... o desconhecido... a espreita ... minha caminhada nesta casa que sou eu e caminhos em pegadas rumo à lua.

Chove torto no vão das árvores.
 Chove nos pássaros e nas pedras.
 O rio ficou de pé e me olha pelos vidros.
 Alcanço com as mãos o cheiro dos telhados.
 Crianças fugindo das águas
 Se esconderam na casa.

(Manoel de Barros², *in* o Guardador das Águas)

Assim, minha formação de professora de arte foi fruto do entrelaçamento de conhecimentos, materiais e tempo intenso de memória, num tecer de fios nessa trama.

O trabalho aqui apresentado destina-se especialmente aos professores que, como eu, trabalham com a arte em suas salas de aula.

² Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em 19 de dezembro – Cuiabá/MT, 1916. Em 1990 recebeu o Grande Prêmio da Crítica/Literatura, concedido pela Associação Paulista de Críticos de Arte e o Prêmio Jabuti de Poesia, pelo livro *O Guardador de Águas*, concedido pela Câmara Brasileira do Livro. Manoel de Barros é um dos principais poetas contemporâneos do Brasil.

Nesta minha trajetória de 30 anos de vida profissional, como artista, professora de arte em ateliês e atualmente Secretária de Cultura de uma cidade no Interior do Estado de São Paulo, pude conhecer outras tramas desta história.

O processo de vida de professora e artista me levou a entender que todas as minhas lembranças marcaram definitivamente meu modo de pensar e de ser as duas coisas: professora e artista. Elas se misturam como nas rodas e nas cantigas de roda da minha infância.

INTRODUÇÃO

O tema proposto nesta pesquisa foi construído ao longo da trajetória profissional da pesquisadora, na condição de artista e educadora, e tratará da formação do professor do ensino de arte que é oferecida às crianças que frequentam a Educação Infantil, em escola pública de uma cidade do Interior do Estado de São Paulo.

Tal interesse de investigação vem de longo tempo, enquanto professora de Arte na escola pública e a partir do projeto de mestrado realizado enquanto bolsista no “Projeto Desenvolvimento Profissional Docente e Transformações na Escola” na FCLAr-Unesp/Araraquara, que foi desenvolvido entre os anos de 1996 e 2000 e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

O projeto englobava estudos em duas escolas públicas, onde atuava como coordenadora da área de Artes, uma de 5ª à 8ª série, e outra de 1ª à 4ª séries. Na pesquisa de mestrado, buscou-se levantar questões propondo uma melhor compreensão do significado de ser professor de Arte, na construção de um ser criativo, com capacidade de analisar, apreciar, contextualizar e refletir sobre Arte no processo de sua formação e no seu trabalho como educador. A partir do trabalho com esses grupos, houve um vivo interesse de conhecer e entender melhor as questões que a pesquisadora vivenciou como professora de Arte. Passou-se, então, a buscar acervo teórico no intuito de encontrar caminhos que pudessem colaborar com o desenvolvimento de outros profissionais da área.

O trabalho pretendia sintetizar os principais resultados encontrados no projeto e discutí-los à luz da literatura existente na área, bem como apontar alguns caminhos visando a superação das dificuldades encontradas.

Durante o encontro com os professores pesquisados, ficou caracterizado um quadro único e unânime sobre as aulas de Arte, do qual todos reclamavam: falta de material pedagógico de apoio, classes superlotadas, aulas ministradas semanalmente por sala com um número muito pequeno de horas-aula, ausência de apoio técnico especializado, faltando até mesmo funcionários para limpeza, o que levava muitas vezes o professor a cumprir tarefas de limpeza e merenda.

Acompanhando de perto o trabalho de profissionais dentro das escolas, verificou-se que havia a necessidade de estabelecer uma interlocução com o professor a respeito de seu processo de trabalho, de modo a melhorar sua prática em sala de aula.

Os professores, em sua maioria, demonstravam interesse na busca de soluções que amenizassem as condições precárias da escola pública (no caso estudado, de escolas estaduais), por meio de ações que permitissem a reflexão sobre seu trabalho e a troca de informações teóricas e práticas acerca das áreas do conhecimento e das especificidades apresentadas em cada disciplina.

A participação como bolsista no Núcleo de Ensino no período de 1991 a 1993, e também a atuação como professora de escola pública, permitiu o contato com a pesquisa científica e, coordenada e orientada por professores da Unesp/Araraquara, foi possível perceber que no grupo de Arte, composto por professores da rede estadual, a maioria dele desconhecia os fundamentos da Arte-educação: conteúdo programático, metodologia e objetivos. Quando existia ou era elaborado, o planejamento pedagógico não era respeitado. Era acentuado o desconhecimento sobre os conteúdos essenciais do Ensino Fundamental (Ciclo II), incluindo-se nesta quase ausência os conhecimentos teóricos acerca da metodologia, da filosofia da Arte; a inexistência de trabalhos com diferentes linguagens artísticas, principalmente no que se referia ao teatro, à dança e à música, de tal forma que prevalecia a linguagem que o professor tinha mais facilidade, ou que conhecia melhor: o desenho. Nas aulas, normalmente se trabalhava apenas o desenho, e de modo mecânico, quando o professor deixava de apresentar a atividade como algo essencial para o aluno, demonstrando um comportamento não motivado para com o trabalho. Dessa forma, os alunos eram orientados de maneira mecânica, sem promoção ou estímulo da criatividade, da espontaneidade estética. Podemos dizer que a principal característica da forma não mecânica é a possibilidade de inventar e de o aluno criar a partir de suas próprias ideias. Nessa fase, o trabalho do professor é muito importante, devendo incentivar a criança a expressar-se, a imaginar outras possibilidades; caso contrário, o aluno poderá tornar-se apenas um repetidor de respostas e modelos prontos, podendo mesmo provocar na criança o envelhecimento precoce e a atrofia da espontaneidade.

Durante a participação no Núcleo de Ensino, identificou-se que o grupo de professores pesquisadores da área de Arte ainda não tinha objetivos claros; percebia-se nitidamente esse quadro deficitário, oriundo da formação dos professores de Arte. De início, verificamos que algumas professoras tinham dificuldades para o planejamento de ações a partir da definição dos objetivos da disciplina, além lacunas de fundamental importância nos conteúdos a serem trabalhados. Esses profissionais buscavam apenas novas técnicas, para a “troca de experiências

bem-sucedidas”. Elaboravam até um “data aula”, registro em que documentavam “receitas” que davam certo, para poderem repassá-las a outros professores. Também foi observado durante a pesquisa que alguns professores apenas utilizavam o “laissez faire” o “deixa fazer”. Poderia estar aí a oportunidade para focalizarem suas dificuldades, resultantes dos resquícios de formação, fossem por cursos superiores precários, fossem por carência de uma formação continuada que lhes possibilitasse um aprofundamento na área.

Foram apresentadas a esse grupo de professores situações e atividades em sala de aula, acompanhadas por projetos que permitiram conhecer mais profundamente o ensino da Arte, os processos de formação, incluindo-se, sobretudo, a formação continuada e o ensaiar caminhos para superação das dificuldades identificadas.

Nas duas escolas em que aconteceu o projeto, com as investigações realizadas com a participação dos professores em uma ação coletiva, no Núcleo de Ensino e no Projeto “Desenvolvimento Profissional Docente e Transformações na Escola”, foram desenvolvidas pesquisas a partir da estratégia da investigação-ação, permitindo a realização de vivências práticas e teóricas, tanto por parte dos pesquisadores, quanto dos professores. A pesquisa de mestrado teve como recorte o levantamento da concepção do professor de Arte no Ensino Fundamental, e foi desenvolvida em parte do período da pesquisa maior, seguindo os mesmos fundamentos e objetivos do projeto de Pesquisa - Ação colaborativa em desenvolvimento com professores de duas escolas do Ensino Fundamental (I e II Ciclos) da cidade de Araraquara, no período de 1996 a 2000. O projeto de pesquisa-ação levantou dados da escola pública paulista, especialmente no que se referia às possibilidades de desenvolvimento profissional de professores e de mudanças nas escolas parceiras, trabalhando com a concepção de formação de professores centrada na escola. A pesquisa apresentou uma produção de conhecimento sobre a escola e seus agentes e a implementação de resultados e intervenção na realidade estudada. A pesquisa de mestrado teve como recorte dois anos, 1996 e 1997, sendo que o processo como um todo teve duração aproximada de cinco anos, de 1996 a 2000.

Na pesquisa do mestrado, realizou-se um estudo de caso com uma professora de Educação Artística que atuava no Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª série, e, além de entrevista, observação e o recolhimento de trabalhos de alunos de todas as séries em que ela lecionava, também foi objeto de estudo sua própria produção, desde a sua infância até o curso superior.

Além da análise do trabalho desta professora, também foram observados e recolhidos depoimentos de outras quatro professoras de Arte.

Durante a pesquisa, foram realizadas intervenções com oficinas ministradas pela pesquisadora e também atividades de discussões teóricas com textos de especialistas sobre a arte na educação, criatividade, dentre outros.

Na construção e desenvolvimento dessas duas experiências - nas quais a pesquisadora atuou como artista e arte-educadora -, buscou-se refletir sobre a relação entre as duas práticas: da artista e da educadora. Foi constatado que, na teoria da Arte, devem sempre caminhar juntas teoria e prática, pois a prática sem a teoria resulta em uma rotina; porque a experiência prática, entrelaçada à teórica, conduz a descobertas e deve ser contínua para que ocorra a reconstrução da experiência pessoal do professor e do aluno. Dewey (2010), em seu livro *Arte como experiência*, apresenta-nos uma reflexão para o sentido de aprender, vivenciar e experimentar o próprio sentido de se viver.

(...) se imaginarmos que uma pedra, que rola morro abaixo, tem uma experiência. Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente “prática”. A pedra parte de algum lugar, e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa de imaginação a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ao auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, com a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética. (DEWEY, 2010, p.115-116)

Entende-se que a teoria sem a prática é uma utopia e a prática sem a teoria resulta em lacunas que impossibilitam professor e aluno compreenderem os porquês dos procedimentos realizados nas aulas. A teoria não tem sentido, se não se apoia na experiência e, por sua vez, a prática sem a teoria torna-se superficial, logo, pouco educativa.

Partindo desses pressupostos, desenvolve-se, no doutorado, um estudo sobre a atuação do professor no ensino da Arte, identificando os aspectos relevantes para a formação do ser humano, em especial para a educação das crianças, a partir da mediação dos professores na aquisição do conhecimento e do viver artístico. Os modos de atuação dos professores de Arte na Educação Infantil, voltados às crianças de quatro a cinco anos, são trazidos à baila com a finalidade de compreender as ações apresentadas por este profissional. A pesquisa ora apresentada tem cunho qualitativo, etnográfico com alguns entornos da pesquisa-ação.

A construção de duas experiências da pesquisadora - artista e arte-educadora - não foi isolada: relacionou-se com a pesquisa, remetendo a um aprofundamento da relação entre estas duas práticas. Nesse caminho da busca para compreensão sobre a necessidade de que para ensinar Arte é necessária a vivência da experiência estética, o fazer artístico e o trabalho com materiais da Arte são fundamentais para que as capacidades de criação, produção e apreciação sejam desenvolvidas. Assim, a experiência com a Arte passa a ter um significado para a ação do professor. Neste sentido da prática, a teoria também é importante para a sua formação integral. A Arte constitui a disciplina do currículo escolar e, neste caso da Educação Infantil aqui estudado, não é possível conhecer apenas um aspecto do que está sendo estudado. É necessário que sejam obtidas informações e princípios sobre o que será ensinado e aprendido; é preciso que buscar o conhecimento mais racional e também mais reflexivo.

O trabalho aqui apresentado tem como início a vivência da pesquisadora como professora de Arte, desde os primeiros momentos da experiência como criança, como professora de primário (nomenclatura utilizada à época e que hoje corresponde ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental) e depois como professora de 5ª à 8ª série (segundo ciclo do Ensino Fundamental) e, finalmente, como professora de cursos de Pedagogia em universidades. Logo de início, foi observado o distanciamento que havia entre a teoria e a prática na área de Arte nas aulas dessa disciplina em todas as escolas pelas quais a pesquisadora passou como professora. Seu caminho para a pesquisa, portanto, ocorreu para compreender o significado e as dificuldades na disciplina, observadas no resultado da formação do aluno, a partir da prática do próprio professor, no sentido de detectar se existe uma distância entre a teoria e a prática e entre sua fala e ação.

A presente pesquisa buscou levantar questões com a intenção de propor uma melhor compreensão do significado de ser professor com a responsabilidade de ensinar Arte, de modo a exercer duplamente a construção do ser criativo, mas também capaz de analisar, apreciar, contextualizar e refletir sobre a arte no processo de formação de outro ser.

A parceria entre a experiência prática e a teórica forma pensamentos e ações. Essa parceria torna-se libertadora, conduz às descobertas, devendo ser contínua tanto para a reconstrução da experiência pessoal do professor, quanto a do aluno: desde esta vivência entre experiências e observações, a situação foi tornando-se conflitante e, ao mesmo tempo, instigante, quando houve um conhecimento mais profundo das questões sobre o contexto educacional da Educação Infantil e sua relação complexa com a formação artística da criança. A participação em

grupos de pesquisa contribuiu para que os questionamentos e inquietações sobre o universo em que se apresenta a arte na Educação Infantil deveriam e poderiam ser esclarecidos.

Trata-se de pesquisa predominantemente qualitativa e, segundo André (1995), é uma metodologia de pesquisa que investiga a forma particular de estudo, mas diversificada, eclética, em que é possível enxergar o particular dentro de um contexto maior, amplo e bastante significativo de todo um universo que se pretende analisar. “A pesquisa qualitativa tem no ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11).

A escolha da metodologia foi por um estudo qualitativo do **tipo etnográfico**, que, ainda segundo André (1995), é esclarecedor e específico para o universo da educação e utiliza praticamente os mesmos instrumentos da pesquisa etnográfica. Neste tipo de abordagem, é necessária a permanência do pesquisador no campo por um longo tempo, para que possa assim compreender a cultura em uma perspectiva ampla, vendo os fatos acontecerem. Na pesquisa de tipo etnográfica, são utilizados os mesmos instrumentos, mas o tempo de permanência em campo pode ser reduzido se o pesquisador fizer parte do mesmo universo cultural do campo pesquisado. Ainda segundo ela, a metodologia de tipo etnográfica pode variar conforme os objetivos da pesquisa, a disponibilidade do pesquisador, as experiências que tem com pesquisa e o número de pessoas envolvidas no estudo. A pesquisa torna-se etnográfica por não haver intervenção do pesquisador no campo em estudo.

Para André (1995, p. 28), nesta forma de pesquisa, “o que se tem feito atualmente é uma “adaptação da etnografia à educação”, que visa a efetivação de um estudo desse tipo e que permite ao pesquisador a “observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos com um tempo reduzido em campo”.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi necessário considerar que os dados são sempre inacabados e devem incluir a compreensão de que a situação tem vários significados. Nessa perspectiva, com os relatórios, buscou-se a descrição e a compreensão da situação, baseadas em uma teoria consistente. O estudo de tipo etnográfico procurou compreender as interações que se processam no dia a dia escolar, com foco especialmente nas aulas de arte e sua dimensão cultural, institucional e prática pedagógica.

Quanto aos dados obtidos, foram analisadas duas categorias sobre o professor: o discurso *versus* a realidade e a ação *versus* o discurso intencional. Foi considerada a

multiplicidade de significados presentes em cada situação e, por isso, a investigação da prática pedagógica deixou de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica.

Durante todo o processo, foi possível recolher materiais nas diferentes fontes, professores, diretores e material bibliográfico. Os dados levantados proporcionaram diferentes perspectivas de interpretação. Procurando responder a todas as circunstâncias envolvidas nos procedimentos da pesquisa, foi necessário rever e buscar entender novas situações, localizando novos sujeitos. Dessa forma, permitiu-se responder às circunstâncias que se apresentavam. Para isso, segundo André, pode ser necessário modificar técnicas de coleta, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar da pesquisa.

Consideramos então as experiências vividas, mas filtrando-as “com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos” (ANDRÉ, 1995, p. 106). Neste sentido, pretendeu-se desenvolver não propriamente uma pesquisa etnográfica em seu sentido original, mas sim uma pesquisa do tipo etnográfico, o que equivale a reconhecer nossa aproximação com este campo, porém, preservadas as particularidades da abordagem no campo educacional. Buscando um melhor esclarecimento destas diferenças, André identifica as seguintes características na pesquisa do tipo etnográfico: 1) uso de técnicas da etnografia (observação participante, entrevista, análise de documentos); 2) interação entre pesquisador e objeto pesquisado; 3) ênfase no processo; 4) preocupação com a particular maneira pela qual as pessoas veem o mundo e a si mesmas; 5) observação do campo em sua manifestação natural, sem pretensões de mudá-lo; 6) formulação de conceitos, sem a preocupação de testá-los.

Entendemos, em consonância com André, que a dicotomia *pesquisa qualitativa-pesquisa quantitativa* esteja superada nos dias de hoje podendo, todavia, os adjetivos serem reservados para diferenciar técnicas de coleta ou do tipo de dado obtido. Por conseguinte, no âmbito da coleta de dados, a opção pela utilização, em uma das etapas do trabalho, de dados quantificáveis oriundos de um questionário pretende articular-se - sem maiores conflitos metodológicos - com o tratamento preponderantemente qualitativo de nossa pesquisa, expresso em nosso quadro de referências, valores e demais instrumentos, como os grupos focais e entrevistas a serem trabalhadas.

Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa de tipo etnográfica, foram seguidas as seguintes etapas para coleta dos dados: registros gráficos, referências bibliográficas,

questionário com alunos/professores da graduação em Pedagogia de uma universidade particular, questionários realizados com professores de CERs municipais, produções dos alunos, registros em caderno (diário de campo), fotografias e observação em sala de aula. Durante todo o procedimento, utilizou-se a fundamentação nos referenciais teóricos de Ostrower (2010), Barbosa (1995), Dewey (1974), Ferraz & Fusari (1993), Martins, (1998), Derdyk (1994), Lowenfeld (1954).

A pesquisa embasa-se, além dos referenciais teóricos citados, em documentos e leis existentes, que deram subsídios para a compreensão deste universo, cujo princípio é uma proposta educativa em que se caracterizam não só a formação de sujeitos por meio da emancipação humana, como também da valorização dos diversos saberes no processo educativo. Ao longo do processo de construção da pesquisa, a partir da experiência vivenciada como gestora pública, foram surgindo novas perspectivas com possibilidades para ações na preparação do professor no ensino da Arte.

O objetivo desta pesquisa é analisar os dados relativos às ações e ao discurso dos professores da Educação Infantil e verificar suas concepções sobre o ensino da Arte nesta etapa da educação. No primeiro momento da pesquisa, foi aplicado um questionário com questões abertas para 59 alunos do último ano de um curso de Pedagogia de uma universidade particular e uma atividade prática utilizando a linguagem plástica e narrativas sobre a história da infância desses professores-alunos. No segundo momento da pesquisa, foi aplicado como instrumento pelo GPEI um questionário com questões fechadas para 22 professores que trabalham com crianças de quatro a seis anos nos CERs do município. Realizou-se também o levantamento de dados por meio da pesquisa de campo, pela observação do trabalho dos professores e coleta de trabalhos das crianças da pré-escola, com enfoque e profundidade da pesquisa em um CER da periferia da cidade; embora também tenham sido obtidos dados de outros CERs do município.

Entrevista com gestores e professores de Centros de Educação Infantil

A pesquisa realizada projeta-se em termos de abordagem mista, utilizando princípios e procedimentos da abordagem qualitativa e quantitativa composta por amostra com representantes dos três segmentos que atuam nas 34 unidades educacionais designadas individualmente por CER (Centro de Educação e Recreação infantil) existentes na cidade de Araraquara/SP, no ano de

2008. Assim, a amostra contou com 102 profissionais que atuavam com crianças de 0 a 3 anos de idade, dos 4 aos 6 anos e os diretores das respectivas unidades.

A apresentação voluntária dos sujeitos compôs uma amostra de três representantes dos diferentes segmentos de cada uma das unidades de educação que atendem a primeira infância. Constatou-se uma perda amostral que não compromete a fidedignidade da amostra ou tampouco dos dados coletados, totalizando 79 sujeitos, incluindo a perda técnica de um sujeito no grupo de profissionais que atuam com a pré-escola, em decorrência de problemas no setor de informática. Se não fosse esse contratempo, seriam 80 sujeitos participantes.

A amostra final ficou definida por 32 profissionais que atuavam com as crianças na creche, 25 diretores de unidade e 22 docentes com atuação na pré-escola, caracterizando com este segmento a menor participação voluntária, assim apresentada a partir dos períodos subsequentes de aplicação do instrumento por segmento, que ocorreu na FCL/Unesp/CAR, utilizando os laboratórios didáticos de informática de seu polo computacional.

O instrumento de pesquisa utilizado foi antes validado por outros pesquisadores, como, por exemplo, os da área educacional e de orientação específica para a informática por meio do IAGE - Informática Aplicada à Gestão Educacional, grupo de pesquisa interdisciplinar e interinstitucional, que tem por objetivo geral explorar as possibilidades oferecidas pela informática para o apoio à Gestão Educacional, e pelos membros do grupo de pesquisa que constituíram sujeitos fictícios para analisar estrutura, apresentação e confiabilidade do instrumento.

Além do tempo exigido para as respostas, posteriormente foi aplicado à amostra específica de sujeitos. Assim foi possível oferecer maior clareza e entendimento ao instrumento antes de sua aplicação definitiva com os sujeitos específicos³.

A pesquisa está inserida no âmbito das narrativas, focando as experiências dos sujeitos, na interface com o estudo dos contextos mais amplos em que transcorrem. Buscou-se compreender as marcas significativas das ações e pensamentos dos professores nas produções das crianças. Para isso, foi feita a observação das atividades propostas em sala de aula durante as aulas de Arte, quanto à criatividade dos temas, à variedade de técnicas e às diferentes linguagens artísticas. Para o registro desses momentos, além da observação, foram recolhidas pastas dos

³ “Qualidade na educação infantil: analisando a formação docente para se investir no atendimento à primeira infância”, Maristela Angotti /FCL/UNESP/CAR/GPEI –Painel apresentado no ENDIPE/2010

alunos, registros em diário de campo com anotações, desenhos e fotografia. No procedimento da observação direta em sala de aula, o trabalho consistiu em registrar em um caderno as conversas, os comportamentos, os gestos, ou seja, tudo o que esteve relacionado com a proposta da pesquisa, como um rascunho, que depois foi lapidado e analisado para ser transposto à pesquisa propriamente dita.

A metodologia utilizada permitiu apreender o fenômeno em suas múltiplas dimensões e revelar as singularidades do objeto em estudo, mediante a diversidade de sujeitos, variedade de fontes e diferentes perspectivas de interpretação dos dados.

Organização da Tese

A pesquisa apresenta, em sua questão central, a importância da arte na Educação Infantil, compreendendo as marcas significativas da formação estética do professor, apresentadas por meio do seu discurso e de suas ações, e verificar as condições existentes com relação ao ensino da Arte na Educação Infantil buscando como material de pesquisa a *ação versus o discurso intencional* do professor.

A tese procurou apresentar os dados com responsabilidade, ética, coerência e compromisso, com respeito aos sujeitos da pesquisa, considerando-a também com uma ação pública e política, e que a construção do sonho de um mundo melhor para as crianças é responsabilidade de todos os segmentos da sociedade, inserindo neste processo apresentado uma contribuição para o desenvolvimento da educação no País.

O objetivo geral da pesquisa foi levantar dados relativos às ações e ao discurso dos professores da Educação Infantil e verificar suas concepções sobre o ensino da Arte. Na busca de informações e dados, compreender o universo da arte na Educação Infantil como forma de possibilitar a reflexão sobre os caminhos que hoje se apresentam para a construção do desenvolvimento integral da criança, buscar resultados como um estímulo gerador para discussão, reflexão e ação entre as instituições responsáveis pela formação e gestão das políticas para a Educação Infantil.

Os objetivos específicos foram: 1) captar depoimentos de professores como forma de entender a situação que se mostra hoje no ensino da Arte na Educação Infantil; 2) apresentar dados relativos à ação e ao discurso dos professores de educação infantil, quanto à formação

artística; 3) analisar o universo das aulas de Arte nas diferentes situações apresentadas; e, 4) promover a reflexão sobre a importância da formação artística de professores.

Parte 1 - Um pouco da História: urdindo os fios - situando a arte na educação - leis e referenciais

Essa parte da tese ressalta que tanto o desenvolvimento do processo político quanto aos direitos da criança têm uma longa trajetória histórica que não pode ser caracterizada como um processo linear, visto que tal desenvolvimento possui conceitos dinâmicos e contextualizados, ou seja, variam conforme o momento histórico e sofrendo influências dos elementos econômicos, sociais, políticos e culturais. O cenário que percorre a trajetória desse movimento, evidenciando a legislação e os documentos oficiais elaborados ao longo do século XX, responde, de certa forma, aos anseios da Educação Infantil no País. Para isso, utilizou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição Federal e legislação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parte 2 - A arte como tramas para construção da concepção estética do professor na Educação Infantil - A pesquisa e o caminho metodológico percorrido no decorrer do processo

A segunda parte do trabalho apresenta os procedimentos utilizados na pesquisa. Nesse momento, são apresentados detalhadamente todos os movimentos que a pesquisa desenvolveu junto a todos os participantes: professores, alunos do curso de Pedagogia e crianças.

A opção metodológica teve como finalidade garantir à pesquisa acesso às particularidades na coleta de dados e à interpretação do contexto. Dessa forma, foi possível buscar uma compreensão mais profunda sobre os depoimentos e as ações dos professores de Educação Infantil de escolas públicas do município de Araraquara.

No item 2, quanto ao questionário realizado com 22 professores de Educação Infantil em CERs do município, a coleta de dados foi feita por meio de perguntas e respostas fechadas e foram levantados aspectos sobre a sua compreensão da Arte na Educação Infantil quanto a linguagens, materiais, conteúdos, técnicas, temas. Na pesquisa de campo - observação de

professores em CERs na periferia da cidade -, os dados foram levantados durante um ano em um CER e por períodos mais curtos e de forma menos detalhada nos demais. A coleta de dados foi realizada a partir da observação em sala de aula, fotografias, anotações e trabalhos de alunos.

Parte 3 - Tecendo fios para uma educação sensível e o papel do professor na formação artística da criança - Reflexão sobre a pesquisa e expectativas sobre a arte na Educação Infantil - concepções teóricas: a Arte e a educação.

Na terceira parte do trabalho, define-se a Arte como objeto de conhecimento e o conceito da arte na formação da pessoa com o suporte teórico de vários autores como Barbosa (1995), Martins (1993), Eisner (1999), dentre outros.

Nesse momento da pesquisa, procura-se esclarecer que a Arte permite à pessoa a possibilidade de ressignificar o mundo tanto no aspecto do *fazer*, do *fruir* e do *refletir*. A arte, como área do conhecimento, possibilita o despertar de inúmeras potencialidades no indivíduo. Uma delas é o desenvolvimento da criatividade. Por meio dos aportes teóricos, busca-se o esclarecimento quanto ao desenvolvimento da criatividade que é um processo de formação e de apreensão de estímulos que o indivíduo desenvolve, de forma contínua, ao longo da vida.

Também nessa parte serão apresentadas as expectativas sobre o ensino da arte na Educação Infantil, considerando o papel do professor no sentido de um participante cultural pleno e, dessa forma, poder mediar a Arte com o aluno, ampliando o seu raio de ação para além da sala de aula.

Considerações finais

Nas considerações finais, o processo conclusivo da pesquisa apresenta-se como um momento para apontar caminhos e não fechá-los no sentido de estar terminado. É o instante da reflexão de todo o processo vivenciado na prática com alunos do curso de Pedagogia, professores, crianças e gestores responsáveis pelas políticas públicas. O universo abre-se para ações e discursos coerentes, pois a pesquisa sobre Arte na educação tem a marca da subjetividade e da complexidade, pois é produto de histórias de vida, dos saberes docentes, da construção da profissão no que se refere aos aspectos social e humano do professor.

PARTE 1 - UM POUCO DA HISTÓRIA: URDINDO OS FIOS - SITUANDO A ARTE NA EDUCAÇÃO - LEIS E REFERENCIAIS

Inicialmente, busca-se refletir sobre a Arte e sua trajetória histórica na Educação Infantil, retomando essa história em vários momentos. Como complemento a este exercício, trazemos dados obtidos por observações ao cotidiano escolar, coleta de atividades desenvolvidas pelas crianças, entrevistas e aplicação de questionário aos professores, todos realizados pelos membros do Grupo de Estudo em Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados da Unesp/FCLAr - Araraquara.

Como forma de compreensão dos procedimentos dessas ações, podemos verificar que a Arte passou a ser objeto da legislação educacional e passamos então a apresentar em que situações ela se apresenta.

A LDBEN (lei federal nº 9.394/96), em seu artigo 26, parágrafo 2º, fala sobre o ensino da Arte sob a visão de componente curricular de forma obrigatória, nos diversos níveis da educação básica, para a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos.

A intenção de compreender a criança como sujeito de direitos iniciou-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e tomou corpo na LDBEN. É importante destacar que a lei foi modelada na Constituição, que reconheceu como direito da criança de 0 a 6 anos o acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas. A lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la como objeto de tutela: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (LDBEN, título III, art. 4º, IV).

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade principal, segundo a LDBEN, “o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Título V, cap. II, sec. 2, art. 29). E ainda no art. 30, capítulo II, seção II que: “A Educação Infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”.

A partir das deliberações e de suas consequências é que os desafios e perspectivas têm sido colocados.

Como já foi mencionado anteriormente, um desafio enorme surge quando da implantação da LDBEN para as instâncias de formação, principalmente no que se refere àquela dos professores da Educação Infantil, pois até a promulgação da lei, os cursos que preparavam os profissionais para atuarem nos sistemas educacionais não tinham como tarefa implícita o desenvolvimento da criança no aspecto relacionado a sua formação como sujeito de aprendizagem.

Além da LDBEN, a própria Constituição e o ECA consagram as crianças de 0 a 6 anos como “sujeitos de direitos”, e em seu artigo 1º delibera que a abrangência da educação estende-se desde o processo de formação na vida familiar e na convivência humana, tendo sempre a educação como responsabilidade e dever da família e do Estado, de forma correlacionada entre essas instituições.

Partindo dessas premissas, o CNE definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que orientam a organização das instituições que se dediquem ao atendimento de crianças da faixa etária estipulada, estabelecem novas exigências para as instituições de Educação Infantil, especialmente no tocante às orientações curriculares e aos projetos pedagógicos, norteados os princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam as propostas da Educação Infantil, bem como a metodologia a ser aplicada para maior participação e autonomia das escolas nos currículos a serem adotados.

A Câmara de Educação Básica (CEB), baseada na lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (com redação alterada pela lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995), institui as DCNEI pela Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que devem ser parte do sistema de ensino, com atenção para as pedagogias propostas na Educação Infantil; já no artigo 3º, alínea “c”, da resolução, vemos a determinação sobre os **“Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais”**, bem como o parágrafo III, que determina que

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, **práticas de educação e cuidados**, que possibilitem a **integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança**, entendendo que ela **é um ser completo, total e indivisível**. (BRASIL, 1999) (*grifo meu*).

A Resolução CEB 1/99 apresenta uma das propostas quanto à avaliação das etapas alcançadas na educação de zero a seis anos, pela qual a criança deve ser analisada **“sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”** (*grifo meu*).

Entende-se que fica claro o compromisso com os princípios estéticos da sensibilidade e da criatividade, que devem ser observados na organização das propostas pedagógicas das instituições infantis, além da questão da diversidade e da pluralidade das manifestações artísticas e culturais. A presente pesquisa vale-se dos fundamentos dos textos legais mencionados para compará-los com o discurso e a ação do professor.

Remetendo-me à História, segundo Barbosa (1995, p.41), “foi D. João VI quem deu início ao ensino artístico no Brasil, ao trazer a “Missão Francesa”, criada em 1816, para começar a funcionar somente dez anos mais tarde, instituição que seria nossa primeira escola de Belas Artes”. Ainda segundo a autora, a década de 1870 foi um período de grande transformação cultural no Brasil. Com a industrialização, o “desenho geométrico e a cópia continuaram a torturar as crianças brasileiras” (p.43).

A partir de 1920, com as tentativas de reforma de Sampaio Dória, depois reforçadas pela Escola Nova, começou no Brasil o movimento de inclusão da Arte na escola primária como uma atividade integrativa, uma espécie de segunda linguagem, para expressar ou para fixar o que tinha sido aprendido nas aulas de geografia e estudos sociais. Os métodos, contudo, continuaram os mesmos. Na maioria dos casos, as crianças desenhavam copiando do material visual usado como motivação (p.44).

Ainda segundo Barbosa (1995), a primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922:

No Brasil como já havia acontecido na Áustria com Cizek, o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud levou à valorização da Arte Infantil. Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das ideias da *livre-expressão* para a criança. Anita, orientando classes para jovens e crianças em São Paulo, e Mário de Andrade promovendo programas e pesquisas na Biblioteca Municipal de São Paulo, escrevendo artigos a respeito em jornais e introduzindo no seu curso de História da Arte, na Universidade do Rio de Janeiro, estudos sobre a Arte da Criança. (p. 44-45)

As pesquisas realizadas sobre a história da Educação Infantil no Brasil remetem ao trabalho desenvolvido por Ana Lúcia Goulart de Faria (2002), que apresenta a importância de Mário de Andrade na criação dos Parques Infantis (PIs) quando de sua passagem pelo Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, durante os seus três primeiros anos de funcionamento (1935-1938). A implantação teve como foco, em um primeiro momento, a educação não escolar para as crianças pequenas das famílias operárias, por meio da qual lhes foi garantido o direito à infância, revelando elementos para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil.

Os Parques Infantis criados por Mário de Andrade em 1935, segundo Faria podem ser considerados como a origem da rede de Educação Infantil paulistana, onde a primeira

experiência brasileira pública municipal de educação, embora não-escolar, para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços e não em salas de aula. Nestes espaços, poderiam produzir cultura e conviver com a diversidade da cultura nacional. Nesta época a educação, a assistência e a cultura estavam integradas, no triplice objetivo de educar, assistir e recrear. A autora afirma ainda que “a educação estética, a arte e a arte infantil, o folclore como manifestação das raízes múltiplas do brasileiro caracterizam o PI (Parque Infantil) e o DC (Departamento de Cultura) como um projeto governamental coerentemente integrado ao projeto maior de urbanização da Pauliceia” (FARIA, 1999, p.5).

Ainda na mesma autora, pode-se entender como os parques infantis viam na criança aspectos importantes, não sendo apenas um “depósito” de crianças para os pais operários. Pois os PIs já eram um espaço educativo complementar (e não substituto) à família e à escola.

Segundo pesquisas de Faria (1999), Mario de Andrade já demonstrava, desde muito antes da implantação dos PIs, o interesse pela arte das crianças:

Desde os anos [19]20, Mário de Andrade já colecionava desenhos de crianças que, juntamente com os desenhos realizados nos PIs e encaminhados para o DC (com nome e idade das crianças autoras) e os do concurso promovido pela Biblioteca Infantil, serviram-lhe de base para o desenvolvimento de interessante reflexão sobre arte-educação na infância, futuramente matéria de suas aulas no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, para os alunos do curso de filosofia e história da arte. (Mário fez uma bela coleção daqueles desenhos, expostos em 1988 nas comemorações dos 25 anos do Instituto de Estudos Brasileiros da USP e do Museu de Arte Contemporânea). [...] O concurso de desenho infantil promovido pela Biblioteca Infantil do DC era de livre participação, com material de ótima qualidade e havia a recomendação de que as educadoras não interferissem. Atrás de cada desenho estavam escritos o nome e a idade da criança e a nacionalidade do pai e da mãe. Mário de Andrade, que já havia escrito alguns artigos sobre a arte infantil, passou a escrever vários outros sobre o mesmo assunto (p.15-16).

E Mário de Andrade (1929) ainda faz menção ao fato de que a criança deve ser vista como um ser com identidade e expressão própria.

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstrata completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela inda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais “tendências” muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente. (ANDRADE, 1929 p. 82.)

A implantação dos PIs foi um momento que trouxe à luz uma nova compreensão sobre a arte da criança enquanto ser com identidade própria. Com isso, o Brasil inaugura uma nova etapa em Educação Infantil.

No trabalho apresentado por Kuhlmann Jr. (2003), observa-se uma retrospectiva da história da Educação Infantil no Brasil com o título *Educando a Infância Brasileira*. Valendo-se deste trabalho como referência e subsídio teórico, procurou-se organizá-lo e resumi-lo para compreensão, para entender os principais momentos históricos da Educação Infantil no Brasil e situar-se no processo de desenvolvimento dessa área educacional.

Segundo Kuhlmann Jr., as instituições de Educação Infantil tiveram o seu início no Brasil em 1870, sendo que o primeiro jardim de infância particular do Brasil foi mais tardio e teve como fundador o médico Menezes Vieira no ano de 1875; em 1877, a Escola Americana de São Paulo criou seu jardim de infância. Em 1879, com a reforma de Carlos Leôncio da Silva Carvalho (titular do Ministério do Império) que, pelo decreto nº 7.247, de 19 de abril daquele ano, abordava a questão da instituição de jardins de infância à época; neste mesmo ano, é publicada em jornal a primeira referência a creche de que se tem registro no Brasil.

Quanto à Educação Infantil para as crianças de classes populares, o tema teve destaque com a Exposição Industrial na cidade do Rio de Janeiro, em 1881. Em 1885, a Associação Protetora da Infância Desamparada toma a providência de enviar aos presidentes das províncias um questionário sobre Asilos da Infância, com o objetivo de levantar dados sobre menores educados pela filantropia pública ou particular. Já o ano de 1896 foi marcado pela criação do jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. No ano de 1899, é inaugurada a primeira creche, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, e funda-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ) que mais tarde expande-se para todo o País. A criação da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, em 1901, teve como objetivo organizar escolas maternas e creches. Seu crescimento foi grande, pois, em 1910, já contava com 18 escolas maternas e 17 creches-asilo em todo o Estado de São Paulo e, em 1920, cria-se a legislação paulista que prevê a instalação de Escolas Maternas preferencialmente junto a fábricas; o regulamento destas escolas considerava como sua finalidade prestar cuidados aos filhos de operários.

Quanto às questões das discussões acadêmicas sobre o assunto da educação e proteção à infância, acontece em 1913 o Congresso Internacional de Proteção à Infância em Bruxelas, e, em

1921, é feito o primeiro levantamento do Departamento da Criança no Brasil (DCB) que registra apenas 15 creches e 15 jardins de infância e, em 1922, ocorre o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Em 1924, houve novo estudo estatístico do DCB, em que se atesta o registro de 42 creches e 42 jardins de infância.

O ano de 1923 traz avanços com relação aos direitos da mulher-mãe. Temos a primeira regulamentação do trabalho feminino, com direito a amamentar os filhos durante a jornada de trabalho. Em 1932, torna-se obrigatório aos estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos a terem creches para os filhos de suas funcionárias.

No ano de 1935, foi criado o Departamento da Cultura em São Paulo e são implantados os Parques Infantis, sob a batuta de Mário de Andrade. Sua expansão se dá também em outras localidades como no Interior do Estado de São Paulo, no então Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul.

No que diz respeito à cidade de Araraquara, em 1941, foi implantado o primeiro Parque Infantil - Escola de Educação Infantil pública - (Leonor Mendes de Barros); em 1951, foi inaugurado o segundo; e o terceiro em 1961, todos fundamentados no projeto dos Parques Infantis de Mário de Andrade.

Visando a ampliação do leque de atuação em projetos educacionais, em 1953, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Departamento Nacional da Criança (DNCr) passam a integrar o Ministério da Saúde.

A Lei de Diretrizes e Bases específica para Educação Infantil, de 1961, em seus artigos 23 e 24, estabelecia que as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância, estimulando as empresas a manter estas instituições para os filhos de suas trabalhadoras.

Todos esses avanços culminam com a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, em 1965, promovida pela Unicef, com a ideia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo simples e de baixo custo.

Devido ao grande aumento na demanda por escolas maternas e jardins de infância, no ano de 1967, o DNCr publica um Plano de Assistência ao Pré-Escolar, para crianças a partir dos 2 anos - plano a longo prazo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, implanta o primeiro grau com oito anos e, para a Educação Infantil, estabelece apenas que os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

A Constituição de 1988 estabelece que creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais e, mais tarde, em 1996, a LDBEN consolida o lugar dessas instituições como parte integrante dos sistemas educacionais brasileiros.

No final de 2011, a cidade de Araraquara atingiu a marca de 40 CERs sob responsabilidade do Município e nos últimos trinta anos, a gestão pública, sensível à Educação Infantil, realizou significativos investimentos, implantando novos espaços.

Nos últimos 12 anos, acompanhando mais de perto a Educação na cidade como gestora pública na área da Cultura e membro do Conselho Municipal da Educação e atualmente secretária municipal da Cultura, pudemos observar o processo de construção do projeto político-pedagógico e as ações de professores tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental.

As características observadas nas alterações são significativas em alguns aspectos: o número de CERs aumentou significativamente entre 2001 e 2011, até por atendimento ao ECA, que exige a obrigatoriedade de o Município oferecer atendimento em creches e pré-escolas a todas as crianças de 0 a 5 anos.

Nessa retrospectiva, é possível perceber que em 141 anos, desde os primórdios, a Educação Infantil no Brasil assume hoje um papel com características mais definidas com a implantação de leis que deram suporte ao seu desenvolvimento, além de pesquisas importantes nesse setor que buscam a compreensão dos diferentes aspectos desse universo. Mas ainda não se pode dizer que temos uma Educação Infantil de qualidade.

Reflexão e estudos sobre a Arte na educação

O Ensino da Arte para crianças permite o acesso à Arte enquanto linguagem para a expressão e para a aquisição do conhecimento. Esta formação artística da criança é oferecida de duas formas:

- Sistemáticamente, na escola ou em outras instituições (ONGs, Associações, Cooperativas);
- Assistematicamente, por intermédio dos meios de comunicação de massa e das manifestações não institucionalizadas.

Aqui, tratarei do ensino da Arte, enquanto responsável pela formação estética e artística da pessoa no âmbito da escola regular.

Ao longo da história da Educação Infantil no Brasil e no mundo, e com as mudanças no sistema político, do trabalho e de estrutura familiar, diversos estudos apontam para as crianças como sujeitos de aprendizagem e protagonistas de sua história.

A história do atendimento educacional à criança de 0 a 5 anos no Brasil teve uma forte ligação com as questões de gênero, pois esta tarefa era delegada à mulher, por conta do “instinto materno” e por questões relativas à condição social, já que os espaços eram destinados principalmente às crianças pobres, indesejadas e abandonadas. Um pouco mais tarde, essa realidade também foi ligada ao empobrecimento da classe média e à necessidade de a mulher entrar para o mercado de trabalho.

A educação escolar da criança pequena sempre foi identificada como uma ação assistencialista, pois se tratava de alguém para olhar, trocar e alimentar as crianças, suprimindo a ausência da família. Os requisitos para escolha do profissional eram: gostar de crianças, ter saúde, boa aparência, facilidade de comunicação, simpatia, boa educação, experiência anterior e dinamismo.

Até o início do século XX, a profissão de professor gozava de certo prestígio, pois o profissional era visto como intelectual em uma sociedade com grande número de analfabetos. Foi um momento de feminilização em massa da profissão de professor, provocada, basicamente, pelo desinteresse dos homens, que podiam ganhar melhores salários em outras atividades. Além disso, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, era bastante importante uma figura substituta da mãe, pois, em uma sociedade machista, a mulher tinha uma função clara: cuidar dos filhos.

Existem hoje estudos que apresentam a situação da formação inicial de professores da Educação Infantil, assim como da formação continuada. Podemos citar os de Faria (2002), Kishimoto (2004) e Angotti (2006), que afirmam a necessidade de uma formação de qualidade para os profissionais desta etapa da educação. A questão, além de uma formação oficial, deve ser

entendida como qualificação para aqueles que desejam atuar no cuidado e na educação dos pequenos. Devemos olhar do ponto de vista do direito que tanto professores como alunos devem receber uma educação comprometida com o currículo escolar.

Valendo-se desta premissa da educação do professor, tendo como ponto de partida seu interior, apresentamos um pouco dessa concepção no que diz respeito à formação por meio da Arte, que é um dos caminhos que pode fazer a ligação entre o mundo interno e externo e que, segundo Duarte Jr. (1984), “passam pela compreensão das diferentes maneiras de o homem se relacionar com o mundo. Ciência, filosofia, arte e religião são quatro formas marcantes e especiais desse relacionamento se dar” (p.15).

No sentido de pensar esta formação, temos de considerar que o professor, nesta etapa da educação da criança, compreenda as questões das linguagens artísticas em consonância com o universo do seu cotidiano. Quanto a isso, Kishimoto (2002) enfatiza que a linguagem nas crianças abaixo de 6 anos desenvolve-se nas “situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”, caracterizando a forma com que ela constrói o conhecimento através de experiências ampliadas.

Herbert Read⁴, compreendido como um dos que defendeu a tese de Platão, em que a arte deve constituir a base da educação, defendia que uma civilização que não valoriza e destrói a imaginação de maneira ordenada, está condenada a naufragar em uma barbárie cada vez mais profunda. Segundo ele, Platão afirmou que:

Toda a graça do movimento e a harmonia da vida – a própria disposição moral da alma – são determinadas pelo sentimento estético: pelo conhecimento do ritmo e da harmonia. (...) devemos atribuir, necessariamente, uma importância suprema à parte da educação que incentiva o senso do ritmo e da harmonia – ou seja, a educação musical, “pois o ritmo e a harmonia penetram profundamente nos recessos da alma, apossando-se firmemente dela, trazendo a graça consigo e tornando o homem gracioso se ele for corretamente educado, mas, senão o for, o contrário ocorrerá”. Mesmo quando se trata de raciocinar, acrescenta Platão, o método estético terá sido o melhor, pois terá dado ao homem aquele “instinto de relacionamento” que é a chave da verdade. (2001 p.67)

⁴ Herbert Read (1893-1968), poeta e crítico inglês - com a publicação de seu livro *Educação pela Arte*, contribuiu para a formação de um dos movimentos mais significativos do ensino artístico. Influenciado por esse movimento no Brasil, Augusto Rodrigues liderou a criação de uma "Escolinha de Arte", no Rio de Janeiro (em 1948), estruturada nos moldes e princípios da "Educação Através da Arte".

A Arte também traz em seu cerne o sentido da resistência e da liberdade, e contemporaneamente, tem este papel na educação não formal, enquanto que na educação formal, o aluno é condenado a ficar em uma sala de aula, sentado, a ouvir calado aulas que não possuem significado para ele. A educação não formal surgiu nas periferias e é portadora de uma linguagem complexa, que dialoga permanentemente com as comunidades envolvidas. Assim, ela representa a Arte diferenciada e, neste sentido, é:

[...] inseparável da realidade social, econômica, política e cultural dos diversos países. Hoje, ela tem um papel fundamental na religação da sociedade, na reorganização do tecido social desfeito pela mercantilização das relações e pela violência. Particularmente entre os jovens, a arte torna-se a única linguagem possível de compreensão, de comunicação entre gerações. Com a homogeneização do discurso de mudança, a política tem pouco a dizer, e a arte assume uma importância nunca vista. A crise de paradigmas traz para o campo da resolução dos problemas a incerteza, a poética e o imprevisível. Neste contexto, quando se fala do papel da arte, não se quer dizer que ela deva servir a uma boa causa, empobrecendo-se esteticamente. (FARIA & GARCIA, 2003, p. 57-58)

Na perspectiva de encontrar caminhos para desenvolver uma reflexão sobre os fundamentos históricos, ideológicos e metodológicos do conhecimento artístico do Educador Infantil, surge a exigência de tocar em um ponto crucial: o grande número de professores da educação escolar que enfatiza o fazer desvinculado de uma história, de uma teoria, de uma epistemologia.

Para Adorno “[...] a genuína experiência estética deve tornar-se filosófica ou então não existe” (*apud* ZUIN, A. A. S., PUCCI B., e RAMOS-DE-OLIVEIRA. N., 1999, p.101). Além disso, existe uma cultura político-pedagógica que privilegia os processos racionais em detrimento dos processos sensíveis, e muitos educadores ainda vivem um ensino fragmentado e excludente, já que museus, teatros, livros, cinemas e a própria educação escolar são bens a que a maioria da população não tem acesso.

PARTE 2 - A ARTE COMO TRAMAS PARA CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A PESQUISA

A análise dos dados nos dois momentos da pesquisa - questionário com professores, pesquisa de campo e questionário e atividade prática com alunos - foi orientada por dupla referência teórica que indicou pontos importantes com relação ao professor de Educação infantil e sua concepção sobre a arte: discurso *versus* a ação na realidade; ação *versus* discurso na teoria; discurso intencional e ação reveladora.

O aporte teórico-metodológico possibilitou focar o professor de um modo mais amplo - o “ser professor”. Trata-se da proposta feita por Nóvoa (1995) ao responder questões similares às colocadas no presente estudo: os três AAA que constituem a identidade como um espaço de lutas e de conflitos na construção de maneiras de ser e estar na profissão: A de Adesão, análise do professor no que se refere a princípios e valores, adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; A de Ação apresenta a possibilidade de analisar as maneiras de agir do professor, no que se refere às questões de foro profissional e pessoal e; o A de Autoconsciência, que possibilita a análise no processo de reflexão que o professor tem sobre sua própria ação.

Em um segundo momento, quando é analisado o aluno-professor da universidade particular, tem-se a fundamentação em Ostrower (2010), que auxiliou na análise dos dados sobre as questões relativas à capacidade de retomar sua história (memória) por meio do processo de criação. Neste momento, foram observadas, sob a óptica desse autor, as questões que permearam o processo e a produção dos alunos-professores: o ser consciente, o ser sensível; a memória e o potencial criador.

Observa-se que dentro da construção de um novo olhar para a Educação Infantil começa a aparecer a preocupação com a Arte como protagonista de um papel fundamental no desenvolvimento da criança que, segundo Albano:

A razão pela qual a arte pode ser considerada a base para repensarmos uma pedagogia da infância está justamente na inteireza, no modo como constrói conhecimentos. Porque não compartimenta o sujeito, nem a forma de conhecer. Porque possibilita nos conectar com uma tradição, com o passado e, ao mesmo tempo, abrir-nos para o desconhecido. (2004, p. 43).

Nessa direção, cabe às instituições educacionais a responsabilidade de delimitar um espaço de importância para a Arte na educação e o interesse e conhecimento na área de desenvolvimento artístico, estético e sensível. Muitas vezes, ficam mal formuladas as intenções quanto à inserção do conteúdo artístico na formação do educador.

É comum, da parte do professor, a incompreensão no que tange ao significado da Arte para a criança, fato demonstrado durante sua prática derivada de propostas que utilizam cópias tiradas do computador para que os alunos apenas completem ou pintem. Dessa forma, fica demonstrada uma atitude de comodidade do professor e superficialidade das aulas. Fica caracterizada a falta de conhecimento da área ou desestímulo pela pesquisa e um novo olhar para Arte.

A própria História da Arte na educação brasileira, ao defender o “culto à beleza, a crença acerca do dom e os árduos exercícios de cópia, tornou a Arte acessível somente a alguns poucos felizes” (BARBOSA, 1995, p. 41). A Arte, diferentemente disso, tem um papel fundamental nas três grandes áreas do desenvolvimento infantil: motora, cognitiva e afetiva.

Quando pensamos em educação, remetemo-nos, a princípio, à formação do ser humano. Mas é importante que pensemos não em um formar qualquer, sem compromisso com a verdade, com o sentir e com a visão do outro com suas diferenças como ponto de partida. Esse educar não deve passar pela ideia de modelar, manipular, dirigir e definir, e sim de direcionar a educação para o olhar sensível. Segundo Buoro,

Se arte é produção sensível, se é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo devolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino de arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante. (2002, p. 41)

Neste sentido, Martins (2002) ainda coloca que “Se nosso corpo/olhar se faz viajante sensível e atento, uma viagem pode se tornar real quando visitamos a praça próxima, a rua de nossa casa ou da escola ou mesmo a casa do vizinho” (p. 11).

A Arte possibilita um caminho para que a educação possa cumprir o seu papel emancipador, pois ela traz em seus pressupostos todas as características de educar pela ideia da justiça social e pelo esclarecimento único de seus meandros. Ela é um movimento contínuo do pensar, do expressar, do sentir, nos diferentes territórios do impossível, da utopia. A arte, no momento atual, tem a grande possibilidade de formar para a liberdade, para a autonomia e não

para a “coisificação”, enquanto fruto de um desenvolvimento que leva à desigualdade educacional e social.

Esse sentido de consciência deve passar também pela reflexão do próprio professor com relação a sua formação, pois ele deve estar atento ao sistema de ensino que lhe é oferecido tanto nos aspectos referentes aos instrumentos metodológicos, como aqueles que dizem respeito à grade curricular, no que trata da necessidade de a arte ter uma carga horária maior dentro do currículo.

Dessa forma, sua atuação profissional estará mais completa e permitirá ao professor que, em contato com a criança, possa desenvolver diferentes linguagens artísticas, ampliando seus horizontes. Surgirão novos e inusitados materiais e suportes, possibilitando o desenvolvimento por inteiro através do observar, ver, ouvir, tocar, sentir, perceber, fantasiar, imaginar, que favorecerão a formação de pessoas mais sensíveis, críticas e criativas.

O professor, às vezes, atua como prático, que age intuitivamente nas diferentes situações enfrentadas no dia a dia de sua prática, convivendo com incertezas e conflitos, que são coisas naturais dentro do espaço escolar. Na área da Arte, podemos perceber o distanciamento entre a teoria e a prática, isto é, a quase inexistência de planejamento e objetivos nas aulas. A aula desenvolve-se apenas pelo critério técnico, em detrimento do conhecimento mais aprofundado. A partir da observação, tanto como educadora quanto pesquisadora, em diferentes momentos vivenciados durante esse processo nas escolas, foi possível constatar que a Arte ocupa um papel periférico como propiciadora do desenvolvimento da pessoa.

No princípio, a Arte na história da Educação Infantil no Brasil apresentava um perfil de recreação e de desenvolvimento emotivo e motor. Hoje, com a preocupação por vários setores das pesquisas realizadas, há, como consequência das políticas educacionais, um processo de ruptura e transformação dos cursos de formação de professores, e comprometimento com a formação dos aspectos cognitivos, motores, afetivos e culturais da criança. Daí a necessidade de um contínuo desenvolvimento do professor e de seu fortalecimento no que se refere a sua valorização. Logo, a formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimentos de forma estática, mas sim como a contínua reconstrução da identidade profissional do professor. Esse processo deve estar vinculado à concepção e análise dos contextos socioculturais, que produzem um conjunto de valores, saberes e atitudes que se ancoram nas vivências pessoais, que imprimem significados ao fazer educativo.

Vários estudos destacam a importância do desenvolvimento integral da personalidade, por meio das atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras.

Fusari e Ferraz (1992) destacam a atuação do professor de arte:

(...) através de uma pedagogia mais realista e progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimentos dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. (p.49)

A Arte proporciona contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas “[...] fazem brotar formas estéticas de sentimentos, um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. [...] para aprender como perceber formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção [...]” (EISNER, 1997, p. 89).

A pesquisa tem como meta discutir a formação do professor responsável pela área da Arte na Educação Infantil e possibilitar que se reconheça a necessidade de se produzir reflexões transformadoras de suas ações educativas.

2.1. A Pesquisa

A pesquisa ficou organizada em duas etapas:

1ª Etapa - questionário aplicado pela professora-pesquisadora com alunos-professores da universidade particular com uma atividade prática em artes plásticas utilizando técnicas como desenho, colagem e narrativas.

2ª Etapa - questionário aplicado pelo Grupo de Pesquisa Educação Infantil (GPEI): aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados e Pesquisa de Campo em CERs do município com professores.

Na primeira etapa, foi realizado um levantamento por meio de questionário aberto com alunos do último ano de Pedagogia de uma universidade particular, em que se verificou as impressões sobre a Arte em sua formação na universidade, por meio de um questionário e também foi desenvolvido um trabalho prático utilizando a linguagem plástica como forma de resgatar a memória de sua infância, permitindo uma análise, dentro da pesquisa, do sentimento do professor com relação a sua infância e se, em algum momento, a Arte aparece como objeto de

importância. Além disso, também foi observada a questão da criatividade e sua sensibilidade na criação do trabalho.

No segundo momento, a pesquisa foi dividida em duas fases: a primeira, o questionário fechado aplicado pelo GPEI e a Pesquisa de Campo realizada em um CER do município, sendo também analisados trabalhos de alunos de outros CERs.

2.1.1. Pesquisa com alunos-professores da Pedagogia

a - Primeira etapa - Questionário com alunos-professores do curso de Pedagogia

Durante atuação da pesquisadora como professora de uma turma do curso de Pedagogia em uma Universidade particular na disciplina Desenvolvimento da Educação através da Arte e procurando ampliar a pesquisa e aprofundar os conhecimentos sobre a fala, o pensar e o fazer do aluno-professor ou do futuro professor, foi aplicado um questionário aberto com alunos do curso. A seguir, os resultados e as análises dos dados obtidos nessa pesquisa.

A pesquisa foi elaborada no final do semestre em 2008 com uma turma do 3º ano de Pedagogia de uma universidade particular - último semestre da disciplina: “Desenvolvimento da Educação Através da Arte” sendo que a duração da disciplina foi de um semestre e a duração do curso, três anos.

A Grade Curricular de 2008 do curso de Pedagogia compreendia:

Carga Horária: 3.200 horas

Atividades Complementares: 200 horas

- Alfabetização e Letramento
- Atividades Práticas Supervisionadas
- Avaliação Educacional: Dados Quantitativos e Qualitativos
- Ciências Sociais
- Comunicação e Expressão
- Construção do Conhecimento: Jogos e Brinquedos (Práticas)
- Correntes do Pensamento Didático
- Currículos, Programas e Planejamento Educacional (Práticas)
- **Desenvolvimento da Educação Através da Arte**

- Didática da Educação a Distância
- Didática: Novas Mediações
- Dimensões das Ações de Coordenação e Supervisão Pedagógicas
- Ecopedagogia
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação e Movimentos Históricos
- Educação Inclusiva
- Escola e a Mediação: Família, Trabalho, Saúde e Lazer
- Estágio Supervisionado + Práticas
- Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (Prática)
- Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil
- Estudos Disciplinares
- Filosofia
- Filosofia e Educação
- Filosofia, Comunicação e Ética
- Gestão da Educação nas Empresas
- Gestão Educacional
- Homem e Sociedade
- Informática: Tecnologias Aplicadas à Educação
- Interpretação e Produção de Textos
- Língua Brasileira de Sinais
- Metodologia e Prática do Ensino da História e Geografia, Arte e Educação Física (Prática)
- Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa (Prática)
- Metodologia do Ensino Médio (Normal) e a Educação Profissional
- Metodologia do Trabalho Acadêmico
- Metodologia e Prática do Ensino das Ciências (Prática)
- Metodologia e Prática do Ensino da Matemática (Prática)
- Métodos de Pesquisa
- Pedagogia Integrada
- Pedagogia Interdisciplinar

- Políticas Públicas de Educação
- Práticas e Projetos na Creche (0 a 3 anos) (Prática)
- Práticas e Projetos na Educação Infantil (4 e 5 anos) (Prática)
- Psicologia do Desenvolvimento Teorias de Aprendizagem
- Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital
- Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência
- Sociologia e Educação
- Sociologia e Transformação Social
- Tópicos de Atuação Profissional

O primeiro instrumento foi um questionário com quatro perguntas abertas, que abrangiam temas relativos à compreensão dos alunos sobre o ensino da Arte; também foi possível verificar a visão dos alunos sobre o curso de Pedagogia com relação à formação artística na universidade. No segundo instrumento, foi elaborada uma atividade plástica na qual os alunos deveriam produzir uma obra que representasse seus sentimentos acerca da memória de sua infância, tendo como objetivo na pesquisa que o aluno-professor apresentasse seu desenvolvimento sobre a criatividade e a sensibilidade acerca do assunto utilizando. Os estudos teóricos de Ostrower foram a referência para analisar este momento da pesquisa.

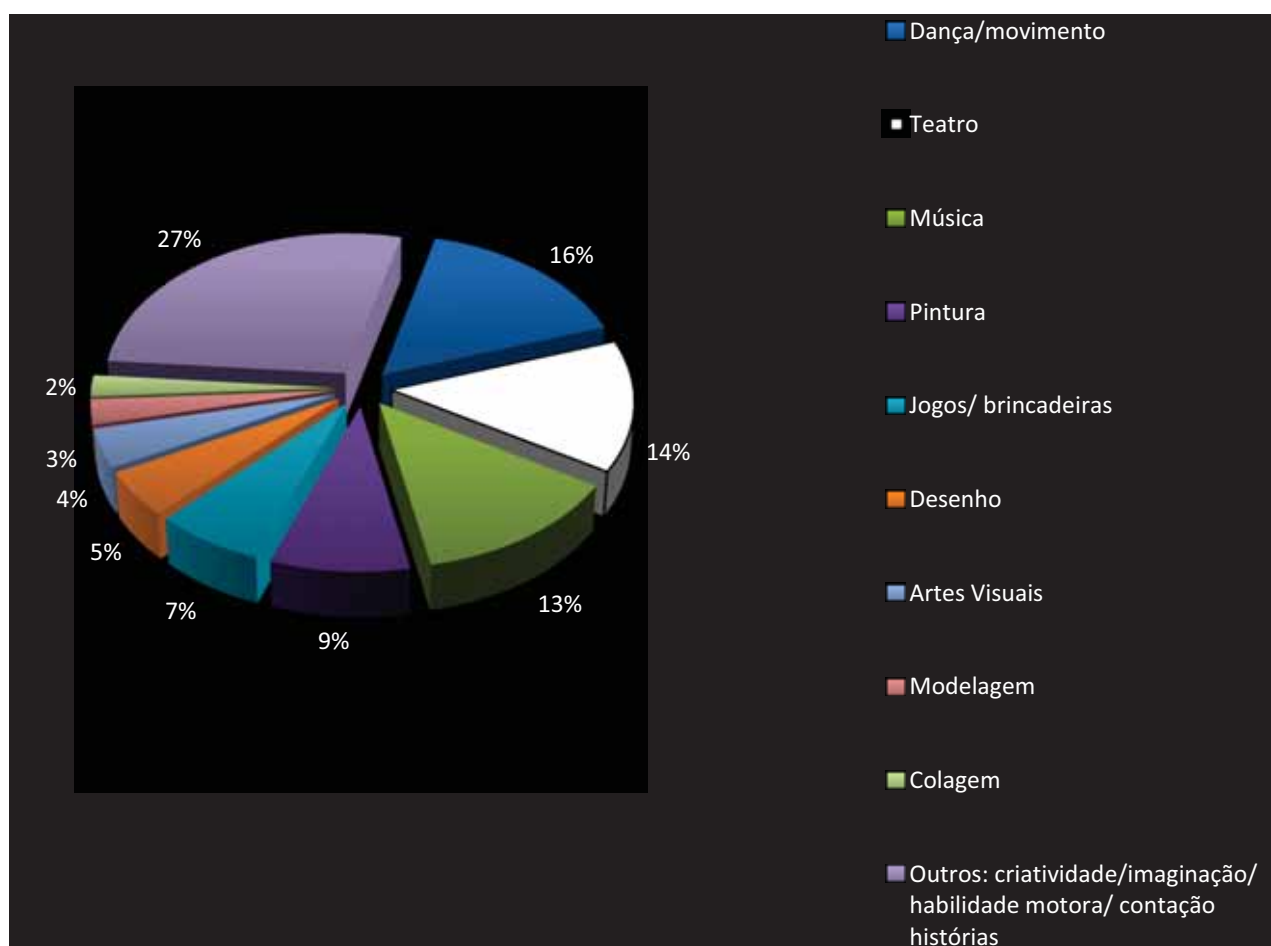
Número de alunos participantes – 59, sendo 58 mulheres e um homem

Primeira Etapa: a) O questionário com alunos do curso de Pedagogia

1ª Questão – Proponha cinco itens (atividades em sala de aula) em arte que possam contribuir com a formação da criança de 0 a 6 anos (na época da pesquisa, os CERs atendiam crianças até 6 anos).

Dança/movimento	42	Desenho	13
Teatro	37	Artes Visuais	11
Música	35	Modelagem	7
Pintura	23	Colagem	6
Jogos/ brincadeiras	18	Outros: criatividade/imaginação/ habilidade motora/ contação histórias/ jogos e brincadeiras etc...	73

*Tabela 1 – O resultado apresenta itens indicados em que os alunos entendem como linguagens mais importantes na formação artística da criança. No item **outros** foram agrupadas várias respostas, mas todas com números inferiores aos demais itens da tabela. Portanto, temos em números absolutos como principais linguagens propostas: dança, teatro, música e pintura.*



*Gráfico 1 – Linguagens propostas pelos alunos de Pedagogia, em números relativos. Este gráfico mostra a porcentagem de cada item. O maior percentual, 27%, representa o item **outros**, sob o qual foi aglomerado um número grande de itens.*

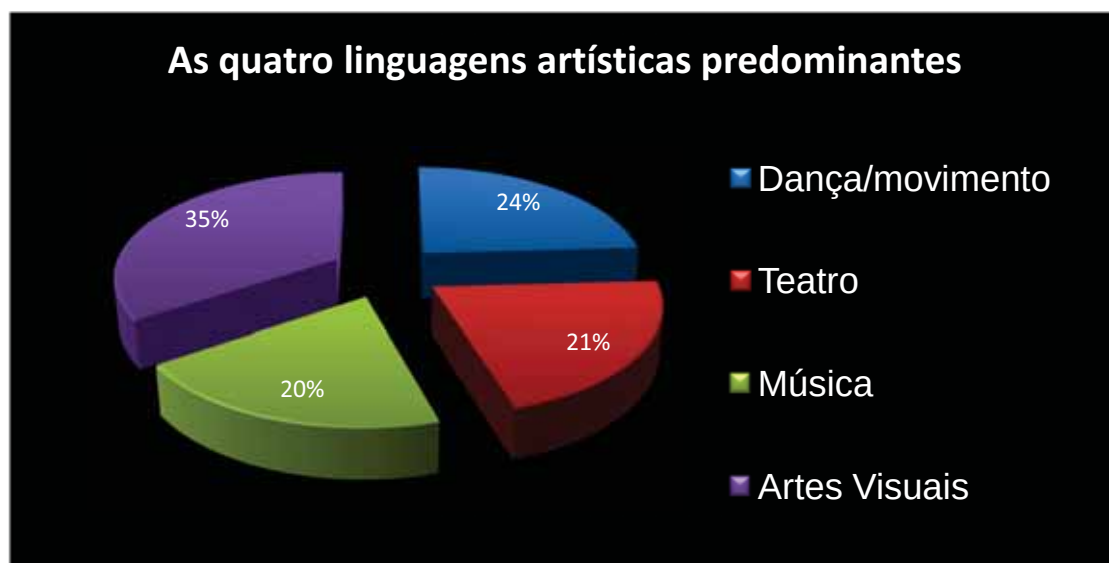


Gráfico 2 – As quatro linguagens artísticas predominantes – o gráfico apresenta as quatro principais linguagens citadas em números relativos, desconsiderando todos os outros itens citados em menores proporção.

O que se observa é que todos destacaram as principais linguagens, que são consideradas mais importantes na formação da criança. O grupo, mesmo tendo um número reduzido de aulas de Arte (apenas um semestre), entendeu serem importantes as questões básicas que sustentam sua formação profissional.

2ª Questão

a - Em que a experiência com a Arte durante sua formação na Educação Infantil pode contribuir com seu trabalho como professor?

b - Como a universidade pode contribuir na sua formação artística para sua ação como professor?

As respostas foram divididas em duas partes:

a - Na primeira análise, em que responderam sobre sua formação na educação infantil.

Dez alunos responderam às perguntas. Nove concluíram que as experiências de formação artística quando criança foram negativas e um tem saudades da época.

Dos dez que responderam, nove apresentaram depoimentos que demonstram o quanto as aulas de artes serviram como exemplo do que não deve ser seguido, pois eram muito pobres e foram utilizadas cópias para colorir. Responderam também que a experiência nas aulas de Arte

quando criança foi ruim; eram utilizados muitos desenhos mimeografados e não foram trabalhados a música e o movimento. Atribuíram a essas falhas as dificuldades apresentadas hoje como alunos e professores. A experiência deles com Arte durante a formação infantil foi muito pequena, *“a professora preparava sua aula com base em modelos prontos para colorir. Ou pedia para desenhar coisas sem sentido, para mim. Assim, não consegui desenvolver a arte de desenhar. Quando me é solicitado que eu desene ou faça algum tipo de trabalho artesanal, crio sempre o mesmo tipo de modelo que me foi oferecido, como exemplo: a casa, o sol, a árvore, a roseira e por fim, nuvens”* (depoimento de uma aluna do curso de Pedagogia e também professora da Educação Infantil de uma escola pública). Também apresentaram relatos que, quando criança, tiveram aulas focadas especialmente em datas comemorativas. Aqui podemos perceber a importância que se deveria ter com a Educação Infantil, pois são marcas que ficam para sempre na memória e isto poderá refletir em sua profissão como professores.

Nóvoa refere-se à existência de um verdadeiro movimento socioeducativo em torno de história de vidas,

[...] com enorme profusão de abordagens, que necessitam de um esforço de elaboração teórica baseada numa reflexão sobre as práticas e não sob a ótica normativa e prescritiva. Nesse sentido, é importante que este movimento se enriqueça em termos da ação, caminhando, todavia, no sentido de uma integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas. (1992, p.19)

Também nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada busca nesses depoimentos narrativas das histórias de vida da infância dos alunos-professores, como forma de reflexão, permitindo um pensar sobre momentos que lhes marcaram e que, provavelmente, ainda apresentam suas ações de alguma forma.

Ainda segundo Nóvoa, o movimento na pesquisa em que as histórias de vida dos professores têm recebido uma atenção especial pelo olhar dado sobre a vida e a pessoa do professor. As experiências e estudos sobre histórias de vida no âmbito da profissão docente podem ilustrar bem toda a debilidade e complexidade da prática educativa. Segundo o autor, o processo identitário da profissão docente representa um importante material para descrever o que de mais íntimo tem a maneira de ser professor. O professor, enquanto profissional, expressa diferentes aptidões, crenças, conhecimentos, atitudes, interesses durante sua carreira. Ao longo dessa trajetória ocorrem fatos, negativos ou positivos, que contribuem direta ou indiretamente para que ele se desenvolva profissionalmente.

No caso aqui apresentado desta pesquisa, a história de vida do professor tem início no momento em que ele vivencia a sua entrada na escola, pois são essas experiências que são formadas dentro de cada um. Em algum momento isto surge como modelo positivo ou negativo para sua profissão, como podemos observar em alguns depoimentos descritos acima.

b - Respostas dos alunos com relação a sua formação artística na universidade.

Quarenta e nove alunos responderam que a Arte teve um papel de fundamental importância em sua formação como pessoa e em seu trabalho como professor (pois alguns são professores).

Nesta questão, a maioria entendeu a pergunta como se fosse a formação na universidade e colocaram a importância da Arte na sua formação no sentido do conhecimento, do desenvolvimento da criatividade, da expressão e no seu desenvolvimento humano. Relataram sobre alguns aspectos que consideraram importante na formação artística tais como: *“estimular os futuros alunos a ter gosto para o fazer artístico”*; *“conhecer e identificar os alunos: sua expressão, sentimentos e sua vida no cotidiano”*; *“foi importante, pois não tinha nenhuma experiência com arte, o que aprendi sobre arte foi na faculdade”*; *“reconhecer a arte em suas diferentes manifestações”*; *“ampliou a sensibilidade e imaginação”*; *“perceber a importância de ensinar arte para as crianças desde os primeiros anos de vida”*; *“o professor pode, através da arte, fazer uma autoanálise de seu trabalho e do conhecimento de seu aluno, seus costumes, sua cultura, seus pensamentos e suas ações em suas produções”*; *“é necessário vivenciar a arte para aprender”*; *“contribuiu para me preparar para lidar com novos desafios”*; *“a formação em arte contribuiu para me tornar mais desinibida, dinâmica, pronta para trabalhar com dança, teatro etc. trabalhar de forma lúdica”*; *“compreendi que não existe bonito ou feio, certo ou errado, cada um tem uma forma de se expressar”*; *“na faculdade, o curso de Pedagogia me criou expectativas positivas para o trabalho como professora”*; *“passei a transformar coisas que antes pareciam simples em significantes”*; *“fez-me ver o quanto a arte é importante”*; *“descobri que posso ser criativa e me surpreendi com isso”*; *“saio do curso com um novo olhar sobre a arte”*; *“a arte contribui para que o professor ensine conteúdos, mas também para educar, mente e espírito”*.

Analisando estas respostas, pode-se verificar que nestes poucos momentos em que obtiveram uma formação artística na universidade voltada para uma concepção de Arte como

transformação e reflexão, tanto na prática quanto na teoria. A Arte possibilitou a estimulação da criatividade e desenvolvimento de atividades que despertam o interesse no mundo, bem como ampliação de ideias que aguçam a sensibilidade.

Os alunos de Pedagogia conseguiram perceber a importância de ensinar Arte para as crianças desde os primeiros anos de vida. Entenderam, pelo que se depreende de seus depoimentos, que o professor pode, através da Arte, fazer uma autoanálise de seu trabalho e de seus alunos, conhecendo seus costumes, cultura, pensamentos e ações por meio de suas produções. Foi possível, por parte deles, a compreensão de que a Arte contribui com o professor em sua vivência artística, aprendendo a lidar com novos desafios e mais preparados para as diferentes formas de ensinar Arte.

Também foi verificada nas respostas a compreensão de que o professor não deve ter como preocupação central o certo ou errado, nem o bonito ou feio, pois cada criança tem uma forma de expressar-se. Segundo eles, a disciplina Arte no curso de Pedagogia cria expectativas positivas para o trabalho como professor, pois é muito importante em qualquer idade, reforçando a ideia que devemos estimular cada vez mais a criatividade do aluno e seu contato com a Arte.

Chegaram à conclusão de que a Arte é o caminho para uma educação de qualidade, ela proporciona uma visão de mundo, transforma coisas que antes pareciam simples em significantes, possibilita conhecimento de muitos métodos que já estão sendo colocados em prática. O professor consegue ver e entender a criança por meio da Arte que facilita a relação entre o mundo interno e externo.

A experiência com arte ajudou os professores na visão sobre as novas formas de ensino-aprendizagem, contribuindo com as experiências durante o curso. Ao final do período em que foi dada a disciplina, apresentaram-se mais criativos e surpreenderam-se com isso; a Arte contribuiu de forma significativa para o ensino dos conteúdos programáticos, como também os sentidos imaginativos dos alunos tornaram-se mais aguçados. Pode-se concluir que a Arte serviu como instrumento para abrir caminhos para a formação crítica, reflexiva e criadora do aluno.

3ª Questão – A Arte, na sua formação como educadora ou gestora educacional, tem importância para o seu trabalho? Por quê?

Cinquenta e nove alunos responderam afirmativamente que a Arte é muito importante para seu trabalho como professor ou gestor.

Nesta questão, todos tenderam a ver, de forma clara e sensível, a Arte como fundamental na Educação e colocaram quanto o papel da Arte: *“conhecer a si mesmo, conhecer o outro”*; *“a arte norteia seus valores e seus referenciais de vida”*; *“a arte sensibiliza, torna o mundo melhor e amplia o olhar”*; *“possibilita maior sensibilidade em relação à forma de olhar o mundo”*; *“é uma forma muito gostosa de se aproximar das crianças”*; *“a arte na educação permite que o educador conheça mais sobre a realidade e sentimentos do aluno e ambos aprendam a importância e respeito mútuo”*; *“a arte expressa e revela muitas coisas que contribuem tanto para a minha formação quanto para aqueles com quem vou trabalhar”*; *“trabalho desde o berçário com a arte e hoje meu trabalho é mais divertido e sou chamada até de ‘deseducadora’”*; *“a arte é muito importante para trabalhar todos os sentidos das crianças, respeitando a imaginação e fantasia”*; *“a arte transforma o ser humano, tornando-o mais sensível”*; *“sim, educar é entregar-se de corpo e alma, seja professora, gestora, merendeira, faxineira etc. [...] a arte faz parte da vida e muito mais dentro da escola”*; *“sim, pois a criança desenvolve a imaginação, cria laços de afeto”*; *“ampliar o conhecimento e o olhar”*; *“a arte, na minha formação, só fez aumentar meu desejo pela arte”*; *“mostro para as crianças que a arte não é só no papel, mas em tudo que você vê ou toca”*; *“proporcionou-me várias experiências com diversas linguagens”*; *“a arte é importante pois mostra caminhos para desenvolver as aulas com diversas linguagens artísticas”*; *“sim, o professor deve ser o mediador do trabalho com o conteúdo da arte”*; *“sim, pois a arte sensibiliza e nos ajuda na comunicação, nos aproxima”*.

4ª Questão - Você acha que o tempo foi suficiente para a formação artística durante o curso de Pedagogia? Por quê?

Trinta e três alunos responderam que o tempo destinado às aulas foi muito, vinte e quatro deles chegaram à conclusão que deveriam ter tido mais tempo para as aulas de arte, e duas alunas disseram que o tempo foi razoável.

Nas respostas, pude observar que, se por um lado, gostaram das aulas, acharam-nas desafiadoras e importantes para formação como professores, uma parte significativa achou o tempo insuficiente para o aprendizado da teoria e da prática com mais profundidade.

Citando alguns depoimentos, podemos observar os apontamentos: *“as aulas são desafiadoras”*; *“as aulas suscitaram perguntas: será que somos capazes? Descobrimos quem somos!”*; *“A arte é muito importante na formação do professor”*; *“Deveriam estar presente ao*

longo de todo o curso”; “aprender também na prática foi mais interessante, pois muitos começaram bem simples e, num passe de mágica, se transformaram! Foi maravilhoso!”.

Também responderam que outras disciplinas ocupavam um tempo que poderia ser destinado à Arte, portanto, entenderam que a disciplina não era levada a sério pela universidade: *“as outras disciplinas ocupam o espaço da arte”; “a arte não é levada a sério como se deveria”*; disseram que a Arte contribui não só na educação, mas na formação do ser humano e que o tempo não foi suficiente, porém, foi de grande importância. Apesar da carga horária considerada insuficiente, neste pouco tempo foi possível ter uma base, o que os sensibilizou a investigar outras formas, novos conhecimentos; alguns alunos disseram que a Arte não era levada a sério, pois a universidade ofertava poucas aulas e deveria ser tão importante quanto as outras disciplinas e, se tivessem mais tempo, poderiam ter mais contato com a disciplina para aprender mais técnicas inovadoras.

Neste contexto, todos os alunos que responderam o questionário entendem a importância da Arte como acontecimento interligado, denso de significações. Os conteúdos em Arte constituem-se em espaço-lugares importantes dentro de sua formação universitária, com possibilidades de criação e de experiências compartilhadas.

Esta experiência como professora de Pedagogia na Universidade fez-me compreender que as aulas devem formar o professor para que ele conceba a Arte na Educação como um espaço do inesperado em um tempo de criação.

A construção de uma proposta curricular em Arte na formação de educadores deve constituir-se em um projeto para o desenvolvimento da autonomia, em um campo de avaliação permanente, enquanto núcleo propositivo para outras mudanças na escola, das pessoas, das comunidades e da sociedade em geral.

b – Proposta com atividade artística com alunos-professores da Universidade Particular. Projeto Memória: Memória transformadora. Pesquisa desenvolvida com alunos de Pedagogia.

Como professora e pesquisadora, o acompanhamento da turma de Pedagogia do último semestre foi importante para além do levantamento para a pesquisa. Também foi possível perceber todas as possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades com relação à

criatividade e à expressão por diferentes meios e linguagens que foram oferecidos aos alunos em tão pouco tempo.

Na segunda parte da pesquisa com alunos da universidade do curso de Pedagogia, complementando o questionário realizado com eles, foi proposta uma atividade em artes plásticas, com desenho, colagem e material descritivo, como forma de reflexão para auxiliar no resgate da memória da infância.

Neste trabalho, os alunos demonstraram sensibilidade, criatividade e interesse. A intenção era que realizassem uma reflexão sobre o que ocorreu nesse percurso de vida como criança, em suas relações com os professores, família e história de vida.

Podemos observar que no grupo de alunos (59), 19 atuavam diretamente na educação infantil, 11 profissionais já trabalhavam com a educação em projetos sociais ou no ensino fundamental, dentre outras experiências, e 29 não trabalhavam na área da educação.

No caso do questionário, mesmo estando em situações profissionais diferentes, os três grupos apresentaram uma compreensão individual, uma autoria percebida nas respostas abertas, mas, ao mesmo tempo, concordaram, cada um a sua maneira, sobre a importância da Arte na educação, não deixando de fazer críticas com relação ao tempo destinado à Arte no curso de Pedagogia.

Na primeira proposta prática, fazia-se uma roda para conversa, em que podíamos falar das atividades e conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas. Era nesses momentos que os alunos contavam um pouco sobre suas participações em eventos culturais (música, teatro, dança, cinema, shows, leituras, dentre outros), pois, dessa forma, eles se sentiam estimulados para trazerem novidades e também exercitarem suas críticas e reflexões sobre o que haviam visto.

Um dos projetos desenvolvidos foi o “Projeto Memória” com o qual, na roda, conversou-se sobre suas próprias histórias de vida, da infância, da escola, da família, enfim tudo que pudessem resgatar em suas memórias, elementos que constituíssem estímulos geradores para sua criação, pois foi solicitado que trouxessem de casa elementos que pudessem ajudar na execução do trabalho prático em artes plásticas, que seria desenvolvido na próxima aula. Para isso, utilizou-se na aula estímulos geradores como: leituras de textos, poesias e imagens que os remetessem a suas próprias lembranças pessoais. Todos saíram muito estimulados e trouxeram na aula seguinte todo o material que fora solicitado: fotos, recortes, imagens, dentre outros.

Na aula seguinte, foi proposto como primeiro momento da atividade a elaboração de um autorretrato. Tendo como princípio de que o mesmo pudesse trazer à tona seu interior e não apenas a representação do seu exterior. Foi apresentado à turma o significado que o retrato ou autorretrato tem: um forte sentido na expressão artística ao longo da história, como, por exemplo, Dürer e Rembrandt, que realizaram mais de cem retratos, deixando ver não somente o envelhecimento físico, mas também o que se passava nos sentimentos representados em cada momento de suas vidas. O retrato de si demonstra também o que se passa dentro de si e, de certa forma, expõe sua alma. No autorretrato, o artista também se conecta com a vida de seu tempo, além de apresentar composição, cores e formas.

Os alunos não teriam nenhuma regra técnica, pois a intenção é que, com a liberdade de expressão, pudessem romper com as barreiras técnicas e assim criarem livremente. Para isso, vimos diferentes retratos e estilos para que tivessem conhecimento de que esse estilo de representação teve diversos enfoques ao longo da história de diferentes formas e em diversos suportes e materiais. O enfoque foi principalmente nos artistas contemporâneos, nos quais o autorretrato - a autoimagem - ultrapassa a visão narcisista. E Canton esclarece:

[...] se ela se mantém como uma forma de reivindicar identidade, seu foco está na produção de um estranhamento, uma sensação de incômodo - aquela remanescente à sensação de se olhar no espelho e não se reconhecer. Essas emoções estão ligadas à situação do ser humano contemporâneo, inserido numa sociedade de informação eletrônica e virtual, pressionado pela mídia, sufocado pelas imposições velozes do tempo e espaço que se configuram na realidade cotidiana das cidades. (CANTON, Katia. *Novíssima arte brasileira: um guia de tendências*. São Paulo: Iluminuras, 2001, p. 68)

Dessa maneira, ficou claro que a preocupação com o “acabamento” não deveria ser prioridade e a proposta é que cada um poderia utilizar a pintura ou o desenho tendo como suporte um pedaço de papelão que a professora havia trazido e dado a cada aluno. A aula foi bastante divertida e todos se soltaram com a possibilidade de se reproduzirem e surgiram perguntas do tipo: “nossa como é mesmo meu cabelo? E meu nariz? E minha boca? Que cor é a minha pele?

Trocavam ideias, um dava palpite no do outro, mas cada um conseguiu representar detalhes muito significativos de suas expressões.

Ao término do trabalho pôde ser observado que todos os alunos forjaram, no âmago de sua alma, seus sentimentos e demonstraram aquilo que estava em seu íntimo, por maior dificuldade técnica que alguns apresentaram ter, foram estimulados para evidenciar o sentimento, por meio do que lhe era mais precioso, manifestando poeticamente e por meio da emoção, tudo

que houvesse. O resultado teve como intuito utilizar as imagens também como narrativas, reflexos, enigmas da memória e o olhar de uma realidade construída, criada, tendo como resultado a imagem-conceito de si mesmos.

Na aula seguinte, foi desenvolvida a segunda proposta da atividade que, em um primeiro momento, deu-se por uma roda de conversa, principalmente sobre o que fizeram na aula anterior e o que tinha significado para eles.

Em seguida, passou-se ao segundo momento da proposta do trabalho: “Memória da Infância”. A proposta visava um trabalho individual e cada um poderia utilizar a técnica que mais gostasse. Mostraram-se muito concentrados e, ao final da aula, fez-se a roda e foi pedido ao alunos que falassem um pouco sobre o processo. Duas alunas choraram ao falarem do seu processo de construção, pois pareceram tristes e com saudades daquele tempo. Alguns pediram (não mais que cinco pessoas) para terminar em casa, o que foi permitido. Após o término, foi realizada uma exposição na sala e todos os alunos puderam conhecer a história de cada um. Neste momento foi emocionante, pois novamente surgiram perguntas sobre a história de cada um: *“nossa como você era diferente!”*; *“olha esse era meu pai”*; *“essa era minha professora... era muito legal”*; *“nesse dia foi muito legal, me diverti muito”*. Foi esclarecido que provavelmente alguns trabalhos seriam utilizados na pesquisa de doutorado. Todos concordaram, algumas disseram ficar envergonhadas, mas concordaram, desde que não aparecessem seus nomes e reconhecimento das fotos. Houve um comprometimento com relação a essa questão.

A ideia do projeto é voltar o olhar não apenas para a práxis na sala de aula, mas também para o sujeito em relação com sua própria reflexão autobiográfica, já que é possível conjugar, na reflexão, o ato de formar e formar-se em um processo dialético que devolve, em um primeiro momento, a imagem de si, com certo desconforto e angústia: o que quero ser? Quem sou eu? Serei professor por vocação? Por falta de opção? Por comodidade? A insustentável leveza da memória e da formação mobiliza, causa angústia, novas buscas e aprendizagens. A Arte torna-se um meio e um instrumento de importância para que se possa obter respostas e, concomitantemente, reflexão sobre o que é ser professor de Arte.

Na mesma perspectiva, Nóvoa (1992) estuda os processos de identidade do profissional docente, destaca a importância crescente que as “histórias de vida” têm adquirido nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino. Valendo-se do conceito de

processo identitário, entendido como “um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (p.16).

Nóvoa entende ainda que os percursos que cada professor faz na construção da identidade profissional são o que definem a singularidade docente, o modo de cada um ser professor. Estes percursos identitários são delineados pelas concepções que o docente tem sobre educação, pelas escolhas metodológicas e pelo seu estilo pessoal de reflexão sobre a ação. Defende que o processo identitário está também ligado à capacidade que temos no exercício da autonomia quando desenvolvemos nossas atividades profissionais. “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (1992, p.17).

Como resultado deste primeiro trabalho, a conclusão remete ao quanto a pessoa, aqui no caso professor e futuro professor, pode desenvolver-se em seu potencial criativo, pois um estímulo gerador é de grande importância para que o mesmo se sinta sensibilizado para com o outro.

Apoiado neste conceito de autoidentidade como sendo um momento de reflexão, compreendido pela pessoa em termos de sua biografia e as suas identidades, estas inscrevem-se em um processo reflexivo. Este é um processo de (re)construção contínua da identidade, que cada um faz de si próprio, cotidianamente, e, no caso da identidade profissional, a (re)constrói em meio a uma rede de relações em que cada uma se sustenta em várias outras. A autoidentidade toma um lugar fundamental na construção da identidade, uma vez que o sujeito não é passivo nessa construção, mas um ator e autor ativo de sua formação e transformação.

Nesta proposta desenvolvida com professores e futuros professores, a atividade artística compõe, com a memória do presente, uma situação vivida no hoje e no ontem, pois a lembrança como experiência se acumula no inconsciente, a voz do passado está impregnada também de situações vividas no presente e o acervo da memória questiona, analisa, compara e transforma situações podendo transformar-se em ações novas e inovadoras.

Toda experiência desenvolvida foi impregnada de emoções com dimensão estética por ter sido uma proposta que proporcionou significado carregado de sentimento de identidade em um contexto histórico real e simbólico.

O AUTORRETRATO - Primeiro momento

Um olhar sobre si

A experiência vivenciada em parceria com as alunas, que é descrita abaixo, tem raízes naquilo que a pesquisadora já viveu como aluna e como professora de Arte.

A proposta foi desenvolvida utilizando diferentes suportes e técnicas como desenho, pintura e colagem. Também foi utilizada a literatura, com leitura de textos, artigos e poesias. Foi solicitado aos alunos que pesquisassem fotos e conversassem com a família sobre sua história quando crianças. Este foi um recurso utilizado com objetivo de mapear suas vivências, na medida em que tais registros estão ligados a atitudes e valores construídos ao longo da vida escolar. Após este processo, os alunos passaram a elaboração e criação de obras a partir de suas lembranças, com o intuito de remetê-los às histórias de suas vidas, aos primeiros anos de seus processos de escolarização e, em seguida, permitir-lhes contextualizar e refletir sobre suas atitudes enquanto futuros educadores, em um exercício de apropriação do conhecimento e de organização de suas significações através da construção da história artística deste futuro profissional, fortalecendo assim o seu processo de formação.

Cada situação na busca desses “referenciais pessoais” é, sem dúvida, pausa para se repensar a própria prática pedagógica, rever posturas, tentar novas possibilidades e reafirmar certezas. Organizar, observar, interpretar os registros, deixar o olhar ir além das aparências, buscando significados, éticos, estéticos, simbólicos e cognitivos. Este pode ser um novo e interessante caminho para a Arte na educação.

A seguir, alguns exemplos das produções dos alunos, em que se pode observar a criatividade, a sensibilidade e o envolvimento que cada um apresentou.

“ainda posso sentir o cheiro dessa época, os ipês que formavam um tapete colorido na escola, o sol entrando pelas amplas janelas, o som dos pássaros... como era gostoso estar lá, como era fácil aprender...”.(aluna do curso de pedagogia “Lembranças de minha infância” (2008)(P.F.)

Segundo Francastel (1995), com a arte moderna dá-se a ruptura. Entra na cena da arte o sujeito das sensações e da linguagem subjetiva do sentimento. A imitação do mundo é substituída pela análise do sujeito, consciência e corpo que representa os signos por meio das formas artísticas. Não existe mais a preocupação com a figura humana em si mesma, exatamente como ela é, não há propriamente retrato. Sobre isso, Matisse disse a uma apreciadora que

criticava a desproporção de suas representações do corpo feminino: “Isso não é uma mulher, minha senhora, é uma pintura”.

Partindo dessa premissa, a proposta foi feita aos alunos e foi realmente notório o resultado poético deles no resultado do trabalho; isto veio de todo o processo imediatamente anterior, com nutrição estética prévia, tendo como referencial teórico-plástico imagens de obras e a discussão sobre os objetivos da proposta.

Quando paramos para nos olhar, às vezes não nos reconhecemos; muitas vezes, é uma descoberta e Cecília Meireles reflete isso em poemas que retratam essa sensação: “Eu não tinha este rosto de hoje,/ assim calmo, assim triste, assim magro,/ nem estes olhos tão vazios,/ nem o lábio amargo. (“Desenho”, *Viagem*) ou neste outro: “Fui morena e magrinha como qualquer polinésia/(...) Levai-me aonde quiserdes! – aprendi com as primaveras/ a deixar-me cortar e a voltar sempre inteira. (“Desenho”, *Mar absoluto*).

Assim cada um destes rostos nos apresentam uma emoção que as vezes olhares de meninas, sonhadoras, alegres ou tristes. Nos mostram seus sentimentos sejam em traços que nos parecem infantis, mas reveladores em sua essência.

A seguir alguns autorretratos de alunas do curso de Pedagogia que apresentam em cada linha em cada gesto elementos para uma possível análise sobre suas identidades e sobre seus sentimentos.



Figura 1A – Autorretrato de J. M.



Figura 1B – Autorretrato de R. M. A



Figura 1C – Autorretrato de P.G.



Figura 1D – Autorretrato de S.L.



Figura 1E – Autorretrato de C. M.



Figura 1F – Autorretrato de F. C. F. M



Figura 1G – Autorretrato de T. C. S. M.



Figura 1H – Autorretrato de I. P. L.



Figura 1I – Autorretrato de M. F.



Figura 1J – Autorretrato de S. P.



Figura 1K – Autorretrato de J. R.



Figura 1L – Autorretrato de T. M.



Figura 1M – Autorretrato de S. R. S. P.



Figura 1N – Autorretrato de K.L.M.



Figura 1O – Autorretrato de R.S.M.



Figura 1P – Autorretrato de C. T.



Figura 1Q – Autorretrato de T. S.D.



Figura 1R – Autorretrato de P.N.S



Figura 1S – Autorretrato de A.D.N.F.



Figura 1T – Autorretrato de A.D.



Figura 1U – Autorretrato de D. R. S.

MEMÓRIA DA INFÂNCIA

A seguir, apresento a atividade desenvolvida com alunos-professores do curso de Pedagogia utilizando a linguagem plástica, na qual o estímulo gerador foram suas memórias da infância. Cada pessoa desenvolve-se em uma realidade social; suas necessidades e valorações confrontam-se e o processo criador é síntese deste processo complexo de relacionar, ordenar, significar, que está impregnado de suas vivências e memórias.

Em nosso consciente, destaca-se o papel desempenhado pela memória. Ao homem torna-se possível interligar o ontem ao amanhã. [...]. Dessa sequência viva ele pode reter certas passagens e guardá-las, numa ampla disponibilidade, para algum futuro ignorado e imprevisível. Podendo conceber um desenvolvimento e, ainda, um rumo no fluir do tempo, o homem se torna apto a reformular as intenções do seu fazer e a adotar certos critérios para futuros comportamentos. Recolhe de experiências anteriores a lembrança de resultados obtidos, que o orientará em possíveis ações solicitadas no dia-a-dia da vida. (OSTROWER, 2010, p.18)

As associações compõem a essência de nosso mundo imaginativo e o acervo de nossa memória, que são formados por todos os sentimentos vividos. A velocidade e a espontaneidade fluem de forma natural na mente, tendo sempre relação entre si. A imaginação, associações de todas as vivências, caracteriza-se pelas imensas possibilidades apresentadas a partir do acervo do pensar, do sentir e do agir no mundo que cada pessoa traz consigo.

Realmente pensa-se falando. Mas o pensar e falar só se tornam possíveis dentro do quadro de ideias de uma língua. Esta, por sua vez, está inserida no complexo de relacionamentos afetivos e intelectuais próprios de uma cultura. Assim, cada um de nós pensa e imagina dentro dos termos de sua língua, isto é, dentro das propostas de sua

cultura. Quando se fala, recolhe-se desse acervo, de língua e de propostas possíveis, uma determinada parte que corresponde à experiência particular vivida. É o que se quer transmitir e, também, o que se pode transmitir. (OSTROWER, 2010, p. 21).

As histórias contadas nestas imagens ou palavras configuram o que cada professor é, sua identidade, suas emoções. Estas histórias, segundo Larrosa, são a autoconsciência ou identidade profissional, que tem a forma essencialmente narrativa.

[...] nossa própria experiência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecendo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provê de uma identidade (LARROSA, 2003, p. 41).

Cada história apresentada nessas narrativas revela a alma a partir de marcos que ficaram guardados seletivamente em suas memórias, que são apresentadas em cada palavra. Essa explicação é o que apresenta a identidade de cada um. As experiências e os relatos das histórias das infâncias revelam seus valores, crenças e podem contribuir na formação de sua identidade profissional.

Esses territórios da memória são carregados de linguagens simbólicas, que são incorporadas e interpretadas. A consciência, a cada experiência, amplia-se estabelecendo novos formatos, transformados em ação criativa. Em cada olhar, surgem novas formas de tecer a Educação. É através da Arte na Educação que é possível divisar gestos e temores.

A seguir, são apresentadas as produções artísticas dos alunos do curso de Pedagogia, resgatando a memória de suas infâncias.



Sem sonhos, as perdas se tornam insuportáveis, as pedras no caminho se tornam montanhas os fracassos se transformam em golpes fatais, mas se você tiver grandes sonhos seus erros produzirão crescimento seus desafios produzirão oportunidades, seus medos produzirão coragem por isso nunca desista dos seus sonhos.

Figura 2 – “Sem sonhos, as perdas se tornam insuportáveis, pedras no caminho se tornam montanhas os fracassos e se transformam em golpes fatais, mas se você tiver grandes sonhos seus erros produzirão crescimento, seus desafios produzirão oportunidades, seus medos produzirão coragem, por isso nunca desista dos seus sonhos.” (B.A.F)



Figura 3 – “Afimal, crescer não faz mal... mas não posso deixar de sonhar.” (I.A.S)

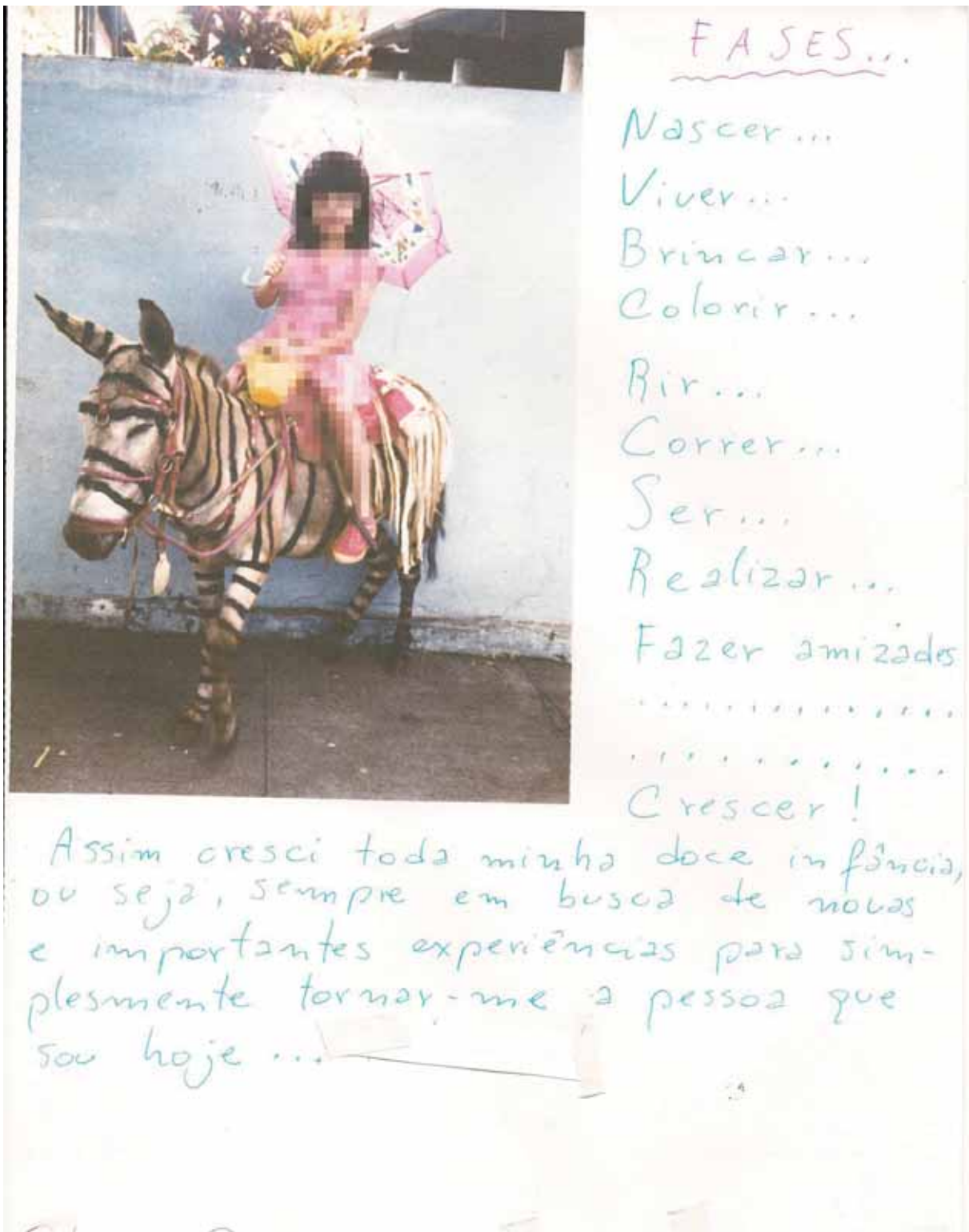


Figura 4 – “Assim cresci toda minha doce infância.” (P.D.D.)

Lendo os textos fiquei muito emocionada, como é possível conseguir escrever tão bem sobre este sentimento que todos temos. A medida em ia lendo fui quase sempre concordando com os autores, e enquanto eles iam se lembrando de suas memórias e sentimentos, eu também pensava nos meus e por várias vezes chorei de saudade, tristeza e de alegria, também ri em alguns momentos e em outros os meus olhos estavam lendo o texto e quando eu percebia estava olhando para o papel mas não lendo e sim revivendo lembranças que voltavam a minha mente.

Eu também não tenho praticamente nenhuma foto da escola a não ser uma da festa junina em que eu estava fazendo pose segurando o vestido e de chapéu de palha que é muito bonita, outra de um desfile em que eu estava com a professora e acho que só, e de casa, lembro-me de uma em que estava chorando em uma praça e outra com meu irmão mais velho. E é engraçado o rumo que a vida nos leva porque tenho 4 irmãos e me identifico muito hoje com este da foto, ah, tem também uma outra foto da família toda, meus pais e os 5 filhos e devia ser para alguma festa, pois estavam todos bem vestidos e meu irmão caçula era ainda um bebê, hoje ele tem 37 anos.

Incrível como nossas recordações vêm surgindo e parece que apenas por alguns minutos tudo o que nem sabíamos que existia ainda dentro de nós volta e de maneira intensa, tão viva. Tive vontade a cada parágrafo dos textos que lia, de parar a leitura e escrever sobre minha infância, ate mesmo plagiando um pouco pois pensei várias vezes, como pode ser possível as sensações e os testemunhos serem tão parecidos. Um dia ainda quero fazer isso, reler estes textos e ir escrevendo tudo que eu me lembrar, tentar resgatar esses momentos que foram tão importantes para mim e que são a minha história.

Quero deixar aqui registrado a você, Professora Euzania, o meu muito obrigado por essa oportunidade que tive, de parar um pouquinho com toda esta correria, esta louca vida agitada em que não temos tempo para nada, para nestes 30 minutos de leitura reviver e viver.

3º ano de Pedagogia – 5º semestre
Dezembro de 2008

Figura 5 – “Incrível como nossas recordações vêm surgindo e parece que apenas por alguns minutos tudo o que sabíamos que existia ainda dentro de nós volta de maneira intensa, tão viva.” (L.L.V.)



Quando criança via um mundo de sonhos e
fantasias...
... Sem me preocupar com as dores da humanidade
Meu coração era cheio de felicidade.
Pensava em crescer e deixar de ser criança...
... Hoje, já adulta o que mais quero era voltar à
minha infância.

Figura 6 – “Pensar em crescer e deixar de ser criança... queria era voltar a minha infância.” (T.S.)



Figura 7 – “[...] a menina triste está lá [...]. não tenho saudades dela [...]” (M.A.P)

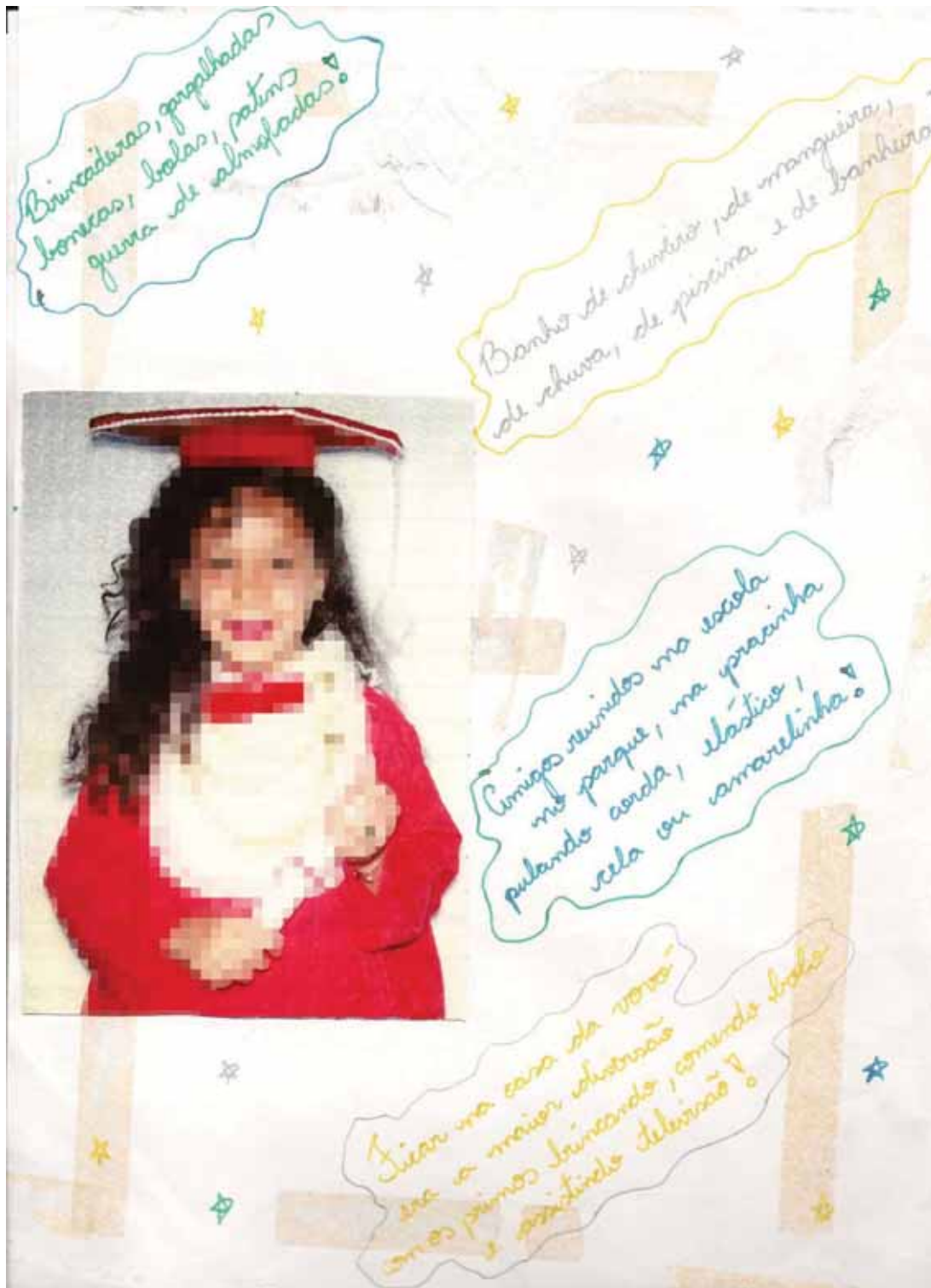


Figura 8 – “Amigos reunidos na escola no parque, na pracinha, pulando corda, elástico, cela ou amarelinha.”
(B.N.P.)

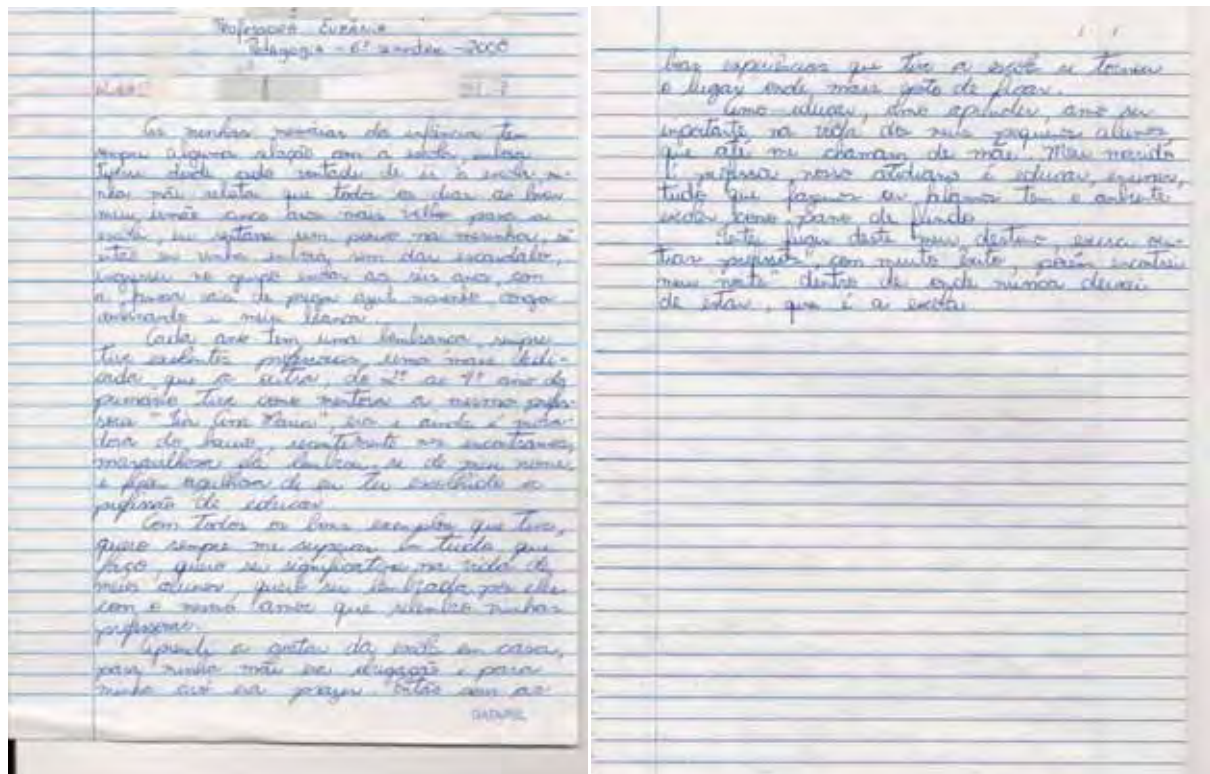


Figura 9 – “Cada ano tem uma lembrança, sempre tive excelentes professoras... com todos bons exemplos que tive... quero ser significativa na vida dos meus alunos, quero ser lembrada por eles com o mesmo amor que relembro minhas professoras.” (P.M.F.)

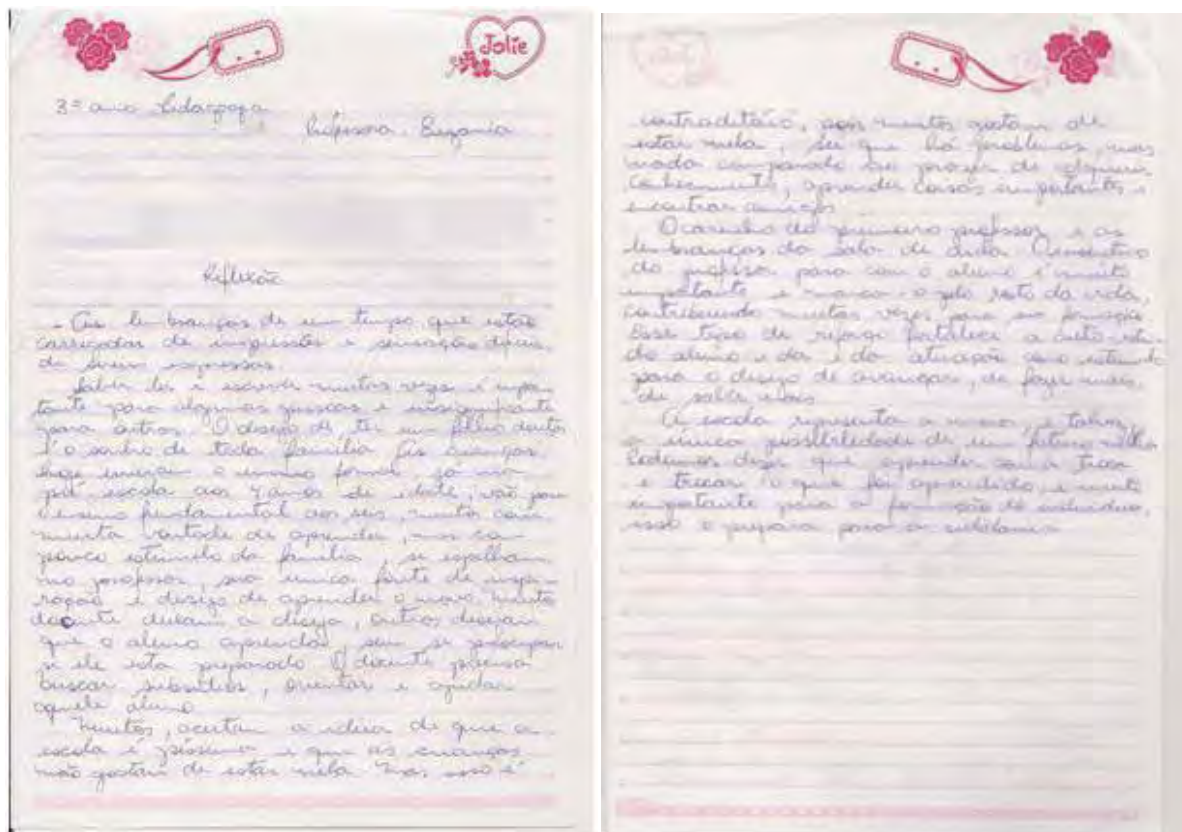


Figura 10 – “O carinho do primeiro professor... marca para o resto da vida...” (M. E. L.)

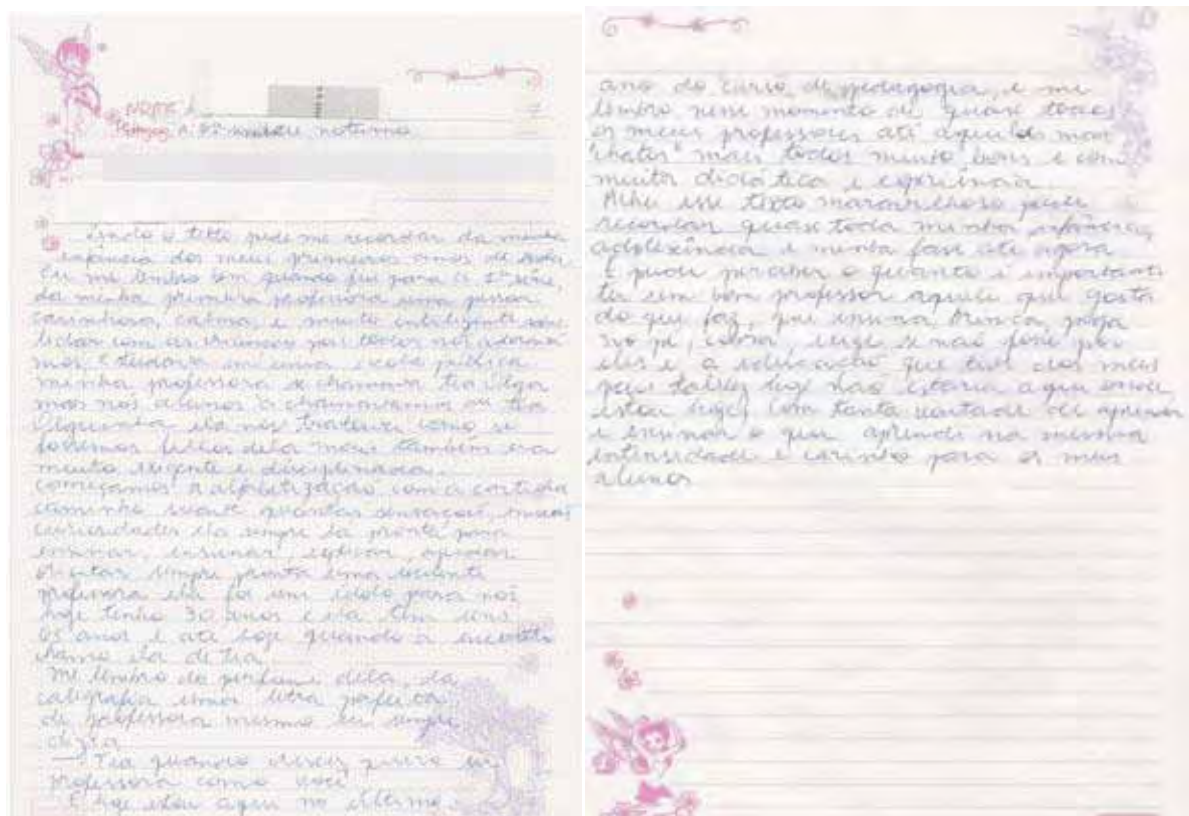


Figura 11 – “Me lembro do perfume dela, da caligrafia... uma letra perfeita de professora mesmo. Tia, quando crescer, quero ser professora como você.” (S.R.R.M.)



Figura 12 – “Sonho em ter um vestido novo.” (C.A.G)

Neste resgate de memória reside a importância de seus sentimentos em relação à Arte, a seus cadernos e a suas histórias. É desta dinâmica que poderá surgir uma nova ideia carregada de conteúdos valorativos, na medida em que a expressão artística não é neutra: sempre está carregada de valores. A Arte e sua criação são, sem dúvida, a experiência que permite a intensificação da vida e a manifestação, mesmo que inconsciente, de nosso desejo de transcendência e eternidade.



Figura 13 – “Lápis de cor... festa... sorvete... carinho...” (J.C.V.)



Figura 14 –“Quando somos criança, não temos a noção de tempo.” (J.P.C.T.)



Amigos vêm e vão em nossa vida, assim como garçom
num bar, porém amigos de infância são eternos...
Independente de que caminhos sigamos, mas sempre
comigo que foram os momentos mais felizes de minha
vida, na inocência ago, no riso sem malícia, cantiga
de roda, sem medo de serem felizes. E fomos!

Figura 16 - "Amigos de infância serão eternos." (R.M.A.)



Figura 17 - “Minha linda escola da qual não esqueço jamais, onde passava a maior parte do tempo brincando com meus amigos e aprendendo para chegar até aqui.” (E. B.)



Figura 18 – “Que saudades do lindo sorriso da minha vovó que está no céu...” (K.M.M.S.)



Figura 19 - “alegria... brincar... felicidade... pais pacientes... imaginação...” (L.C.S.)

VOLTANDO A SER CRIANÇA

Vivemos uma realidade tão dura que, às vezes, queremos voltar à infância, à época de fantasias, convivência com os pais, tendo nosso próprio mundo, sem as múltiplas preocupações, tantas decepções e as constantes pressões...

Mas nem todos tiveram um lar, ou não foram felizes na infância, e nem essa volta é possível. Mas ser adulto também não é sinônimo de carrancudo e só pensar na dura realidade. Jesus disse que precisávamos nos tornar como crianças para herdar o Reino dos céus...

Viva o momento presente da vida, mas não mate o espírito de criança que um dia houve em você. Cultive a simplicidade, o mundo de sonhos a alegria, o amor à natureza e a confiança em Deus. Com toda a certeza sua vida terá mais sentido e muito mais beleza...



Figura 20 – “...não mate o espírito de criança que um dia houve em você...” (M. S.)



POESIA

Aquilo que eu posso
Não é o que quero
Eu quero o repouso
Do que espero
Agradeço o que tenho
Pelo que custou
Sei de onde venho
Não sei para onde vou...

Pedagogia 6º semestre

Figura 21 - “Sei de onde venho, não sei para onde vou...” (R.C.B.)



Figura 22 – “Tempo aquele que nossos corações, nossos pensamentos, não tinham maldade... brincávamos e sabíamos ser felizes.” (G.M.)

Minha Infância !!!



Desde pequena, coisa que até hoje sou, esqueci-me de passar na fila do crescimento, pois comer pão, beladria bolo sem fermento de nada me adiantou.

Passava o dia a dormir, pular, contar, de preferência, mercadinho, casinha, até uma amiguinha imaginária eu

tinha para brincar, tomar chá todos os dias até dar hora de eu me deitar.

Pena que mamãe na rua não deixava brincar, me lembro como se fosse hoje, pequena e magala era meio tímida, quando via algo ou alguém estranho, logo caía correndo e me escondia.

Na escola sempre fui obediente, perfeccionista, calma e tranquila, apenas quando a tia ficava brava por causa da minha enorme caneta de dez cores que mal conseguia segurar, o caderno ficava colorido como um arco-íris e eu me ia a chorar. Minha mãe não trouxe para casa, apenas disse que a tia passava as vezes não dava tempo nem para brincar.

Hoje já sou mãe e passo o dia a brincar de cuidar do meu bebê quero logo poder lhe ensinar, aproveitar todos os momentos pois a vida passa tão depressa que apenas as lembranças vão ficar.

Figura 23 - "Na escola sempre fui obediente... a tia ficava brava por causa da minha enorme caneta de dez cores... o caderno ficava colorido como um arco-íris..." (A.D.S.)



Figura 24 - “Areia da creche na conga... tagarela... bagunceira...” (P.C.S.)



Figura 25 – “..chupeta...cute... eca... caca... (E. R.)



Figura 26 - “Muitas coisas em nossas vidas vem e vão, mas as lembranças boas sempre ficarão.” (A.A.D.L.)

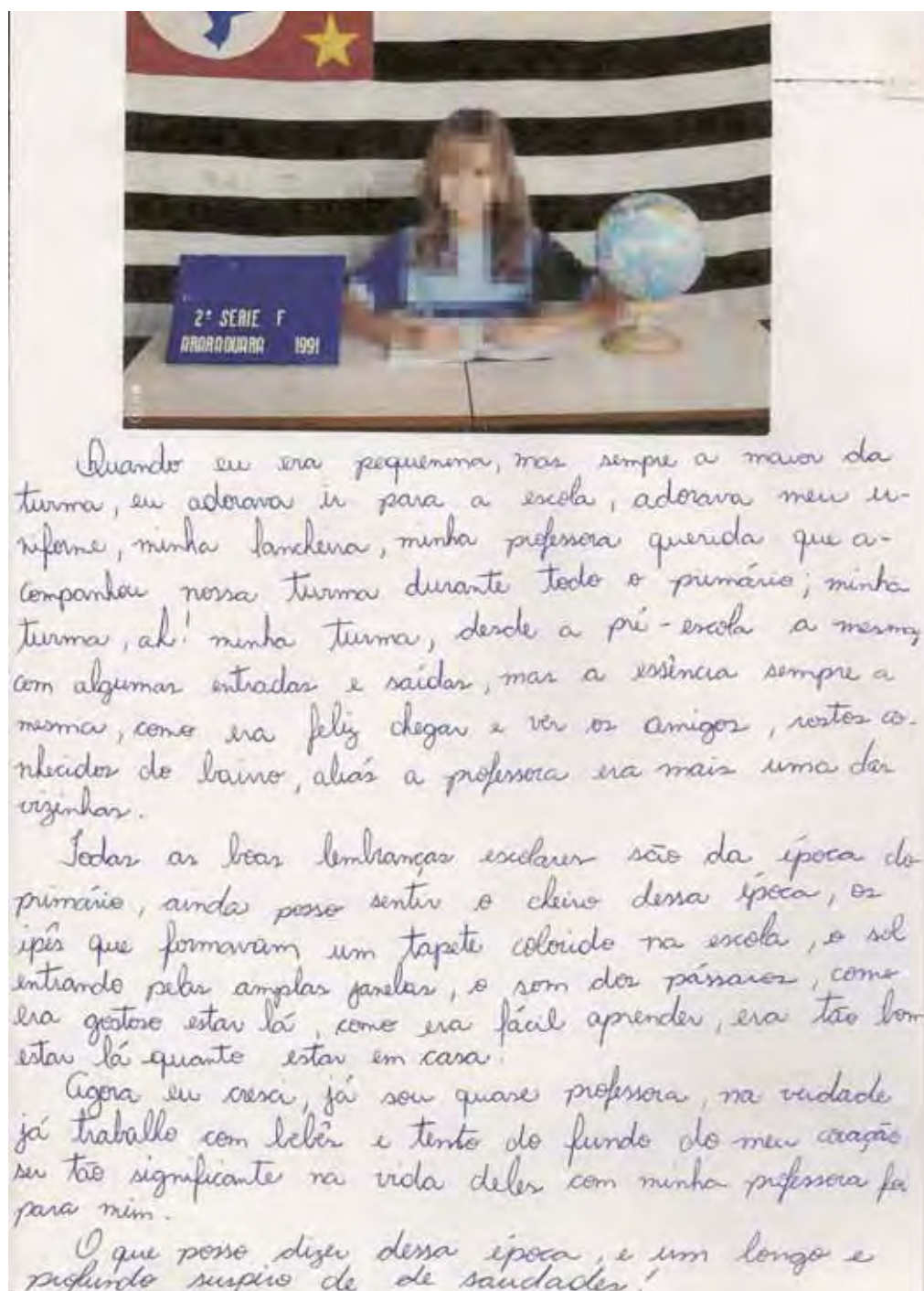


Figura 27 - “Ainda posso sentir o cheiro dessa época, os ipês que formavam um tapete colorido na escola, o sol entrando pelas amplas janelas, o som dos pássaros, como era gostoso estar lá, como era fácil aprender.” (P.M.F.)



Figura 28 – "...menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?"(Ana Maria Machado)
(S.M.L)

A proposta para verificar a capacidade de reflexão do professor-aluno sobre o processo de sua própria experiência de fazer Arte - perspectivas para uma ação transformadora como forma de dar continuidade ao reconhecimento daquele grupo de alunos-professores - trabalhou atividades para o levantamento das memórias ligadas a suas vidas, à Arte e aos processos de formação que viveram.

Nas duas atividades propostas, pode ser observado que nos dois momentos os percursos de vida apresentados durante todo o processo de (re)construção da identidade profissional, tanto no autorretrato atual, quanto na memória da infância em que foi utilizado como material de análise as narrativas das professoras, tanto na escrita quanto na imagem relatada, serviu como subsídio para sustentar a defesa de se ter políticas públicas de formação artística de professores, e que essas devem ser pensadas e desenvolvidas de forma séria, e isso passa pela (re)construção da própria identidade do professor, que é uma luta não muito fácil para romper com os modelos de formação artística que os guiam há décadas e que passam como “boas receitas” de escola em escola.

Com este pensamento, pode-se crer que as reflexões desenvolvidas, tomando como apoio as narrativas dos percursos de vida das professoras, podem impulsionar mudanças nos cursos de formação, no sentido de (des)construir imagens e identidades, que vão sendo repassadas como modelo único e ideal a ser assumido pelos futuros professores. Dessa forma, é possível utilizar como exemplo a atividade proposta nesta turma de Pedagogia, em que os alunos e futuros professores passam pela organização do pensar sobre si, elaborando e organizando uma linha de pensamento que contribui para respostas: quem fui, quem sou, o que quero ser?

A Arte permitiu durante este espaço de tempo determinar um importante momento da realidade e expressão de sensibilizações desses sujeitos. O desenho, a pintura, a poesia, destinaram-se a ser suporte para a expressão do simbólico, das manifestações de desejo e de registro dos sentidos.

Dessa forma, a Arte feita com sentimentos é capaz de refinar e ampliar nosso universo emocional. Susanne Langer nos esclarece que a função essencialmente pedagógica da arte é a de educação do sentimento:

A maioria das pessoas anda tão imbuída da ideia de que o sentimento é uma amorfa excitação, totalmente orgânica, em homens como em animais, que a ideia de educar o sentimento, de desenvolver-lhe o raio de ação e a qualidade, se lhes afigura fantástica, se não absurda. De minha parte creio que constitui realmente o

próprio cerne da educação pessoal. (LANGER, S. K. “A importância cultural da arte”, em *Ensaio Filosóficos*. Cultrix: São Paulo 1971, p. 90)

Os registros ficam em nossa memória documentados e deles necessitamos ao longo de nossas experiências. A história da Humanidade está repleta de marcas e sinais de nosso passado, seja nas paredes das cavernas ou em grafites espalhados pelos muros das cidades. O indivíduo sente a necessidade de deixar sua marca por onde passa: pedras, papéis, filmes, fotos. Assim, somos alunos e educadores, agentes de uma história compartilhada por dezenas de indivíduos, que deixam marcas, elaboram registros nesse percurso. Essas produções escritas, desenhadas, cantadas, representadas, dançadas, demonstram de que forma o ser humano e sua coletividade relacionaram-se, pensaram, simbolizaram, apreenderam, articularam conteúdos e como eles se concretizaram. A retomada dos registros permite ao educador estabelecer relações entre o antigo e o novo saber e as tantas áreas do conhecimento. Dá sentido ao que aprendeu e o torna mais hábil ao ato do ensinar/aprender Arte.

Nesta atividade, foi possível mostrar alguns depoimentos sobre a história de vida dos professores. A memória apresentada como algo vivo e ao ser (re)contada, passado e presente vão misturando-se no presente. A memória particular sempre remete a um grupo, pois a pessoa carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade. As narrativas ajudaram a entender um pouco da história dos alunos-professores e revelou sentimentos para o outro aquilo que estava guardado em suas memórias.

Dessa forma, foi importante tomar ciência das experiências pelas quais os professores passaram, com a finalidade de conhecer sua história de vida. No entanto, para a pesquisa, foi possível perceber o quanto a primeira infância na escola é responsável por parte dessas memórias que podem contribuir com a formação continuada do professor como um processo reflexivo de suas vivências e convivências com professores que podem ter contribuído com suas atitudes profissionais até hoje. “[...] de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com o seu bem querer ao mundo ou seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos” (NÓVOA, 1992, p. 17). Ressaltando a impossibilidade de separação do eu profissional do eu pessoal, reconhecendo o valor da apropriação dos saberes profissionais advindos da própria cultura e experiência. Nóvoa (1992) reforça essa discussão ao dizer “[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar” (p. 17).

Ao buscarmos esclarecimentos sobre as questões levantadas nesta pesquisa, podemos entender e reencontrar significado para o trabalho docente no hoje e que pode estar vinculado a sua história de vida pessoal. Assim analisando a etapa aqui apresentada, podemos perceber como nos tornamos o professor que somos.

2.1.2. Segundo momento da pesquisa – Professores de CERs

c - Questionário aplicado aos professores de CERs do município pelo GPEI: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados

d - Pesquisa de Campo

2.1.2.1 Discurso e ação do professor: fios que não se cruzam

A pesquisa com professores de CERs foi realizada pelo Grupo de Educação Infantil e teve como objeto de estudo professores, diretores, agentes educacionais, de 34 CERs – Centros de Educação e Recreação.

Nesta pesquisa utilizou-se apenas parte deste grande questionário, do qual foram selecionados apenas 22 da pré-escola. No primeiro momento, utilizou-se o questionário aplicado pelo GPEI; no segundo momento, foi realizada a Pesquisa de Campo, tendo como enfoque principal um CER e também foi recolhido material de outros CERs municipais.

O GPEI elaborou um instrumento composto por questionários com profissionais da área de Educação do município. O grupo elaborou e aplicou o questionário em 2008, e ficou definido que a pesquisa seria realizada com abordagem mista, utilizando princípios e procedimentos da abordagem qualitativa e quantitativa. Com amostragens representadas por três segmentos que atuavam em 34 CERs no município de Araraquara/SP. Participaram profissionais que atuavam com crianças de 0 a 6 anos de idade e os diretores das unidades.

Os participantes, voluntários, estratificavam-se em 32 profissionais que atuavam com as crianças na creche, 25 diretores de unidade e 22 docentes com atuação na pré-escola, totalizando 79 sujeitos. O instrumento foi aplicado por segmento e o processamento ocorreu na FCL/Unesp/CAR, utilizando o polo computacional de seus laboratórios didáticos de informática.

A escolha do recorte desta pesquisa foi com o grupo dos 22 professores de CER que atuavam na pré-escola e a opção por esses professores foi uma escolha da pesquisadora que, como participante do grupo, elaborou as questões referentes à área de Arte.

Para o escopo desta pesquisa, optamos isolar aqueles envolvidos diretamente com a Educação Infantil, por representar esta área o alvo de nossas atenções, cujas faixas etárias são representadas pelo seguinte gráfico:



Gráfico 3- Faixa etária dos 22 professores selecionados pela pesquisa. Observa-se que todos têm mais de 30 anos.

Entre as questões formuladas pelo grupo, destacamos a 23, “Você gosta de estudar?”, que teve 22 respostas positivas, somando 100%; e a questão 24, “Sente necessidade de novos estudos e aprendizagens?”, com 21 respostas positivas (95,45%) e uma negativa (4,55%).

Nas questões propostas, observou-se que 100% dos professores entrevistados responderam que gostam de estudar e 95,45% sentem necessidade de novos estudos e aprendizagens. Isso representa um sentimento bastante positivo, pois demonstra um interesse em conhecer e desenvolver-se profissionalmente.

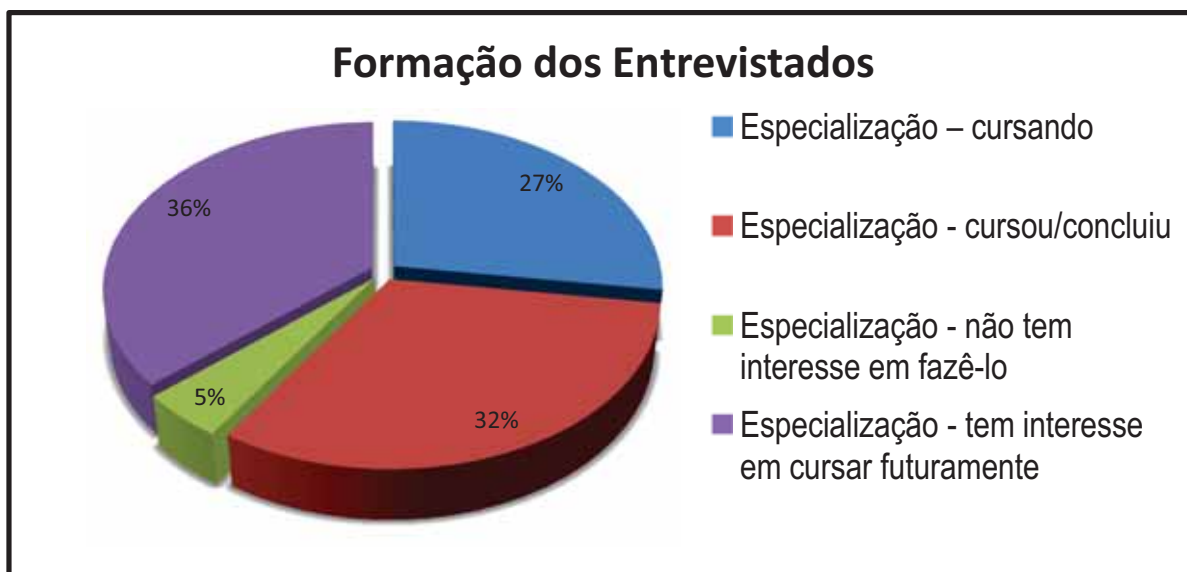


Gráfico 4- Escolaridade dos entrevistados- Neste gráfico podemos verificar que a maioria dos professores apresentam interesse em continuar seus estudos e 32% concluiu a especialização.

Nestas respostas, os professores apresentam, em sua maioria - 59,9% -, que já cursaram ou estão cursando especialização ou apresentam interesse em cursá-la futuramente.

34. Em que situação aprendeu a trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos?	Qtd	%
Primeira opção		
Em cursos específicos de formação na modalidade normal ou lendo bibliografia específica	9	40,91
Na prática diária de trabalho com as crianças	11	50
Nas trocas com seus pares e superiores	1	4,55
Pela sua própria história de escolarização	0	0
Pelo fato de já ter cuidado ou criado outras crianças no contexto	0	0
Observando as crianças para aprender com elas sobre elas mesmas	0	0
Apropriando-se do exemplo do que outras profissionais faziam	1	4,55
Outras situações	0	0
TOTAL	22	100

Tabela 4 – Apresenta a situação em que o professor aprendeu a trabalhar com crianças de 0 a 6 anos (primeira opção)

Na questão 34, as respostas em sua maioria apresentam que os professores disseram ter aprendido a trabalhar com crianças na prática diária.



Gráfico 5 - Respostas sobre como os professores mais aprendem - respostas em primeira opção

Analisando as respostas, podemos observar que 50% dos professores responderam que foi na “prática diária de trabalho com as crianças”. Também foram citados outros meios de aprendizagem, sendo 41% em cursos específicos de formação na modalidade normal ou educação superior.

Conforme análise dos dados, os cursos de formação para o professor de Educação Infantil devem ser repensados, pois é alto o percentual de 50% de aprendizagem a partir do exercício com as crianças. Entende-se que deveria ser maior o aprendizado com outras fontes, principalmente no caso da formação artística, em que há necessidade de que o conhecimento venha de outros segmentos que não os tradicionais. É significativo o percentual de 41% em cursos específicos de formação na modalidade normal ou educação superior, mas do que se infere que os cursos não representam qualidade na formação do professor.

A formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimento recebido de forma mecânica, por meio de cursos, teorias, leituras e técnicas, mas

sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Este processo deve estar vinculado às concepções e às análises referentes aos contextos sociais e culturais, que produzirão um conjunto de valores, saberes e atitudes que imprimem significados ao fazer educativo.

A Arte torna-se fundamental na construção desses paradigmas de formação, pois oferece condições para que se desencadeie nos professores a reflexão sobre suas práticas e teorias. A articulação entre o pensar e o agir, entre teoria e prática, configura-se como um dos grandes desafios para a formação dos docentes.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) pode servir-se como suporte para as reflexões aqui exaradas, pois é um material que circula com frequência nas universidades como referencial teórico para os cursos de Pedagogia. Nele, são apontados aspectos sobre a prática do professor, os diferentes conteúdos trabalhados e o papel do professor polivalente:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p. 18)

Esse profissional, segundo o documento, deve ter competência polivalente, pois deverá trabalhar diversos conteúdos disciplinares, incluindo os da Arte e suas diversas linguagens, ou seja, o movimento, a música e as artes visuais.

O Referencial apresenta ainda considerações amplas sobre sua formação docente:

As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (BRASIL, 1998, p. 23)

Além dos conteúdos diversos a serem ministrados, o professor deverá assumir o papel de articulador. Deverá envolver a escola, a comunidade e a família, buscando uma responsabilidade compartilhada na definição dos interesses e do bem-estar dos alunos. Deverá ainda facilitar a

educação diversificada e criativa dos alunos. E neste sentido, levará aos alunos manifestações artísticas de sua cidade e região.

Pôde ser observado, durante a pesquisa de campo e na atividade docente em Cursos de Pedagogia, que a formação do professor apresenta duas situações que podem influenciar nas ações dos professores:

- 1) O professor não tem uma formação completa com o tempo pequeno que é destinado à Arte nos cursos de formação, deixando em aberto a vivência com linguagens importantes para a sua ação em sala de aula;
- 2) As crianças também não vivenciam todas as linguagens artísticas necessárias para sua formação, pois o próprio professor desconhece-as, não as tendo aprendido durante sua formação.

As informações contidas no RCNEI permitem constatar a grande responsabilidade deste profissional em relação à proposta do ensino da Arte na Educação Infantil. Observando na prática destinada à formação artística dos professores e a cobrança para que realizem o trabalho de múltipla responsabilidade, pôde-se verificar com vários docentes suas lacunas quanto a sua capacidade de ensinar Arte (*“não sei fazer, não tenho jeito, não aprendi isto”, etc*). Isto é fato, pois ele não aprendeu tudo o que lhe é cobrado no trabalho, no dia a dia. É necessário então que as instituições responsáveis pela formação desse professor desenvolvam modos e situações que favoreçam o aprendizado para que ele tenha condições teórico-práticas para desempenhar sua função de professor de Arte. Leis, parâmetros, referenciais e diretrizes estão postos. Falta, então, esclarecer como colocá-las em prática.

Como exemplo, temos a lei nº 8.069/1990, que institui o ECA, e traz no seu artigo 4º os deveres da família e da sociedade, bem como do poder público, de assegurar os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, **à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade** e à convivência familiar e comunitária; em seu capítulo 4º, esclarece-nos sobre o direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Já no seu artigo 54, elucida que é dever do Estado assegurar o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade em creche e pré-escola. Consta ainda em suas recomendações que no processo educacional deverão ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança, **garantindo-lhe a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. Deverá ser garantida, por meio dos municípios com apoio dos estados e da União, a destinação de recursos e**

espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (*grifo meu*).

Com tudo que lhes é cobrado, não é fácil atender à demanda gerada por estes documentos oriundos de diferentes organismos estatais. Neste sentido, o próprio professor precisa de subsídios que lhe garantam a formação integral e a alfabetização artística.

Se o professor conhece e vivencia todas as possibilidades que a Arte pode proporcionar-lhe, esse direito também é passado à criança, que terá acesso a aspectos técnicos, inventivos, representativos e expressivos das diferentes linguagens artísticas, ou seja, a música, as artes visuais, o teatro e a dança. Dessa maneira, será possível preparar o aluno para qualquer área, pois estará incorporando, em suas atitudes, o ato de ver, ouvir, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos trabalhados na disciplina e poderá, então, analisar, refletir e transformar o seu universo. “Essa forma de pensar a educação escolar em Arte deve ser acessível a todos, numa concepção de escola democrática, e deve garantir a posse dos conhecimentos artísticos e estéticos” (FUSARI & FERRAZ, 1992, p. 20).

O volume 3 do RCNEI contempla as linguagens artísticas, anunciadas com o propósito de:

- Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998)

Nas últimas décadas, os documentos legais apontam para a necessidade de as instituições de Educação Infantil atentarem para as novas funções da educação, que devem estar associadas a padrões de qualidade. Devem tornar acessíveis a todas as crianças que frequentam tais instituições, indiscriminadamente, elementos da cultura para que possam enriquecer seu desenvolvimento e, neste processo, a educação deve cumprir o papel de auxiliar o “desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, p. 23).

2.1.2.2. O questionário apresenta o discurso do professor sobre a Arte

Na questão 70: “Você considera importante o trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil?”, dos 22 professores questionados, 21 (95,45%) responderam que sim, significando que eles entendem que é importante o trabalho com a Arte e também com as diferentes formas de expressão artística. Apenas um (4,55%) manifestou-se negativamente.

Partindo-se do dado de que os professores consideram importante o trabalho com diferentes linguagens artísticas, passa-se a seguir às respostas específicas sobre as diferentes linguagens utilizadas na Educação Infantil pelos docentes entrevistados.

Na questão 72, foi perguntado “Com quais linguagens você mais trabalha com as crianças? - Primeira opção”, com resposta estimulada. A Literatura Infantil vem em primeiro lugar, com 7 respostas (31,82%); na sequência vêm: música (6 respostas, 27,27%), linguagem oral (4 respostas, 18,18%), linguagem lúdica - jogos e brincadeiras - (2 respostas, 9,09%), escrita, desenho e pintura (cada um com uma resposta, 4,55% individualmente) e as opções modelagem, artesanato (caixinhas, flores, porta-retrato com sucata e/ou palito de sorvete), dobradura, cinema (vídeo/DVD), teatro (fantoques/bonecos), dramatização, dança e desenhos mimeografados para colorir, além da opção “outras”, não somaram nenhuma resposta.

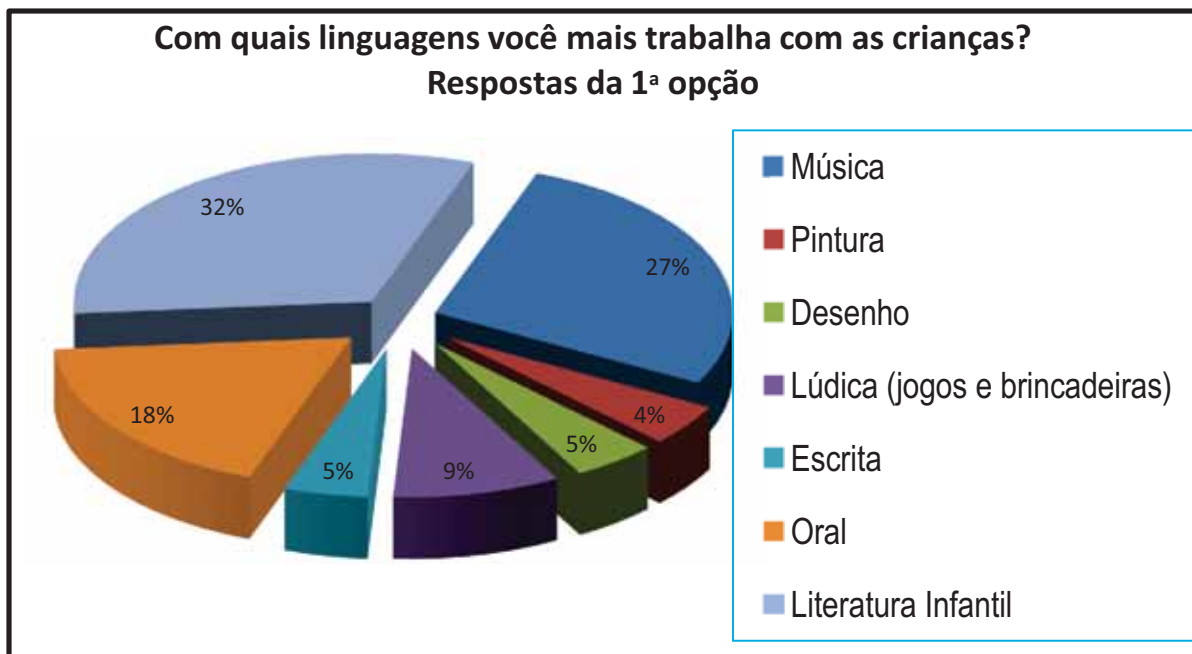


Gráfico 6 – Linguagens mais trabalhadas pelos professores

O gráfico apresenta como linguagens mais trabalhadas a literatura - 31,82% -, a música - 27% - e a linguagem oral - 18,18% - vindo, em seguida, a lúdica. O resultado contrapõe-se ao observado em sala de aula, pois quase não há contação de histórias e as crianças têm pouco contato com os livros existentes.

Mesmo que no gráfico a música apareça em segundo lugar, como uma das atividades artísticas mais trabalhadas, a concepção de formação musical não atende aquilo que se entende por aprendizagem ou experiência em formação musical para as crianças. Segundo Martins,

[...] a gênese do pensamento musical se dá quando a criança ainda nem mesmo aprendeu a falar. [...] o modo de ser da linguagem musical tem como matérias-primas sons e silêncios articulados em pensamentos musicais. Assim, compor implica imaginar, relacionar e organizar sons, ouvindo-os internamente” (MARTINS, PISCOSQUE & GUERRA, 1998. p.131 e 132).

No questionário não aparece o artesanato, outro resultado contraditório, pois o mesmo é muito utilizado pelos professores, principalmente para a confecção de presentes, lembrancinhas para as efemérides, sendo que a atividade pelo aluno resume-se à contemplação do trabalho iniciado pelo professor, seja para colar um laço, colar bolinhas de papel.

O gráfico mostrou o desenho como linguagem pouco utilizada, outra contradição constatada na pesquisa de campo, pois é uma das linguagens mais utilizadas em todas as escolas observadas.

O desenho mimeografado, fotocopiado ou impresso no computador (cópias com desenhos prontos para colorir ou completar) não aparece nas respostas dadas no questionário, o que contradiz a realidade observada em sala de aula, pois o mesmo é a linguagem predominante, inclusive é suporte para várias outras linguagens como, por exemplo, a música.

A questão 60, “Quais são os principais objetivos da Educação Infantil? - primeira opção”, com resposta estimulada, apresentou as seguintes respostas: “promover seu desenvolvimento integral” (14 respostas, 63,64%); “orientá-las e inseri-las no mundo” e “cuidar e educar as crianças” (4 respostas cada, 18,18% respectivamente); os outros itens não somaram resposta alguma.

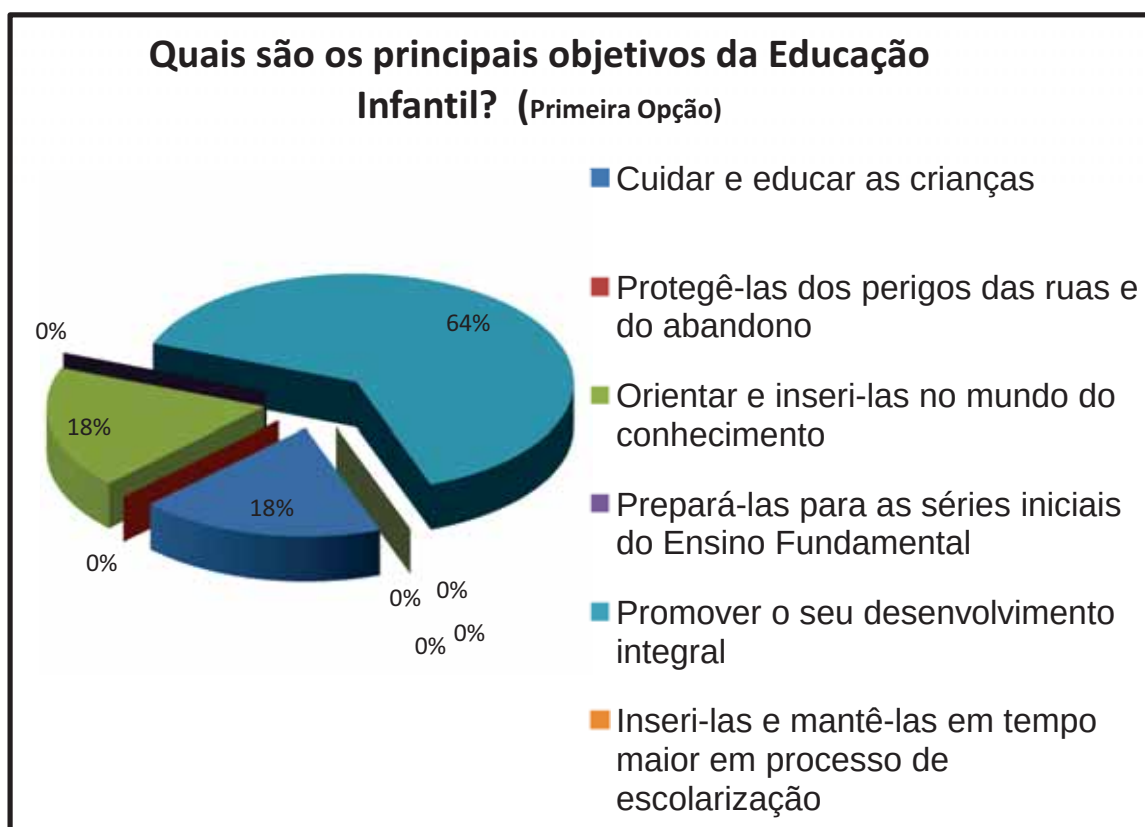


Gráfico 7 - Os principais objetivos da Educação Infantil - primeira opção

Segundo os dados identificados nas duas tabelas e no gráfico acima apresentados, pode-se inferir que existe contradição entre as respostas dadas e as ações do professor que foram observadas na pesquisa de campo. Portanto, 63,64% apresentam que um dos principais objetivos é promover o desenvolvimento integral da criança e ninguém (0%) observa que os professores, na sua totalidade, não veem que dentre os principais objetivos da Educação Infantil não é contemplada a preparação das crianças para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Reafirmando no gráfico abaixo a constatação da discordância do professor quanto ao caráter preparatório para o Ensino Fundamental na Educação Infantil, a questão 88 propõe: “O importante no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos é seu caráter preparatório para a entrada no Ensino fundamental de 9 anos”, com o que 20 indivíduos (90,91%) discordam e apenas 2 (9,09%) concordam.

Na pesquisa de campo, analisando as pastas dos alunos, identificou-se em vários momentos que as atividades propostas nas aulas de arte serviam como suporte para alfabetização. Os desenhos apresentados a seguir comprovam que muitas atividades desenvolvidas com as crianças visam prepará-las para o ensino fundamental, na medida em que o desenho foi empregado para o ensino de vogais ou consoantes.





Figura 28 e 29 – Aula de Arte com desenhos para colorir com letras do alfabeto (Escola 1, 2008)

2.1.3. A Arte e os modelos

Foram analisados aproximadamente cem desenhos das três pastas recolhidas em diferentes salas de Educação Infantil, e que também revelaram contradições entre o falar e o fazer do professor.

As figuras a seguir evidenciam que, naquelas atividades oferecidas nas aulas de Arte, somente resta às crianças a complementação e/ou o colorir do desenho elaborado anteriormente pelo professor. A pouca oportunidade para o desenvolvimento da criatividade dos alunos dá-se, provavelmente na padronização da atividade do desenho, quando eles ficam praticamente impossibilitados de expressar-se.

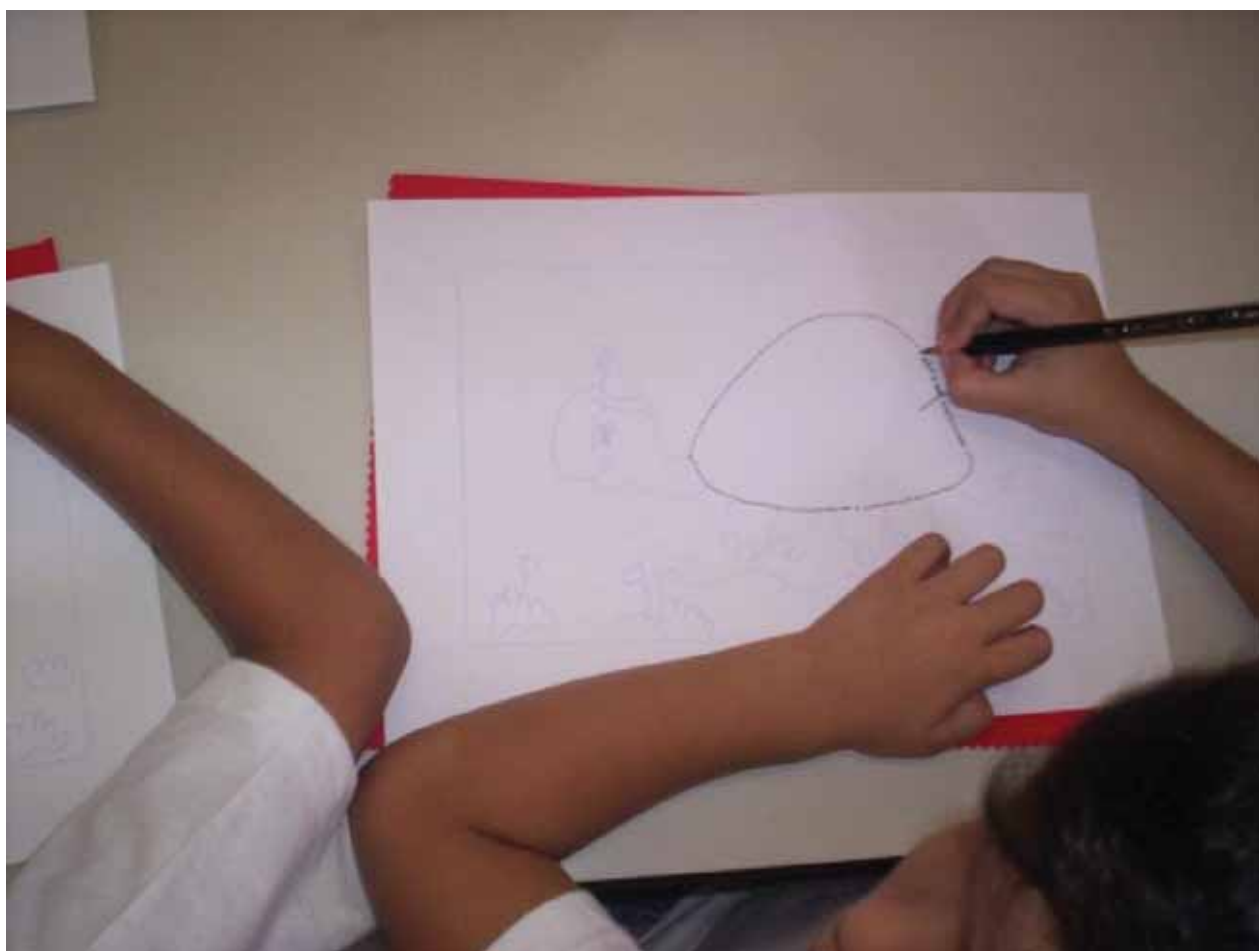


Foto 2 - Criança de 5 anos completa desenho proposto pelo professor. (Escola 1, 2008)
Durante várias aulas, foram bastante utilizados desenhos prontos, nos quais a criança deveria contornar o desenho primeiro, pois, dessa maneira, ele primeiro “cercava” a forma, para depois colorir.
Assim, pode-se verificar que ele ficava realmente “preso” ao desenho.



Foto 3 – Nesta foto, é possível observar que mesmo a criança tendo de fazer este exercício de contornar para depois colorir, muitos não conseguem seguir a forma determinada. Atividade para colorir (criança de três anos) com desenho pronto (Escola 1, 2008)



Foto 4 - Desenho de criança cuja proposta era apenas colorir - varal com vários desenhos iguais (Escola 1, 2008) - Durante todo o período de observação da pesquisa de campo, os desenhos realizados pelos alunos eram expostos no varal. O procedimento foi acompanhado no cotidiano dessas aulas pela pesquisadora.

Seguem alguns exemplos de modelos utilizados pelos professores em sala de aula, em que era solicitado ao aluno apenas para que colorisse as formas prontas. A seguir, são apresentados trabalhos das crianças que constavam nas pastas analisadas de 2008 e 2011 na escola 1.



Figura 31 – Desenho para colorir (Escola 1, 2008)



Figura 32 – Desenho para colorir (Escola 1, 2011)



Figura 33 – Desenho para colorir (Escola 1, 2011)



Figuras 34 e 35 – Desenhos para colorir (Escola 1, 2011)



Figura 36 – Atividades para crianças de 4 anos que não conseguem respeitar o contorno do desenho, pois o objetivo é delimitar o espaço para que ela aprenda a não sair do traçado (modelo) (Escola 1, 2011)

Nestes modelos utilizados nas aulas de Arte, observa-se que algumas crianças conseguem “respeitar” os limites do desenho sem sair do modelo, enquanto outras são consideradas “incapazes” pelos professores, quer seja porque as acham imaturas, ou “desobedientes”. Estas observações foram registradas durante a pesquisa de campo e ainda há avaliações como: “ela ainda não consegue fazer direito”; “nossa, como você riscou fora do desenho”.

Uma proposta criativa poderia oportunizar um encaminhamento para a percepção individual e única de mundo para a criança e muitas vezes o professor possui conceitos deformados do que seja certo e errado conceituando o traço com identidade e personalidade como um erro, ou ainda “ele não aprendeu”. “A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais” (BARBOSA, 1991, p. 34).

2.1.3.1. Os temas - A força do calendário escolar

Outra situação que fica expressa na resposta à questão 88K (“As linguagens artísticas só têm sentido se forem trabalhadas para a ilustração de datas comemorativas – Dia das Mães, da Criança, etc.”) é a força do calendário na prática pedagógica do professor, referente à questão do calendário de datas comemorativas, ponto em que 100% dos professores discordam da prática do uso de datas de “dia de alguma coisa” em suas aulas.

Observa-se que os professores, na sua totalidade, discordam da importância de se utilizar datas comemorativas em sua docência. No entanto, a pesquisa de campo mostrou que, tanto nas observações realizadas em sala de aula, quanto na análise das pastas dos alunos, esta prática é bastante comum, sendo utilizada em comemorações, tais como: “Dia das mães”, “Dia da Árvore”, “Dia do Índio”, dentre outros, efetivando a força do calendário na prática pedagógica do professor. Pôde-se observar que, tanto nas artes plásticas, quanto na música, este procedimento é utilizado durante todo o ano em praticamente todas as salas observadas e o espaço que seria utilizado para a Arte é convertido em oficina de enfeites ou reproduções e uso de imagens que não condizem com a realidade como o caipira com dente preto e roupas remendadas em junho, cocares no mês de abril. Muitas vezes, esses estereótipos não correspondem à realidade. Homens e mulheres que moram no interior não se vestem dessa maneira e os índios brasileiros vivem em contextos diferentes dos que são apresentados às crianças. Essas práticas destoam da intenção educativa e de respeito à diversidade, pois trata o outro com estranhamento e são figuras, muitas vezes, grotescas. É importante, por exemplo, as festas populares, como quadrilha e desenhar o universo do índio, do homem do campo, mas de forma contextualizada.

E nas aulas de Arte, seria importante aproveitar o momento para colocar o aluno em situação de aprendizagem. É papel do professor de Arte propor atividades que favoreçam o percurso criador. A subjetividade pode ser utilizada também com o sentido objetivo e funcional do ornamento, pode ter o caráter estético, como, por exemplo, na confecção de bandeirinhas, as crianças são orientadas a seguir um modelo preestabelecido sem dar espaço a suas marcas pessoais e criação de uma leitura de novos formatos e novos materiais. O modelo poderia servir como referência para a elaboração de outras possibilidades, pois a Arte é um procedimento mais abrangente do que isso.

A seguir, são apresentados vários trabalhos com um tema do “dia de alguma coisa” e modelos prontos apenas para as crianças colorirem.



Figura 37 - Dia do Folclore - (Escola 1, 2008)



Figura 38 - Dia do Folclore (Escola 1, 2008)



Figura 39 - Dia da Música - (Escola 1, 2008)



Figura 40 - Dia do Folclore (Escola 1, 2008)



Figura 41 - Festa Junina (Escola 1, 2008)

Em outro momento, em 2011, na Escola 1, foram novamente requisitadas pastas de alunos para comparação com o material analisado em 2008, e observou-se que não houve mudança nas propostas e nas práticas docentes, pois a utilização de modelos prontos para colorir permanecia presente no dia a dia escolar e as temáticas das datas comemorativas continuavam a fazer parte do planejamento da aula de arte na Educação Infantil.



Figura 42 - Dia da árvore (Escola 1, 2011)



Figura 43 - Páscoa (Escola 1, 2011)



Figura 44 - Dia do Índio (Escola 1, 2011)

A Educação Infantil é o momento em que todos os envolvidos devem pensar no sentido de preparar a criança para a compreensão de mundo e, ao mesmo tempo, que ele possa participar agindo nas mudanças e transformações dessa mesma sociedade. Portanto, é necessário observar que a sala de aula - neste caso, as aulas de Arte - não deve ser entendida somente como um espaço para que as crianças desenvolvam atividades, mas também como um lugar onde a ação educativa como um todo possa conduzir-se na percepção da realidade social, econômica, cultural e política.

2.1.3.2. A criatividade e sua importância na Educação

Na pesquisa verificou-se a utilização de modelos para as aulas de Arte pelos professores de forma constante, ficando caracterizado que a grande maioria das aulas de artes visuais apresenta limitações no aspecto da criatividade e que isso pode contribuir com condições pouco favoráveis ao desenvolvimento do processo criativo da criança.

Segundo Ostrower,

A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores da vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. (2010, p. 5)

Analizando a questão da criatividade, observou-se em falas de professores que esses definem a criatividade como um traço inato da pessoa. O desenvolvimento criativo não deve ser deixado ao acaso. Por isso, as instituições educacionais podem desempenhar um papel importante no processo de desenvolver a criatividade. A prática pedagógica, a concepção dos currículos e os recursos são importantes para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. O que pôde ser observado durante todos os anos de experiência em sala de aula é que não temos dúvida que os alunos preferem aprender de forma criativa. É necessário que o professor permita a exploração, a manipulação, os questionamentos, testando e modificando ideias, ou seja, exercendo seu olhar de pesquisador sobre seu ambiente.

Podemos observar que estas atividades desenvolvidas e apresentadas na pesquisa com os modelos prontos para colorir não contribuem com a criatividade e estas repetições de colorir, completar e copiar não proporcionam um momento para a criança pensar.

Isto compromete negativamente o desenvolvimento da criança no que se refere a sua própria expressão. Quanto a isso, Lowenfeld e Brittain (1977) colocam que:

Tais repetições carecem inteiramente de sentido. Um estudo realizado por Heilman (1954) indicou até que ponto algumas crianças ficam na dependência desses compêndios, pois os dados revelaram que o padrão de desenvolvimento geral, através do trabalho criador, era seriamente influenciado por esses livros. Em alguns experimentos conduzidos por Russel e Waugaman (1952), 63% das crianças que tinham trabalhado com livros de pássaros para colorir haviam perdido seu conceito original de pássaro e mudado seus desenhos, de modo a torná-los semelhantes ao estereótipo do compêndio.

Para tanto, Lowenfeld e Brittain apresentam um exemplo em três imagens⁵, que são emprestadas de um trabalho de pesquisa publicado pela Dra. Irene Russel e Blanche Waugaman⁶. Em primeiro lugar, ele mostra o desenho de um pássaro, feito por uma criança, antes de lidar com desenhos prontos para colorir:

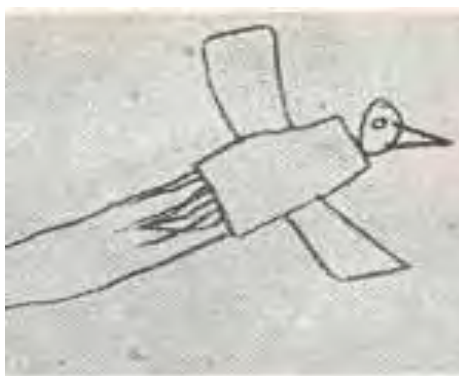


Figura 45 – Desenho de uma criança antes de lidar com desenhos prontos (Lowenfeld e Brittain, 1977)

Em seguida, os autores apresentam um exemplo típico de uma atividade como as que encontramos durante o período da pesquisa, lamentavelmente, em materiais didáticos voltados para o ensino da Arte, da Matemática e até de outros conteúdos, nos primeiros anos da escolaridade. Nesse exemplo, levou-se a criança a copiar os pássaros e a colori-los com uma cor específica:



Figura 46 - Modelo apresentado à criança (Lowenfeld e Brittain, 1977)

⁵ As três imagens apresentadas são retiradas da página 25 do livro **A criança e sua arte**. Não foi possível localizar nenhum representante da Editora Mestre Jou, que não está mais em atividade, para solicitar a liberação para uso das três imagens. Deixo aqui as referências sobre a fonte em que Viktor Lowenfeld foi buscá-las: Irene Russel e Blanche Wauganam, em: “*Research Bulletin of Eastern Arts Association*”, vol. 3, No 1, 1952

⁶ *Research Bulletin of Eastern Arts Association*, v. 3, n.1, 1952.

A terceira imagem mostra um desenho da mesma criança representando pássaros, após realizar a atividade acima. Note-se a transformação causada pela influência do desenho utilizado como modelo.



Figura 47 - A criança que perdeu sua sensibilidade, após copiar cadernos para colorir (Lowenfeld e Brittain, 1977)

Segundo Lowenfeld (1954), depois de a criança colorir os pássaros do livro, perdeu sua sensibilidade criadora e sua autoconfiança,

Está, portanto, provado, além de qualquer dúvida, que os cadernos de figuras para colorir transformam a criança num ser cujo pensamento é dirigido [...] a criança torna-se inflexível, porque tem de seguir o modelo que lhe foi dado; este não lhe proporciona alívio emocional, pois não lhe dá oportunidade de expressar sua própria experiência, com a qual daria vazão às suas emoções; não favorece sequer a destreza e a disciplina, uma vez que o desejo e o impulso da criança para aperfeiçoar-se nascem do seu próprio anseio de expressar-se; finalmente, esse modelo condiciona a criança aos conceitos dos adultos, os quais ela é incapaz de produzir por si só e que, portanto, frustram as suas próprias ambições criativas. (p. 26)

Neste sentido, também observamos no resultado da pesquisa que algumas crianças já apresentam formas estereotipadas em seus trabalhos, influenciadas pelos modelos utilizados em aulas de Artes (figuras 27 e 28 abaixo).



Figura 48 – Exemplo de formas ensinadas que passam a compor o repertório das crianças; a partir de modelos, temos os exemplos de nuvens e pássaros



Figura 49 - Atividade desenvolvida com crianças de uma classe de quatro e cinco anos de CER (Escola 2, 2010)

Nas figuras acima, podemos observar a utilização de trabalhos previamente orientados como o modelo de árvores, nuvens, pássaros, caule folhas, e frutos - quase sempre representados com a cor vermelha e amarela (não havendo, por exemplo, a mistura de cores). O sol pode ser visto em todos os trabalhos calcados em um mesmo modelo.

Edith Derdik (1989), alerta sobre o quanto os imaginários infantis estão sendo mediados e formulados pelas diversas produções culturais, dizendo que:

Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas. “A TV traz o mundo para você”. O imaginário contemporâneo é entregue a domicílio. A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre

estes conteúdos que a criança vai operar. A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidades. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, onde a criança raramente vai. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia' (DERDYK, 1989,p.53).

A grande maioria das atividades propostas aos alunos consiste em colorir desenhos prontos (personagens de histórias, números, letras), exercícios de cópias de diferentes linhas (pontilhadas, em ziguezague, ondulada, etc.), amassar papéis e outros materiais, colar sobre as formas desenhadas pelas professoras.



Figura 50 - Representando o movimento do pião com objetivo de aprender a vogal 'e', aula observada na pesquisa de campo



Figura 51 - Aula de Música com o desenho da borboleta pronto; a criança deveria apenas amassar as bolinhas, colar nas asas da borboleta e colorir o desenho.

Durante toda observação em sala de aula, existe sempre por parte dos professores procedimentos metodológicos com a finalidade de “ensinar a fazer bem um desenho”, por isto eram e são fornecidos “modelos” para serem copiados. Para as professoras, as reproduções ficam mais próximas ao real. Quando a criança conseguia sair da forma estabelecida e interpretava à sua maneira, muitas vezes eram “corrigidas”, pois distorciam o modelo proposto. A concepção desse tipo de aula também tem por objetivo desenvolver habilidades motoras e destrezas para a escrita, bem como a utilização do desenho para fixar a grafia de letras e números.

Na questão 88B, observa-se que existe uma contradição na metodologia das aulas de arte e as respostas dos professores. A questão colocava que: “O trabalho com as atividades lúdicas e

com as linguagens contribuem para a livre expressão infantil e para o desenvolvimento de seu processo identitário”, 22 indivíduos concordam com a premissa (100%). Podemos observar que o professor concorda que “as atividades lúdicas e a livre expressão infantil contribuem para o desenvolvimento de seu processo identitário”. Assim, apesar de seu discurso mostrar comprometimento e desenvolvimento da livre expressão infantil, na prática, vê-se que sua atuação não confirma a intenção.

Na questão 87S, que versa sobre os recursos de materiais de consumo, observa-se que a maioria dos professores, ao analisar os materiais disponíveis na escola, atribui aos mesmos conceitos de *regular* a *ótimo*; apenas 13% os consideram ruins. No entanto, se os professores concordam que os materiais são bons, deveriam utilizar esses recursos em suas aulas, o que não foi observado.

Na resposta dos professores, observamos que a maioria se sente contemplada pelo que existe na escola; quanto aos equipamentos e materiais, em função da grande variedade de itens que podem ser utilizados nas aulas de arte, tais como: tintas, pincéis, lápis de cor, giz de cera, canetinha, massinha para modelagem, colas, papéis de diferentes cores e texturas. Contudo, em todas estas escolas, foi observada a inexistência de uma sala ateliê, onde as crianças tivessem à sua disposição bancadas e pias na altura adequada para elas, além de acesso a livros de arte, tecidos e sementes, enquanto recursos para o estímulo de seus processos de criação.

Outra questão a ser lembrada é o fato de o material ali existente não ter sido adequadamente explorado. Poucos professores utilizaram técnicas ou suportes alternativos e de baixo custo, que poderiam estimular a criatividade e a descoberta da expressão da criança, tais como: argila, pintura, caixas, folhas, terra, dentre outros. Esta seria inclusive mais uma estratégia para as crianças realizarem investigações pessoais e em grupo, a partir da oportunidade de descoberta do universo de possibilidades que as rodeiam.

Essas investigações pessoais passam pela exploração do material em todas as suas possibilidades e também por diferentes técnicas como pintura, desenho, escultura, colagem, entre outras, resultantes destas abordagens e acabam gerando representações singulares. Quando utilizamos técnicas apenas para adestrar a mão, não podem ser consideradas uma proposta pedagógica em Arte. Tais procedimentos levam as crianças a repetirem formas mecanicamente e poderão passar suas vidas desenhando árvores com maçãs, casinhas com chaminés de lareiras ou com arquitetura europeia, nuvens azuis e morros e caules marrons. E assim, as crianças perdem a

possibilidade de **conhecer, ver e representar** o mundo a partir de outros referenciais e de diferentes repertórios imagéticos.



Foto 5 - Materiais comumente colocados na mesa durante as aulas de arte

2.1.4. O espaço para a Arte

Nestes últimos três anos, praticamente todos os CERs do município receberam reformas, solicitações feitas pelos gestores/professores e pais durante o Orçamento Participativo (programa da Prefeitura pelo qual a população vota os projetos que deverão ser realizados no ano seguinte). Como Secretária de Cultura e acompanhando em todos esses anos e também em outros em que era coordenadora de projetos, a pesquisadora não presenciou pedido algum por parte dos professores, diretores e da comunidade escolar do município para que nessas reformas fosse construído um espaço adequado às aulas de Arte, como, por exemplo, um ateliê, ou sala de dança, dentre outras; quase todas as votações foram por melhorias nas escolas, mas sempre voltadas para outras questões como ampliação das salas de aula, melhorias na cozinha. Em algumas foi criado um espaço para leitura e biblioteca.



Fotos 6 e 7 - Sala de aula onde eram realizadas as atividades com Arte

Com relação à utilização do espaço para a Arte, os professores não permitiam a movimentação das crianças, que ficavam sentadas em cadeiras com mesinhas ou em bancos com mesas e, em outras situações, sentadas e apoiadas em uma parede da sala quando cantavam e apenas movimentavam os braços, pois dessa forma era mantida a disciplina.



Fotos 8 e 9 - Aula de música em que as crianças deveriam ficar sentadas apenas fazendo gestos com as mãos (Escola 1, 2008)

O espaço para a Arte é importante para a realização das atividades; artes plásticas, movimento, dança, teatro, música, dentre outras. O espaço existente na escola como um todo, ou seja, pátios e parquinhos, pode e deve ser utilizado de modo alternativo para a realização das aulas de Arte. Porém, observou-se que estes espaços são muito pouco utilizados, e nas poucas vezes em que o foram, serviram para as apresentações dos trabalhos dos alunos, agendadas nos dias comemorativos e destinadas aos membros da escola e seus familiares.



Foto 10 - Apresentação de música e dança oferecida aos pais foi pautada na temática do Natal

Na aula de arte, os professores não permitiam a movimentação das crianças, que deveriam ficar sentadas. Depois de ficarem desenhando sentadas por um longo tempo, no final da aula, tinham a oportunidade de se levantarem, quando se comportavam bem, e recebiam como recompensa a ida à lousa para desenhar livremente.

Durante a pesquisa de campo foi utilizado o diário de campo em que foram feitos anotações e desenhos pela pesquisadora, nos quais apresenta uma história com uma aluna P. de 6 anos que demonstrava estar sempre triste e não participava das propostas da professora, pois durante todas as aulas observadas ela estava deitada na carteira e nunca desenhava nada.

Em uma aula, a pesquisadora a desenhava e mostrou-lhe o desenho; ela sorriu e desenhava a pesquisadora. Muito tímida fez um desenho no canto da folha.

Na outra aula, ela pediu para que a pesquisadora colocasse a mão sobre uma folha e desenhava-a e em seguida pediu que fosse desenhada a sua mão.



Figura 52 - “P., a menina triste” – menina de 6 anos que ficava constantemente triste e rebelava-se nas aulas de arte, pois não se interessava em ficar colorindo os desenhos prontos. A professora a colocava de castigo em uma mesa sozinha

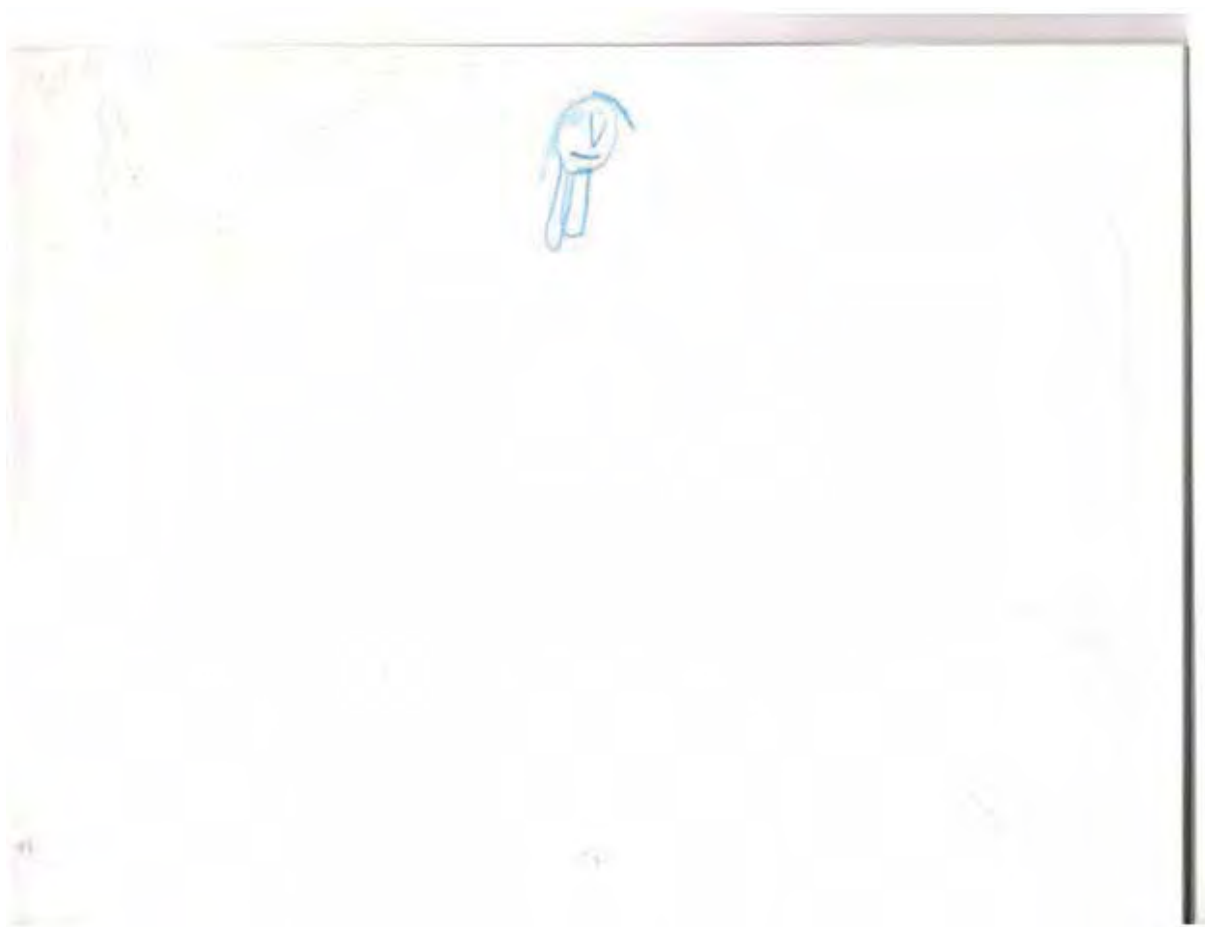


Figura 53 - Neste dia, a aluna P. mostrou este desenho à pesquisadora e disse que era ela. Como se pode observar, o desenho é bem pequeno e num cantinho da folha. Ela o entregou escondido da professora.



Figura 54 - Em outra aula, a aluna P. pediu para desenhar a mão da pesquisadora



Figura 55 – A pesquisadora desenha a mão de P., que gostou muito dessas aulas “secretas” e sempre que via a pesquisadora, sorria...

A história com a menina P. demonstra que alguns alunos se rebelam quando as aulas são tão rígidas e tornam-se o modelo do aluno “indesejado” da sala. Mais uma vez aqui, a presença do modelo, nesse caso, de pessoa.

Podemos retomar aqui, para compreender esta atitude, a escola tradicional, onde o controle do corpo é constante. No período da Escola Nova há um novo olhar sobre a questão da disciplina, na qual a escola estabelece essa organização por meio de uma contínua revisão crítica dos participantes. É possível a negociação sobre os significados das normas e regras, chegando a um consenso na escola. Esse formato permite uma convivência democrática, mas isto não significa a falta de responsabilidades tanto dos professores quanto dos alunos

Verificando as aulas de artes que o modelo da escola tradicional ainda perdura, as crianças devem ser passivas e devem aprender por obrigação, por modelos prontos.

Quando pensamos a Arte - e aqui com o foco na Educação Infantil - é preciso entender o que significa esta disciplina rígida que é imposta.

Podemos, em princípio, entender a disciplina como, primeiramente, o respeito à diversidade e ao limite do outro, pois este é um momento em que o professor constrói conhecimentos, firma habilidades, estrutura significações, desperta potencialidades assim naturalmente estabelece limites.

O professor deve promover na criança o desenvolvimento da capacidade cognitiva e despertar nela a confiança em si mesma, deve sentir-se amada e respeitada. As atitudes devem ser contínuas. Nesse sentido, é importante que o professor seja o incentivador e nunca fazer comparações com outras crianças, tratar todos com igualdade.

Dessa maneira, exigir-se-á do educador o conhecimento das reações das crianças, percebendo suas tentativas, limites e possibilidades, planejando a ação pedagógica a partir dessas observações e reflexões. Concebemos a aprendizagem como resultado de uma construção pessoal e coletiva, que resulta em compreender, manipular e reconstruir os objetos do mundo físico e social que cercam as curiosidades e as relações que as crianças estabelecem entre si. Para tanto, a tarefa educativa precisa ser considerada um processo que necessita ser amplamente documentado e analisado. Isto porque, neste processo, cada sujeito tem um percurso pessoal e independente, e seu acompanhamento é a única forma de não valorizar apenas o produto final.

E, finalmente, não existe como o trabalho do educador não estar inserido dialeticamente na prática e na teoria, e sempre em busca constante de reformulação e construção de seu próprio pensar e fazer, para que aconteça a aprendizagem, vinculada necessariamente às experiências e às vivências das crianças.

Abaixo, fotografias das aulas em que o aluno que cumprisse com a tarefa proposta nas aulas de Arte recebia a premiação de ir à lousa e desenhar livremente.



Foto 11 – Alunos escolhidos como recompensa para irem à lousa desenhar (Escola 1, 2008)

O que ficou evidente é que grande parte professores dos CERs desconhecem estudos que defendem a importância de um espaço para a Arte e que existem estudos sobre arquitetura escolar que poderiam atender às necessidades de cada escola, faixa etária ou área do conteúdo curricular. Cada setor tem suas especificidades e o projeto deve ser pensado em conjunto com a equipe escolar. Quanto à formação os cursos de Pedagogia, ou em cursos de formação continuada, praticamente não há espaço para essa discussão e, dentro do limite do tempo permitido, estas questões foram também discutidas nas aulas com os alunos.

Na maioria das vezes, um semestre, que se resume, no máximo, a quatro meses de aula, culmina em profissionais com pouco conhecimento mesmo dos conteúdos tidos como principais para sua vida profissional. Por exemplo, nesta questão do espaço adequado para o trabalho com a Arte, é importante que se leve em conta a implantação dos projetos pedagógicos que considerem o desenvolvimento das capacidades espaciais das crianças.

O espaço destinado à Arte deve ser pensado de tal forma que possa contribuir no desenvolvimento das potencialidades das crianças, visando a interação das mesmas com o entorno, na medida em que cada faixa etária possui necessidades específicas, que devem ser estimuladas pela exploração de suas capacidades criativas, principalmente no que diz respeito a exploração das linguagens. A sala, a colocação dos materiais criando lugares enigmáticos,

provocadores, os cantos, o conjunto de estímulos sensoriais são fundamentais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Todos os estímulos contribuem para as descobertas e proporcionam um acolhimento à criança. Um espaço para a Arte é mais que uma sala. Todos os materiais, técnicas e linguagens podem ser experienciados por crianças de diferentes níveis, um espaço que represente o território do coletivo e da troca. É o espaço para as crianças de todas as idades circularem e estabelecerem contatos com projetos e propostas de trabalhos de naturezas e níveis diferentes.

O espaço pode contribuir com o emergir do desejo de criar e aprender. É ali que o professor poderá sentir-se com mais segurança para trabalhar com seus alunos, a partir das diferentes linguagens artísticas. Neste sentido, a formação do docente deve compreender o ato do ensinar Arte em todos os níveis e aspectos.

Em outros momentos, foi registrado no diário de campo cenas que representavam momentos de aulas ou atividades relacionadas às aulas de arte.



Figura 56 - Desenho Diário Campo, Cena 1

Na cena acima desenhada, a professora prepara os desenhos (modelos retirados do computador) para o Dia do Folclore, com imagens de sacis. Enquanto isso, seus alunos brincam no tanque de areia. Podemos observar que ela fica alheia ao que acontece, pois tem o compromisso de terminar o trabalho para próxima aula.



Figura 57 - Desenho Diário Campo, Cena 2

Desenho feito na lousa pela professora para que os alunos copiassem na aula de música e ilustrassem a música “Trem das 11” de Adoniran Barbosa. Podemos observar as formas estereotipadas que ela passa como modelo nas árvores, pássaros, nuvens e casa.



Figura 58 - Desenho Diário Campo, Cena 3

Antes de a aula começar, a professora declarou que seria uma “contação de história”. Foi observado que não houve a contação e a televisão foi ligada para que assistissem (desenho) em canal aberto.



Figura 59 - Desenho Diário Campo, Cena 4 (estagiárias fazendo “cabecinhas de palhaço”)

Uma semana antes do Dia da Criança, todos os professores e estagiárias trabalhavam muito na confecção de “presente” para as crianças. Neste dia, as estagiárias estavam sentadas em um banco na entrada da escola e durante todo o período em que ficaram na escola, colocavam lâ em uma bola de isopor para que depois fossem colocados ao corpo dos “palhacinhos”.

2.2. Análise dos dados

A análise dos dados, que teve como suporte teórico Nóvoa (1995) e Ostrower (2010), ficou dividida em:

- Primeiro: a fundamentação teórica de Ostrower (2010) foi utilizada para analisar a questão referente ao potencial criador do aluno-professor, e;

- Segundo: professores dos CERs analisados quanto aos aspectos do discurso e da ação do professor e o aporte teórico de Nóvoa (1995) que fornece subsídios no que se refere ao processo identitário do docente.

2.2.1. Primeiro: Análise dos alunos da universidade particular – A análise da produção artística e do questionário com os alunos-professores

Para analisar estes dois momentos com os alunos, utilizamos a fundamentação teórica de Ostrower (2010), que auxiliou na análise dos dados quanto ao seu discurso e ação criativa durante todo o processo e na análise do produto apresentado.

Observando nesse momento da pesquisa, em que foram recolhidas e analisadas as respostas do questionário dos alunos-professores da universidade, é possível afirmar que nas duas situações propostas - questionário e atividade prática - eles se demonstraram esclarecidos e comprometidos com a Arte no futuro de sua profissão, pois entenderam que ser professor de Arte não requer apenas envolvimento teórico e prático, mas uma atitude consciente do indivíduo com o compromisso de desempenhar seu papel de educador e cidadão, refletindo e transformando sua realidade, de forma consciente e responsável, por meio de sua própria experiência artística. Demonstraram que é necessária uma formação continuada e que o profissional deve sempre fazer uma reflexão sobre si mesmo, compreendendo que, para isso, ele deve conhecer o mundo externo e o seu próprio mundo interno. Isto ficou demonstrado em suas respostas no questionário.

Remetendo-nos a Ostrower, neste momento, verifica-se a presença do professor como um **ser consciente/ser sensível**, já que se estabeleceu nesta categoria de análise uma qualificação dinâmica para a sensibilidade, pois para vincular-se o ser consciente a um fazer intencional e cultural, o profissional deve ir em busca de conteúdos significativos, da sensibilidade e que, com isso, é possível transformar a si mesmo enquanto criador.

As respostas demonstram claramente a responsabilidade de uma formação artística completa e com uma formação também ampla em todas as linguagens, defendendo, dessa forma, a ampliação da carga horária nos cursos de Pedagogia.

É neste sentido que caminha a análise dos trabalhos dos alunos-professores quanto à reflexão, acreditando na possibilidade de os professores tornarem-se mais conscientes em relação

à formação estética das crianças, tendo como proposta a possibilidade de caminhos construídos por meio de suas próprias experiências criativas. A situação de consciência não acontece independente da cultura e da vida de cada professor; por isso, a proposta vai no caminho de encontrar suas aspirações, ideais, objetivos em que o ser sensível passa a ser, ao mesmo tempo, um professor consciente.

Memória - Segundo Ostrower, no consciente destaca-se o papel desempenhado pela memória. Às pessoas, é possível fazer uma ligação entre o passado e o futuro. É possível recolher experiências em acontecimentos e vivências e essas informações poderão orientá-las em possíveis ações em outros momentos. “As intenções se estruturam junto com a memória. São importantes para o criar” (OSTROWER, 2010 p. 18).

Foi com esse intuito que se propôs o trabalho prático com os alunos, pois eles deveriam criar uma obra em que fossem buscar na memória estímulos de suas histórias de vida quando crianças e as utilizá-las nas diversas linguagens artísticas como desenho, pintura, colagem, poesia, dentre outras, e que resultasse em uma obra representativa de cada um.

Assim, ao final, puderam explorar seu potencial criador e também representaram seu repertório artístico por meio da técnica e estética do seu trabalho. O trabalho foi um material importante de análise dos acervos culturais e criativos e a capacidade de utilizar a memória como instrumento de ligação entre o passado e o futuro, podendo até servir como orientação para possíveis ações em novos momentos.

Outros territórios hão de se lhe incorporar ainda. Imensos e ilimitáveis. [...] nossa memória seria, portanto, uma memória não factual. Seria uma memória de vida vivida. Sempre com novas interligações e configurações, abertas às associações (OSTROWER, 2010 p. 19).

Os trabalhos apresentados sobre a “Memória da Infância” resultou em um processo que apresentou o significativo potencial criativo de cada indivíduo.

Conclui-se até este momento da análise que o aluno-professor compreendeu e assimilou todo o processo de reflexão que lhe foi colocado.

Potencial Criador - Nesta categoria, Ostrower esclarece que a criação tem um sentido que forma, constrói e também é um destruir.

Tudo que num dado momento se ordena, afasta por aquele momento o resto do acontecer. É um aspecto inevitável que acompanha o criar e, apesar de seu caráter delimitador, não deveríamos ter dificuldades em apreciar suas qualificações dinâmicas. Já nos denuncia o problema da liberdade e dos limites. (OSTROWER, p. 26. 2010)

Nesta análise, foi observada a questão da criatividade, não só no aspecto do trabalho prático, mas também nas respostas do questionário e ficou evidente que os alunos apresentaram um resultado estético bastante criativo no uso de diferentes técnicas, temas originais e diversidade no uso de linguagens artísticas.

Foi verificada a capacidade de o professor criar aulas diferentes com materiais e temas que fossem estimulantes para a criança. Também foram observadas as técnicas propostas com as quais ele foi capaz de organizar suas aulas com a pesquisa em diferentes técnicas. E, por fim, foi observado se seu trabalho tem originalidade, demonstrando sua capacidade de criar algo seu, diferente do que outros professores propõem.

Existe em todo ser humano o potencial para o ato criativo. Um dos fatores que estimula esse processo é o encontro com a imaginação, sua memória, sua história, instrumentos ricos e poderosos que todo indivíduo possui e com os quais pode construir um mundo de possibilidades. Segundo Ostrower,

Nosso mundo imaginativo será povoado por expectativas, aspirações, desejos, medos, por toda sorte de sentimentos e de “prioridades” interiores. Se é fácil deduzir-se a influência que exercem sobre a nossa mente, no sentido de encaminhar as associações para determinados rumos e renovar determinados vínculos com o passado, do mesmo modo é fácil saber que as prioridades interiores influem em nosso fazer e naquilo que ‘queremos’ criar. (OSTROWER, 2010, p.20)

Os caminhos percorridos durante a investigação mostram que a formação recebida pelos alunos do curso de Pedagogia, por nós analisados, foi significativa para suas aprendizagens, mas consideram o tempo insuficiente; por isso, compreendem que a Arte ainda tem um valor menor na grade curricular.

2.2.2 - Segundo: Análise dos questionários dos professores participantes do GPEI e análise do material da Pesquisa de Campo.

A análise dos dados, no que se refere aos questionários aplicados com o grupo de professores de CERs e o da pesquisa de campo, tomou como referencial o trabalho de Nóvoa (1995), que indicou pontos importantes com relação ao professor de Educação Infantil e sua concepção sobre a Arte: discurso *versus* ação na intencionalidade; discurso *versus* ação reveladora.

A primeira concepção teórica que fundamentou a questão do professor com relação ao discurso *versus* ação na realidade trata-se da proposta feita por Nóvoa (1995) ao responder questões similares no seu estudo teórico dos três AAA, que constitui a identidade como um espaço de lutas e de conflitos na construção de maneiras de ser e estar na profissão. Segundo ele,

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

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos ‘colam’ melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NÓVOA, 1995, p.16)

A Adesão, a Ação e a Autoconsciência devem, no presente estudo, ser vistas à luz das características esperadas teoricamente por quem atua na área de Arte, ou seja, devem ser vistas na formação que o professor recebe e que é responsável pelo trabalho que realiza.

Na questão proposta por Nóvoa, no A de Adesão, podemos verificar que os professores responderam ao questionário elaborado pelo GPEI e apresentaram-se como profissionais que estão comprometidos com um investimento na potencialidade das crianças. Isto demonstra um discurso intencional. No resultado da análise, podemos observar que, no discurso, eles respondem que compreendem a formação artística como linguagem importante na Educação Infantil e que trabalham com a diversidade artística. Também respondem que o principal objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança.

No que se refere ao A de Ação, podemos analisar o discurso *versus* ação reveladora, na qual foi verificada uma contradição entre fala e ação do professor, pois, na prática, não foi possível verificar um compromisso com a área artística. Nos trabalhos analisados, fica bastante evidente a falta de propostas com atividades que proporcionam o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da expressão. Podemos verificar esta situação nos trabalhos dos alunos, nos quais não se permite a exploração de materiais e técnicas diversificadas, temas

utilizando em grande parte o calendário de datas comemorativas ao “dia de alguma coisa” e o uso de material reproduzido com modelos para as crianças apenas colorirem. Nesta questão, nas respostas apresentadas pelos professores fica muito claro que em seu discurso há uma intencionalidade em preparar aulas mais criativas que não fiquem apenas na mera lembrança de datas, pois 100% responderam que discordam do trabalho ser preparado em função do calendário de comemorações.

Ficam evidentes as condutas inadequadas no que diz respeito ao comprometimento de foro profissional em relação a sua ação, pois o discurso não representa a realidade reveladora. Também não encontramos atitudes em que se apresentasse uma identidade do professor com a presença de sua marca e de ações criativas, que pudessem tornar suas aulas mais interessantes. Segundo Nóvoa, sabemos que certas técnicas e métodos relacionam-se melhor com a maneira de ser de cada indivíduo. Cada aula pode ser um momento único para apresentar-se com todo o potencial profissional e que certas experiências ‘marcam’ a postura pedagógica.

Quando analisamos a questão do terceiro A, de Autoconsciência do professor, podemos ver que tudo se decide no processo de reflexão que o professor tem sobre sua ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. Neste aspecto, o professor na pesquisa de campo apenas repete situações, pois, como é possível verificar no anexo 2, desde a década de 1950 as escolas utilizam-se de modelos para que os professores possam reproduzir em suas aulas para seus alunos completarem. Também podemos verificar neste mesmo anexo, os temas voltados ao “dia de alguma coisa”. Portanto, são mais de 50 anos de repetição de modelos, tanto no aspecto da técnica, quanto nos temas propostos.

Com isso, constatamos que a Arte caminhou a passos curtos no sentido da consciência crítica e da reflexão do professor. O mundo no seu entorno está no século XXI, mas sua concepção ainda não saiu do início do século XX. Verificamos assim, que seu discurso não passou da intenção.

Durante todo o processo da pesquisa, percebeu-se que esses professores constroem valores, crenças e saberes por meio da Arte, e que são consolidados a partir de suas experiências e vivências pessoais ao longo da vida, desde a infância ao estar junto com seus alunos. A observação realizada junto aos alunos do Curso de Pedagogia permitiu perceber que todos eles são portadores de potencial artístico e sensível.

PARTE 3 - TECENDO FIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL E O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA - reflexão sobre a pesquisa e expectativas sobre a Arte na Educação Infantil

Segundo Derdyk (1994), a aquisição de linguagens inerentes ao processo de desenvolvimento da criança passa por etapas significativas e que devem ser observadas:

A criança, aproximadamente entre dois e seis anos, desempenha o que ela sabe do objeto, e não o que vê. Este saber está profundamente relacionado com a sua vivência e manipulação do objeto. Pegar, tocar, abrir, fechar, bater, lamber, cheirar, apertar. É raro notar uma criança de aproximadamente três anos desenhar observando diretamente o objeto em questão. Não está no âmbito de suas preocupações e necessidades. A criança vê com o corpo inteiro. Ao desenhar, ela desvenda o tônus afetivo que estabelece com o objeto, surgindo as hierarquias emocionais. O compromisso no desenho se faz mais pelo desejo de conhecer do que pela correspondência visual propriamente dita. (DERDYK, 1994, p. 126)

Cada aproximação da criança com a Arte é única; Derdyk destaca que, enquanto a criança desenha, dança, conta histórias, canta e fica em silêncio, também está sendo impulsionada a outras manifestações, em uma unidade indissolúvel entre imaginário e realidade. O desenho e outras linguagens artísticas são atividades do imaginário. “A criança ao agilizar os conteúdos do imaginário, contracenando com os elementos da realidade física e cultural, inventa e repete figurações, configurações gráficas” (DERDYK, 1994, p.54).

A atividade motora disponibilizada para a criança através do desenho conduz à criação de outros gestos, pois lhe possibilita o desenvolvimento da atividade mental e de outras como relacionar, subtrair, somar.

O desenho também é manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade. O mundo para a criança é continuamente reinventado. Ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve a sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas “teorias” sob forma de atividades expressivas (DERDYK, 1994, p. 54).

O corpo da criança na fase pré-escolar, uma etapa do desenvolvimento muito importante, é puro gesto repleto de significados. Na ponta do lápis, da caneta e do pincel, a criança demonstra a capacidade humana da imaginação, seja no desenho ou na pintura. Na modelagem, no teatro, na música ou na dança também ocorre tal demonstração. Nas atividades do imaginário estão contidas as referências da sua própria vida e através delas, faz alusões à fantasia e ao seu cotidiano.

Winnicott afirma que:

Desenhar é atividade lúdica, reunindo, como em todo jogo, o aspecto **operacional** e o **imaginário**. Todo o ato de brincar reúne esses dois aspectos que sadamente correspondem. A operacionalidade envolve o funcionamento físico, temporal, espacial e material, as regras; o imaginário envolve o projetar, o pensar, o idealizar, o imaginar situações. Ao desenhar, o espaço do papel se altera. (WINNICOTT *apud* Derdyk, 1989, p.73)

E retomando a questão da cópia, ainda tão utilizada e aqui apresentada como atividade recorrente no cotidiano das escolas de Educação Infantil, conclui-se que, ao aluno receber uma folha de papel já com um desenho pronto ou esboçado, a escola atribui a ele um papel de pessoa incapaz. Derdyk afirma:

Todo ensino que se baseia na cópia não é ensino inteligente. O aprendizado que depende basicamente do desempenho eficiente da capacidade de copiar é um ensino que não considera a criança como um ser cognitivo. A criança se torna um depósito de informação sem reflexão, exercício do poder e da dominação. Fornecer um “modelo” para ser copiado exclui a possibilidade de a criança selecionar seus interesses e necessidades reais. No ato da seleção está inclusa uma leitura da realidade, que, em si, é um exercício reflexivo e criativo. (DERDYK, 1994, p. 107).

Dessa forma, quando o professor entrega um papel com uma cópia para ser completada pelo aluno ou para copiar um desenho da lousa, propõe-lhe temas fechados para que apenas acrescente um laço, uma bolinha no nariz do palhaço, determina à criança que “não crie”, “apenas copie”, está lhe conferindo a incapacidade de expressar-se.

Abaixo podemos verificar um exemplo de mais um modelo utilizado em salas de educação infantil em 2011.



Figura 60 - Trabalho de criança - 4 anos (Escola 1, 2011)

A arte deve permitir que a criança se coloque frente a múltiplas possibilidades de erro, de investigação, de experimentação, em uma busca individual de respostas para perguntas que alimentem os questionamentos ao longo de sua vida.



Figura 61 - Trabalho de criança - 4 anos (Escola 1, 2011)

Por conta do compromisso institucional da escola, sua dinâmica está fundada em resultados a serem oferecidos aos órgãos gestores da educação, aos pais e à sociedade. Nos trabalhos geralmente desenvolvidos pelas crianças, observa-se que o professor tem um compromisso de estimular o controle motor, o equilíbrio, a capacidade de copiar de seu aluno. As avaliações feitas a partir do trabalho realizado pela criança fazem-se acompanhar de adjetivos como: “bonito, feio, certo, errado, sujo, limpo”, dentre outros. “Estes procedimentos impedem o desenvolvimento e o desabrochar de um imaginário pessoal, que expresse uma visão e uma leitura de mundo” (DERDYK, 1994, p.108).

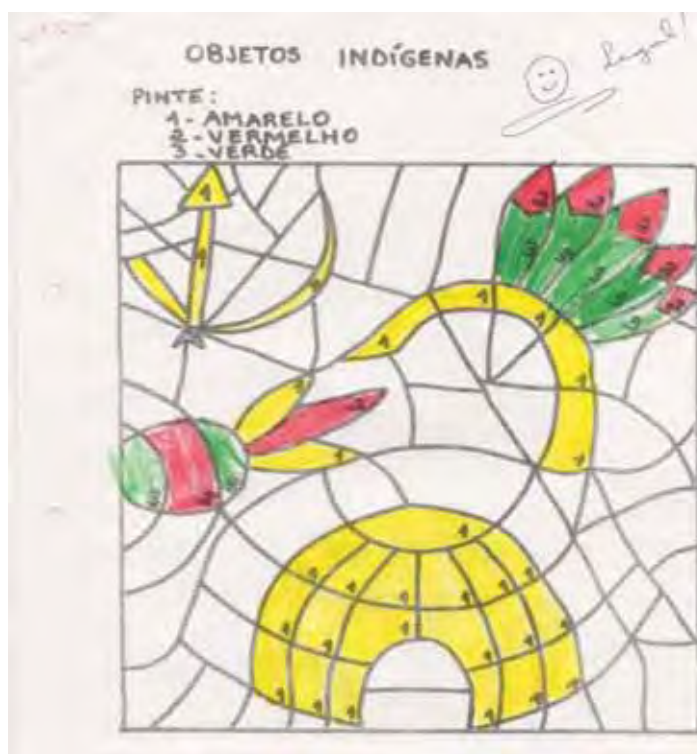


Figura 62 - Trabalho de criança - 4 anos (Escola 1, 2011)

A escola busca muitas vezes estratégias educacionais que visam apenas o adestramento motor, a reprodução de gestos e exclui o entendimento da Arte como uma forma de construção do pensamento para o desenvolvimento do ser.

Os cursos de formação continuada para professores devem ajudar o educador a ressignificar este trabalho de Arte desenvolvido na escola, de forma a religá-lo à História, às teorias pedagógicas e à epistemologia científica, a fim de que os planejamentos desses cursos façam desabrochar no professor outro olhar para os bens estéticos e artísticos.

O diálogo do professor com a Arte, a Ciência e a História em geral, permite-lhe o entendimento mais profundo e sensível do processo de construção do saber humano e, consequentemente, do saber e da história do outro, no caso, seu aluno.

Quando pensamos em Educação, remetemo-nos à formação do ser humano, não um formar qualquer, sem compromisso com a verdade, com o sentir, mas com um formar com consciência, sem uma visão educativa por meio do modelar, manipular, dirigir e definir.

Adorno coloca-nos sua concepção da Educação:

[...] não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de

conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi suficientemente destacada; mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 2006, p. 141)

O educar com consciência não trata as pessoas como coisas. Em nossos sistemas educacionais e em um mundo em que temos uma ideologia dominante, presencia-se a cultura do autoritarismo. A educação dá-se pelo obscurecimento da consciência. Essa forma de caráter manipulador, segundo Adorno, é característica de pessoas que possuem um tipo de consciência coisificada, que se tornam iguais a coisas. “[...] na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 2006, p. 130).

Ainda segundo Adorno:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente, independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 2006, p.142)

Partimos então da premissa que a Arte é um caminho que proporciona a humanização e o exercício do pensar por meio da sensibilização, durante o processo de formação vivenciado pelo professor ao longo da sua profissão. Nesse sentido, a Arte na Educação propicia um fazer formativo, um trabalho significativo para o desenvolvimento de uma linguagem latente que o ser humano possui e deve fazer emergir.

Segundo Pareyson, a Arte está ligada com a vida e presente em todas as instâncias do ser humano. “[...] a arte é também uma atividade específica, que emerge da vida; e dela emergindo, dela se distingue, afirmando-se numa ciosa especificação própria” (PAREYSON, 1989, p. 35).

Argan escreve: “A história da arte é a história do agir não violento” (ARGAN, 1992, p. 80), nesse sentido, entende que a obra de Arte é uma obra de resistência da pessoa que deseja ser diferente daqueles que são modelados, estando sempre aberta aos acontecimentos dos quais o artista se alimenta e produz uma obra, resultado daquilo que passa primeiro pelos seus sentidos.

Segundo Martins, as produções artísticas:

[...] são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e a memória simbólica do ser humano. Este, quando se debruça sobre o seu universo interior e exterior, une a *techné* (1), sua capacidade de operar os meios com sabedoria, com a *poiesis* (2), sua capacidade de criação, desvelando verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação (MARTINS et al., 1998, p.24).

Para compreendermos melhor o sentido da Arte como uma área de conhecimento e também como um meio para se explorar todos os sentidos, Herbert Read coloca-nos que a Arte:

[...] é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte. [...] A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos [...]. Mas não existe obra de arte genuína que não atraia, basicamente, os nossos sentidos - nossos órgãos físicos de percepção. (READ, 2001, p. 16)

A Arte permite à pessoa a possibilidade de ressignificar o mundo no aspecto do *fazer*, do *fruir* e do *refletir*. Logo, pode-se entender, segundo Martins, que a fruição em Arte passa pelo desvelar/ampliar o conhecimento. “A experiência de *fruir* formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa” (MARTINS et al., 1998, p. 128).

No que se refere ao *fazer*, entende-se que todo o processo de aprendizagem passa pelos acervos pessoais, suportes, técnicas, o estímulo gerador, dentre outros.

A terceira proposta feita por Martins (1998) na aprendizagem significativa da Arte é a experiência de *refletir* sobre ela, é o momento em que a Arte é vista como objeto de conhecimento, “onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos” (MARTINS et al., 1998, p. 128).

A maneira de nos relacionarmos com a Arte é diferente da nossa relação com as atitudes mecânicas do dia a dia. Ela nos revela outros modos de sentir e perceber a realidade.

A arte inaugura um outro campo de sentidos e significações. [...] Na experiência da fruição estética, é necessário deixar a obra ser, presença única, realidade sensível carregada de significado espiritual e de valor artístico. (MARTINS et al., 1998, p. 75-76).

A educação pela Arte deve estar ancorada em conteúdos e metas a serem atingidos. Sua inserção nas atividades educativas estabelecidas pelo currículo escolar, às vezes, torna-a uma forma esgarçada de reprodução do já existente. Como exemplo, podemos citar as tão utilizadas “Releituras de Obras de Arte”, nas quais os alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, recebem dos professores propostas de atividades para executarem ou reproduzirem obras de artistas como Van Gogh, Tarsila do Amaral, Picasso e tantos outros. Muitas vezes, são meras tentativas de execuções técnicas e cópias mal elaboradas. Questões que poderiam permear o

trabalho, como discussões sobre o sentido da obra para o aluno, em que contexto social e político a obra foi criada, dentre tantas outras questões, simplesmente não são discutidas, dando um cunho superficial ao processo de aprendizagem da Arte pelo aluno.

Nesse sentido, a aula de Arte deve criar situações em que os sentidos sejam trabalhados, as percepções exercitadas e o pensamento imaginativo estimulado, pois “a imaginação produz essa flexibilidade, a de olharmos a realidade do lado de dentro do vidro. Renova e recupera a significação da experiência, que habitualmente está desvitalizada e condicionada” (MARTINS et al., 1998, p.118).

Este trecho de Martins indica-nos que uma esmerada formação do professor de Arte é de fundamental importância, pois ao atuar na Educação Infantil, com acesso aos anos iniciais de vida da criança, a experiência educativa empreendida permite a esta a construção de uma consciência, de um estar no mundo.

O RCNEI foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando a diversidade cultural brasileira. No volume três, que se refere ao Conhecimento de Mundo, há seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento em que estão inseridas as linguagens artísticas: Movimento, Música, Artes Visuais.

As Artes Visuais devem ser trabalhadas articulando-se o fazer artístico, a apreciação e a reflexão. A apreciação, o fazer e a reflexão são formas de aproximação das crianças à Arte como expressão e como objeto da cultura.

A Música é a linguagem que se traduz em formas sonoras, podendo expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas, entre outros. Na Educação Infantil, a música mantém forte ligação com o brincar. Os jogos e brinquedos musicais da cultura incluem os acalantos, as parlendas, as cantigas de roda, os romances, entre outros. O trabalho com música deve considerar o universo sonoro da criança, construído em seu contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida, para, a partir dele, propor as situações de musicalização. A organização dos

conteúdos deverá respeitar o nível de percepção e desenvolvimento, bem como as diferenças culturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país.

O Movimento é o eixo no qual estão inseridas a representação cênica e a dança cujo enfoque principal é o brincar, não estando dessa forma colocadas como linguagens que têm um referencial de área de conhecimento.

Pensando a Arte inserida no contexto do conhecimento e linguagens que o documento nos suscita, podemos levantar questões sobre a formação artística na Educação Infantil sob o ângulo das características etárias significa perceber, entre outros fatores, que essa é uma fase de transição entre uma lógica motora de pensamento e uma lógica operatória. As crianças fazem uso de linguagens, a princípio, como exercício e descoberta das possibilidades do corpo em imitar ou imprimir marcas, e, em seguida, descobrindo que aqueles gestos e marcas podem representar suas percepções, desejos e sentimentos, para só então perceber que há uma regra de funcionamento para as representações.

Vygotsky (1991) vê na linguagem uma atividade simbólica constitutiva do ser humano, cujo surgimento não estaria atrelado ao avanço no desenvolvimento motor. Ela estaria presente desde quando a criança nasce, desencadeando a construção de significações para si mesmo e para o seu entorno. O contato com o outro e o consequente contato com os usos de linguagem levaria a criança a incorporar, às suas funções biológicas, outros modos de perceber e de organizar o mundo.

O cotidiano da escola de Educação Infantil deveria ser permeado por práticas expressivas com linguagens artísticas, pois elas se apresentam sempre que lhes é permitido, pois se observa que, com poucos suportes e materiais, elas se envolvem por inteiro e são instrumentos de comunicação usuais na ação da criança com o mundo que a cerca. Alguns professores, até para atender às demandas das crianças que pedem para “desenhar, pintar, colar, dançar, dentre outras manifestações fazem uso das linguagens artísticas voltadas para os mais variados objetivos. No entanto, mesmo fazendo parte do dia a dia, as linguagens artísticas são, na maioria dos casos, articuladas pelo professor intuitivamente e/ou inconscientemente como algo já incorporado ao trabalho automatizado.

Percebe-se a lacuna de algumas linguagens como a música como aula para cantar, experimentar e conhecer; a dança como ampla linguagem para exploração do corpo, do gesto, da riqueza cultural brasileira e dos diferentes ritmos. Enfim, ainda temos uma predominância no

desenho pela facilidade que “qualquer um” pode dar a aula, ou ainda o colar, cortar e fazer um “cabelo do palhaço” ou a “frutinha da árvore”. Como é o caso de uma professora que faltou e a diretora disse: vá até a “sala tal” e dê um “desenhinho”. E ela foi. A falta de formação faz com que esses professores atuem movidos pela concepção da Arte e do seu ensino, construída ao longo de suas histórias pessoais. E como, a maioria dos professores foi privada do acesso ao repertório cultural da Arte, tanto na vivência de sua própria experiência e também em espaços para refletir sobre seus conteúdos na escola. Como reflexo, temos hoje a falta de consciência sobre os sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola. Essa falta reflete-se nas ações dos professores, principalmente nas escolhas e no encaminhamento de situações de sala de aula que envolvam as linguagens artísticas.

A formação pela Arte deve ocorrer de forma não autoritária, com liberdade de expressão, face às tantas formas de ação que levam os alunos ao desencantamento e à colonização de seu potencial criativo.

Saber desvelar o que na Arte está contido, experimentando o ato de ler, decodificar a gramática visual, corporal e sonora, transpô-la para o mundo real e imagético é, acima de tudo, compreender os signos do mundo presente, é também aprender Arte e na Arte, apropriando-se tanto dos aspectos cognitivos como dos sensíveis, pois “as obras de arte falam o inefável, cultivam a sensibilidade, para que o sutil possa ser visto, o secreto desvelado. Em resumo, a arte nos ajuda a conhecer o que não podemos articular” (EISNER, 1997, p. 90).

O maior desafio para a transformação da Arte na Educação de hoje é ensinar o professor a pensar sobre o significado da Arte para a criança e para si mesmo como meio de conhecimento e criação.

Pensar, criar através da Arte é um caminho doce e estimulante, quer seja pelo desenho, pela modelagem, pelo teatro ou pela música. É um exercício de sonhar, mas também de “pensar” e de “realizar”. Arte é conhecimento, é pesquisa, é exercício como qualquer área e o professor deve ser tocado por ela em todo esse universo.

A Arte, enquanto disciplina do currículo, necessita, tal qual as demais disciplinas, de detentores de conteúdos próprios e específicos; precisa ser concebida como essencial dentro deste contexto didático. É através do professor de Arte que os conteúdos artísticos devem ser ministrados; é sua responsabilidade o desenvolvimento dos saberes práticos e teóricos em Arte.

Alguns pesquisadores e educadores têm se lançado na reflexão sobre o papel da Arte na escola construindo importantes referências que podem nortear as ações dos professores. Nesse sentido, é este o momento para se pensar o lugar da Arte no currículo da Educação Infantil em um movimento de refletir coletivamente sobre a prática de sala de aula e construir alternativas para as demandas que dela surgem em um pressuposto incorporado ao processo de formação dos professores. Pode-se então ter como propósito a Arte como conhecimento e como linguagem.

A estética e a Arte durante toda história da humanidade apresentou significados, pois já foi concebida como um dom, privilégio de gênios que a caracterizava e não resultante de ações de ensino e aprendizagem, mas sim voltada para um escolhido de Deus. A Arte hoje é considerada também como um produto cultural que deve estar acessível a todos.

Neste caso aqui apresentado, a arte na educação infantil deve ser tratada como linguagem e envolve a expressão individual e coletiva de sentimentos e valores culturais. A Arte enquanto disciplina no currículo deve ter como meio a técnica, a construção de habilidades, a utilização de instrumentos e o conhecimento da sintaxe da linguagem. Mas, muitas vezes, lhe é atribuída funções diversas, fragmentando ou excluindo de suas dimensões objetivos alheios à área.

É inerente que sejam articulados e esclarecidos os princípios e significados para a Arte na educação e o que a área poderia oferecer no sentido de resgatar esse conhecimento em ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas construindo, desde cedo, um repertório artístico e estético com a criança.

Neste caminho, é possível educar a criança esteticamente no convívio com os bens simbólicos de um mundo de sons, imagens e movimentos. Portanto, é necessário que a escola, o professor proporcione o acesso das crianças às experiências artísticas, pois assim, ela articula as experiências com diferentes possibilidades de percepção e leitura de mundo. A Arte não tem um compromisso em que a criança apenas reproduz o que percebe, mas sim deve possibilitar a criação e uso da imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios.

Entretanto, presencia-se uma imensa parcela da sociedade, inclusive os professores, que não teve formação que lhe permita a expressão de saberes estéticos e práticas artísticas junto de seus alunos. Para Martins,

O educador ensina a pensar, pensando. Educador ensina a olhar, olhando. Mas, não é um ‘ver qualquer’, superficial, rápido, não implicado com o conhecimento. Educador ensina o sensível olhar – pensante. Olhar sensível, e que é, portanto, afetivo. Olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia. (MARTINS, 1993, p. 200)

Ainda como reflexão sobre o que a Arte pode proporcionar na formação da pessoa, Eisner esclarece:

O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. (EISNER, 1997, p.89)

A discussão em torno da questão da formação de professores de Arte na Educação Infantil está relacionada à configuração do contexto político, econômico, social e cultural da sociedade contemporânea, na qual o universo que permeia essa formação diz no contexto curricular do professor que hoje a criança deve utilizar-se de novas tecnologias e ter o acesso a todas as informações disponíveis, portanto, a criança, desde muito cedo, deve ser instrumentalizada para o mercado profissional futuro.

Nesse contexto, o professor tem de estar em contínua formação, pois as informações e os equipamentos modificam-se constantemente e ele, para acompanhar o processo, sente-se na obrigação de apropriar-se dessas novas tecnologias para estar sempre atualizado, em um tempo no qual é impelido por infinitas expectativas, pelo elemento novo cotidianamente presente, a causar ansiedade no professor que encontra dificuldades em dar a importância devida à Arte no universo de formação educativa da criança.

Gilles Deleuze, no vídeo “Abecedário”, quando indagado por Claire Parnet sobre qual a sua relação com o cinema, com os museus, ele responde que “não vou ao museu para buscar cultura, para ser culto, e sim para se cultivar”, isto é, cultivar a atenção, a sensibilidade, cultivar uma sensibilidade atenta ou uma atenção sensível.

A expressão artística, constituída a partir do criar, na pintura, na escultura, no desenho, na música, na poesia, no teatro, é mensagem simbólica, transformada em conteúdo e comunicação. Para isso, “começo propondo que escutemos a cor dos passarinhos” (ALBANO, 1995, p.54).

Quando se propõe a desenvolver um trabalho com Arte na Educação, é necessário entender e vivenciar as diferentes linguagens artísticas, no sentido de explorar tudo o que elas nos

possibilitam no estímulo do olhar, da percepção, da expressão e da criatividade, pois, dessa forma, estaremos mais sensibilizados para uma contribuição maior àquilo que for proposto. A Arte deve proporcionar um prazer enquanto conhecimento e segundo Kant,

[...] se a arte, conformemente ao conhecimento de um objeto possível, simplesmente executa as ações requeridas para torná-lo efetivo, ela é arte mecânica; se, porém, ela tem por intenção imediata o sentimento de prazer, ela chama-se arte estética. Esta é ou arte agradável ou arte bela, ela é arte agradável se o seu fim é que o prazer acompanhe as representações enquanto simples sensações; ela é arte bela se o seu fim é que o prazer as acompanhe enquanto modos de conhecimento. (KANT, 1996, p.32)

A Arte, para Barbosa, é a linguagem de todos os sentidos, “transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica” (1998, p.17).

A Arte tem como possibilidade o conhecimento e o desenvolvimento de inúmeras potencialidades no indivíduo. Uma delas é o desenvolvimento da criatividade, pois quando olhamos ou ouvimos, podemos organizar internamente, inúmeras aptidões para que possamos criar. Entendemos que esse desenvolvimento da criatividade é um processo de formação e de apreensão de estímulos que o indivíduo desenvolve, de forma contínua, ao longo da vida. A Arte faz com que o ser humano se relacione com o universo e consigo mesmo. O perceber sensibiliza-o, e o perceber por meio do processo artístico capacita e habilita o ser sensível.

Foi observado durante toda a pesquisa e na durante toda a vivência como professora e gestora pública nas diferentes Escolas de Educação Infantil em Araraquara, que os modelos predominantes do ensino da Arte na Educação Infantil oscilam entre o diretivismo técnico (saber fazer) e o *laissez-faire* (exprimir livremente sem interferência do professor), este último em bem menor número de aulas. A primeira apresenta uma abordagem em que a criança não traz nada, é uma tábula rasa, pois tudo está pronto. A segunda a considera como portadora de potencialidades expressivas/criativas inatas, colocando a arte como algo onde não se tem nada para aprender, torna-se vazia no sentido da aprendizagem, tanto no aspecto dos materiais, da história da arte ou mesmo possibilita o desenvolvimento do imaginário infantil. Neste caso, também existe o uso da “liberdade total” como forma de administrar a turma com um “fique sentado” “fique calado”, pois como essas aulas “livres” (não foram em grande número), as crianças ficam sentadas à mesa e ficam envolvidas com o fazer e aqui também com o pensar. O professor não tem uma preocupação com o que está sendo feito e tira este momento para fazer outras tarefas na sala de

aula, como organizar as pastas, ou elaborar recortes ou separar modelos desenhos para as próximas aulas. Durante essas aulas os alunos são bastante “disciplinados”.

A partir destas abordagens, as crianças aprendem que os modelos são a garantia para se expressarem, pois correm menos riscos de “erros” que são as folhas retangulares com margens e os modelos prontos dentro desta forma pré-estabelecida. Aprendem também que alguns têm o “dom” inato para as artes e outros são incapazes para formularem sua simbologia, pois muitos alunos são elogiados quando cumprem a tarefa e não saem da linha e da forma apresentada. Aprendem a serem silenciosos e subservientes ao amassarem bolinhas de papel do mesmo tamanho para colarem dentro das asas da borboleta ou colarem as maçãs na árvore. Passam a ser consumidores e não produtores de imagens que não representam nenhuma qualidade estética ao colorirem os modelos mimeografados dos adultos. Aprendem a não serem pessoas que podem sentir, pensar e transformar.

A fruição do objeto de Arte é absolutamente singular e a proposta de uma mediação (não como ato de repasse de informações, mas de compartilhamento, de participação, envolvimento), deve considerar o outro como participante pleno, como protagonista desse conhecimento.

Não é apenas com a inclusão da Arte no currículo escolar que teremos a magia de favorecer o crescimento da expressão e conhecimento da pessoa. É necessário preocupar-se com o ensino dos conteúdos de todos os elementos que compõem a disciplina. O educador deve, assim, ter preparo teórico e técnico para o melhor desempenho possível. Deve procurar o conhecimento da Arte em uma formação continuada, vivenciando suas próprias experimentações e, assim, ser o mediador entre a Arte e a criança. Mas,

Como impulsionar o encontro com a arte convocando o outro para olhar, escutar, sentir, pensar e experimentar num tempo mais devagar? Como dar contornos e trânsito a esse encontro, no percurso da ação mediadora? A abordagem de diferentes modos de criar provocações estéticas no fazer da ação mediadora [...] (MARTINS et al., 2007, p. 9).

O papel do professor deve ser de um participante cultural pleno e, dessa forma, poder mediar a Arte com o aluno, ampliando o seu raio de ação para além da sala de aula:

[...] é preciso que o mediador veja-se e veja o outro como participante cultural pleno, como protagonista cultural que vai ampliando seu raio de ação e compreensão nos combates que os signos lhe proporcionam. Só assim a mediação poderá ser um gesto que atua efetivamente na produção de novos significados culturais: ou seja, à medida que ela própria compreende o mediador como componente essencial da trama que sustenta a construção de sentidos dos objetos estéticos, como protagonista cultural. É nesse sentido, pois, que não se pode desprezar tal categoria essencial. Na perspectiva da mediação-negociação, a apropriação simbólica passa a ser objeto, e o protagonismo cultural, por

sua vez, passa a ser objeto, e o protagonismo cultural, por sua vez, passa a ser objetivo dos mediadores e das mediações culturais. (MARTINS et al., 2007, p. 125)

A mediação, segundo Martins, envolve procedimentos de acordo com as etapas dos processos: é necessário que se faça uma

[...] provocação, não imposição de ideias, e levar o aluno a perceber ângulos inusitados com diferentes perspectivas de seu próprio pensamento. É ampliação de conhecimento, tem que fazer sentido e relacionar com experiências para desenvolver o estético, estimulando e ressignificando o seu próprio conhecimento” (MARTINS et al., 2007, p.76).

Dessa forma, entende-se aqui, neste processo de reflexão, que a mediação também deve ser analisada como exercício do professor em sala de aula e deve fazer parte das políticas públicas nos espaços culturais, a fim de trazer projetos com exposições de forma continuada e persistente, pois esta ação não se trata apenas de uma função de apoio, mas de formação e estímulo de educar o olhar descobridor, curioso e indagante da criança.

Foi percebido durante todo o processo de verificação da Arte na Educação Infantil que não estão possibilitando outros olhares sobre uma área do conhecimento, pois é preciso pensar a Arte dessa forma, que tem o poder da transformação, apenas com a metodologia da criação de modelos, da pouca investigação matérica e a quase a inexistência da formação histórico-cultural. Isso se torna um modelo que não contribui para que as crianças elaborem um acervo próprio por meio de sua linguagem pessoal e logo não conseguem ler (obras de arte ou manifestações artísticas) e também não possuem uma produção que represente sua história e suas relações singulares com o mundo.

A proposta do mediador deve ser trabalhada de forma que o observador-aluno interaja e compreenda as imagens de uma forma diferente à que está habituado. Assim, a criança poderá tornar-se mais interessada, reflexiva e provavelmente mais interessada nas questões da Arte e ser também um possível frequentador e fruidor de acervos, de programas e espaços destinados à Arte.

Conclusão - Contribuições para a construção de um novo olhar para a arte na Educação Infantil - surgem fios para trançar ações em consonância com o discurso do professor.

*Esse é tempo de partido
tempo de homens partidos
Em vão percorremos volumes,
viajamos e nos colorimos.
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua.
Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.
As leis não bastam. Os lírios não nascem
da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se
na pedra.*

Carlos Drummond de Andrade, 1945

Até hoje, a ideia de cultura associa-se às artes, com seu significado vinculado à visão de cultura como as elites a concebem, e isso significa saber apreciar a “boa música”, a literatura, o cinema, o teatro, a pintura, a escultura, a filosofia.

Refletindo um pouco sobre os caminhos percorridos durante todo processo de aprendizagem, tanto no aspecto teórico como prático, como artista e como arte-educadora, pensa-se hoje em Arte na Educação como uma ação cultural e política que abrange uma ação ampliada, incorporando as questões sociais e culturais de uma escola e de uma comunidade, com a circulação tanto da Arte produzida por alunos, como da Arte produzida por artistas e toda sua história. A Arte como bem cultural, diversa e política.

Nessa trajetória pessoal da pesquisadora e no inventário de uma prática educativo-cultural, hoje, como gestora pública de uma secretaria de Cultura, julga possível interligar as percepções, representações, experiências, expressões, concepções, espaços culturais com infinitas identidades, com a possibilidade de diálogo, com o estar com o outro, viver com o outro e poder compreender os limites de forma apaixonada, mas com a consciência transformadora.

A Arte deve ser transformadora, voltada para imaginação plena, capaz de criar novas realidades e estabelecer novos paradigmas. É nela que pode estar o movimento para o

conhecimento de si e dos outros, o conhecimento do mundo pelo olhar com várias cores, com os sons do silêncio, pelas sensações, a imaginação e um conceito individual de mundo.

O ensino da Arte na escola tem ainda um papel na educação do “bem feito”, do “bem acabado”, no “presente” para a mãe, para o pai, de disciplina que serve de suporte para outra e não apresenta sua própria identidade e sempre demanda um objetivo em busca de um produto.

Hoje, vive-se um tempo de querer parecer, mas, o que somos?

É neste ambiente que se abre espaço para a criação, para a contestação e também para a transgressão; para que tudo se manifeste enquanto consolidação de um espaço efetivo da aprendizagem. São desafios que temos de vencer contra a marginalização da Arte. O espaço para tal deve ser na discussão do projeto político-pedagógico e na formalização do currículo escolar.

Para isso, deve-se estimular a criatividade e sensibilidade do professor, para que ele tenha como fomentar as diferentes manifestações artísticas e o direito ao conhecimento estético dos grupos sociais, cujas identidades encontram-se ameaçadas, permitindo assim visibilidade e fortalecimento de suas manifestações culturais. Principalmente nestes casos, a socialização da Arte tem o papel fundamental de produzir o respeito à diversidade e de restabelecer o estado de direito.

O processo de conclusão deste trabalho não pretende ser definitivo, na medida em que existe uma dinâmica e um movimento contínuo dentro da pesquisa.

Partindo deste princípio, este momento significa uma etapa e um processo de conhecimento adquirido. É possível agora, dado o distanciamento necessário, ter uma visão mais atenta aos detalhes e procedimentos utilizados. E, especialmente para as questões que dizem respeito à Arte na Educação Infantil. Tem-se a visão do percurso como um processo. Foram expostos dados relevantes e angústias que moveram a busca por respostas nem sempre encontradas. Pesquisar as dificuldades que o professor enfrenta em seu processo de formação e ao ensinar Arte na escola pública exigiu o olhar cuidadoso e atento desses protagonistas: educador e educando. Entre eles existem barreiras, dificuldades, problemas que precisam ser resolvidos. Urge que sejam repensadas as políticas que permeiam este universo; é necessária a reflexão sobre o verdadeiro sentido e valor que damos à Arte, se ela tem significado para nossas vidas e qual o sentido dela como componente curricular na escola.

Sob as condições expostas, qual deve ser a postura dos profissionais que estão decidindo sobre a Educação e quais as concepções sobre a Arte na Educação Infantil? Tais questões

necessitam ser analisadas, na medida em que estão a refletir no quadro constatado pela nossa pesquisa, ou seja: **existe uma contradição entre as falas dos professores e sua ação em sala de aula.**

Segundo os dados levantados na pesquisa, há dificuldades que devem ser sanadas no processo de formação do professor. Uma das principais constatações é com relação ao pouco tempo destinado à formação artística na Universidade; outra diz respeito à falta de profissionais especializados que ministrem as disciplinas da área nos cursos superiores.

Nesse sentido, observou-se que a compreensão, a intenção e a fala dos professores demonstram que eles consideram a Arte importante para o desenvolvimento da criança; quase que a totalidade reforça esta afirmação.

Partindo dessa premissa, pode-se deduzir que aí esteja o ponto fundamental para se começar a discutir e a propor novas possibilidades de formação pedagógica para o educador da Arte. No cotidiano do professor de Arte, observa-se uma acomodação nas atitudes próprias de seu dia a dia. Seria esta a característica fruto de comodismo? A repetição de hábitos cristalizados? A função polivalente e, por isso, o tempo insuficiente? A falta de clareza no que propor? Burocracia e desatenção da parte dos gestores da educação?

Fica uma questão: Por que a vida não se desinquieta?

E Guimarães Rosa pode nos esclarecer: “O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (*Grande sertão: veredas*).

É preciso que o professor entenda que a “... vida é assim, é preciso ter coragem”. Assim, é preciso ter coragem para modificar o projeto político-pedagógico, o currículo e programas curriculares. A Arte na Educação passa também por essa atitude de coragem, o empenho na valorização do trabalho do professor, reconhecendo-se a importância de seu papel por atribuição de melhores salários e de uma formação continuada adequada. A responsabilidade do professor é a da intermediação entre os saberes e a aprendizagem dos alunos. Cabe a ele ser o interlocutor, mediador entre a criança e este saber.

Durante o período da coleta dos dados para a realização deste trabalho, observou-se a situação com importantes lacunas da formação artística das crianças nas escolas públicas analisadas. Os professores enfrentam difíceis condições de trabalho: faltam salas adequadas para artes plásticas, dança ou música; o sistema organizacional tradicional da escola dificulta o uso de

instrumentos, equipamentos, materiais e experiências criativas nas aulas de Arte (exploração com diferentes suportes e experiências com tintas artesanais, pesquisa sonora que produz barulho, etc). Por conta do salário que recebe, tem dificuldade de acesso a livros especializados em Arte e cursos diferenciados para sua própria produção cultural. Outro aspecto é o tempo destinado a sua própria formação artística, e a falta de profissionais habilitados para a formação destes professores que cursam Pedagogia.

Alguns profissionais trabalham de forma solitária e têm dificuldade para encontrar estratégia de aperfeiçoamento profissional, principalmente no que toca aos conhecimentos destinados à Arte contemporânea na Educação.

Há contradição entre a ação e a fala do professor enquanto resultado da pesquisa no que se refere aos dados comparativos entre o questionário respondido por eles e a pesquisa de campo na observação de sua ação.

Para que a disciplina Arte seja vista com conteúdos importantes na formação da criança, é necessário que, no programa curricular da Educação Infantil, devam ser considerados: os objetivos para a aprendizagem, as estratégias de ensino, uma visão comum sobre processos de aprendizagem e a interação entre estes e os materiais didáticos selecionados como suporte do trabalho cotidiano. O processo precisa ser coeso e coerente, mas, ao mesmo tempo, desafiador. O desenvolvimento dos conceitos e dos métodos apresentados ao aluno deve estar claramente definido para o professor, o coordenador e o gestor.

O que significa também compreender que muitas competências e saberes não são exclusivos apenas de uma disciplina e de uma só pessoa, mas são construídos, reorganizados e consolidados permanentemente no interior do grupo de educadores.

Vejo a música como exemplo a ser dado para que se possa esclarecer como deve ser realizado um programa pedagógico em prol da Arte. Desde a composição musical, a definição da orquestra e a execução, os instrumentos são afinados, sincronizados. Cada instrumento da orquestra tem sua importância, mas tudo é previamente planejado, e o que se apresenta é o fruto da responsabilidade de todos que, no conjunto, são igualmente importantes.

Quanto ao conteúdo a ser ensinado aos futuros professores em um curso de graduação ou dentro de um programa de formação continuada, deve ser construído coletivamente e basear-se na busca de interfaces com as diferentes disciplinas.

Entende-se que ser professor significa exercer uma atividade de natureza pública, que tem um trabalho com dimensão coletiva, porque também deve ter o compromisso de participar no processo de organização política na vida da cidade. Seu papel enquanto mediador é o de entrelaçar os conteúdos a serem ensinados à vida da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários) e ao conjunto das atividades intelectuais, culturais e políticas da cidade.

O papel do professor é buscar um novo tempo, o tempo da ressignificação da vida escolar e social. No seu processo de formação, devem ser priorizadas a vivência e as infinitas experiências com o seu corpo, enquanto instrumento de expressão, de tal forma que possa levar para sua ação o paradigma da “descolonização do corpo”.

A pesquisa aponta pistas para uma educação re-humanizada, acolhedora, e que possua bases teóricas sólidas, de tal forma que o cuidar do outro passe a fazer parte de seu perfil. É necessário olhar para as crianças a partir de uma nova perspectiva, enquanto ser capaz que é, para estabelecer múltiplas relações com a cultura. Por isso, é papel do professor desvelar subjetividades que permeiam a fala e as ações nesta área no âmbito educativo. Atitudes como as observadas em campo denotam uma lacuna teórico-metodológico-didática, ocasionando um sério comprometimento no desenvolvimento da criatividade e na expressão da criança.

Às instituições formadoras, cabe o papel de fomentar uma atividade teórico-prática mais racional e também mais reflexiva, que deveria ser fruto de um processo de discussão com os órgãos gestores sobre a necessidade de um currículo que atenda, com maior profundidade, à formação e à importância da Arte na educação. O que só seria possível dentro de um processo de construção coletiva e com participação maior de todos os envolvidos.

Assim, neste momento de reflexão da pesquisa, resgatamos novamente Nóvoa (1992) sobre o processo identitário dos professores que estão identificados no A de *Adesão*, A de *Ação* e A de *Autoconsciência*. Ele esclarece que a identidade não é um dado adquirido, nem propriedade e nem um produto, mas sim um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, por isso, ele afirma ser mais adequado falarmos em processo identitário, pois realça a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Para esse autor, quando se sabe que o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado a sua identidade, compreende-se a importância de se conceber um estatuto ao

saber emergente da experiência pedagógica dos professores, fazendo com que esses se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual.

Por fim, entendendo-se todas essas afirmações, afirma-se que o processo identitário passa também pela capacidade de se exercer com autonomia a atividade docente, pelo sentimento de que se controla o próprio trabalho, pois a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que se é como pessoa quando se exerce o ensino.

Por tudo o que foi abordado nesse estudo e pelos os resultados obtidos na pesquisa é que se defende a necessidade de sensibilizar as diferentes instâncias do universo educacional em que são formados os professores (políticas educacionais, diretrizes, instituições escolares, equipe de especialistas, formadores e professores) aos quais é preciso dar voz e visibilidade ao professor e a seus processos de motivação e aprendizagem da profissão docente, pois somente assim será possível rever nossos cursos de formação inicial e continuada de professores, fazendo com que esse momento seja, de fato, um momento formativo. Neste sentido é que se defende uma discussão ampla com todos envolvidos e também especialistas em Arte-Educação, para que se tenha conhecimento sobre todos os âmbitos que envolvem a questão da Arte na escola, especialmente aqui nesta pesquisa sobre a Educação Infantil.

Se o professor não compreende a importância do papel da Arte na sua formação, isso se refletirá na sua ação como educador e configura-se na escola e na relação com seus pares, ficando para a criança o resultado dessa situação indeterminada.

Cabe ao professor empreender o uso de direitos em benefício das políticas educacionais contemporâneas, buscando fomentar a responsabilidade do Estado em relação ao atendimento à infância. O trabalho do professor que partilha o uso das diferentes linguagens - gráfica, gestual, plástica, musical, corporal, oral, etc. - é imprescindível para que as crianças possam ampliar seus horizontes para o desenvolvimento do ato criativo. É função do docente a articulação das várias interfaces da Arte com outras áreas do conhecimento nas discussões coletivas para o planejamento escolar, além de ser cobrado por uma postura de polivalência, pois a própria legislação, no RCNEI, indica um perfil profissional associado a essa polivalência, aquele que dá conta de todas as ações pertinentes ao atendimento. O profissional deverá ser alguém que dê conta da articulação dos conteúdos para desenvolvimento de projetos e que também saiba associar as ações de cuidado (satisfação das necessidades básicas) com a criança. Entre essas competências e habilidades profissionais estariam também as linguagens artísticas.

Ao professor de hoje também é necessária uma postura coerente e atenta às profundas e rápidas transformações socioculturais que, por sua vez, requerem novas competências para lidar e enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Tais considerações destacam alguns aspectos de nossa realidade. De um lado, o crescente reconhecimento da importância e necessidade de formar profissionais de educação preocupados e capazes de formar a consciência, a sensibilidade e a humanização do aluno, e ainda estar preparado para as necessidades e os desafios cada vez mais complexos e urgentes que emergem no cotidiano escolar.

Tendo em vista o contexto apresentado na pesquisa, a proposta é de que as novas políticas tenham como objetivo melhorar a formação de professores, qualificando-os para ensinar Arte, pois hoje há um esvaziamento quanto ao verdadeiro sentido da Arte na Educação e ela deve compor um cenário, não como coadjuvante, mas como protagonista.

É preciso entender esta função da Arte na educação, que deve provocar questionamentos e desencadear a educação do olhar, uma educação que rompa com o pré estabelecido, com os modelos que são grades e prisões para a criatividade. Uma educação em Arte que faça com que as pessoas continuem buscando e dando sentido poético à vida.

A pesquisadora insiste na mesma máxima, na mesma jornada de quando iniciou a fazer e ensinar Arte; foi um ato de falar de sua identidade e de contar histórias. Hoje, não temos tempo para ouvir as histórias e conhecer as identidades e histórias de nossos alunos, pois os currículos devem ser cumpridos e executados em sua íntegra e, com isso, o conhecimento dos valores e memórias é substituído por avaliações frias e técnicas. Esse resgate da história e da memória de nossos alunos-professores é uma forma de resistência a tudo aquilo que nos deixa menos sensíveis.

É resistência a toda onda, vento, viração, monção, tremor de terra, enchente, a toda turbulência de água que quer nos arrancar do solo, que quer tirar os nossos valores. É a resistência. Eu sou eu, e alguém quer que eu não seja mais eu. Eu resisto em ser eu: não quero ser você. Eu quero ter as minhas coisas, não me tire aquilo que é meu. Eu não quero ter a pátria de ninguém: eu quero ter a minha pátria. Eu não quero conhecer as praias de ninguém: quero estar na minha praia. Eu não quero a comida de ninguém: quero comer o meu pequeno repasto.⁷ Elomar⁸

⁷ Entrevista com Elomar Figueira de Melo, 25/ago/2009 - por [Paulo Nunes](#). **Em entrevista ao Jornal Zero Hora** por Alexandre Gaioto -Aluno de Jornalismo (Centro de Ensino Superior) e de Letras (Universidade Estadual), em Maringá (PR);

⁸ Elomar Figueira Mello compositor, violeiro, violonista e cantor, nascido em Vitória da Conquista, Bahia, no ano de 1937. Suas canções apresentam todo sofrimento e cultura de seu povo.

Levando em conta todos os estudos teóricos apresentados nesta pesquisa, pode-se considerar que a Arte tem uma relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas. A Arte é capaz de gerar conhecimento e, por meio dela, pode-se devolver ao mundo essa humanização, contribuindo de forma inegável com um projeto educacional tanto na formação de professores quanto na formação das crianças, desempenhando um papel preponderante nos projetos educacionais. Os cursos de formação de professores podem desenvolver um compromisso com o conhecimento, mas, fundamentalmente, com a possibilidade de formar pessoas sensíveis e criativas. É fundamental que o professor da Educação Infantil, tenha acervo teórico e estético para que possa compreender a vasta dimensão que possui no ato de educar para a Arte, mediante a necessidade de sensibilização do outro.

Com esta pesquisa, há a intenção de contribuir para o debate em torno da relação sobre a profissão de professor e sua ação e concepção do ensinar Arte na infância, sua formação e a responsabilidade dos órgãos competentes; apontar elementos importantes para evidenciar os limites e as possibilidades de tal relação. Considerando, ainda, que não se trata de resolver o paradoxo aqui evidenciado; o presente trabalho procura explicitar as várias perspectivas que fundamentam os discursos acerca de uma noção de cidadania infantil por meio da Arte, um direito que não deve ser cerceado.

O papel do professor deve ser olhado de forma responsável pelos atores envolvidos no cenário das políticas públicas e nesse processo, entre todas as partes envolvidas, será possível entender a arte como elemento importante nas ações de políticas públicas para a Educação Infantil. Este é o começo desta discussão que tem como objetivo possibilitar um debate mais coerente e consciente das implicações desta proposição.

Estas ações devem ser articuladas para se buscar um compromisso com esta área do conhecimento. Assim, com a criação de oportunidades para o professor desenvolver-se e entender o comprometimento nesta área, será possível a transformação do cenário que hoje se apresenta. A formação do professor deve compreender o ato do ensinar Arte em todos os seus níveis e aspectos.

O educador, podemos pensar, é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber. É do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre. Cada aula, como um jogo de aprender e ensinar, é um instante mágico. Requer preparação e coordenação especiais, de mãos habilidosas que tocam, que apontam, que escolhem contextos significativos para o aprendiz tecer sua rede de significações. (MARTINS et al., 1998, p.129)

A formação para a Arte deve proporcionar ao aluno, futuro professor, além da experiência técnica, o lúdico, o desenvolvimento da intuição, a comunicação, a expressão, a sensibilidade, a criatividade, a compreensão de seu mundo e do seu universo.

O resultado do encontro do educador com a Arte irá refletir-se na sua prática educativa, fazendo com que seus alunos absorvam o prazer do professor e sintam-se livres para expressar-se e recriar o mundo.

Filme: “A Linha que queria voar”

O filme “A linha que queria voar” foi criado pela pesquisadora como objeto de reflexão para esta pesquisa e acompanha o volume final como encarte da tese de doutorado.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ALBANO, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1995.
- ALBANO, A. A., A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. Caderno temático de formação II educação infantil - janeiro de 2004- p. 43-51 - http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf
- ANDRADE, C. D. **A Rosa do Povo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1945.
- ANDRADE, M. Criança-prodígio. In: Taxi e crônicas no Diário Nacional. São Paulo: Duas Cidades, 1929.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANGOTTI, M. Qualidade na educação infantil: analisando a formação docente para se investir no atendimento à primeira infância /FCL/UNESP/CAr/GPEI –Painel apresentado no ENDIPE/2010)
- ARGAN, G. C. . **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.
- _____. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. BARBOSA, A. M. (Org.) São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARROS, M. O Guardador de Águas, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1997
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9393/96. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul 1990.

_____. Câmara de Educação Básica (CEB), baseada na lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (com redação alterada pela lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995), institui as DCNEI pela Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.

BUORO, Anamelia Bueno. ***Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte***. São Paulo: Cortez, 2002

CORA CORALINA, **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global Editora, 1983

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR, J. F. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

EISNER, E. Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. **Arte-educação: leitura no subsolo**. BARBOSA, A. M. T. de, (Org.) p. 77 -92 . São Paulo: Cortez, 1997.

FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas (SP): UNICAMP e Cortez, 2002.

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. IN: **Educação e Sociedade**, ano xx, n.69, dezembro 1999. **Educ. Soc. vol.20 n.69 Campinas Dec. 1999** - <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400004>

FARIA, H.; GARCIA, P. Arte e Sociedade: Arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário. 2. ed. 2003. **Cadernos de Proposições para o Século XXI**. Disponível em: http://www.polis.org.br/obras/arquivo_104.pdf. Acesso em: 30 nov 2011.

FRANCASTEL, Galiene E. Pierre 1995. "Renovação e decadência: séculos XIX e XX", in **O retrato**. Madrid, Ediciones Catedra.

FUSARI, M. H. C. T.; FERRAZ, M. F. R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

KANT, E. In: PILLAR, A. D. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 125

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

KUHLMANN JR. M. Educando a Infância Brasileira. In: **Pedagogia Cidadã**. São Paulo: UNESP / Pró-reitoria de Graduação, 2003. (Cadernos de Formação).

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A Oleira Ciumenta; tradução de José António Braga Fernandes Dias. Lisboa: Edições 70, 1985. (pág. 40)

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1954.

_____. BRITTAIN, W.L. **O desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUDKE, M. L. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MANDELA, N. Lembranças da Infância. Trecho extraído da publicação: Situação Mundial da Infância 2001 – UNICEF.

MARTINS, M.C., MATE, A.; MONTES, M. L.; PERROTI, E. Entre formas e forças: práticas de formação cultural. In: MARTINS, M. C.; SCHULTZE, A.M.; EGAS, O. (Orgs.) **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, Nov 2007.

_____.PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino da Arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FDT, 1998.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Cia. José Aguilar Editora, 1967.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**, Lisboa: Porto Editora, 1995.

_____. e FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

_____. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OSTROWER, F., **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAREYSON, L. Autonomia e funções da arte. In: **Os problemas da Estética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUIN A. A. S., PUCCI B., e RAMOS-DE- OLIVEIRA.N. **Adorno: O poder Educativo do Pensamento Crítico** . Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WINNICOTT, D.W. A criança e seu mundo. In Formas de pensar o desenho- Desenvolvimento do grafismo infantil. Derdyk, E.,São Pau: Ed.Scipione, 1989.

ANEXO 1 – TABELAS APRESENTANDO O QUESTIONÁRIO REALIZADO COM PROFESSORES DOS CERS

Entrevistas com gestores e professores de Centros de Educação e Recreação - CER

A pesquisa que se projeta em termos de abordagem mista, utilizando princípios e procedimentos da abordagem qualitativa e quantitativa composta por amostra com representantes dos três segmentos que atuam nas trinta e quatro (34) unidades educacionais designadas CER- Centro de Educação e Recreação infantil existentes na cidade de Araraquara-SP, no ano de 2008. Assim, a amostra contaria com cento e dois (102) profissionais que atuavam com crianças de 0 aos 3 anos de idade, com 4 aos 6 anos e os diretores das respectivas unidades.

A apresentação voluntária dos sujeitos compôs uma amostra de três representantes dos diferentes segmentos de cada uma das unidades de educação que atendem à primeira infância. Constatou-se uma perda amostral que não compromete a fidedignidade da amostra e nem tampouco dos dados coletados, totalizando setenta e nove sujeitos (79), incluindo a perda técnica de um sujeito no grupo de profissionais que atuam com a pré-escola em decorrência de problemas no setor de informática, caso contrário seriam oitenta sujeitos participantes.

A amostra final ficou definida por trinta e dois (32) profissionais que atuavam com as crianças na creche, vinte e cinco (25) diretores de unidade e vinte e dois (22) docentes com atuação na pré-escola, caracterizando com este segmento a menor participação voluntária, assim apresentada a partir dos períodos subsequentes de aplicação do instrumento por segmento, que ocorreu na FCL/UNESP/CAr, utilizando o pólo computacional por meio de seus laboratórios didáticos de informática.

O instrumento de pesquisa utilizado foi antes validado por outros pesquisadores, a exemplo os pesquisadores da área educacional e de orientação específica para a informática por meio do “IAGE – Informática Aplicada à Gestão Educacional, grupo de pesquisa interdisciplinar e interinstitucional que tem por objetivo geral explorar as possibilidades oferecidas pela informática para o apoio à Gestão Educacional” e pelos membros do grupo de pesquisa que constituíram sujeitos fictícios para analisar a estrutura, apresentação e confiabilidade do instrumento, além do tempo exigido para as respostas, posteriormente foi aplicado junto à amostra específica de sujeitos, assim se pode oferecer maior clareza e entendimento ao mesmo antes de sua aplicação definitiva com os sujeitos específicos. ANGOTTI, M. (Qualidade na educação infantil: analisando a formação docente para se investir no atendimento à primeira infância /FCL/UNESP/CAr/GPEI – Painel apresentado no ENDIPE/2010)

Segue abaixo parte do questionário realizado com professores de CERs – Centro de Educação e Recreação (Questionário realizado pelo GPEI. (Grupo de Pesquisa em Educação Infantil – FCLAr - UNESP/Araraquara)

1. Idade dos entrevistados	Qtd	%
De 16 a 20 anos	0	0,00
De 21 a 25 anos	0	0,00
De 26 a 30 anos	0	0,00
De 31 a 35 anos	5	22,73
De 36 a 40 anos	9	40,91
De 41a 50 anos	6	27,27
De 51 a60 anos	2	9,09
De 61 a 70 anos	0	0,00
De 71 a 80 anos	0	0,00
De 81 a 90 anos	0	0,00
TOTAL	22	100,00

7ª	Qtd	%
Especialização – cursando	6	27,27
Especialização - cursou/concluiu	7	31,82
Especialização - não tem interesse em fazê-lo	1	4,55
Especialização - tem interesse em cursar futuramente	8	36,36
TOTAL	22	100,00

7B	Qtd	%
Mestrado – cursando	1	4,55
Mestrado - cursou/concluiu	1	4,55
Mestrado - não tem interesse em fazê-lo	7	31,82
Mestrado - tem interesse em cursar futuramente	13	59,09
TOTAL	22	100,00

7C	Qtd	%
Doutorado – cursando	0	0,00
Doutorado - cursou/concluiu	2	9,09
Doutorado - não tem interesse em fazê-lo	9	40,91
Doutorado - tem interesse em cursar futuramente	11	50,00
TOTAL	22	100,00

8. Você tem participado de cursos, palestras, congressos e similares em sua área de atuação?	Qtd	%
Concordo	22	100,00
Discordo	0	0,00
TOTAL	22	100,00

9. Quantos minicursos de quatro (4) a oito (8) horas participou nos últimos cinco anos?	Qtd	%
De 0 a 5	11	50,00
De 6 a 10	6	27,27
De 11 a 15	4	18,18
De 16 a 20	1	4,55
De 21 a 25	0	0,00
De 26 a 30	0	0,00
De 31 a 35	0	0,00
TOTAL	22	100,00

10. Quantos cursos de trinta e duas horas (32) você participou nos últimos cinco anos?	Qtd	%
De 0 a 2	12	54,55
De 3 a 4	3	13,64
De 5 a 6	2	9,09
De 7 a 8	3	13,64
De 9 a 10	2	9,09
TOTAL	22	100,00

11. De quantos Congressos na área da Educação participou nos últimos cinco anos?	Qtd	%
De 0 a 2	15	68,18
De 3 a 4	3	13,64
De 5 a 6	1	4,55
De 7 a 8	3	13,64
De 9 a 10	0	0,00
TOTAL	22	100,00

13. No caso de ter escolhido fazer alguma (outra) graduação, em qual modalidade gostaria de fazê-lo?	Qtd	%
Presencial	13	59,09
Semipresencial	7	31,82
A distância	2	9,09
TOTAL	22	100,00

15. Qual o tempo de atuação que você tem na Educação Infantil?	Qtd	%
De 0 a 6 anos	1	4,55
De 7 a 12 anos	6	27,27
De 13 a 18 anos	5	22,73
De 19 a 24 anos	10	45,45
TOTAL	22	100,00

16. Qual a sua carga horária diária de trabalho - sua jornada é de quantas horas?	Qtd	%
Até 4 horas	5	22,73
De 4 a 8 horas	14	63,64
De 8 a 10 horas	2	9,09
De 10 a 12 horas	0	0,00
Não Responderam	1	4,55
TOTAL	22	100,00

17. Com qual(quais) faixa(s) etária(s) está trabalhando atualmente?	Qtd	%
De 4 meses até 1 ano	0	0,00
De 1 até 2	0	0,00
De 2 até 3	1	4,55
De 3 até 4	7	31,82
De 4 até 5	5	22,73
De 5 até 6	6	27,27
Trabalhou ou trabalha com o Ensino Fundamental	3	13,64
Diretora de Instituição de Educação Infantil	0	0,00
TOTAL	22	100,00

18. Caso você pudesse definir, com que idade acredita que as crianças deveriam sair da Educação Infantil?	Qtd	%
5 anos	0	0,00
6 anos	9	40,91
7 anos	13	59,09
TOTAL	22	100,00

21. No que sua instituição teria de mudar para seu trabalho se tornar mais satisfatório? Primeira opção	Qtd	%
A estrutura física do prédio	3	13,64
Aumentar o número de profissionais trabalhando na instituição	0	0,00
Diminuir o número de crianças por turma	14	63,64
Ampliar espaços de salas de aula e externos	0	0,00
Ampliar material pedagógico (equipamentos para parque, brinquedoteca, biblioteca, ...)	0	0,00
Melhorar o refeitório, o lactário e a alimentação	0	0,00
Investir mais em limpeza e vigilância	0	0,00
Melhorar os banheiros e as condições de higiene das crianças	0	0,00
Oferecer mais orientação pedagógica para todos os que atuam na instituição	3	13,64
Melhorar o contato, solicitar mais a colaboração e apoio dos pais ou responsáveis para o fazer educacional	1	4,55
Outras mudanças?	1	4,55
TOTAL	22	100,00
Segunda opção	Qtd	%
A estrutura física do prédio	3	13,64
Aumentar o número de profissionais trabalhando na instituição	2	9,09
Diminuir o número de crianças por turma	3	13,64
Ampliar espaços de salas de aula e externos	2	9,09
Ampliar material pedagógico (equipamentos para parque, brinquedoteca, biblioteca...)	3	13,64
Melhorar o refeitório, o lactário e a alimentação	0	0,00
Investir mais em limpeza e vigilância	0	0,00
Melhorar os banheiros e as condições de higiene das crianças	0	0,00
Oferecer mais orientação pedagógica para todos os que atuam na instituição	8	36,36
Melhorar o contato, solicitar mais a colaboração e apoio dos pais ou responsáveis para o fazer educacional	0	0,00
Outras mudanças?	1	4,55
TOTAL	22	100,00

Terceira opção	Qtd	%
A estrutura física do prédio	1	4,55
Aumentar o número de profissionais trabalhando na instituição	1	4,55
Diminuir o número de crianças por turma	3	13,64
Ampliar espaços de salas de aula e externos	0	0,00
Ampliar material pedagógico (equipamentos para parque, brinquedoteca, biblioteca...)	2	9,09
Melhorar o refeitório, o lactário e a alimentação	0	0,00
Investir mais em limpeza e vigilância	0	0,00
Melhorar os banheiros e as condições de higiene das crianças	0	0,00
Oferecer mais orientação pedagógica para todos os que atuam na instituição	4	18,18
Melhorar o contato, solicitar mais a colaboração e apoio dos pais ou responsáveis para o fazer educacional	6	27,27
Outras mudanças?	5	22,73
TOTAL	22	100,00

23. Você gosta de estudar?	Qtd	%
Sim	22	100,00
Não	0	100,00
TOTAL	22	200,00

24. Sente necessidade de novos estudos e aprendizagens?	Qtd	%
Sim	21	95,45
Não	1	4,55
TOTAL	22	100,00

26. De que maneira você gostaria de adquirir aprendizagem, conhecimentos teóricos e práticos? Primeira opção	Qtd	%
Estudando em cursos regulares de formação de professores em nível médio e superior	1	4,55
Dialogando com seus pares dentro da instituição	0	0,00
Estudando sozinha	0	0,00
Com cursos dentro da instituição	2	9,09
Em oficinas teórico-práticas	2	9,09
Em cursos de extensão e aperfeiçoamento	2	9,09
Participando de formação continuada em: cursos, congressos, seminários e similares	5	22,73
Em cursos de Pós-Graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado)	10	45,45
Outras formas?	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Segunda opção	Qtd	%
Estudando em cursos regulares de formação de professores em nível médio e superior	1	4,55
Dialogando com seus pares dentro da instituição	3	13,64
Estudando sozinha	0	0,00
Com cursos dentro da instituição	3	13,64
Em oficinas teórico-práticas	9	40,91
Em cursos de extensão e aperfeiçoamento	2	9,09
Participando de formação continuada em: cursos, congressos, seminários e similares	4	18,18
Em cursos de Pós-Graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado)	0	0,00
Outras formas?	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Terceira opção	Qtd	%
Estudando em cursos regulares – formação de professores em nível médio e superior	1	4,55
Dialogando com seus pares dentro da instituição	0	0,00
Estudando sozinha	0	0,00
Com cursos dentro da instituição	2	9,09
Em oficinas teórico-práticas	2	9,09
Em cursos de extensão e aperfeiçoamento	2	9,09
Participando de formação continuada em: cursos, congressos, seminários e similares	5	22,73
Em cursos de Pós-Graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado)	10	45,45
Outras formas?	0	0,00
TOTAL	22	100,00

28. Você se sente bem em seu ambiente de trabalho?	Qtd	%
Sim	21	95,45
Não	1	4,55
TOTAL	22	100,00

29. Você pode melhorar seu espaço de trabalho?	Qtd	%
Sim	19	86,36
Não	3	13,64
TOTAL	22	100,00

32. A instituição na qual atua é um espaço de aprendizagem e de crescimento profissional?	Qtd	%
Sim	18	81,82
Não	4	18,18
TOTAL	22	100,00

34. Em que situação aprendeu a trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos? Primeira opção	Qtd	%
Em cursos específicos de formação na modalidade normal ou educação superior	9	40,91
Lendo bibliografia específica	0	0,00
Na prática diária de trabalho com as crianças	11	50,00
Nas trocas com seus pares e superiores	1	4,55
Pela sua própria história de escolarização	0	0,00
Pelo fato de já ter cuidado ou criado outras crianças no contexto familiar	0	0,00
Observando as crianças para aprender com elas sobre elas mesmas	0	0,00
Apropriando-se do exemplo do que outras profissionais faziam	1	4,55
Outras situações	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Segunda opção	Qtd	%
Em cursos específicos de formação na modalidade normal ou educação superior	2	9,09
Lendo bibliografia específica	5	22,73
Na prática diária de trabalho com as crianças	5	22,73
Nas trocas com seus pares e superiores	3	13,64
Pela sua própria história de escolarização	1	4,55
Pelo fato de já ter cuidado ou criado outras crianças no contexto familiar	0	0,00
Observando as crianças para aprender com elas sobre elas mesmas	4	18,18
Apropriando-se do exemplo do que outras profissionais faziam	2	9,09
Outras situações	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Terceira opção	Qtd	%
Em cursos específicos de formação na modalidade normal ou educação superior	1	4,55
Lendo bibliografia específica	2	9,09
Na prática diária de trabalho com as crianças	5	22,73
Nas trocas com seus pares e superiores	7	31,82
Pela sua própria história de escolarização	0	0,00
Pelo fato de já ter cuidado ou criado outras crianças no contexto familiar	0	0,00
Observando as crianças para aprender com elas sobre elas mesmas	3	13,64
Apropriando-se do exemplo do que outras profissionais faziam	4	18,18
Outras situações.	0	0,00
TOTAL	22	100,00

36 Que situações têm colaborado para melhorar a sua prática pedagógica junto às crianças? Primeira opção	Qtd	%
Em cursos específicos de formação de educação superior na modalidade normal ou educação superior	5	22,73
Com seus pares e superiores em conversas e reuniões	1	4,55
Em formação oferecida pela unidade em que trabalha ou pela Secretaria da Educação	5	22,73
Em cursos, palestras, congressos presenciais	1	4,55
Em cursos, palestras, formações a distância	0	0,00
Estudando sozinho	2	9,09
Buscando professores(as) mais experientes ou aposentados	1	4,55
Observando os interesses e necessidades de seus alunos	7	31,82
Possuo conhecimentos suficientes para a realização de uma boa prática	0	0,00
Outras situações	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Segunda opção	Qtd	%
Em cursos específicos de formação de educação superior na modalidade normal ou educação superior	1	4,55
Com seus pares e superiores em conversas e reuniões	6	27,27
Em formação oferecida pela unidade em que trabalha ou pela Secretaria da Educação	4	18,18
Em cursos, palestras, congressos presenciais	4	18,18
Em cursos, palestras, formações a distância	0	0,00
Estudando sozinho	2	9,09
Buscando professores(as) mais experientes ou aposentados	0	0,00
Observando os interesses e necessidades de seus alunos	5	22,73
Possuo conhecimentos suficientes para a realização de uma boa prática	0	0,00
Outras situações	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Terceira opção	Qtd	%
Em cursos específicos de formação de educação superior na modalidade normal ou educação superior	2	9,09
Com seus pares e superiores em conversas e reuniões	4	18,18
Em formação oferecida pela unidade em que trabalha ou pela Secretaria da Educação	7	31,82
Em cursos, palestras, congressos presenciais	3	13,64
Em cursos, palestras, formações a distância	0	0,00
Estudando sozinho	3	13,64
Buscando professores(as) mais experientes ou aposentados	0	0,00
Observando os interesses e necessidades de seus alunos	3	13,64
Possuo conhecimentos suficientes para a realização de uma boa prática	0	0,00
Outras situações	0	0,00
TOTAL	22	100,00

56. Como você caracterizaria uma educação infantil de qualidade?	Qtd	%
Primeira opção		
Aquela que promove o desenvolvimento integral da criança	16	72,73
A que atende às necessidades dos pais trabalhadores	0	0,00
A que prepara para o Ensino Fundamental e tem projeto de alfabetização	0	0,00
A que tem professores bem formados	2	9,09

Que possui espaços de parque e atividades externas bem estruturados	0	0,00
Com trabalhos diários em atividades de sala de aula	0	0,00
Que investe nas diferentes linguagens da criança como forma de apreensão, elaboração e expressão de novos conhecimentos	3	13,64
Que mantém espaços alternativos para diferentes atividades com as crianças, priorizando a socialização, a observação e as atividades coletivas	1	4,55
Que oferece boa alimentação	0	0,00
Aquela que consegue integrar os pais e que conta com seu apoio e participação na educação de seus filhos	0	0,00
Outras possibilidades?	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Segunda opção	Qtd	%
Aquela que promove o desenvolvimento integral da criança	5	22,73
A que atende às necessidades dos pais trabalhadores	1	4,55
A que prepara para o Ensino Fundamental e tem projeto de alfabetização	0	0,00
A que tem professores bem formados	5	22,73
Que possui espaços de parque e atividades externas bem estruturados	4	18,18
Com trabalhos diários em atividades de sala de aula	0	0,00
Que investe nas diferentes linguagens da criança como forma de apreensão, elaboração e expressão de novos conhecimentos	3	13,64
Que mantém espaços alternativos para diferentes atividades com as crianças, priorizando a socialização, a observação e as atividades coletivas	3	13,64
Que oferece boa alimentação	0	0,00
Aquela que consegue integrar os pais e que conta com seu apoio e participação na educação de seus filhos	1	4,55
Outras possibilidades?	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Terceira opção	Qtd	%
Aquela que promove o desenvolvimento integral da criança	0	0,00
A que atende às necessidades dos pais trabalhadores	0	0,00
A que prepara para o Ensino Fundamental e tem projeto de alfabetização	1	4,55
A que tem professores bem formados	1	4,55
Que possui espaços de parque e atividades externas bem estruturados	2	9,09
Com trabalhos diários em atividades de sala de aula	1	4,55
Que investe nas diferentes linguagens da criança como forma de apreensão, elaboração e expressão de novos conhecimentos	7	31,82
Que mantém espaços alternativos para diferentes atividades com as crianças, priorizando a socialização, a observação e as atividades coletivas	6	27,27
Que oferece boa alimentação	0	0,00
Aquela que consegue integrar os pais e que conta com seu apoio e participação na educação de seus filhos	4	18,18
Outras possibilidades?	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Quarta opção	Qtd	%
Aquela que promove o desenvolvimento integral da criança	0	0,00
A que atende às necessidades dos pais trabalhadores	0	0,00
A que prepara para o Ensino Fundamental e tem projeto de alfabetização	0	0,00
A que tem professores bem formados	1	4,55
Que possui espaços de parque e atividades externas bem estruturados	1	4,55
Com trabalhos diários em atividades de sala de aula	0	0,00
Que investe nas diferentes linguagens da criança como forma de apreensão, elaboração e expressão de novos conhecimentos	4	18,18
Que mantém espaços alternativos para diferentes atividades com as crianças, priorizando a socialização, a observação e as atividades coletivas	7	31,82
Que oferece boa alimentação	1	4,55
Aquela que consegue integrar os pais e que conta com seu apoio e participação na educação de seus filhos	8	36,36
Outras possibilidades?	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Quinta opção	Qtd	%
Aquela que promove o desenvolvimento integral da criança	1	4,55
A que atende às necessidades dos pais trabalhadores	1	4,55
A que prepara para o Ensino Fundamental e tem projeto de alfabetização	2	9,09
A que tem professores bem formados	1	4,55
Que possui espaços de parque e atividades externas bem estruturados	0	0,00
Com trabalhos diários em atividades de sala de aula	0	0,00
Que investe nas diferentes linguagens da criança como forma de apreensão, elaboração e expressão de novos conhecimentos	1	4,55
Que mantém espaços alternativos para diferentes atividades com as crianças, priorizando a socialização, a observação e as atividades coletivas	1	4,55
Que oferece boa alimentação	4	18,18
Aquela que consegue integrar os pais e que conta com seu apoio e participação na educação de seus filhos	8	36,36
Outras possibilidades?	3	13,64
TOTAL	22	100,00

60. Quais são os principais objetivos da Educação Infantil?	Qtd	%
Primeira opção		
Cuidar e educar as crianças	4	18,18
Protegê-las dos perigos das ruas e do abandono	0	0,00
Orientar e inseri-las no mundo do conhecimento	4	18,18
Prepará-las para as séries iniciais do Ensino Fundamental	0	0,00
Promover o seu desenvolvimento integral	14	63,64
Inseri-las e mantê-las em tempo maior em processo de escolarização	0	0,00
Liberar os pais e ou responsáveis para o trabalho	0	0,00
Efetivar o processo de alfabetização	0	0,00
Outros objetivos	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Segunda opção	Qtd	%
Cuidar e educar as crianças	2	9,09
Protegê-las dos perigos das ruas e do abandono	1	4,55
Orientar e inseri-las no mundo do conhecimento	12	54,55
Prepará-las para as séries iniciais do Ensino Fundamental	0	0,00
Promover o seu desenvolvimento integral	6	27,27
Inseri-las e mantê-las em tempo maior em processo de escolarização	0	0,00
Liberar os pais e ou responsáveis para o trabalho	0	0,00
Efetivar o processo de alfabetização	1	4,55
Outros objetivos	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Terceira opção	Qtd	%
Cuidar e educar as crianças	9	40,91
Protegê-las dos perigos das ruas e do abandono	0	0,00
Orientar e inseri-las no mundo do conhecimento	5	22,73
Prepará-las para as séries iniciais do Ensino Fundamental	1	4,55
Promover o seu desenvolvimento integral	2	9,09
Inseri-las e mantê-las em tempo maior em processo de escolarização	1	4,55
Liberar os pais e ou responsáveis para o trabalho	0	0,00
Efetivar o processo de alfabetização	3	13,64
Outros objetivos.	1	4,55
TOTAL	22	100,00

62. Para que servem as atividades lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras)?	Qtd	%
Primeira opção		
Ocupar o tempo livre das crianças	0	0,00
Promover recreação	0	0,00
Liberar as professoras para outras atividades	0	0,00
Desenvolver a criança social e culturalmente	11	50,00
Observar e diagnosticar a criança do ponto de vista psicológico	1	4,55
Observar e promover o desenvolvimento infantil	9	40,91
Identificar os comportamentos infantis	0	0,00
Conhecer as crianças pelas próprias crianças	0	0,00
Trabalhar conteúdos e conceitos	1	4,55
Outras	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Segunda opção	Qtd	%
Ocupar o tempo livre das crianças	0	0,00
Promover recreação	0	0,00
Liberar as professoras para outras atividades	0	0,00
Desenvolver a criança social e culturalmente	7	31,82
Observar e diagnosticar a criança do ponto de vista psicológico	1	4,55
Observar e promover o desenvolvimento infantil	6	27,27
Identificar os comportamentos infantis	2	9,09
Conhecer as crianças pelas próprias crianças	2	9,09
Trabalhar conteúdos e conceitos	4	18,18
Outras	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Terceira opção	Qtd	%
Ocupar o tempo livre das crianças	0	0,00
Promover recreação	4	18,18
Liberar as professoras para outras atividades	0	0,00
Desenvolver a criança social e culturalmente	3	13,64
Observar e diagnosticar a criança do ponto de vista psicológico	0	0,00
Observar e promover o desenvolvimento infantil	1	4,55
Identificar os comportamentos infantis	1	4,55
Conhecer as crianças pelas próprias crianças	0	0,00
Trabalhar conteúdos e conceitos	12	54,55
Outras	1	4,55
TOTAL	22	100,00

63. Das opções relacionadas abaixo, quais utiliza em sua ação pedagógica com mais frequência? Primeira opção	Qtd	%
Jogo de encaixe	2	9,09
Jogo de construção	3	13,64
Jogo de mesa	0	0,00
Brincadeira cantada	8	36,36
Brincadeira de faz-de-conta	5	22,73
Brincadeira tradicional (pular corda, passar anel, amarelinha, corre cotia...)	4	18,18
Brincadeira com brinquedo-sucata	0	0,00
Outros	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Segunda opção	Qtd	%
Jogo de encaixe	2	9,09
Jogo de construção	4	18,18
Jogo de mesa	2	9,09
Brincadeira cantada	4	18,18
Brincadeira de faz-de-conta	4	18,18
Brincadeira tradicional (pular corda, passar anel, amarelinha, corre cotia...)	5	22,73
Brincadeira com brinquedo-sucata	1	4,55
Outros	0	0,00
TOTAL	22	100,00
Terceira opção	Qtd	%
Jogo de encaixe	0	0,00
Jogo de construção	5	22,73
Jogo de mesa	1	4,55
Brincadeira cantada	1	4,55
Brincadeira de faz-de-conta	6	27,27
Brincadeira tradicional (pular corda, passar anel, amarelinha, corre cotia...)	5	22,73
Brincadeira com brinquedo-sucata	3	13,64
Outros	1	4,55
TOTAL	22	100,00

65. Durante o brincar das crianças, você frequentemente:	Qtd	%
Brinca junto com elas procurando ser um membro do grupo	9	40,91
Brinca junto com elas procurando dirigir a brincadeira	6	27,27
Observa as crianças ficando fora da brincadeira	3	13,64
Aproveita para desenvolver outras atividades	4	18,18
TOTAL	22	100,00

66. Nas atividades lúdicas que utiliza, o movimento:	Qtd	%
Não é explorado	0	0,00
É pouco explorado	3	15,79
É muito explorado	19	100,00
TOTAL	22	115,79

67. Suas atividades são planejadas antes de serem efetivadas junto às crianças?	Qtd	%
Sim	22	100,00
Não	0	0,00
TOTAL	22	100,00

69. Seu fazer é definido por algum(ns) objetivo(s) a ser(em) atingido(s) junto às crianças?	Qtd	%
Sim	22	100,00
Não	0	0,00
TOTAL	22	100,00

70. Você considera importante o trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil?	Qtd	%
Sim	21	95,45
Não	1	4,55
TOTAL	22	100,00

72. Com quais linguagens você mais trabalha com as crianças? Primeira opção	Qtd	%
Música	6	27,27
Modelagem	0	0,00
Pintura	1	4,55
Artesanato (caixinhas, flores, porta retrato com sucatas e/ou palitos de sorvete...)	0	0,00
Dobradura	0	0,00
Cinema (vídeo, dvd)	0	0,00
Teatro (de fantoches, de bonecos...)	0	0,00
Desenho	1	4,55
Dramatização	0	0,00
Dança	0	0,00
Lúdica (jogos e brincadeiras)	2	9,09
Escrita	1	4,55
Oral	4	18,18
Literatura Infantil	7	31,82
Desenhos mimeografados para colorir	0	0,00
Outras	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Segunda opção	Qtd	%
Música	7	31,82
Modelagem	0	0,00
Pintura	1	4,55
Artesanato (caixinhas, flores, porta retrato com sucatas e/ou palitos de sorvete...)	0	0,00
Dobradura	0	0,00
Cinema (vídeo, dvd)	2	9,09

Teatro (de fantoches, de bonecos...)	0	0,00
Desenho	5	22,73
Dramatização	1	4,55
Dança	1	4,55
Lúdica (jogos e brincadeiras)	0	0,00
Escrita	0	0,00
Oral	3	13,64
Literatura Infantil	2	9,09
Desenhos mimeografados para colorir	0	0,00
Outras	0	0,00
TOTAL	22	100,00
Terceira opção	Qtd	%
Música	3	13,64
Modelagem	0	0,00
Pintura	6	27,27
Artesanato (caixinhas, flores, porta retrato com sucatas e/ou palitos de sorvete...)	1	4,55
Dobradura	0	0,00
Cinema (vídeo, dvd)	0	0,00
Teatro (de fantoches, de bonecos...)	0	0,00
Desenho	2	9,09
Dramatização	0	0,00
Dança	0	0,00
Lúdica (jogos e brincadeiras)	3	13,64
Escrita	1	4,55
Oral	3	13,64
Literatura Infantil	3	13,64
Desenhos mimeografados para colorir	0	0,00
Outras	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Quarta opção	Qtd	%
Música	1	4,55
Modelagem	2	9,09
Pintura	0	0,00
Artesanato (caixinhas, flores, porta retrato com sucatas e/ou palitos de sorvete...)	0	0,00
Dobradura	0	0,00
Cinema (vídeo, dvd)	1	4,55
Teatro (de fantoches, de bonecos...)	1	4,55
Desenho	5	22,73
Dramatização	2	9,09
Dança	1	4,55
Lúdica (jogos e brincadeiras)	4	18,18
Escrita	0	0,00
Oral	1	4,55
Literatura Infantil	4	18,18
Desenhos mimeografados para colorir	0	0,00
Outras	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Quinta opção	Qtd	%
Música	1	4,55
Modelagem	0	0,00
Pintura	2	9,09
Artesanato (caixinhas, flores, porta retrato com sucatas e ou palitos de sorvete...)	0	0,00
Dobradura	1	4,55
Cinema (vídeo, dvd)	0	0,00
Teatro (de fantoches, de bonecos...)	1	4,55
Desenho	2	9,09
Dramatização	0	0,00
Dança	2	9,09
Lúdica (jogos e brincadeiras)	5	22,73
Escrita	4	18,18
Oral	2	9,09
Literatura Infantil	1	4,55
Desenhos mimeografados para colorir	1	4,55
Outras	0	0,00
TOTAL	22	100,00

74. Os espaços existentes em sua instituição são adequados para promover as atividades e o desenvolvimento integral das crianças?	Qtd	%
Sim	16	72,73
Não	6	27,27
TOTAL	22	100,00

76. Em que tipo de espaço físico você trabalha com mais frequência com suas crianças? Primeira opção	Qtd	%
Salas estruturadas (mesas e cadeiras)	12	54,55
Parques	0	0,00
Tanques de areia	3	13,64
Pátios	0	0,00
Áreas livres cobertas	1	4,55
Áreas livres descobertas	6	27,27
Brinquedoteca	0	0,00
Lactário	0	0,00
Solário	0	0,00
Espaços externos à instituição	0	0,00
Outros espaços	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Segunda opção	Qtd	%
Salas estruturadas (mesas e cadeiras)	1	4,55
Parques	3	13,64
Tanques de areia	8	36,36
Pátios	1	4,55
Áreas livres cobertas	0	0,00
Áreas livres descobertas	4	18,18
Brinquedoteca	2	9,09
Lactário	0	0,00
Solário	1	4,55
Espaços externos à instituição	2	9,09
Outros espaços	0	0,00
TOTAL	22	100,00

Terceira opção	Qtd	%
Salas estruturadas (mesas e cadeiras)	6	27,27
Parques	2	9,09
Tanques de areia	7	31,82
Pátios	0	0,00
Áreas livres cobertas	0	0,00
Áreas livres descobertas	3	13,64
Brinquedoteca	3	13,64
Lactário	0	0,00
Solário	0	0,00
Espaços externos à instituição	0	0,00
Outros espaços	1	4,55
TOTAL	22	100,00

80. É realizada com frequência a recuperação/reposição de materiais de trabalho (desde tesouras até equipamentos de parque...)?	Qtd	%
Sim	10	45,45
Não	12	54,55
TOTAL	22	100,00

81. A frequência com que é feita a recuperação/reposição de materiais de trabalho constitui dificuldade para o seu fazer?	Qtd	%
Sim	14	63,64
Não	8	36,36
TOTAL	22	100,00

87 A. Espaços circundantes (o que tem ao redor da unidade: bares, terrenos baldios, residências ...)	Qtd	%
Ótimo	10	45,45
Bom	4	18,18
Regular	8	36,36
Ruim	0	0,00
Péssimo	0	0,00
Não observei	0	0,00
TOTAL	22	100,00

87 G. Iluminação (natural e artificial).	Qtd	%
Ótimo	6	27,27
Bom	15	68,18
Regular	1	4,55
Ruim	0	0,00
Péssimo	0	0,00
Não observei	0	0,00
TOTAL	22	100,00

87 H. Tamanho das salas.	Qtd	%
Ótimo	4	18,18
Bom	12	54,55
Regular	3	13,64
Ruim	2	9,09
Péssimo	1	4,55
Não observei	0	0,00
TOTAL	22	100,00

87 I. Mobiliário e equipamentos (dimensões das mesas e cadeiras adequadas, número de exemplares por equipamentos...).	Qtd	%
Ótimo	4	18,18
Bom	12	54,55
Regular	6	27,27
Ruim	0	0,00
Péssimo	0	0,00
Não observei	0	0,00
TOTAL	22	100,00

87 Q. Espaços para tomar sol e brincadeiras ao ar livre.	Qtd	%
Ótimo	8	36,36
Bom	9	40,91
Regular	2	9,09
Ruim	3	13,64
Péssimo	0	0,00
Não observei	0	0,00
TOTAL	22	100,00

87 R. Recursos materiais permanentes (TV- vídeo-som- armários).	Qtd	%
Ótimo	6	27,27
Bom	13	59,09
Regular	3	13,64
Ruim	0	0,00
Péssimo	0	0,00
Não observei	0	0,00
TOTAL	22	100,00

87 S. Recursos de materiais de consumo (cola, tesoura, tintas, papéis, massas de modelar...)	Qtd	%
Ótimo	5	22,73
Bom	7	31,82
Regular	7	31,82
Ruim	3	13,64
Péssimo	0	0,00
Não observei	0	0,00
TOTAL	22	100,00

87 U. Brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos (propiciam segurança e autonomia da criança e suporte para outras ações intencionais).	Qtd	%
Ótimo	5	22,73
Bom	9	40,91
Regular	6	27,27
Ruim	2	9,09
Péssimo	0	0,00
Não observei	0	0,00
TOTAL	22	100,00

88 A. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, necessita de profissionais formados em cursos de Pedagogia	Qtd	%
Concordo	21	95,45
Discordo	1	4,55
TOTAL	22	100,00

88 B. A educação infantil pode ser efetivada por qualquer pessoa bem intencionada e que goste de crianças.	Qtd	%
Concordo	0	0,00
Discordo	22	100,00
TOTAL	22	100,00

88 F. O fazer docente na Educação Infantil deve ser planejado e fundamentado para prover desenvolvimento integral na criança.	Qtd	%
Concordo	22	100,00
Discordo	0	0,00
TOTAL	22	100,00

88 G. O importante no trabalho com as crianças de 0 aos 6 anos é seu caráter preparatório para a entrada no Ensino Fundamental de 9 anos.	Qtd	%
Concordo	2	9,09
Discordo	20	90,91
TOTAL	22	100,00

88 H. A melhor atividade na Educação Infantil é aquela que conduz à alfabetização enquanto domínio da leitura e escrita.	Qtd	%
Concordo	1	4,55
Discordo	21	95,45
TOTAL	22	100,00

88 I. O trabalho com diferentes linguagens contribui para o desenvolvimento da criança.	Qtd	%
Concordo	22	100,00
Discordo	0	0,00
TOTAL	22	100,00

88 J. Trabalhar com Arte (linguagens: música, desenho, teatro...) exige conhecimentos específicos.	Qtd	%
Concordo	9	40,91
Discordo	13	59,09
TOTAL	22	100,00

88 K. As linguagens artísticas só têm sentido se forem trabalhadas para a ilustração de datas comemorativas (dia das mães, da criança...), efetivando a força do calendário na prática pedagógica do professor.	Qtd	%
Concordo	0	0,00
Discordo	22	100,00
TOTAL	22	100,00

88 L. O trabalho com as atividades lúdicas e com as linguagens contribuem para a livre expressão infantil e para o desenvolvimento de seu processo identitário.	Qtd	%
Concordo	22	100,00
Discordo	0	0,00
TOTAL	22	100,00

ANEXO 2

Manual de Desenho Pedagógico. Material utilizado como referencial em escolas normais nas décadas de 1950-1960 como modelo para professores utilizarem em sala de aula.

Pode-se observar na análise apresentada na pesquisa que ainda se segue essa mesma maneira de ensinar em nossas escolas, ou seja, com modelos prontos, há mais de 50 anos. Talvez ainda não haja um manual de desenho pedagógico pronto, mas há o computador que hoje substitui esse tipo de material com maior eficiência



PENTEADO, J. A. Manual de desenho pedagógico. SP, Cia. Ed. Nac., 1958.

Por outro lado, Desenho Pedagógico, voltado para as Escolas Normais tinha como objetivo tratar de diretrizes metodológicas para o ensino do desenho à criança e também ensinar a futura normalista a representar graficamente suas aulas.



Manual de Desenho Pedagógico utilizado nas décadas de 50 e 60 em escolas de Araraquara.

















ANEXO 3 – Atividades desenvolvidas com os alunos nas aulas de arte – CER - 2008

Aqui, serão apresentados desenhos ou trabalhos das crianças em que foram utilizados modelos.



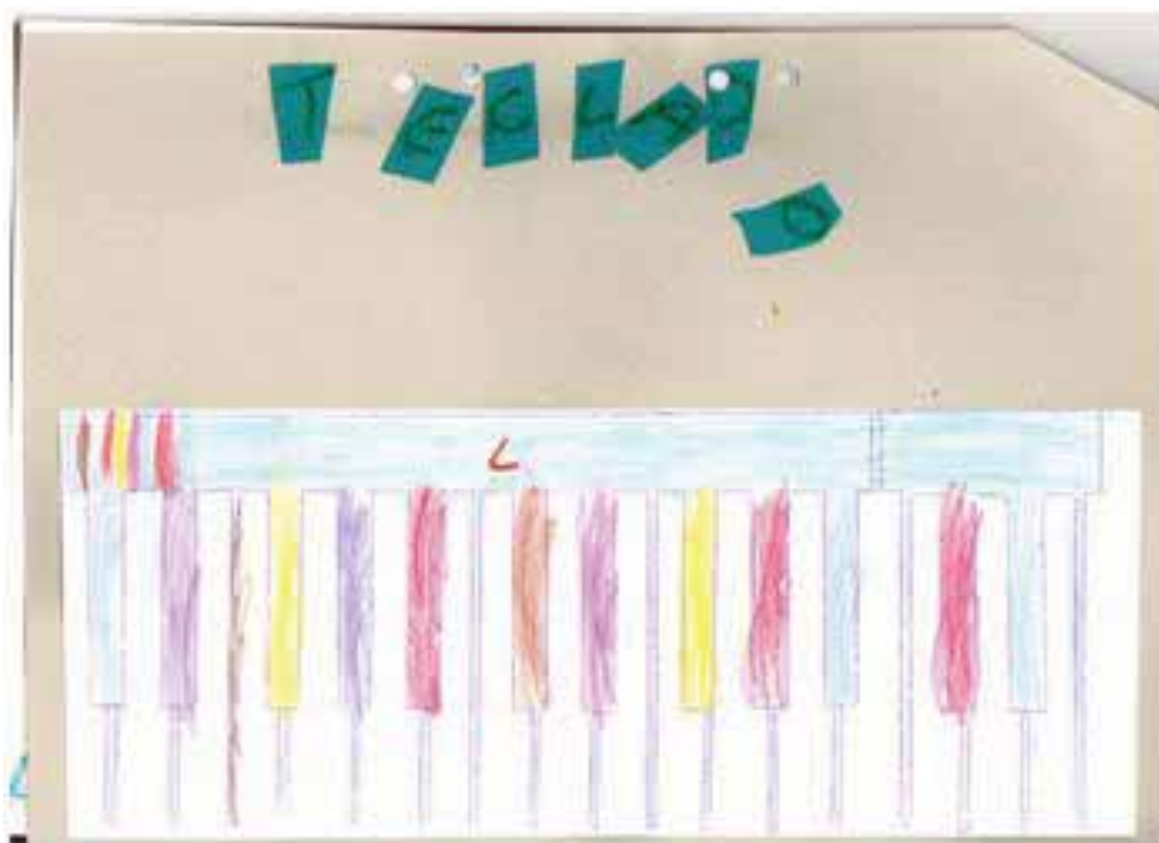
Desenho (modelo pronto) utilizado na aula de música (Escola 1, 2008)
Nesta aula, como os alunos não conseguiam entender o desenho a professora redesenhou-o na lousa.





Série de desenhos (modelos prontos para colorir) de vários alunos em que só é alterada a cor da canetinha - atividade proposta na aula de arte – exercício de coordenação motora e aprendizado da vogal e - Escola 1, 2008





Desenho (modelo pronto) utilizado na aula de música – Escola 1, 2008





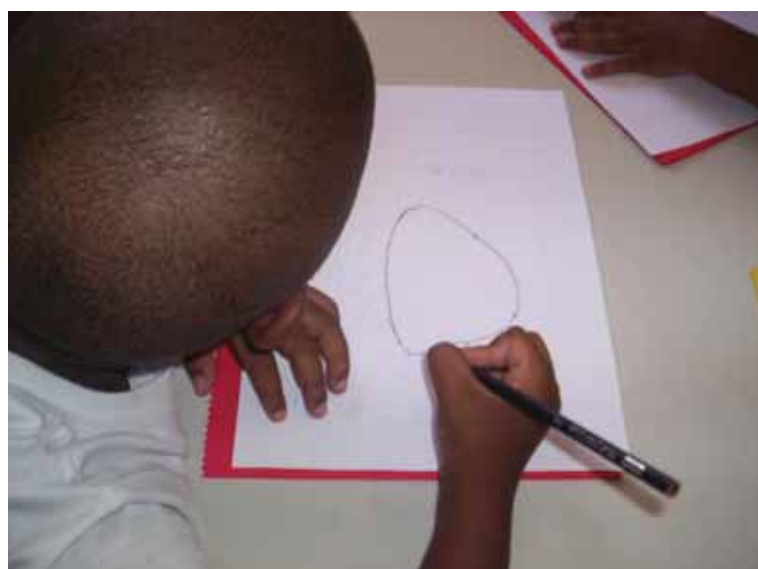
Desenho com coração (modelo pronto) para colorir e completar – Escola 1, 2008

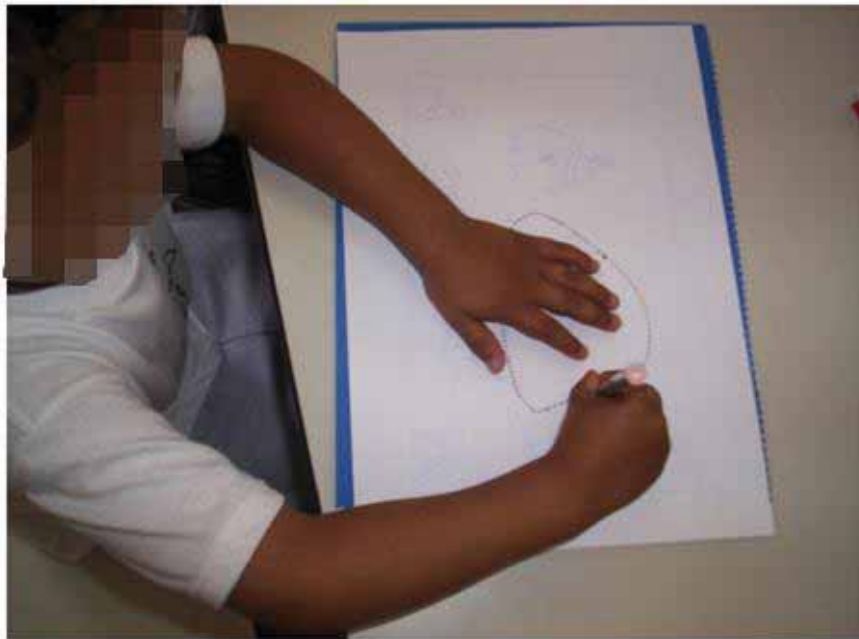
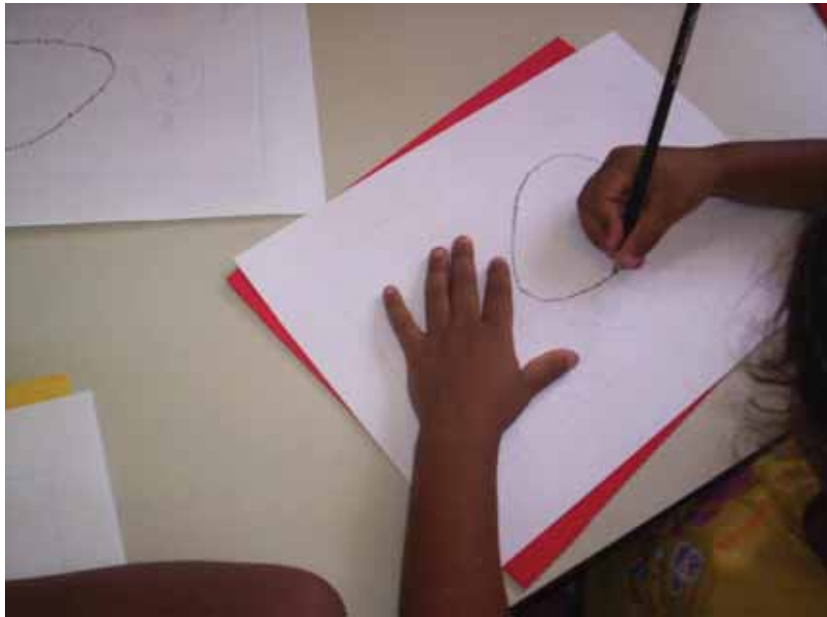




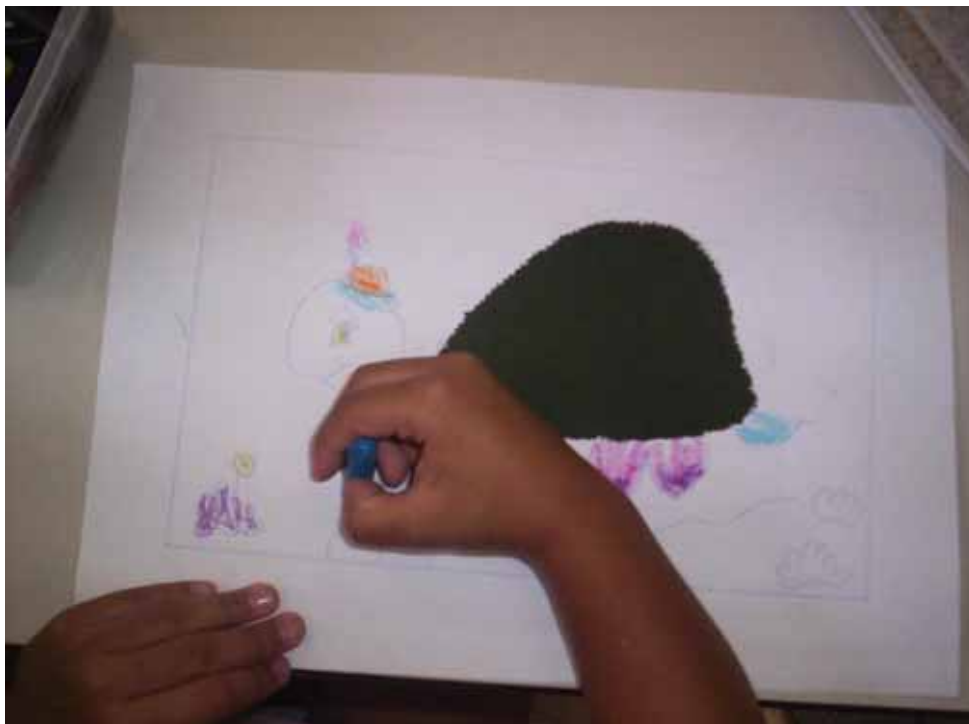
A aula da tartaruga – 1º momento a entrega do modelo é dado um lápis para fazerem o contorno com pontinhos (técnica da perfuração)







Terminada a perfuração, os alunos passam a colorir a tartaruga.









Atividade artística com objetivo de preparar para o Ensino Fundamental –Escola 1, 2008



Atividades artísticas com objetivo de preparar para o Ensino Fundamental - Escola 1, 2011