PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Maria Thereza Ferreira de Carvalho

Artes na Educação Infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública

SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Maria Thereza Ferreira de Carvalho

Artes na Educação Infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política e Sociedade, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Antônio Giovinazzo Jr.

SÃO PAULO

2010

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

Dedico em memória ao meu pai Luiz Carlos por seus livros, a minha avó Deolinda por sua música e meu irmão Cristiano por seu sorriso. Agradeço aos três pela alegria, pelo colorido e forma que me trouxeram ao passar por minha vida.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao CNPq pela bolsa de estudo e pesquisa.

Meu muito obrigada aos professores do programa EHPS da PUC/SP; ao meu orientador, professor Carlos Antonio Giovinazzo Jr.; à Betinha por sua atenção especial; ao professor Odair Sass, por suas provocações mobilizadoras e apoio; à professora Marina Célia Moraes Dias, por sua atenta contribuição. Às professoras que participaram e contribuíram com essa pesquisa.

Agradeço o apoio da família.

E os queridos amigos: Lelia Maria Romero, amiga poeta, pelo seu aconchego; à professora Márcia Terra, amiga especial e grande incentivadora; Marilena, por seus abraços.

E por fim, pela paciência e ajuda dos queridos Isadora, Isabel e Nani, amores meus.

O artista que se assemelha bastante à criança durante toda a sua vida, é frequentemente mais apto que ninguém para perceber a ressonância interior das coisas... (*Vassily Kandinsky*, Do Espiritual na arte).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir as implicações da formação docente e sua prática em sala de aula, dentro da perspectiva da teoria crítica. Especificamente, examinaram-se os elementos oferecidos a partir das escolhas dos professores, buscando associar tais preferências à sua formação inicial e continuada. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de educação infantil, na cidade de Campos do Jordão, tendo como sujeitos focais três professoras. Utilizaram-se os princípios metodológicos da observação em sala de aula como procedimentos de identificação e análise de dados. Primeiramente, caracterizaram-se os objetivos dos professores para atender às exigências oficiais em contraponto com a prática em sala de aula. Em seguida, cruzaram-se os dados referidos aos usos das informações e avaliando-se as possíveis contribuições na aprendizagem e prática em artes. Com base nos dados analisados, verificaram-se as relações entre usos das artes (visuais, música e artes do corpo) e os tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula, além do registro de procedimentos e atividades planejadas, e estímulos em situações concretas de aprendizagem. As alterações nas políticas educacionais frente ao trabalho realizado na educação infantil pública conduzem a uma reflexão sobre a formação do professor e sua necessidade de atender às exigências oficiais decorrentes das mudanças curriculares promovidas nesse nível de ensino. A adequação do professor, em face de suas condições de trabalho, enfrenta inúmeros elementos dificultadores, entre eles a sua formação. A importância da área de artes como recurso e conteúdo nos currículos escolares é confirmada pelas pesquisas e preconizada pela legislação brasileira, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, reafirma-se que existem outras possibilidades além do que é proposto por lei quanto à fruição da arte como cultura. Para o esclarecimento sobre as práticas de tais professores, busca-se aqui focalizar a inserção da arte, e sua necessária relação com os demais campos do conhecimento, a partir da percepção dos próprios professores sobre a dimensão estética. Sendo assim, a formação do professor, sua atuação sobre o ambiente e as propostas para as artes em sala de aula pretendem ser discutidas nesse projeto. E para tanto, partiu-se das noções de experiência, cultura de massa, teoria da pseudoformação e da pseudocultura como conceitos que regem a crítica dos teóricos frankfurtiamos sobre o capitalismo tardio, como também seus efeitos sobre a educação e sobre a estética na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: ensino de artes, educação infantil, teoria crítica da sociedade, formação.

ABSTRACT

This work aim is to discuss the implications of teacher's formation in its practical classroom teaching considering the perspective of Critical Theory. Specifically this study identifies the elements of stimulation offered by the teacher choice associated with their formation. The research was focused on two public elementary schools, having the focus point as three teachers of those schools. It used the methodological principles of observation in the classroom as a procedure to identify and analyze the information collected. First of all, the study characterizes the aims of the teachers to attend the official requirements differing from classroom practice. Afterwards, compare the information collected evaluating the possible contributions in the process of learning and practicing arts. Based on the data analyzed it was found that the relation between the use of arts (visual, musical and body arts) and types of activities developed in classroom, identifies models and methods planned and the stimulation in its use in concrete learning situations. The alterations in educational politics face the work done in public infantile education. It leads to a reflection about the teacher formation and their needs to follow the official requirements that come from curricular changes made on this level of education. The adequacy of the teacher faces his or her conditions of working on many elements of difficulty, for example, their formation. The importance of art as an asset or in the contents of school curriculums it's confirmed by research and praised by the Brazilian legislative system through National Curriculum Parameters. Although, it's known that there is another possibility beyond what is proposed by laws meaning fruition of art as culture. For the enlightenment about the teachers practices, this work focus on the insertion of art and its necessary relation with other fields of study, starting with the perception of the own teachers about esthetical dimension. Putting it this way, the teachers formation and action their on the ambience and proposal of arts in classroom are discussed manly starting with the notion of experience, mass culture, pseudo formation theory and pseudo culture as concepts that reacts with the critical of Frankfurt theorists about late capitalism and its effects in education and the esthetic on contemporaneous society.

Key words: art education, infantile education, critical theory of society, formation.

SUMÁRIO

Introdução 1

Capítulo I: Educação estética e cultura na perspectiva crítica

1.1 A perspectiva crítica 6
1.2 Ensino de arte, cultura, sociedade e pseudoformação 9
1.2.1 A situação da arte no âmbito da educação: cultura, civilização e esclarecimento 10
1.2.2 A situação do ensino de arte no âmbito da educação infantil 17
1.3 Os conteúdos de artes e a indústria cultura 22
1.4 O conteúdo curricular e a formação do professor 24
1.5 Educação estética e a arte na sociedade contemporânea 27
1.6 Formação, pseudoformação e industrial cultural 30
1.7 Revisão de literatura: arte e educação infantil como objeto de estudo 33
1.8 A questão do ensino de artes na educação infantil 37

Capítulo II: Caracterização da educação infantil em Campos do Jordão e procedimentos de pesquisa

2.1 Delimitação do tema de pesquisa e escolha da metodologia 42
2.2 Problema de pesquisa 44
2.3 Os elementos da pesquisa 47
2.3.1 Os métodos e procedimentos de coleta de dados 47
2.4 Contexto da pesquisa: a educação infantil na rede municipal de Campos de Jordão 50

Capítulo III: A arte na escola: desafio e adaptação 59
3.1 Os conceitos diante dos dados 60
3.2 Organização e rotina da educação infantil nas escolas pesquisadas 61
3.3 O espaço de realização das atividades 65
3.3.1 A escola I 65
3.3.2 A escola II 66
3.4 Ações das crianças relacionadas às artes 66
3.4.1 Cenas observadas 67

3.5 As entrevistas: as professoras e o trabalho com artes na educação infantil 71

Considerações Finais 84

Referências Bibliográficas 89

Anexo I 93

Anexo II 127

Anexo III 130

INTRODUÇÃO

O presente trabalho reflete uma inquietação pessoal e profissional frente à maneira como o ensino de artes tem sido desenvolvido na escola, a partir de uma perspectiva que considera as reais necessidades da criança e de uma concepção de cultura que permeia o aprender e o ensinar do professor. Buscou-se sistematizar elementos que referendassem uma abordagem sociológica da educação estética em escolas públicas de educação infantil, tomando por base o perfil profissional e pessoal do educador. A escolha do tema é resultado de uma preocupação advinda de minha experiência como professora, com formação inicial e especialização em artes.

Acompanhei, ao longo de minha vida profissional, diversas tentativas de mudanças no pensamento educacional em relação às artes. Quando criança, na década de 1960, participei das práticas experimentais de Ivan Serpa no Rio de Janeiro (MAM, 1963) e de Augusto Rodrigues (EAB, 1964); tratava-se de cursos livres, registrados como referências importantes para as subsequentes propostas de mudança em relação à educação com atividades em artes na infância. Mais adiante, obtive formação em artes pela FAAP (SP/1984), quando ainda havia o curso de licenciatura plena em Artes Plásticas, com Especialização em Educação. Professora por mais de 20 anos, inicialmente na educação especial (com adultos e crianças em oficinas de gravura e pintura), passei posteriormente a trabalhar em cursos de formação de professores nas áreas de música e artes visuais.

Já em 2006, no curso de especialização em psicopedagogia, ao rever as teorias de educação pela arte, entrei mais profundamente em contato com os autores da teoria crítica, aproximando-me de uma outra visão sobre estética. Nesse caminho surgiram muitas questões que me levaram a refletir sobre a relação entre a formação do professor (vista como apropriação da cultura) e as condições de acesso aos produtos da cultura (acesso esse vinculado à classe social como fator determinante). Chegou-se, então, a uma questão fundamental que parece permear todas as outras quando o assunto é formação: o processo de individuação, a elaboração interna da experiência e o desenvolvimento da capacidade de abstração. Busquei, então, aprofundar meus estudos acerca de

alguns conceitos propostos pela Escola de Frankfurt, que ajudaram a esclarecer sobre a contribuição da arte para a capacidade de elaboração interna da experiência e a capacidade de abstração, relacionada à dimensão poética, como fatores importantes para pensar sobre a educação e a arte.

Tenho periodicamente participado de cursos de formação continuada em decorrência dos diversos momentos de transformação das políticas educacionais no Brasil, desde 1982, quando iniciei a atividade docente, portanto, já em contato com as discussões sobre as propostas de alteração no ensino de artes. Posteriormente, como consultora especialista em artes, que presta serviço de assessoria em escolas de educação infantil, participei da implantação de projetos de adequação às diversas mudanças propostas na área de artes. Durante esse processo de trabalho, tenho notado que a não familiaridade com a área de artes, demonstrada por muitos professores de educação infantil, mostra-se uma problemática nem sempre de pacífica solução. Dito de outra maneira: observa-se que os professores, têm dificuldades genuínas para lidar, em sua prática cotidiana, com as atividades que envolvam a expressão e fruição em arte. Assim, por exemplo, tais professores escolhem repetir soluções já dadas, mostrando diferentes graus de autonomia na elaboração de seus materiais, muitas vezes manifestando insegurança na inserção das artes em suas práticas pedagógicas. Nota-se também, e de forma acentuada, a dificuldade de alguns professores para introduzir as atividades artísticas com a finalidade de corresponder às exigências oficiais. As alegações sobre as dificuldades de promover atividades artísticas são bastante marcadas pela idéia frequente de que, para ensinar arte, é preciso, dentre outros aspectos, ter dom ou domínio de técnicas. Por outro lado, as alterações nas políticas educacionais, frente ao trabalho realizado na educação infantil, conduzem à reflexão sobre a formação do professor e a necessidade de atender às exigências oficiais decorrentes das mudanças curriculares promovidas nesse nível de ensino. Sendo assim, o professor enfrenta inúmeros elementos dificultadores, entre eles, o fato de na formação inicial não ter sido preparado para lidar com situações novas – por isso, nem sempre acontece uma adequação às exigências impostas pelas reformas curriculares, pelo fato da educação infantil ter recebido desde a aprovação da LDBEN, em 1996, um novo estatuto. De qualquer modo, a importância da área de artes como recurso didático e conteúdo nos currículos

escolares é confirmada pelas pesquisas e reafirma-se, no entanto, a existência de outras possibilidades, além do que é proposto por lei quanto à fruição da arte como cultura, ou seja, nem sempre o que acontece nas escolas é exatamente o que foi prescrito nas políticas educacionais.

No decorrer da pesquisa, o contato com educadoras de creche permitiu algumas constatações acerca da situação do professor, principalmente no que se refere ao seu posicionamento frente às novas práticas propostas pelos cursos de formação continuada, bem como as mudanças que as noções de cuidar, educar e ensinar têm gerado no cotidiano da ação pedagógica. Na área de artes, as disposições e enfrentamentos das dificuldades que se apresentam dependem de um esforço de adaptação que se dá em diferentes direções conforme as resistências ou rupturas de padrões, tais como: o acesso aos produtos culturais, a seleção pedagógica feita com maior ou menor grau de autonomia do professor e a experiência significativa do próprio professor com a arte. As diferentes respostas a esses fatores sugerem diferentes alternativas de compreensão das recomendações pedagógicas (feitas nos cursos de formação ou presentes nos projetos pedagógicos), que merecem ser investigadas para identificar os efeitos de tais práticas sobre a realidade da sala de aula.

A interpretação de indicações como, por exemplo, a separação e agrupamento das crianças por fase de desenvolvimento ou a mudança de atividade a cada 20 minutos ou, ainda, a separação de funções como a de professora para a área de ensino e de cuidadora ou recreacionista (que ainda se mantém em diversas instituições), são fatores determinantes de práticas diferentes a serem examinadas. Nas atividades relacionadas à expressão, a questão da comunicação e interação cultural se evidencia. As dificuldades determinadas pelo grau de autonomia criativa do professor se refletem na realização de atividades com estímulos advindos de fontes diversas, desde a invenção pessoal, segundo os próprios recursos do professor, até a reprodução de padrões exigidos ou assumidos por adaptação às recomendações dos cursos de capacitação.

Ao estudar mais detidamente as práticas pedagógicas dos professores na área de artes, tornou-se necessário verificar como os mesmos percebem que estão ou não preparados para integrar elementos novos em sua prática docente.

Distinguem-se, ainda, para evidenciar as diferentes posturas, os professores que integram efetivamente as artes como recurso pedagógico, enquanto outros encaram essa área como conteúdo. Portanto, foi preciso definir qual o significado atribuído pelo professor às artes na educação e, especificamente, na educação infantil em escolas públicas.

Tendo em vista a nova configuração da educação infantil objetivou-se buscar melhor compreensão de como os professores, diante de sua formação acadêmica (graduação e programas de formação continuada), alteram suas práticas. Um caminho fértil para avançar no entendimento da questão em pauta foi a investigação, em contexto situado, do desenvolvimento de atividades para ensino das artes. Para tanto, nesta pesquisa, foram entrevistados três (3) professores de educação infantil, de duas escolas públicas da cidade de Campos do Jordão, no estado de São Paulo, e observadas quinze (15) aulas com atividades ligadas às artes, atividades estas indicadas pelos próprios professores. Para esclarecimento e aprofundamento sobre as escolhas feitas pelos professores foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e transcritas para análise posterior.

Com isso posto, colocamos como objetivo geral desse estudo investigar como se relacionam formação do professor e a prática do ensino de artes na educação infantil, em contexto socioculturalmente situado, mais especificamente, visando responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Como os professores, sujeitos da pesquisa, percebem o ensino de artes na educação infantil?
2) Qual o significado atribuído pelos professores, sujeitos da pesquisa, à formação acadêmica e continuada, e a alteração das respectivas práticas docentes?
3) Como esses professores escolhem suas atividades em artes e trabalham efetivamente, a partir delas, em sala de aula?

É nesse contexto, portanto, que se insere o escopo dessa pesquisa, cujo delineamento é descrito a seguir.

A dissertação está dividida em três (3) capítulos. No primeiro, serão discutidas as bases teóricas para a realização da análise; no segundo, será

apresentada a situação da educação infantil pública em Campos do Jordão e os procedimentos de pesquisa; por fim, no terceiro serão apresentados os dados obtidos, a respectiva análise e as conclusões seguidas da apresentação de algumas considerações finais.

CAPITULO 1 – EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CULTURA NA PERSPECTIVA CRÍTICA

1.1 A perspectiva crítica

Para responder às necessidades de construção, análise e interpretação de dados, o referencial teórico-metodológico desta investigação tem como ponto de sustentação os pressupostos da teoria crítica; pressupostos estes que auxiliaram na construção da linha de argumentação adotada nessa pesquisa.

Objetivando-se um melhor e mais complexo entendimento da educação estética buscou-se criar um paralelo entre pressupostos teóricos advindos, principalmente, da visão sociológica e da teoria crítica, sobretudo tendo como referência T. Adorno (1970; 2003), W. Benjamin (1993; 1984) e H. Marcuse (1977). Esses teóricos abordam a questão da arte, da percepção e da educação com uma visão crítica sobre a sociedade contemporânea e cujas ferramentas de análise são permeadas de conceitos como de pseudoformação, de experiência e de dimensão estética que permitiram a análise sobre a formação oferecida ao professor e os desdobramentos quanto à sua autonomia e alteração de sua prática em sala de aula.

O processo de emancipação, na perspectiva de Adorno (2003), não se refere ao indivíduo como entidade isolada, mas ao indivíduo como um ser social. A emancipação, como uma meta a ser alcançada se dá pela formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se fizer parte de um processo coletivo. Afirma o autor que a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, contudo a primeira é precondição para qualquer mudança social. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação dos sujeitos, colaborando para que os mesmos, socialmente, conquistem a própria autonomia.

A concepção de educação estética, formulada pelos autores da teoria crítica, permite que se discuta a questão a partir da noção da formação cultural do professor. Nessa visão, a cultura contemporânea está vinculada à necessidade de adaptação aos valores de produção e consumo dos produtos culturais, tendo como

resultado o que foi caracterizado pelo autor como pseudoformação, pelo caráter superficial em que ocorre a apropriação subjetiva da cultura.

A cultura converteu-se em um valor que, como observa Adorno (2003), pode ser usado como mercadoria. Os chamados bens culturais são também transformados em objeto de distinção social e desta forma são tornados objetos de consumo. Adorno discute o fato de que os bens culturais acumulados podem ser utilizados como fator de distinção social sem, no entanto, ter o almejado poder de criar resistência contra a manipulação das massas. Afirma a necessidade de análises profundas e modificações na educação, e em especial na educação infantil, para que os acontecimentos históricos da Alemanha nazista possam nunca mais acontecer.

Em sua análise, Adorno (2003a) discute a forma como o desenvolvimento tecnológico determinou novas práticas culturais. Assim, no decorrer do desenvolvimento da sociedade industrial, a tecnologia passou a atender o desejo de adaptação aos valores da classe dominante, acelerando os processos de trabalho industrial e, simultaneamente, tornando a sociedade dependente de tais recursos. Com essa alteração no conceito de cultura, a formação cultural tornou-se fruto de um processo de socialização em que o “polir-se mutuamente” construiria um tipo de civilização regido por padrões determinados, porém esse mesmo processo de socialização dos bens culturais ao cristalizar-se fomenta uma formação social regressiva, e a involução dessa mesma civilização ao constituírem-se instrumentos e ferramentas de manipulação por meio da cultura. O ideal da sociedade burguesa de ser constituída por seres livres e iguais (proposto pelo Iluminismo e apropriado pelo pensamento liberal) é, também, questionado por Adorno demonstrando a fragilidade do princípio de emancipação e liberdade almejado pelo pensamento liberal através do cultivo das artes e da cultura.

Nesse sentido, verifica-se atualmente, na educação, que o acesso aos bens culturais promovido por iniciativas de inclusão e promoção de cursos de capacitação profissional realizados por meio de *workshops* e cursos de curta duração, podem ser pensados de forma mais ampla quanto ao seu significado cultural. Marcuse (1999) analisa, por outro lado, as formas de controle social contidas nas novas tecnologias e as modificações nas relações sociais decorrentes do desenvolvimento tecnológico associado ao tipo de cultura produzida em função do que constitui a indústria cultural.

Pode-se afirmar, nesse sentido, que aquilo que é proposto na formação docente (em relação à arte) deve ser criteriosamente analisado, pois há na cultura produzida e veiculada na sociedade contemporânea a tendência à padronização e formatação, característica da cultura de massa em que estamos inseridos e, nesse processo comprovadamente, se inclui a instituição escolar. Ao pensar na educação infantil, a noção de experiência torna-se um ponto a ser destacado. A apropriação da experiência em grau de intensidade e complexidade são elementos discutidos pela visão frankfurtiana.

Sobre outro aspecto, em relação à autoria do trabalho artístico, Benjamin (1993) afirma que homem está no centro de suas experiências e a forma de apropriação e disseminação da experiência está no centro da ação transformadora. Estendendo-se estas afirmações ao professor como intelectual e produtor de cultura é coerente afirmar que o comportamento que transforma o professor em autor ou fornecedor dentro do aparelho de produção intelectual é o motor de orientação de suas próprias atividades no sentido de aprimorar a qualidade técnica do seu trabalho, promovendo interferências pessoais em suas realizações e simultaneamente participando da socialização dos meios de produção intelectual.

Benjamin (1993) discute nessa direção a noção de experiência em relação à arte. Segundo esse autor, o teor da experiência subjetiva foi alterado pelo uso da tecnologia na sociedade industrial que, ao reproduzir a arte, retira-lhe a aura. Em sua análise, Benjamin (1993) mostra que as técnicas de reprodução das obras de arte promovem a liquidação do elemento tradicional da herança cultural. Por outro lado, esse processo contém um germe positivo, na medida em que possibilita outro relacionamento das massas com a arte, dotando-as de um instrumento eficaz de renovação das estruturas sociais. Nesse ponto, pode-se perceber uma divergência entre Benjamin e Adorno, uma vez que Adorno sustenta que a tecnologia serve ao sistema capitalista e transforma a produção artística em mercadoria a ser vendida e facilmente transformada em produto, tornando-se descartável e vazia de conteúdo. Para Benjamin a partir do momento em que a obra fica excluída da atmosfera aristocrática e religiosa (que fazem dela uma coisa para poucos e um objeto de culto) a dissolução da aura atinge dimensões sociais. Todavia, ambos concordam que a tecnologia tem a capacidade de destruir a experiência estética ou poética quando promove um tipo de arte de rápida assimilação, tolhendo a possibilidade de interpor a imaginação como mediadora entre o objeto e o sujeito.

Quanto à arte-educação pode-se concluir, a partir dessas idéias, que somente o estímulo à experiência sensível não garante produção alguma. É o motivo associado à apropriação da linguagem que poderá gerar a experiência significativa e estimular a expressão e comunicação. O fluxo da imaginação estimulado pela narrativa, como exemplifica Benjamin (1993), pode trazer conteúdo à experiência cultural. Como afirma o autor (1984), a sensibilidade norteia e dá significado à experiência (ao discutir sobre a criança e o brinquedo). A visão sobre a alteração sucessiva da percepção do sujeito, discutida em Benjamin (1993), em ensaio sobre a narrativa, descreve a transformação da arte em objeto reproduzido para consumo das massas. Ao descrever a evolução da tecnologia para a reprodução do objeto artístico, o autor demonstra como a civilização chega ao culto da própria técnica, esvaziando a subjetividade na sociedade contemporânea. Trata-se aqui de perceber o teor dos estímulos oferecidos para a fruição da arte e para a sua produção.

A formação do professor e a discussão sobre sua apropriação da cultura são a base para se utilizar a noção de pseudoformação, já citada anteriormente – que nesse estudo servirá para a análise dos dados empíricos obtidos. Os estudos desses autores demonstram a existência de uma correlação entre a alteração nas condições de trabalho e no processo de organização da produção capitalista, e os conteúdos e significados adquiridos pela educação, pela formação, pelas práticas e produção cultural. Esses autores são contemplados porque buscaram a compreensão dos efeitos da arte e da educação na percepção do sujeito a partir das condições apresentadas pela sociedade contemporânea.

1.2 Ensino de arte, cultura, sociedade e pseudoformação

Conforme já anunciado, foram considerados os seguintes conceitos básicos que orientaram a leitura das obras: a) formação e pseudoformação; b) experiência e narrativa na sociedade contemporânea; c) indústria cultural.

Pode-se inferir que as propostas de formação docente fazem parte de uma situação emergencial na educação infantil devido à carência na formação inicial do professor, mas o acesso à cultura e a apropriação do conhecimento, por meio dos cursos de formação, devem ainda ficar no centro das discussões.

Visto que uma precária formação acadêmica não consegue ser ampliada sem um investimento maior, tenta-se provisoriamente que seja suprida pela troca entre os pares: os cursos são dados para grupos pequenos que repassam as informações para outros grupos. Nota-se, porém, que mesmo este recurso é tolhido e ineficaz pelo simples fato de que o vínculo dos professores entre si e entre eles e a escola em que trabalham é rompido a cada ano, pois se sabe que, devido ao modo como acontece a atribuição de aulas no início de cada período letivo, ocorrem inúmeras transferências de professores para outras escolas, em decorrência da classificação alcançada pelo acúmulo de pontos (essa situação é específica do ensino público).

Outros fatores concorrem para que a área de artes, apesar da suposta valorização, tal como destacam os documentos oficiais, viva uma situação ambígua. As propostas pedagógicas se alinham cada vez mais às preocupações ligadas ao pensamento empresarial, impondo ao professor sistemas de avaliação e controle de resultados, configuração esta mais adequada ao processo de gerenciamento empresarial. A mensuração de resultados a partir de critérios que destacam competências e habilidades, focalizando resultados concretos e visíveis, isto é, que possam ser quantificados, gera, no caso do ensino de arte, a necessidade da produção de eventos escolares, tais como exposições e outras atividades orientadas para a obtenção de materiais de avaliação. Esses objetivos, secundários à educação propriamente dita, encontram na área de artes um forte elemento utilitário que, em certa medida, desprestigiam o ideal de educação estética carregado de intenções ligadas aos valores difundidos pelo Iluminismo.

Os mecanismos que transformaram a educação estética em difusão de valores e conformação aos padrões estabelecidos por determinados grupos de interesse serão discutidos a seguir, com a intenção de esclarecer os fundamentos para uma análise crítica sobre a educação estética.

1.2.1 A situação da arte no âmbito da educação: cultura, civilização e esclarecimento

A visão histórica sobre as noções de cultura e civilização situa a utilização desses termos no âmbito da educação. Sendo a educação mediada pela conotação atribuída aos referidos conceitos, na história da educação, imprime-se a

marca das formas de se perceber cultura e civilização, que se modificaram ao longo do tempo. A perspectiva crítica amplia esta discussão, na medida em que transcende a visão histórica, propondo uma análise dialética do sistema social econômico e político, e seus efeitos sobre a cultura e a civilização na sociedade contemporânea, o que será discutido a seguir.

Como afirma Elias (1997), no decorrer do tempo de uso das palavras "cultura" e "civilização" percebeu-se que a conotação dada aos termos no século XVIII está vinculada a processos, enquanto que no século XX representam algo estático e transformam-se em dois diferentes conceitos: o conceito de cultura e de civilização. O conceito de civilização foi historicamente ligado à hierarquização das classes sociais no *antigo regime* desde o século XVIII, identificando-se com a formação das monarquias nacionais, tornando-se a idéia de processo civilizatório um princípio de distinção social forjado pela nobreza, especialmente na França, entendendo-se como processo civilizatório a necessidade de impor padrões representativos da classe dominante aos que quisessem ser aceitos como civilizados. Nesse contexto, ainda segundo Elias (1997), a idéia de nacionalidade tomou o lugar da idéia de humanidade. A produção da civilidade e dignidade de conduta estava associada ao "gosto cultivado" que, por sua vez, vinculou-se, posteriormente, à "clareza do entendimento", mas sempre como forma de distinção, aceitação ou exclusão social. A partir da formação das classes médias na Alemanha, e em outros países da Europa, ganha primazia os valores humanistas e o esclarecimento (*Aufklarung*) passa a ser a forma de legitimar a construção de valores próprios das classes médias e de intelectuais que, mesmo sem pertencer à nobreza, constituíam a elite letrada e que cultivava o conhecimento ou o esclarecimento como um processo interno ou pessoal.[1]

De outro lado, a oposição entre cultura e civilização é analisada por Marcuse (1998) que discute o processo civilizatório dirigido por regras externas ao indivíduo. A noção de cultura é discutida pelo autor, considerando a assimilação do produto cultural compartilhado na sociedade industrial. Marcuse faz a crítica ao conceito de cultura partindo da definição em que esta é definida com um complexo de crenças,

[1] O conceito de cultura, segundo Elias (1997), passa a ser oposto aos valores nacionais de civilização do século XVIII, especialmente nas elites intelectuais (códigos e normas de conduta podem ser interiorizados como virtudes, enquanto que os valores da honra são associados aos nobres). O conceito de esclarecimento, como uma ordem vinda de natureza interior, é posto, então, em contraposição ao conceito de civilidade regido por normas de natureza exterior. O Iluminismo é disseminado pelo humanismo e vinculado à idéia de cultura como algo que pode ser cultivado num processo de esclarecimento. No entanto, as preocupações associadas à educação para o esclarecimento também são mescladas à idéia de colonização e propagação dos padrões europeus de civilização.

realizações e tradições constituindo um pano de fundo de uma sociedade. O autor acrescenta que, geralmente, exclui-se do termo “realizações” aquelas como a destruição e o crime e, ainda, exclui-se das “tradições” culturais fatores constatados como a crueldade e o fanatismo. Em sua análise do conceito de cultura esta é vista como o complexo de valores que traduzem a realidade social. Marcuse (1998) define a cultura como um processo de humanização com um conjunto de objetivos (tais como implicado na relação entre valores e fatos). A cultura seria um processo de sublimação, no entanto, questiona se com o desenvolvimento da civilização, a violência e a agressividade não estariam menos sublimadas que em épocas anteriores, o que invalida a idéia de progresso da humanização. O autor formula, diante desta constatação, como estão relacionadas as artes, filosofia, ciência e religião com o comportamento real da sociedade.

Pode-se concluir, diante da análise, que as preocupações com a educação estética sempre estiveram bastante associadas ao próprio conceito de civilidade e esse, por sua vez, é socialmente condicionado pela sociedade industrial, aproximando-se da idéia de cultura como esclarecimento, muitas vezes, como forma de legitimar uma situação de hegemonia e distinção social.

Adorno (1998) constata que a crítica cultural burguesa se “acalma secretamente” com a divisão entre “alta cultura e cultura popular”, entre “arte e entretenimento” e “entre conhecimento e visão de mundo”. Afirma também que o que distingue a crítica dialética da crítica cultural é o fato de a primeira elevar a crítica até a própria suspensão do conceito de cultura. Adorno propõe um posicionamento dinâmico ao compreender a cultura no interior do todo e defende, para tanto, o argumento de que a crítica cultural encontra-se no último estágio da dialética entre cultura e barbárie.[2] As produções culturais no mundo dos que são privilegiados são feitas pressupondo o consumo e a exposição ao outro. Com um pensamento, que se dirige ao caráter bárbaro da cultura, Veblen, segundo Adorno (1998), explica a cultura a partir do *Kitsch* e não o contrário. Novamente expõe idéia de que o anseio pela exposição e o fetichismo cultural, transformando-a integralmente em mercadoria, provocam uma produção de cultura voltada à satisfação das necessidades de consumo.

---

[2] Adorno (1998), ao analisar os ataques de Veblen à cultura, identifica como estando no centro de seu raciocínio o conceito de adaptação ou ajuste. Nesse sentido, o mundo ao qual (os homens de Veblen) devem se adaptar é o mundo da técnica industrial. Como descreve Adorno, para Veblen os palácios e catedrais autênticos são tão falsos quanto às imitações.

No decorrer do século XIX, a cultura popular tradicional passou aos olhos da minoria letrada como algo muito diferente, a ponto de ser exótico, e por isso atraente. Nesse período, essa cultura tradicional se transforma em folclore. Na realidade, as elites intelectuais redescobrem a cultura popular no século XIX a partir da perspectiva do folclore. Ao buscar uma definição sobre o que seja exatamente a idéia de cultura chega-se, com a contribuição da antropologia, à idéia de especificidade na produção cultural e à de *culturas* para designar as características particulares e específicas de cada grupo social.

Ao mesmo tempo, no caso da educação estética, a idéia de um processo civilizatório conduzido pelo Estado coincide com a própria noção de arte e cultura como distinção social e civilidade. Portanto, o ideário de educação estética e a arte como disciplina escolar situa-se onde as preocupações com a educação estética estão associadas ao conceito de civilidade. Ao aproximarem-se da idéia de cultura como esclarecimento, trazem simultaneamente as noções de identidade cultural, cultura popular e conteúdos de folclore, muitas vezes como forma de legitimar uma situação de distinção social.[3]

Pode-se concluir que o panorama cultural em que se insere a preocupação do Estado com a educação estética e a configuração do ensino de artes como disciplina, foi sempre atrelado à expectativa de transformação causada pelos ideais da educação vigente desde o momento de sua implantação como disciplina. Pode-se, ainda, afirmar que os conteúdos historicamente selecionados para serem ministrados fazem parte de uma cultura escolar própria de uma determinada época, local e condição social. Diante destes conceitos busca-se delinear o papel da educação estética sistematizada e sua dimensão cultural na formação profissional dos professores tendo como reflexo a cultura escolar em relação às artes.

No Brasil, o ensino de artes, desde sua implantação[4], na forma escolarizada proposta no século XIX, evidencia as intenções do estado republicano em relação à

---

[3] Como destaca Veiga (2007), no Brasil do início da República, a combinação entre higiene, civilidade e estética apresenta-se como uma forma exterior, permanente, mas também vigilante da educação das crianças. Para as classes populares, na educação para o trabalho deveria ser incluída a formação do gosto e com um ideário que delegava à estética uma dimensão libertadora – acreditava-se ser possível redimensionar a humanidade por meio das belas artes. Este ideário teve como objetivo formar a cultura e identidade nacional próprias do pensamento liberal republicano.

[4] A presença das belas artes como disciplina nos currículos das escolas primárias, normais e secundárias é contemplada com a reforma Benjamim Constant, de 1890, com o estabelecimento, para os primeiros anos do primário, de desenho, música e trabalhos manuais; para os demais anos, a especificação do ensino de desenho (ornato, paisagem, figuras e topográfico). Na escola normal, previa-se também música, desenho e trabalhos de agulha; e no ensino secundário, para todos os anos, o desenho e a música ocupavam duas horas semanais no currículo. Nos Pareceres de Rui Barbosa (apud Veiga p. 412), foi destacado o ensino da música e do canto. Afirmava-se, no documento, ser esse ramo do ensino praticado de forma grosseira e que a "cultura vocal" deveria estar associada à educação física e moral; citava-se, ainda, exemplos da importância da música nos "países civilizados" como na Alemanha, onde a associação entre canto e ginástica era uma

educação estética marcadas pela presença das belas artes como disciplina constante nos currículos das escolas primárias, normais e secundárias. [5]

Pode-se afirmar que, a educação das chamadas massas populares no Brasil foi marcada pelos ideais estéticos e ideológicos dominantes, seja sob tutela do Estado ou da iniciativa privada; ideais estes que contribuíram para formar um determinado tipo de cultura escolar, ~~o~~ que repercutiu no modelo de educação estética e ganhou ascendência. Desde suas propostas iniciais, o que se verificou foi a ênfase na prática das comemorações cívicas, das datas comemorativas e das festas escolares.

No entanto, se buscarmos uma visão de cultura apoiada no conceito de micro-história desenvolvido por Ginzburg (1987) ao discutir as práticas das classes subalternas dos povos civilizados, observa esse autor que a cultura não é estanque e estática. Ao contrário, a cultura teria o caráter dinâmico e possuiria a faculdade de "circular" entre os diversos setores da sociedade. Nessa direção, defende que seja possível e necessário trabalhar com a produção cultural que não é proveniente das classes superiores. O problema é que se defronta com aspectos metodológicos, como o fato de que as culturas das classes subalternas são predominantemente orais.[6] De acordo com Ginzburg (1987), a cultura não deveria ser entendida como um artefato exclusivo de uma classe superior, visto que a categoria popular não se definiria pela classe social dentro da qual os textos (ou dados culturais) seriam produzidos, mas pelo uso que se faz deles, pelo seu modo de assimilação. Afirma ainda que "só através do conceito de ‘cultura primitiva’ é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como ‘camadas inferiores dos povos civilizados’ possuíam cultura. A consciência pesada do colonialismo se uniu assim à consciência pesada da opressão de classe." (GINZBURG, 1987, p. 17). Sendo assim, partindo do conceito de circularidade cultural, o autor defende que é possível existir uma

---

“revolução salutar nas disposições estéticas do povo alemão”, e nos Estados Unidos, onde a música deixava “assinalada influência na saúde, na inteligência, na disciplina geral e no procedimento dos alunos”. Para Rui Barbosa, a educação estética cumpriria o papel de “civilizar as classes inferiores”.

[5] A construção das representações, entendidas como símbolos culturais presentes na sociedade brasileira, foram o resultado do processo político-cultural da implantação do Estado Republicano, pois na educação escolar estava a ênfase na introdução de novas atividades nos currículos, como o canto, a dança, o teatro, a difusão da literatura que visavam o aperfeiçoamento dos sentidos como parte da formação do sujeito *autônomo e com gosto cultivado,* sendo direcionadas pelo Estado para este fim. Este imaginário foi controlado por meios que formaram e guiavam a imaginação coletiva, mas também foi,segundo Veiga (2007), o lugar de conflitos para formar e legitimar uma identidade coletiva.

[6] É possível supor, no entanto que, mesmo com toda a “doutrinação”, historicamente presente no ensino de artes no Brasil, outras práticas tenham lugar na escola, práticas que, realmente, apontem para uma concepção alternativa de educação em geral e de educação estética, presentes no ensino de artes desde a educação infantil.

pluralidade de pensamentos diferentes em qualquer época da história, e pode-se acrescentar que em qualquer sociedade, ainda que prevaleça um maior acesso de informação sobre a cultura das classes dominantes.

Pode-se concluir que o modo a partir do qual é efetivado o ensino de arte, pode contribuir, também, para a padronização do gosto e dos interesses. O apelo à "alta cultura" está muitas vezes presente nas diferentes formas propostas para o ensino de arte, confirmando representações sobre o que seja a "boa arte" e, finalmente, perpetuando a pseudoformação cultural. Pode-se, nesse sentido, perceber que o controle e indicação de práticas escolares direcionados ao gosto estabelecido como padrão, exemplificadas pelas "releituras" de obras indicadas oficialmente pelos livros didáticos ou pelo estudo de história da arte por meio das imagens reproduzidas (sem o devido incentivo ao contato direto com a produção artística), ou, ainda, com o estudo de música sem o uso de instrumentos musicais, optando sempre pela percussão improvisada ou reprodução tecnológica em CD (pois os instrumentos melódicos demandam investimento e afinação precisa), são práticas que constituem hoje um alimento frágil à própria estruturação da tradição escolar e que continuam dirigidas à padronização do gosto das classes populares. A fragilidade destas práticas pode resultar no desinteresse geral por tais conteúdos, mas também, por outro lado, pode-se supor que haja maneiras alternativas e práticas culturais fomentadas pelo próprio ambiente escolar que se evidenciem pelos resultados não padronizados.

É, portando, um dado para reflexão o fato de que, na escola, a prática em artes não tenha estímulo para ser produzida e o que é produzido não seja feito de forma diversificada e alimentada por fontes diversas de representação, sendo cada vez mais direcionada por políticas educacionais que não lhe dão legitimidade, atribuindo-lhe funções alheias à sua essência, visto que (em sua essência) a arte como fruto de um processo de criação não precisa ter utilidade alguma. É fato constatado que as artes visuais, na escola, são atividades opcionais e a música caiu da grade curricular como matéria obrigatória, também por falta de profissionais capacitados. Pode-se concluir que o ensino de música, teatro e artes visuais está atualmente mais restrito aos projetos praticados por ONGs e Centros Culturais, o que torna a educação estética no espaço escolar, fator de diferenciação para as escolas particulares que optam por promover este tipo de atividade também de forma a promover sua própria imagem como instituição. Essa configuração, mais

uma vez, define esse tipo de educação como fator de distinção social, ou seja, uma prática e conhecimento restrito à elite, permitido como via de expressão para as classes dominantes.

A estética não é algo que por si só contribua para a transformação, mas fará parte dos mecanismos de mudança se fomentar a capacidade criadora e expressiva. O projeto de uma educação estética, como nos mostram os diversos autores aqui citados, ao fazer as populações se habituarem ao belo como algo exterior a elas constituiu um padrão estético para disciplinar os desejos, como forma acadêmica e estática que, mesmo vivida com emoção, conduziu a uma cultura escolar determinante de uma disciplina que perdeu sua força de fomentar a emancipação. Porém, a arte vista como narrativa e discurso poético natural nos processos sociais de representação simbólica (que poderia ser praticado de forma livre das imposições hegemônicas) pode também surpreender pela capacidade de expressar resistências e práticas culturais inusitadas, que só a pesquisa científica interessada na cultura produzida nas diferentes classes sociais, ao longo do tempo, poderá sistematizar e revelar.[7]

Na formulação inicial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sua implementação a partir de 1998, tais movimentos foram reavaliados e sua importância é percebida nas alterações das práticas pedagógicas para o ensino das artes, sempre tendo em vista a reflexão em relação à implantação de novos procedimentos no sentido de alterar o estatuto da arte para o de disciplina escolar[8], mediante propostas políticas que se deparam, ainda hoje (a despeito da teoria que se queira seguir), com a deficiência na formação de professores para atender às exigências definidas pelos estudos especializados, bem como para atender as próprias exigências oficiais feitas pela legislação criada e aprovada para atender às demandas de uma educação de qualidade.

---

[7] Para modificar esta situação que instrumentalizou a estética, vários movimentos descritos em Barbosa (1997) foram propostos para o ensino de artes e se sucederam para orientar os debates sobre esta questão.

[8] Convém salientar que, de acordo com Veiga (2007) nem sempre a arte foi considerada, tratada e trabalhada como disciplina escolar. A "disciplinarização" das artes decorreu de um processo que veio da sua utilização para propósitos diversos (isto é, prática artesanal e sua profissionalização, doutrinação religiosa através dos rituais nas escolas confessionais, doutrinação política através das comemorações cívicas, tentativa de formação e adequação ao gosto das elites dominantes até atingir o estatuto de disciplina escolar com proposta curricular regulamentada, o que não significa que as práticas anteriores não possam persistir até hoje em algumas instituições). Conclui Veiga (2007) que as experiências dos tempos iniciais tornaram-se um símbolo integrado à República pela da crença na capacidade da arte em regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças.

1.2.2 A situação do ensino de arte no âmbito da educação infantil

Ao definir que a arte serve para construir instrumentos de comunicação, pressuposto amplamente discutido desde que disposto nos PCNs, tornou-se secundária a discussão sobre a fruição necessária à produção e recepção da arte, bem como o teor dos conteúdos que ela pode veicular.

Ao se defender outra noção sobre a arte na educação, pode ser postulado que ela deve permear o ambiente, visando constituir o espaço escolar como espaço de cultura (HOLM, 2005). A expressão do universo simbólico nas oficinas de arte, ou em atividades que a utilizam como recurso, teria como consequência a construção da subjetividade e, ao mesmo tempo, da identidade cultural do grupo de convívio, mediante os estímulos da socialização. Segundo Holm (2005), a expressão e a comunicação são decorrentes de significados simbólicos, cada vez mais ampliados e construídos, por sua vez, por intermédio da ação de compartilhar estes mesmos significados num ambiente cultural estimulante, onde se dá a socialização.

Quanto ao procedimento didático e o espaço de intervenção do professor, há um consenso entre vários teóricos (HOLM, 2005; LOWENFELD & BRITAIN, 1977; OSTROWER, 1977; ARNHEIM, 1989) de que se deva provocar o estímulo aos sentidos para que se produza arte, sendo essa prática uma etapa do processo de criação. No entanto, também há um consenso de que a grande questão (na busca pela interiorização da experiência sensível) é a seleção quanto ao tipo de conteúdo a ser apresentado como estímulo e o tempo dedicado à atividade e fruição. Para que a experiência sensível seja associada ao fazer como produto e se efetue a representação simbólica (tendo como fim a expressão poética) é necessário ir além do estímulo aos sentidos (questão que será posteriormente aprofundada a partir da teoria crítica, adotada como referencial teórico neste estudo).

Segundo Holm (2005), a energia criativa natural deve ser estimulada pelo professor e pelo ambiente. Ela afirma que se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhes damos em suas brincadeiras, elas chegarão a excelência no aprimoramento do processo criativo. A autora aponta como premissa que as crianças devem aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. Holm, em suas

oficinas experimentais, apresenta às crianças um desafio que nunca tem uma resposta definida, podendo ser resolvido de várias maneiras.

Arnheim (1989), entre outros autores, sustenta essa mesma idéia, considerando a arte no processo de produção do conhecimento. Sua concepção baseia-se na equivalência entre percepção e cognição. Sabe-se que o processo de trabalho com a arte promove uma autorrealização que nem sempre pode ser detectada no produto final, e o fruto desse trabalho pode não render nada específico para ser mostrado nas exposições de arte (tal como é vista a produção de arte no mundo adulto que a entende como mercadoria). Portanto, o processo de criação infantil deveria incluir o ato de compartilhar significados e é, para a criança, um recurso de socialização (de forma diferente da arte do adulto que pode fazer sua produção vinculada a outros objetivos tais como o eminentemente artístico, o entretenimento ou os fins comerciais) mas, tal como em qualquer linguagem poética, os significados mesmo que compartilhados nem sempre serão observáveis e, no entanto, farão parte da cultura tecida pelo grupo de convívio.

Em relação à produção, Anna Holm afirma que o interessante nas atividades em artes é que não precisa se chegar a nada específico e quanto ao professor pode-se afirmar que, ao provocar um desafio perceptivo, cria sua interferência na imaginação do aluno por meio da narrativa (HOLM, 2005). Comenta ainda a mesma autora que as crianças são loucas para ouvir suas histórias estranhas. Assim, os métodos e fórmulas prontas para o ensino de arte podem ser questionados e cada professor terá de encontrar seu próprio caminho, a partir de suas escolhas estéticas e de como esse concebe o sujeito a ser educado: como autor ou reprodutor (HOLM, 2005; p.5). Portanto, o próprio professor pode se questionar, a partir da dimensão estética de seu trabalho, como autor de conhecimento ou reprodutor de padrões pré-estabelecidos.

Quanto à arte-educação pode-se concluir, a partir dessas ideias, que somente o estímulo à experiência sensível não garante produção de conhecimento. É a experiência da pesquisa, segundo Marin (1985), que será básica no ensino de arte. A luta com o material produz resultados ricos no plano formal e no plano de expressão, além de favorecer a criatividade suscitando soluções originais, principalmente se o material se mostra ingrato no momento da realização. Assim, o motivo associado à apropriação da linguagem é que poderá gerar a experiência poética ou significativa e estimular a expressão e comunicação elaborada de forma

subjetiva. O fluxo da imaginação estimulado pela narrativa, como exemplifica Benjamin (1993d), é que trará conteúdo à experiência cultural.

Há ensaios significativos de Walter Benjamin em que de forma delineada contêm os conceitos de experiência, cultura e narrativa (BENJAMIN, 1993; 1984) como veremos a seguir.[9]

Em seu estudo sobre a evolução do brinquedo e das ilustrações dos livros infantis, Benjamin (1984) faz a análise da infância, sob o ponto de vista da percepção e da qualidade estética e de sua modificação através da história. Aponta que a indústria conferiu a esses objetos um caráter comercial pela produção em série, tirando-lhe sua propriedade individual. Afirma-se, portanto, a necessidade do contato com a materialidade na experiência simbólica, para que haja a apropriação da experiência estética e o contato com a subjetividade possa ser transmitido, constituindo a cultura como experiência simbólica compartilhada. Conclui Benjamin que a sociedade industrial, fundada no consumo, promove a dissociação do objeto simbólico da qualidade estética agregada a ele (enquanto algo que desperta fantasia e imaginação), levando ao distanciamento daquilo que promove a experiência estética, destituindo a arte e os objetos simbólicos (como os brinquedos e ilustrações) das qualidades inerentes à própria matéria. Benjamin (1993c), no ensaio *A obra de arte no tempo de suas técnicas de reprodução,* detectou a transformação pela qual o conceito de arte estava passando no início do século XX, com o advento das técnicas de reprodução mais avançadas. Pouco a pouco, a obra de arte foi perdendo a *aura* de objeto único, acessível a uma minoria que exigia um ritual de aproximação próprio, para se tornar um veículo de propaganda ideológico cuja autenticidade depende agora do meio político ao qual se vincula.

Para atender as exigências do gosto da massa, a arte moderna passa a assumir novos valores, como o de quantidade no lugar da qualidade. A importância, cada vez maior, das massas e do proletariado crescente exigiu dos regimes totalitários à direita e à esquerda a estetização da política e o uso político da obra de arte. Benjamin (1993b) constata que a cisão que surgiu entre a razão e a imaginação, no caminho do racionalismo, provocou a dissolução da herança do mito e da lenda que havia sido o meio comum de transmitir a fantasia individual em

---

[9] Walter Benjamin (1984) com exemplos traz, ainda, uma importante ferramenta para a observação da relação entre o jogo da fantasia e a criação do objeto simbólico esclarecendo assim sua noção de experiência.

tempos primitivos, e discute, por meio de exemplos, como a tecnologia destrói a experiência estética ou poética quando promove um tipo de arte de rápida assimilação, tolhendo a possibilidade de interpor a imaginação como mediadora entre o objeto e o sujeito.

O ponto central de seu estudo encontra-se na análise das causas e consequências da destruição da “aura” que envolve as obras de arte, enquanto objetos individualizados e únicos. Com o progresso das técnicas de reprodução, sobretudo do cinema, a aura, dissolvendo-se nas várias reproduções do original, destituiria a obra de arte de seu *status* de raridade. Para Benjamin, a partir do momento em que a obra fica excluída da atmosfera aristocrática e religiosa, que fazem dela uma coisa para poucos e um objeto de culto, a dissolução da aura atinge dimensões sociais. Essas dimensões seriam resultantes da estreita relação existente entre as transformações técnicas da sociedade e as modificações da percepção estética. A perda da aura e as conseqüências sociais resultantes desse fato são particularmente sensíveis no cinema, no qual a reprodução de uma obra de arte carrega consigo a possibilidade de uma radical mudança qualitativa na relação das massas com a arte. Ao refletir sobre o que depois Horkheimer e Adorno denominaram de indústria cultural.

Segundo Benjamin (1993c), uma das tarefas essenciais da arte foi, desde sempre, provocar uma exigência, num tempo em que o público ainda não estava maduro, para que sua compreensão fosse respondida com plena satisfação. André Breton é citado na afirmação de que a obra de arte só tem valor na medida em que aponta para reflexos futuros, ao provocar mudanças sociais, modificando os modos de acolhida para adaptação da própria percepção às novas formas de arte. Pode-se entender que o autor sustenta, com suas afirmações, a arte como produtora de conhecimento. Entende-se que, assim como o cientista, o artista provoca alterações na maneira de compreensão por parte do público. Em outras palavras, através da invenção proposta pela arte provoca-se uma mudança, na medida em que o espectador tem que se adaptar as novas concepções de arte. No entanto, a arte feita com o intuito de ser reproduzida, muitas vezes apoia-se no lugar comum, movida pela pressão de atender ao mercado consumidor, afastando-se da idéia de arte como invenção.

Em realidade, Benjamin (1993c) aponta para o caráter político da produção da arte contemporânea e afirma que, apesar da arte estar cada vez mais reduzida

à condição de mercadoria, é possível sua utilização na formulação de exigências revolucionárias na política. O autor reflete sobre o valor da obra de arte em dois aspectos: como objeto de culto e como objeto a ser exposto[10]. Benjamin destaca também que o culto ao objeto ou à imagem é substituído pelo culto à personalidade do artista que se transforma em "estrela". O valor cultual da obra (agregado como instrumento mágico) torna a função artística, com o tempo, um acessório[11]. O público das salas de cinema é comparado ao torcedor de esportes, como um examinador que se distrai. Pode-se concluir que ao ser transformada unicamente em entretenimento, a arte fica destituída de valor poético.

Benjamim (1993d), no ensaio *O Narrador, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov,* discute a dimensão utilitária e o senso prático do narrador (na tradição da comunicação oral), que caracteriza uma forma de transmissão cultural definida como transmissão de sabedoria; esta é preenchida por um tipo de substância viva da existência que gera experiência real naquele que ouve. Enquanto exercita a imaginação do ouvinte, o narrador transfere sua experiência subjetiva, atingindo também a subjetividade de quem está ouvindo. Benjamin analisa a dissolução da narrativa desde o surgimento do romance até a forma atual de exposição pela informação objetiva. A dissolução do que é definido por ele como narrativa para a transmissão da experiência é uma característica da sociedade contemporânea que pode levar a civilização de volta à barbárie, uma vez que a experiência subjetiva deixa de ser compartilhada e é passada de forma objetiva, resumida em conceitos, exposta e assimilada como informação. Essas noções estão contidas ainda no ensaio *Experiência e Pobreza* (1993a), no qual Benjamin buscou demonstrar como a racionalidade analítica pode ser usada como ferramenta que ordena e decompõe o objeto. A natureza, vista pela perspectiva racional analítica, é então convertida em objeto abstrato de um conhecimento manipulador. E na análise de Benjamin (1994), a natureza é assim desencantada,

---

[10] Exemplo disso é a relação com a imagem da Madona Sistina (de Rafael), produzida para ser exposta no funeral do Papa e que teve seu valor como mercadoria diminuído por ser proibida sua exposição para adoração. Porém a Cúria, para vendê-la a preço justo, decidiu ignorar tacitamente a regra do culto religioso, permitindo que fosse exposta no altar-mor. Com esse exemplo, conclui o autor que na medida em que a obra de arte se emancipa de seu uso ritual, as ocasiões de expô-las tornam-se mais frequentes (Benjamin, 1993d).

[11] Em relação ao teatro, o cinema como espetáculo mediado pelo recurso tecnológico, torna o público distante do intérprete, eliminando a interação com o público (que só o palco permite para tornar cada apresentação um espetáculo único). Ao citar comentários de outros teóricos e artistas, tais como Brecht e Pirandello (sobre o teatro) e Arnheim (sobre a arte cinematográfica), reforça-se uma idéia que pode ser considerada nostálgica sobre a forma original da arte do teatro e sua reprodução no cinema. No entanto, ao refletir sobre a competição literária, Benjamin (1993c) cita que, para A. Huxley, as técnicas de reprodução levaram à vulgarização, constituindo a indústria editorial uma indústria importante (porém o dom artístico, como acrescenta Huxley, continua sendo coisa rara). Pode-se concluir que o comentário é válido também para a indústria editorial de material pedagógico que vende aos professores e pais materiais educativos como produtos de mercado.

desmitizada e corresponde a um sujeito abstrato, lógico, com um “vazio interior”. Sujeito e objeto se separam, separando-se também a razão teórica prática da sensibilidade e do entendimento.

Então, Benjamin (1993c) conclui que as técnicas de reprodução aplicadas à obra de arte modificaram a atitude das massas em relação a ela. O público resistente e reacionário ao novo é receptivo somente ao que lhe é comum e familiar.

1.3 Os conteúdos em artes e a indústria cultural

O conceito de massa como fenômeno cultural resultante da sociedade de base tecnológica (onde o indivíduo é o produto de sua aparelhagem econômica e social) desenvolvido por Walter Benjamin, foi também aplicado por Horkheimer e Adorno. Esses dois autores, por sua vez, afirmam que o progresso conquistado pela ciência transformou-se em um poderoso instrumento utilizado pela indústria cultural[12] como um mecanismo de produção e consumo de produtos que tem como objeto a própria cultura. Para conter o desenvolvimento da consciência das massas a indústria cultural impede, segundo Adorno (2003b), a formação de indivíduos autônomos, independentes e capazes de julgar e de decidir conscientemente. A necessidade de consumo de produtos culturais é reforçada pela necessidade de adaptação ao ritmo e o teor de trabalho que é imposto às massas.

O próprio ócio do homem é utilizado pela indústria cultural com o fito de mecanizá-lo, de tal modo que, no capitalismo, em suas formas mais avançadas, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho. A diversão ou entretenimento serviria aos que desejam esquivar-se do processo de trabalho mecanizado para colocarem-se, novamente, em condições de se submeterem a ele. Adorno (1995), ao discutir a questão do tempo livre em oposição ao tempo de trabalho, afirma que, na sociedade racionalmente administrada se subjuga o tempo livre e uma das deformações que se apresenta é a atrofia da fantasia. Afirma que quem quiser adaptar-se, tem que renunciar cada vez mais à fantasia. Nesse sentido, torna-se necessário incluir na observação das práticas pedagógicas, como está situado o tempo livre e como ocorre a experiência nesses momentos.

[12] Termo cunhado por Horkheimer e Adorno para diferenciar o processo de transformação da arte em bem de consumo frente à cultura de massa.

Segundo Adorno (1995), a fantasia é muitas vezes mutilada por alguma experiência da primeira infância e não consegue ser desenvolvida. O que se observa, segundo o autor, é que pela falta de fantasia, as pessoas sentem-se desamparadas em seu tempo livre.

A mecanização conquistou tamanho poder sobre o homem e sua felicidade durante o tempo livre, inclusive determinando completamente a fabricação dos produtos para a distração, que o homem não tem acesso senão a cópias e reproduções do próprio trabalho. O suposto conteúdo não é mais que uma pálida fachada: o que realmente lhe é dado é a sucessão automática de operações reguladas. Na era da indústria cultural, o indivíduo deixa de decidir autonomamente; o conflito entre impulsos e consciência soluciona-se com a adesão acrítica e divertir-se significa estar de acordo aos valores impostos. Em suma, diz Adorno (1995), só se pode escapar ao processo de trabalho, adequando-se ao ser compensado no ócio. A diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho; a diversão ou entretenimento serviria aos que desejam esquivar-se do processo de trabalho mecanizado para colocarem-se, novamente, em condições de se submeterem a ele.

Para Marcuse (1979), o ócio foi manipulado de tal maneira que se tornou um mecanismo gerador de idéias consumistas, ou seja, ócio foi utilizado para a criação de falsas necessidades materiais. Devido a esse fato, temos hoje a preponderância do *ter* sobre o *ser*, gerando uma desmedida ambição por prosperidade. Marcuse (1979) aponta, nesse sentido, para a imposição de "*falsas necessidades*" criadas pela indústria que ao fornecer novas mercadorias, cria mecanismos de dependência dos produtos e das novas tecnologias. As necessidades não são meramente dadas, mas construídas, incorporando interesses e visões de mundo. A racionalidade moderna não só aumenta a paleta de escolhas, mas cria novas formas de dominação, entre elas o problema do consumo enquanto projeto de vida para as massas. A racionalização do mundo vivido não representa somente um ganho de objetividade científica, mas pode indicar a colonização da autonomia individual por interesses do Estado e do mercado.[13] É nesse ponto em que se pode

[13] O projeto de uma nova sociedade, para Marcuse, se assentaria na constituição de um novo princípio de desempenho não-repressivo, e isto significaria dizer que toda repressão inútil – a mais repressão – que mutila e causa desprazer deveria ser abolida. O autor se refere em especial ao trabalho, a essa atividade alienada, mas que, no entanto, é responsável pela produção de riqueza e pela supressão da miséria e necessidade. A riqueza hoje produzida permitiria dispensar as pessoas de longas jornadas de trabalho e o tempo restante poderia ser dedicado a formas possíveis de realização do prazer: o cultivo

situar os materiais prontos para uso didático, que criam, pela facilidade e redução dos conteúdos, um véu sobre a percepção de que a experiência viva não permeia o tipo de cultura produzida como mercadoria dirigida ao consumo. E certos materiais produzidos para o ensino de arte (como produtos destinados a atender as necessidades de mercado) estão nessa categoria.

1.4 O conteúdo curricular e a formação do professor

O conceito de pseudocultura cunhado por Adorno (1972) parte da afirmação de que cultura não é somente o conjunto de experiências sociais compartilhadas, mas a organização desse conhecimento num *corpus*. A pseudocultura, produzida artificialmente, gera necessidades de consumo e é, por sua vez, apropriada e transmitida pelos meios de comunicação de massa a grupos homogêneos de consumo. A individualidade é substituída pela pseudo-individualidade e o sujeito encontra-se vinculado a uma identidade sem reservas com a sociedade. Adorno (2003) afirma que, se no século XVIII, o próprio conceito de cultura popular, voltado para a emancipação da tradição absolutista e semifeudal, tinha um significado de progresso, acentuando a autonomia do indivíduo como um ser capaz de tomar suas decisões; na época atual, a indústria cultural cria uma estrutura social cada vez mais hierárquica e autoritária, transformando a obediência irreflexiva em comportamento dominante.

Os estereótipos são, nesse sentido, elementos indispensáveis para se organizar e antecipar as experiências da realidade social. Constituem um instrumento de economia na aprendizagem. E na evolução histórica da indústria cultural, a função dos estereótipos modificou-se profundamente. A indústria cultural aplica estratégias como o método de repetir o estereotipado. Os gêneros e a estereotipização da matéria cultural são cada vez mais padronizados, assim, as pessoas podem não só ser privadas da verdadeira compreensão da realidade, como também a sua capacidade para entenderem a experiência da vida pode ser enfraquecida. Segundo Adorno (1972), a capacidade de antevisão do que será apresentado e o crescimento da divisão dos conteúdos da mídia em gêneros

---

das faculdades mentais, o ócio criativo, dentre outras. Todavia, as pulsões que permanecem em latência, ou seja, repressivamente sublimadas, manifestam-se em outras esferas paralelas à ordem do princípio de desempenho como, por exemplo, podem se manifestar através da fantasia.

conduzem ao desenvolvimento de formas rígidas, fixas que definem o modelo de atitude do espectador antes que ele se interrogue sobre qualquer conteúdo específico, determinando o modo como esse conteúdo é percebido. Aqui, pode-se entender como estereótipos o que é proposto como atividade artística cujo resultado é previsível, transformando o processo de criação em mero entretenimento. Assim, a atividade estereotipada deixa de instigar o processo cognitivo gerado pela atividade artística e impede o caos cognitivo, necessário a uma experiência real como a que proporciona a atividade artística, o que provocaria o estranhamento como etapa fundamental para o conhecimento e para a produção em arte.

Adorno (2003b), no ensaio *Educação após Auschwitz*, analisa as condições geradoras de tipos de comportamentos que socialmente contribuem para um processo anti-civilizatório. Baseando-se nos trabalhos de Freud, o autor procura nesse ensaio explicitar que o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, o poder para reflexão, a autodeterminação e a possibilidade de não participação em movimentos coletivos baseados em manipulações e fanatismo. Para evitar o perigo de que tudo se repita, referindo-se aos horrores da segunda guerra e às atrocidades cometidas em Auschwitz, afirma Adorno que é necessário contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente a eles, por meio do esclarecimento frente ao problema da coletivização. O indivíduo, indiferente a dor do outro e a dor de si próprio e severo consigo mesmo, adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações é preciso ocultar e reprimir. O autor discute, ainda, o desenvolvimento de personalidades cujo traço principal é o caráter manipulador. Adorno argumenta que a sociedade que cultua a tecnologia cria um tipo de consciência que ele chamou de *consciência coisificada*, em que o sujeito está totalmente subordinado ao valor do objeto e não percebe o outro, criando relações sociais impessoais, lidando com o humano como se esse fosse objeto. Como forma de resistência à propagação das condições que permitem o surgimento desse tipo de personalidade, Adorno aponta como fundamental a produção de clareza acerca do caráter manipulador dos sujeitos que são constituídos por este tipo de cultura, transformando as condições que contribuem para tanto. As personalidades preconceituosas e vinculadas à autoridade teriam, como defende Adorno (2003b),

a incapacidade para a identificação com o outro. Essa foi a condição psicológica mais importante (detectada por ele) para tornar possível algo como Auschwitz. Em meio a pessoas mais ou menos civilizadas ou inofensivas, o fanatismo levou à idéia de participação oportunista (antes de tudo, com o interesse prático em obter a própria vantagem). Conclui o autor que o centro de toda educação política deveria ser a idéia de que Auschwitz não se repita. Adorno (2003b), ao referir-se à educação, pensa em duas questões principais: a educação infantil, especialmente na primeira infância, e refere-se ainda ao esclarecimento geral que, segundo ele, produziria um clima intelectual, cultural e social que não permitiria a repetição de Auschwitz. Enfatiza, porém, que o retorno ou não do fascismo, constitui uma questão social e não uma questão psicológica, respondendo a fatores que, em grande parte, escapam à ação da educação.

Ao tocar na questão do processo civilizatório (que ao ser repressivo pode provocar a própria decadência da civilização), Adorno provoca a reflexão sobre os valores estéticos e a sensibilidade, que podem permear a educação para preservar a percepção do outro e a socialização da experiência pela arte. Segundo Adorno (1972), o que se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia. E argumenta também que os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, não podendo, portanto, ser resolvidos com reformas pedagógicas isoladas. Afirma o autor que a pseudoformação torna-se um problema em relação à educação dos professores quando o conhecimento transforma-se em conteúdo reduzido e cristalizado e em informações que não atingem os verdadeiros conceitos. A formação cultural, de acordo com a análise de Adorno (1972), converteu-se em uma pseudoformação socializada, permeada pelo espírito alienado. Segundo ele, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Por inúmeros canais se fornecem às massas bens de formação cultural; neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura.

Pode-se concluir que o direito ao contato direto com a experiência e com a cultura faz a diferença no que é oferecido como formação cultural. É, portanto,

necessário o conhecimento e reflexão sobre aquilo que impede o contato e o mergulho na experiência e na cultura para facilitar o acesso do professor aos veículos culturais e espaços públicos disponíveis.

1.5 Educação estética e a arte na sociedade contemporânea

Três noções conceituais conduzirão a presente reflexão, buscando ainda outros autores que dialogam com os mesmos conceitos. São elas: a) experiência e Narrativa; b) formação e pseudoformação; c) forma e conteúdo no âmbito da experiência. Os efeitos decorrentes da implementação das propostas pedagógicas, desde a atual LDB (1996), os Referenciais para Educação Infantil (1998) até os Parâmetros de Qualidade Para a Educação Infantil (2008) e as repercussões sobre o trabalho pedagógico em artes na educação infantil, serão observados à luz destes conceitos.

Ao eleger noções como a de experiência e narrativa para este estudo, parte-se do princípio de que são essas as bases da produção e expressão poética. A educação se utiliza de diversas formas de comunicação e a educação estética teria como proposta privilegiar as linguagens artísticas, propiciando a expressão poética e sua apreciação. Como consta nos princípios para a educação infantil, RCNEI (1998) a música, as artes visuais, o movimento e o brincar são elementos que integram arte, imaginação e fantasia e juntos formariam a estrutura curricular para a educação estética. São linguagens de expressão poética que se materializam por meio da construção de uma narrativa. O professor, por sua vez, tece sua própria narrativa ao se comunicar com a criança pela fantasia, pelas estórias, pelo cantar e pelo uso das imagens.

Questionar os fatos e supor que poderiam se configurar de outra forma é a condição inicial para o pensamento crítico. Nesse sentido, em relação à estética, Benjamin (1993d) analisa que a educação em nossa civilização provocou a dissolução da herança do mito e da lenda (como formas de narrativa), que haviam sido o meio comum de transmitir a fantasia individual em tempos primitivos. Como discute o autor (1993d), a dissolução da narrativa é uma característica da sociedade contemporânea devido a falta de transmissão cultural num ritmo que permita a elaboração interna da informação transformada em experiência. Aspecto que se evidencia no caso da educação infantil, já que a comunicação baseia-se

fundamentalmente na oralidade, o que permitiria a ampliação do teor da experiência e a socialização proporcionada pelo grupo e pelo convívio. Sobre o brincar, de acordo com Benjamin (1984), a sensibilidade norteia e dá significado à experiência; essa afirmação refere-se a relação entre a criança e o brinquedo quando esse é construído a partir da fantasia (com significado) em contraste com o brinquedo concebido como objeto industrializado para consumo.

A visão sobre a alteração sucessiva da percepção do sujeito, discutida em Benjamin (1993c) em um ensaio sobre arte e tecnologia, descreve a transformação da arte em objeto de consumo reproduzido para as massas. De outro lado, ao descrever a evolução da tecnologia, o que permitiu a reprodução do objeto artístico, o autor demonstra como a civilização chega ao culto à técnica, esvaziando a subjetividade na sociedade contemporânea.

Ouvir estórias, aprender música, cantar ou dançar com o uso de CDs ou da TV são práticas comuns na educação infantil. Nesse sentido, a fragmentação da experiência conduzida por uma exposição a estes recursos tecnológicos reduziria a experiência estética pela exposição a uma narrativa com um ritmo acelerado e padronizado, gerando uma forma truncada de comunicação. Adorno & Simpson (1994), ao discutirem sobre a música americana radiofonizada (nos anos 1930), evidenciam a tendência desse veículo de comunicação em provocar uma redução da própria sensibilidade (nesse caso a audição), uma vez que a dinâmica da chamada indústria cultural promove a simplificação dos conteúdos pela redução e repetição da informação, envolvendo ainda a cristalização dos padrões de percepção estética, o que transforma o produto cultural em produto “vendável”. A atualidade dessa analise está em questionar os estímulos no fenômeno de comunicação e não somente focalizar as respostas (nesse caso, a qualidade da produção musical). Como constatam os autores, a insensibilidade aos estímulos mais sutis pode ser observada naqueles que estão sujeitos à exposição frequente ao tipo de comunicação *standartizada*, feita intencionalmente para o entretenimento e para o consumo, gerando um tipo de produção cultural empobrecida, sem complexidade e com resultados previsíveis.

Adorno (2003b) afirma que é preciso que haja análise profunda e modificações na educação e, em especial, na educação da primeira infância, apontando para a reflexão sobre os valores estéticos, assim como para a questão da sensibilidade que permeiam a educação, com o intuito de preservar a percepção

do outro e a socialização da experiência pela arte. A prática docente, por necessidade pode, nesse sentido, prestar-se à veiculação de bens culturais como, por exemplo, revistas, imagens, músicas e os conteúdos artísticos e pedagógicos veiculados por intermédio de reproduções pré-determinadas; ou, ainda, manuais para professor, pranchas de atividades para preencher, CDs com sugestões de atividades que seriam fruto de uma cultura produzida para servir ao consumo. Nesse sentido, observa-se que os modelos oferecidos aos professores e compartilhados em muitas instituições podem ser contaminados por esta intenção de determinar *o que fazer e como fazer,* instituídos frequentemente como itens nas orientações para a prática docente. Sendo assim, a idéia de aquisição e transmissão de conteúdos culturais prontos (produzidos para facilitar a atividade docente), pode servir à reflexão sobre a prática posta em discussão pela proposta dessa investigação.

Retomando ao que Benjamin (1993c) discute sobre o valor da obra de arte em dois aspectos – objeto de culto e como objeto a ser exposto – na medida em que a obra de arte se emancipa de seu uso ritual, as ocasiões de expô-las tornam-se mais frequentes. Nesse sentido, pode-se afirmar que a produção infantil tem ainda um caráter ritual e passa a perder essa característica de objeto material único, de valor simbólico agregado, desvinculando-se de seu valor ritual quando é feita para ser exposta. Por outro lado, como afirma Benjamin (1984), destituindo-se do objeto simbólico a qualidade estética agregada a ele (enquanto algo que desperta fantasia e imaginação), dá-se o distanciamento daquilo que promove a experiência estética. O próprio brinquedo, quando produzido para o consumo, como afirma o autor, é destituído de seu valor simbólico e ritual impedindo a experiência estética.

O professor, por meio da narrativa, pode romper tanto com a imposição de padrões vindos de fora da escola, como transcender a realidade em que estão inseridos ele e seus alunos. Como uma forma importante de transmissão do conhecimento, a narrativa, embora tenha a tendência ao desaparecimento, em decorrência do advento do que Benjamin denomina de era da informação, determina uma maneira criativa e poética de se aproximar do ouvinte e é, muitas vezes, usada como fonte de aproximação à criança. Essa noção pode ser aplicada à prática do professor de educação infantil, especialmente ao fazer suas propostas em sala de aula para apresentar atividades e estimular a produção. Como afirma

Holm (2005), é pelas histórias que conta que ela (como professora) se aproxima de seus alunos e, nesse sentido, poderá transformar os conteúdos trabalhados, em atividades cujos saberes são constituídos no confronto com a cultura de seus grupos sociais de origem, agregando suas histórias em atividades como contos e jogos, construindo assim uma narrativa a partir da necessidade de comunicar sua subjetividade de forma espontânea. O vínculo mantido com sua experiência pessoal, elaborada diante da reflexão sobre a experiência vivida em seu grupo de origem e associada à prática de atividades ligadas à fantasia e à imaginação, bem como o seu grau de comunicação com os alunos poderia determinar práticas bastante diversificadas.

1.6 Formação, pseudoformação e indústria cultural

Horkheimer & Adorno (1973) descrevem como os produtos da indústria cultural se impõem às massas como substituto, simplificado e reduzido, das produções culturais com maior complexidade (como, por exemplo, uma adaptação para o cinema de uma obra de Tolstói); a indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto como produto sucedâneo da profundidade abolida da vida cultural. Na formação do professor pode-se pensar que o produto da indústria cultural é oferecido, e quase que imposto, pela facilidade, rapidez de resposta e praticidade de utilização (os sites que ensinam técnicas de artesanato, as revistas que indicam como desenvolver técnicas de arte e ensinar história da arte são exemplos disso).

Para Marcuse (1998), a civilização que hoje possui uma base tecnológica, tende a eliminar os objetivos transcendentes da cultura (transcendentes em relação aos objetivos socialmente estabelecidos). A civilização tende a eliminar e reduzir com isso aqueles fatores e elementos da cultura que, frente às formas dadas da civilização, eram antagônicos e alheios. Afirma o autor que uma cultura superior ainda existe e é mais acessível do que nunca: é lida, vista e ouvida por mais pessoas do que jamais o fora; porém, a sociedade bloqueou há muito tempo os domínios espirituais dentro dos quais a cultura poderia ser realmente entendida em seu conteúdo cognitivo e em sua verdade determinada. Numa forma operacional, essas verdades são sempre levadas à dimensão pessoal, subjetiva e emocional. O que se percebe diante da situação descrita, segundo Marcuse (1998), é que os

elementos de oposição entre cultura (cultivo do espírito) e civilização (progresso material) estão fragilizados e pode-se questionar qual a razão desse enfraquecimento. Como resposta a essa questão tem-se a constatação de que os conceitos de civilização e cultura estão praticamente fundidos[14] na sociedade atual, pois os bens culturais são produzidos a partir da lógica da utilidade e das leis de mercado. Nesse sentido, os conteúdos culturais transformam-se em conteúdos pedagógicos edificantes, com algo de relaxante, pois num mundo marcado pela corrupção e pela violência, ainda se apela para a cultura como forma de promover um determinado tipo de moralidade.

A cultura é redefinida pela ordem existente: as palavras, os tons, as cores e as formas das obras sobreviventes permanecem as mesmas, porém desintegrado naquilo que expressam, perdem sua verdade. As obras que antes se destacavam escandalosamente da realidade existente e estavam contra ela foram neutralizadas como clássicas; pode-se concluir que servindo à pseudoformação são digeridas e interpretadas para seu uso como pura informação.

Segundo Adorno (1972), a não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia em épocas anteriores uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia (como qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados) podia-se elevar a própria consciência à uma consciência crítica. Afirma, a seguir, que em decorrência da maneira como se dá a educação, eliminando a complexidade das informações e reduzindo conceitos pela intencionalidade prática e adaptação da formação ao mercado de trabalho, chega-se à pseudoformação cultural. Adorno afirma que, com o confronto entre não-cultura e pseudocultura, na atualidade, qualquer crítica ou a possibilidade de fazê-la, ou ainda, o vislumbre de alternativas não tem mais o menor sentido, pois a racionalidade tecnológica tornou irracional a oposição.

Com a perda da tradição, tem-se o efeito de *desencantamento do mundo*, e um estado de carência de imagens e formas; o espírito se apressa em ser apenas

---

[14] Deve-se aqui esclarecer que o problema não é a fusão dos dois conceitos, mas as implicações desse fato. Se nos séculos XVIII e XIX, a distinção entre cultura e civilização, já apontada anteriormente, tinha relação direta com a posição social que cada grupo assumia, promovendo distinção entre as classes, não só no plano material, mas também espiritual, hoje a fusão de cultura com civilização reduz a primeira a mera apropriação das técnicas que possibilitam a produção de uma obra, ensejando uma nova forma de distinção social, não mais tendo o cultivo do espírito como ideal (o que também é problema como aponta Adorno), mas a adaptação plena à racionalidade tecnológica. Culto é aquele que é capaz de transitar entre as várias linguagens nas quais a arte é produzida.

um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação. O processo de individuação como resultado da formação em direção à abstração perde-se na educação direcionada ao acúmulo de informações e à distinção social. Nada passa a reter o espírito no contato concreto com as idéias. A autoridade fazia a mediação entre a tradição e os sujeitos e a autonomia e as reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espírito, a que estava vinculada a liberdade. Adorno (1972) identifica que liberdade se atrofia sem a devida identificação com a autoridade proporcionada simultaneamente pelo elo com a tradição e a aquisição de autonomia pelo processo de individuação. Entretanto, não se trata de defender a autoridade pela autoridade, mas de concebê-la como uma espécie de referência a partir da qual os indivíduos possam orientar sua formação. Não se trata mais disso, uma vez que, de acordo com Benjamin (1994, p.119), a humanidade se prepara para sobreviver apesar e contra a cultura.

A separação de funções na educação infantil, como a do recreacionista e professor “de conteúdo”, são também fatores determinantes de práticas diferentes que, segundo as primeiras observações da pesquisa, permitiram inferir a existência de espaço para condutas pedagógicas diversas. A invenção pessoal e a reprodução de padrões exigidos ou assumidos por adaptação resultam em maneiras diversas de lidar com a arte na prática. Por outro lado, as exigências e propostas oficiais perseguem a idéia de eficiência pedagógica e promovem a formação continuada do professor para tal finalidade.

Marcuse (1999) refere-se ao processo de racionalidade para a obtenção da eficiência. O princípio chamado por ele de racionalidade técnica, cuja origem está no processo tecnológico aplicado para ordenar todas as relações humanas, opera com padrões de eficiência e precisão e essa racionalidade está, ao mesmo tempo, dissociada de tudo que a liga às necessidades humanas e aos desejos dos indivíduos. Velocidade, precisão e eficiência foram os valores fascistas incutidos pela filosofia nacional-socialista consumando certas tendências fundamentais da sociedade individualista em que todos recebem de acordo com seu livre

desempenho e onde a busca do interesse próprio deve ser o princípio motor de todo desempenho[15].

Dentro das condições que permitem diferentes respostas, por parte dos professores às imposições e recomendações oficiais, é importante ressaltar que pode haver condições mais favoráveis para que o professor conquiste seu espaço de atuação, visto que as diferentes alternativas são marcadas pelas escolhas do professor e este, por sua vez, é constituído por sua trajetória. Pode-se inferir, nesse sentido, que as possibilidades de uma prática diferenciada e marcada pela criatividade estão relacionadas com a trajetória do professor, bem como com os vínculos que esse professor estabelece com a arte e com a atividade artística.

1.7 Revisão de literatura: arte e educação infantil como objeto de estudo

As pesquisas recentes, que têm como foco de análise a área de arte na educação infantil, no período de 1994 a 2008, segundo os dados da Capes nas instituições PUC/SP, USP e UNICAMP, refletem preocupações que podem ser classificadas em alguns temas de interesse comum. Foram elencados alguns temas e selecionadas pesquisas convergentes com as questões que foram analisadas. Os temas mais frequentes foram: *teorias sobre o ensino de arte; arte em contextos institucionais, arte como recurso e práticas pedagógicas; identidade docente e formação de professores.* Após o levantamento das pesquisas e divisão dos temas por categorias, foram selecionadas pesquisas cujo interesse tem relação com a pesquisa aqui relatada, como será descrito a seguir.

Plessmann (1997) buscou a relação entre o processo de formação contínua e o processo de identidade de professores para a construção do conceito de professor reflexivo. Procurou construir o conceito de *professor expressivo*, situando a educação da sensibilidade e da reflexão como elementos estruturantes do processo da construção de um profissional reflexivo e expressivo. O autor defende,

---

[15] Esta situação se aproxima do que é descrito em Apple (1998), que contesta a idéia de atribuir uma suposta incompetência ao professor para explicar as resistências às mudanças. Nessa análise, Apple (1998) desenvolve a noção de intensificação do trabalho para explicar a sobrecarga de atividades de controle sobre o trabalho docente, que termina por criar uma distorção relativa às cobranças efetuadas através do cumprimento de tarefas de forma burocrática, como constata esse autor em depoimentos colhidos, no quais se afirma que há tanto para fazer (na busca de adequação às exigências), que o simples fato de se terminar o que se pede requer quase todos os esforços de uma pessoa; sendo assim, não há tempo para ser criativo ou imaginativo. Embora estes efeitos sejam importantes, um dos impactos mais significativos da intensificação poderá estar na redução da *qualidade*, e não da *quantidade*, do serviço prestado (Larson apud Apple, 1998).

portanto, a educação continuada desde que sejam privilegiadas a sensibilidade e a reflexão.

Na mesma direção, Francoio (2000) investiga o educador infantil. A pesquisa realizada por este autor revelou que é necessária a construção de uma relação "dialógica" entre educador, criança e conhecimento, o que demanda esforço e uma mudança profunda de olhar e de ações por parte do educador, para planejar e replanejar caminhos a partir dos interesses e necessidades do grupo. Destaca o fazer artístico e estético, confirmando o entendimento de que o tempo na educação infantil é o do imaginar, do experimentar, unindo objetividade e imaginação.

Proença (2003) afirma que a formação do educador se faz ao longo da sua história profissional, da formação inicial à permanente e em serviço, sendo esta vista como constituidora de sua identidade. O educador ressignifica seus atos ao narrar e refletir sobre sua própria prática e ao socializá-la sendo, portanto, autor do próprio processo de transformação. Ainda tendo como foco a visão do professor sobre a arte, Campanhole (2006), numa abordagem semiótica da percepção na linguagem visual, procura questionar a idéia de dom como algo inato e busca mostrar como o fazer constrói o conhecimento em arte e transforma o produto construído em informação.

Contribuindo com o mesmo tema, Ferri (2008) verifica em sua pesquisa como o ensino de artes é inserido na educação infantil, tomando como foco de análise a relação entre adaptação e autonomia relativa ao aprendizado artístico, tal como estão dispostas essas dimensões nos documentos que orientam a prática da educação infantil, e conclui que a visão oficial indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tem como função a adaptação do sujeito à sociedade em que vive. A reprodução de padrões estéticos e imposição de padrões pré-estabelecidos conferem, portanto, às práticas pedagógicas no ensino de artes a qualidade de instrumento importante a ser investigado. Quanto aos fundamentos pedagógicos propostos pelos RCNEI, Ferri (2008), a partir da análise dos documentos oficiais, observa que estes fazem uma relação direta entre ensino de artes e desenvolvimento da sensibilidade e criatividade sem, no entanto, serem verificadas as condições reais para a efetivação de tal sensibilidade e criatividade. O que se observa quanto à própria cultura veiculada em nossa época é a transmissão efêmera da informação, o que não possibilita a experiência efetivamente, ou seja, verifica-se a ausência de uma narrativa significativa que

permita a ampliação do conhecimento, pela imaginação e pela fantasia do ouvinte, o que se traduziria como cultura gerada pela experiência compartilhada. Pode-se inferir, a partir dessas considerações, que a inserção da arte na educação infantil, ao ter como finalidade o desenvolvimento da sensibilidade e criatividade, não deveria deslocar a arte da realidade social que a produziu (FERRI, 2008).

Almeida (2008), com o objetivo de investigar as ações e relações entre crianças inseridas na educação infantil avalia o pouco espaço para ações espontâneas ao observar a forma como as crianças se relacionam com seus pares. Esse estudo evidencia como a escola de educação infantil ainda está impregnada de uma concepção que privilegia as atividades que preparam para o ensino fundamental, deixando-lhes pouco espaço para ações espontâneas como brincadeiras e conversas com seus pares.

Portanto, a partir da atualidade das pesquisas, em diferentes focos de abordagem, verifica-se que o tema não está esgotado pela diversidade de espaços onde se pratica o ensino de arte na educação infantil e pelas diferentes formas de se pensar as possibilidades de cultivo da sensibilidade, com o reconhecimento de que as ações espontâneas na educação podem determinar práticas escolares que cultivam o maravilhamento ou o estranhamento, bem como promover movimentos de percepção e contemplação que o fazer artístico proporciona pela prática da narrativa poética.

Adorno (1995) discute a relação entre teoria e práxis, identificando uma tendência à supremacia da práxis sobre a teoria. A presença na sociedade administrada tecnicamente de uma aversão à teoria é, segundo ele, fruto do espírito burguês. Afirma que o pensar é uma forma de agir e que a teoria é uma forma de práxis. Na formação do professor para a prática de atividades em artes, o conhecimento teórico deveria estar presente, mas, no entanto, observa-se que este é colocado em segundo plano nas escolhas e no fazer artístico.

Snyders (1974) afirma ser falsa a crença da continuidade simples entre a experiência imediata e o conhecimento. Há um salto a efetuar e para tanto afirma que a intervenção do professor é necessária. Deve-se deixar a criança livre, mas para seguir seu desejo de aproximar-se do universo cultural e, nesse sentido, deve-se levar a criança a exprimir-se livremente quando e como quiser, mas tendo contato com referências e estando sempre em comunicação com o que há de melhor na produção cultural, confrontando e enriquecendo sua própria experiência.

Argumenta, no entanto, que as críticas conservadoras afirmam ser necessária a autoridade na educação, querendo na realidade introduzir um poder de constrangimento; porém, de maneira inversa, destaca que os alunos restritos às próprias experiências podem estagnar. Conclui que as pedagogias não diretivas surgem em resposta ao princípio de educação pautado na renúncia à vontade própria, na obediência à autoridade e no esforço para obter a disciplina em oposição à vida espontânea da criança. Snyders (1974) propõe uma autoridade em continuidade aos projetos das crianças e seu desejo de felicidade. Visa, com o aprofundamento dessa idéia de felicidade, a noção de segurança, firmeza e coerência que a criança não pode obter por suas próprias forças. O autor afirma que, ao afastar-se dos modelos, não se oferece a elas ferramentas para que possam ultrapassar o superficial e obter segurança para atingir alegrias estáveis. Essas idéias pressupõem o entendimento do conceito de alegria estável[16], mas podem servir, também, à reflexão sobre o que seja, em arte, a pedagogia não diretiva e apegada somente ao fazer em contraposição a uma pedagogia conservadora apegada à forma, ao resultado ordenado e previsível.

Segundo Fischer (1977), a interação entre conteúdo e forma é um problema vital para o processo de criação e muitos filósofos e teóricos da arte, desde Aristóteles, colocaram a forma como o componente essencial e o conteúdo como elemento secundário que precisa ser purificado para atingir o real. A forma é vista tal como a "idéia" de Platão e é um princípio ordenador que reina sobre a matéria. No entanto, pode-se afirmar que, do ponto de vista do processo de criação, o apego à forma é um passo para a repetição e a rigidez, anulando possibilidades de transformação e o processo de metamorfose inerente à arte. Para Fischer (1997), forma é o relativo estado de equilíbrio de uma determinada organização, numa determinada disposição da matéria; é a expressão da tendência fundamental conservadora, da estabilização temporária de condições materiais. O conteúdo incessantemente se transforma: às vezes imperceptivelmente, às vezes em ação violenta. O conteúdo entra em conflito com a forma, a faz explodir, e cria novas formas, nas quais o próprio conteúdo é transformado. A matéria encontra, por sua vez, nova e temporária expressão estável na nova forma. Tem-se, então, na visão

[16] Snyders (1988) aposta na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas. Prioriza a espontaneidade como base para a educação do aluno (não o espontaneísmo), mas critica o não dirigismo por parte do professor. Snyders define a pedagogia como "o que se esforça para conduzir os alunos, todos os alunos, para a satisfação cultural escolar, para transformar a escola a fim de que ela coloque a satisfação cultural escolar no primeiro plano de suas preocupações" (1988, p.15).

de metamorfose defendida por Fisher (1997), a inércia como tendência conservadora e o perpétuo movimento como a tendência revolucionária. O autor afirma que sem a infinita contradição dessas duas tendências e sem a constante superação de tal contradição, por estados de relativo equilíbrio alcançados pela matéria, não haveria realidade. As características imanentes ao conteúdo são, portanto, o movimento e a transformação. Pode-se, segundo Fisher (1997), de forma simplificada, definir a forma como conservadora e o conteúdo como revolucionário.

Transferindo-se este conceito para a dimensão da prática pedagógica, a rigidez formal, a sistemática e o apego à técnica trazem segurança, controle e disciplina, mas empobrecem a experiência. Por outro lado, a busca de conteúdos sem fundamentação e a experiência sem ordenação é caótica e não gera conhecimento ou apropriação do que se experimentou. Pode-se concluir que o apego às formas estáveis propostas por uma cultura com conteúdos padronizados e sem correspondência com a realidade sensível podem causar a estagnação da própria vontade. Segundo Benjamin (1984), para a discussão da questão da ética é imprescindível uma ancoragem filosófica; aqui, no mesmo sentido, na questão estética essa situação também se coloca quanto à escolha e apresentação dos objetos que levam ao exercício da fruição da cultura na infância.

Benjamin (1984), ao citar os trabalhos de ilustração para os livros infantis, afirma que a fantasia pura da criança se deleita nos jogos de cores, a interioridade da contemplação reside na cor e, em seu meio, a vida sonhadora da criança leva o espírito à contemplação sensual; elas aprendem no colorido. Pode-se concluir que, assim como a forma e o conteúdo residem na materialidade, devem ser observados durante o processo de criação e quanto ao estímulo à esse processo. Assim, o estranhamento e o maravilhamento são determinantes para o mergulho na experiência. Toda a atividade contemplativa está imbuída desses dois estados que permitem a fruição da cultura e da narrativa poética.

1.8 A questão do ensino de artes na educação infantil

Um impedimento à atividade contemplativa (e aos estados ligados ao estranhamento e maravilhamento citados anteriormente) se dá pelo fato de que a sedimentação e reelaboração da experiência para transformá-la em materialidade

artística requer um esforço interno e o tempo da introspecção. Com as exigências de eficiência, rapidez e controle, as respostas são rápidas, fáceis e dadas antes mesmo que haja perguntas, numa cultura adaptada ao consumo de bens culturais e, em certo sentido, submetida à racionalidade que impõe eficiência e rapidez de resultados. Os planejamentos detalhados e a organização precisa da rotina no cotidiano da educação infantil, podem muitas vezes ficar acima dos princípios pedagógicos que se tem como meta, quando a lógica de eficiência é imposta à instituição e ao professor em decorrência. A fragmentação da prática pedagógica, a desconexão entre as diretrizes pedagógicas e aquilo que é efetivamente realizado é um problema antigo e discutido nas pesquisas em educação ainda hoje.

Em estudo de caso realizado após a implantação da Lei 5.692/71, quanto às atividades práticas com observação em sala de aula, Marin (1985) demonstra a incoerência na relação entre os objetivos propostos (o planejado) e o trabalho desenvolvido, e constata a dificuldade didática dos professores tornando a atividade de ensino inócua senão prejudicial. A autora verifica a manutenção da fragmentação do trabalho em sala de aula, não rompido com, àquela época, as novas diretrizes e, ainda, a fragmentação pela desconexão entre tais diretrizes e o trabalho da sala de aula no ensino de arte.

A mesma discussão continuou no centro dos debates com a posterior implementação dos parâmetros curriculares, os RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –, documento referência da educação infantil na atualidade. Foram fornecidos às instituições seis (6) textos referentes aos eixos de trabalho, orientados para a construção das diferentes linguagens e suas relações com os objetos de conhecimento. As linguagens delimitadas são: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita. No entanto, na implementação destas orientações, os professores sempre se deparam com problemas e dificuldades ligados à sala de aula, pois como já observava Marin (1985) toda situação de mudança no sistema escolar apresenta dificuldades e problemas que se configuram de modo mais claro e evidente na situação de sala de aula, no momento de sua efetivação.

Ainda no centro das discussões há os documentos referentes aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2008) que, somado aos textos citados acima, têm propostas para o ensino de arte praticadas muitas vezes simultaneamente. Pode-se dizer que os professores tendem a buscar

orientação em vários documentos que, muitas vezes, são conflitantes entre si. Além disso, como não se deixa claro qual deve ser a orientação teórica a ser seguida, os professores tendem a acumular o cumprimento das exigências oficiais com a necessidade de atendimento às diversas orientações pedagógicas simultaneamente.

Na educação infantil oferecida pelas escolas públicas, como decorrência das orientações inspiradas em tais documentos oficiais (RCNEI e PCNs), e mais recentemente, nos Parâmetros de Qualidade Para a Educação Infantil (2008), existe a tendência de se oferecer aos professores cursos de capacitação e formação continuada visando qualificar os profissionais para a implementação de novos procedimentos educacionais. No entanto, no que diz respeito aos conteúdos, muitas instituições mantêm a organização dos currículos pautados em modelos bastante divulgados e debatidos, como o sistema de projetos pedagógicos, mecanismo que pode ser entendido como síntese feita a partir de várias propostas, como os centros de interesse, as unidades temáticas e as oficinas de experimentação com planejamento sistematizado[17].

A divisão temática de conteúdos foi introduzida na educação infantil seguindo a lógica do estabelecimento da rotina em sala de aula. Os sistemas de planejamento tais como: unidades temáticas, centros de interesse, e mais recentemente os projetos de trabalho partem de noções que, mesmo não sendo novas, estão no cenário pedagógico até hoje e são fruto das pesquisas de grandes educadores europeus tais como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, entre outros. Na área de artes, sobretudo John Dewey (1976) e seu discípulo William Kilpatrick foram divulgados no Brasil desde a década de 1930 com o que foi denominado como movimento da Escola Nova. A partir daí, uma prática bastante difundida no ensino de artes é a realização de atividades experimentais em forma de centros de interesse, programados com atividades diferençadas, apresentadas pelo professor, com ou sem a intervenção deste na execução dos trabalhos. O

[17] Segundo Zabala (2002), os centros de interesse baseiam-se na teoria de Decroly, cujo pressuposto básico postulava que a necessidade gera o interesse, em direção ao conhecimento, pressuposto do qual deriva a proposta de organização da escola em centros de interesse. Nesses centros a criança passaria por três momentos: 1) observação: fazendo a inteligência trabalhar com materiais recolhidos pelos sentidos e pela experiência da criança. 2) associação: permite que o conhecimento adquirido pela observação seja entendido em termos de tempo e espaço. 3) expressão: por esse meio a criança poderia externar sua aprendizagem. São elas: expressão concreta (observações e criações pessoais, desenho livre, trabalhos manuais) ou expressão abstrata através de símbolos e códigos convencionais. As unidades temáticas constituem outra estratégia para a organização do conteúdo curricular, utilizando-se da centralização dos conteúdos em um foco para a seleção de imagens, textos e propostas em torno de alguns temas de interesse. Já as oficinas de arte são indicadas como estratégia diretiva para exploração de um tema específico e têm como objetivo implícito desenvolver o recurso da expressão livre no fazer artístico e na exploração de materiais e técnicas.

procedimento principal é o de oferecer os materiais nos chamados “centros de interesse” para motivar as escolhas espontâneas.

Nesse sentido, a crítica ao que se considera espontaneísmo feita por diversos autores, como Arnheim (1989), que defende a interferência do professor no ensino de arte por meio do que chamou de desafio perceptivo. Do mesmo modo, Snyders (1974) faz a crítica aos métodos não diretivos que, ao recusarem os modelos tradicionais, não dão atenção especial ao que se aprende ou ao conteúdo, ficando preso unicamente ao que já é conhecido, levando ao risco da estagnação. O que se constata é que, sem a devida motivação (e interferência do professor), as crianças ficam restritas ao que já conhecem, logo perdendo a curiosidade pelo local onde os materiais estão expostos. Esta estratégia é usada mais como forma de organizar o espaço e o grupo do que para motivar atividades de livre escolha, não podendo ser vista como método para apresentar conteúdos. Outra opção bastante utilizada é a criação do espaço de oficinas realizadas com a apresentação de novos materiais ou outros temas específicos, não prescindindo da atuação do professor para propor atividades.

No entanto, como tais documentos se restringem a fornecer parâmetros, não se especifica como trabalhar os conteúdos em artes nas escolas, deixando a cargo de cada instituição definir os objetivos e construir o próprio currículo. Se, por um lado, essa tendência denota uma espécie de descentralização, já que se permite que os próprios professores elaborem seus planos de ensino de acordo com as especificidades do público atendido pela escola, de outro, no caso da arte, aquilo que é trabalhado junto aos alunos depende do perfil, dos conhecimentos e da trajetória dos professores, enfim, da relação que esses mantém com os conteúdos de arte a serem desenvolvidos e com a arte em geral. Em decorrência, o modo como vivem a experiência estética e o modo como se deu a sua formação cultural determina ou influencia a forma como a arte é tratada na escola, em geral, e na educação infantil, em particular.

Quando o contato com a arte não acontece de maneira sistemática, a tendência parece ser, por parte dos professores, a de que aconteça a reprodução ou aplicação de propostas elaboradas por especialistas, sejam eles representantes dos governos, sejam eles ligados à organizações não-governamentais, sejam eles próprios arte-educadores ou artistas. De qualquer modo, acontece a reprodução de propostas formuladas fora do contexto, em que a maior parte dos professores atua

e sem considerar os interesses deles próprios e dos seus alunos, ainda que a experiência prévia em relação à arte, expressa por valores, preferências, familiaridade e até gosto, seja um componente importante. Pode-se concluir que os professores reproduzem na sua prática a experiência que têm em relação à arte. O que sugere que as referências pessoais e a maneira como são elaboradas podem bloquear iniciativas ou se manifestar em recursos específicos criados em sala de aula.

A racionalidade manifestada pela dependência que se cria ao aparato técnico – que aqui é entendida como o conjunto de recursos pedagógicos que, no caso do professor de artes, é composto por manuais, projetores de imagem, aparelhos de som, reprodução de imagens artísticas consagradas, desenhos prontos etc. – podem desviar o professor do processo criativo, pois muitas vezes, devido ao pouco contato com as mais variadas formas de manifestações artísticas, este acaba refém de fórmulas prontas e padronizadas, desconhecendo todas as possibilidades da atividade artística e do ensino de arte. Assim sendo, ao considerar-se a arte como área específica de conhecimento, um fator importante é não só a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos, mas a forma como tais conteúdos são veiculados na prática, residindo aí a relação estabelecida com a cultura.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPOS DO JORDÃO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

2.1 Delimitação do tema de pesquisa e a escolha da metodologia

Diferentes visões sobre o que seja ensinar e educar foram o foco das discussões que levaram a integração da creche ao sistema de ensino público. Os efeitos decorrentes desta nova visão sobre o trabalho pedagógico, promovida principalmente a partir da LDB aprovada em 1996, compõem alterações que incidem sobre as práticas marcadas pela interação entre os adultos e crianças no ambiente que passa, então, a configurar-se como espaço educacional para a infância. Como afirma o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008):

> (...) Concepções originadas do mundo empresarial foram adotadas, tais como os chamados programas de qualidade total, que procuram substituir os controles externos do trabalho por uma adesão do trabalhador às metas de qualidade das empresas. No lugar de uma estrutura hierarquizada de administração dos sistemas de educação, buscou-se descentralizar responsabilidades e tarefas, ao mesmo tempo em que se montou um sofisticado aparato de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, resultados estes considerados produto da educação (Brasil, 2008, vol.1, p. 20).

Dessa afirmação depreende-se que a perspectiva de qualidade para a educação infantil coloca-se atrelada à critérios de competência e eficiência dos profissionais de educação criteriosamente mensurados em função do controle sobre as ações dos professores. Nota-se que os compromissos com a estrutura física e os recursos aplicados diretamente nas instituições não fazem parte do documento.

Visto que a escola, como instituição, não pode ser considerada com os mesmos padrões do mundo empresarial, pois não existe algo a ser produzido como mercadoria, questiona-se ainda se o fator qualidade deveria ser associado ao investimento em formação continuada, como se somente os cursos de capacitação e o controle de resultados fossem suficientes para solucionar os problemas ligados

às questões sociais, culturais e materiais que se refletem no acesso à cultura, na formação do professor e condições da escola.

Acrescenta-se a esta discussão o fato de que o mesmo documento afirma que:

> (...) É preciso considerar que não existe ainda um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte dos estabelecimentos de Educação Infantil (...) e, no que diz respeito à qualidade temos ainda uma quantidade indefinida de instituições que funcionam à margem dos sistemas educacionais, alheias aos mecanismos de supervisão e sequer identificadas nas estatísticas oficiais (Brasil, 2008, vol.1, p. 43).

Admite-se, ainda, que a formação mínima para a educação infantil deve ser em nível médio na modalidade normal, mas pretende-se garantir a formação dos professores em nível superior como relata o documento. No entanto, de fato, ainda persistem as contratações para cuidadoras ou recreacionistas que recebem os cursos de capacitação especial para o suporte técnico e os mecanismos de controle de eficiência como relatórios e avaliações.

> (...) a LDB estabelece que os sistemas promoverão a valorização dos profissionais, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária, e condições adequadas de trabalho (Brasil, 2008, vol.1, p. 32).

Diante disso, o presente trabalho elegeu especificamente a área de artes para registrar as alterações efetivas dentro da atual concepção educacional, que tem como uma de suas decorrências a passagem das creches para a responsabilidade das secretarias de educação, visto que antes elas se encontravam vinculadas à área da assistência social.

Considerando a visão do professor e sua trajetória pessoal na área de artes, as disposições e enfrentamentos das dificuldades que se apresentam dependem de um esforço que se manifestou em diferentes direções, conforme as resistências ou rupturas de padrões, tais como: o acesso aos produtos culturais, a seleção didático-pedagógica efetuada e a experiência significativa do próprio professor com

relação à arte. As diferentes respostas a essas dificuldades sugerem a existência de diferentes formas de compreensão das indicações pedagógicas que merecem ser investigadas para identificar seus efeitos sobre a prática docente.

Conclui-se, ainda, que nas condições reais em que se insere o professor, este pode ou não responder às orientações pedagógicas, uma vez que, mobilizado na sua energia criativa e em sua sensibilidade e intuição, de acordo com o respaldo teórico-prático de que dispõe, pode desenvolver diferentes maneiras de responder as formas propostas para o ensino, lutando com, mais ou menos, dificuldades contra as receitas prontas que determinam o que deve ser produzido pelos alunos, ou contra as recomendações que definem o que condiz com as fases do desenvolvimento infantil, o que resulta geralmente em uma produção em série e padronizada. Um dos conflitos presentes na discussão sobre a produção artística infantil consiste na consideração acerca da qualidade do material utilizado e produzido, do ponto de vista estético (para o adulto) e de que a exposição das obras produzidas deveria ser um objetivo secundário e em função da socialização. De outra parte, a separação de funções, como a do professor recreacionista e professor “de conteúdo”, são também fatores determinantes de práticas diferentes que, segundo as observações feitas nesta pesquisa, permitem inferir a existência de espaço para condutas pedagógicas diversas. A invenção pessoal e a reprodução de padrões exigidos ou assumidos por adaptação resultam em maneiras diversas de lidar com a arte na prática.

2.2 Problema de pesquisa

Para verificar os esforços e diferentes possibilidades no sentido de transpor as dificuldades para o ensino de arte na educação infantil foi necessário definir quais as práticas docentes em artes, em espaços específicos, e estabelecer a relação destas práticas com a trajetória pessoal do professor quanto às artes. Para tanto, buscou-se responder as questões apontadas inicialmente:

1) Como os professores sujeitos da pesquisa percebem o ensino de artes na educação infantil? Mais especificamente: que relação os professores de educação infantil, sujeitos desta pesquisa, estabelecem com a arte e com o ensino de arte?

2) Qual o significado atribuído pelos professores sujeitos da pesquisa à formação acadêmica e continuada e à alteração das respectivas práticas docentes? O seja:

que vínculos os professores de educação infantil investigados desenvolveram em sua trajetória pessoal e profissional com as variadas manifestações artísticas e culturais?

3) Como esses professores escolhem suas atividades em artes e trabalham efetivamente a partir delas em sala de aula? Especificamente, quais os fatores percebidos por eles mesmos interferem em suas decisões quanto à conteúdos, materiais e atividades e quais os fatores externos observáveis que interferem nas escolhas (ambiente, localização, espaço, recomendações oficiais e avaliações institucionais).

O trabalho aqui proposto tem como objetivo geral examinar a prática pedagógica do professor de educação infantil quanto às atividades artísticas, contribuindo para compreender como as propostas contidas nos planos de ensino e projetos pedagógicos das respectivas instituições são implementadas no que se refere ao ensino da arte. Ao configurar diferentes perspectivas de utilização das atividades artísticas na visão dos próprios professores, a pesquisa poderá auxiliar a mapear padrões de ação pedagógica, dentro do contexto mencionado, que possam estender-se à educação em geral. Ao reafirmar a necessidade de uma reflexão sobre a educação estética na perspectiva da teoria crítica, pretende-se contribuir para ampliar as possibilidades de reflexão sobre o ensino de artes e sobre a cultura na sociedade contemporânea.

Os professores, quando fragilizados em sua formação e pressionados pela constante avaliação de seus resultados, podem encontrar como solução a utilização de produtos de entretenimento cultural, por esta ser uma saída fácil para os problemas enfrentados. Os produtos culturais para consumo, como foi identificado pela teoria crítica, paralisam a imaginação e a espontaneidade do artista (e, nesse caso, também do professor), sendo assim, estes são cada vez mais levados a utilizar tais produtos na busca de suprir necessidades forjadas pelo mercado de produtos de fácil utilização para as aulas de artes. (kits de materiais, revistas para artesanato, CDs para aula de música, desenhos e filmes de entretenimento).

Visando compreender o processo de utilização de atividades de expressão em artes no contexto da educação infantil, os objetivos específicos foram assim delineados:

1) Examinar as práticas pedagógicas relativas à arte em duas escolas públicas de educação infantil da cidade de Campos de Jordão para identificar a relação do professor com esta área;
2) Relatar o modo como os professores selecionam os conteúdos de artes, planejam e desenvolvem suas aulas, a partir da visão dos próprios professores;
3) Descrever e analisar as relações que os professores de educação infantil estabelecem com os conteúdos de arte com os quais trabalham e com a arte e as manifestações culturais, bem como o contato do professor com tais manifestações.

Como contribuição esse estudo pretendeu visualizar, com mais proximidade, a formação dos professores envolvidos e o ensino de artes inserido nas escolas públicas de educação infantil. Entende-se, aqui, os professores como sujeitos que vêm de diferentes realidades socioculturais, com formação teórica diversa, que lidam com conteúdos curriculares e cursos de formação, construídos a partir de intenções nem sempre explicitadas ou compreendidas da mesma forma.

Por fim, foram elaboradas as seguintes hipóteses orientadoras:
1) O professor pode conseguir compartilhar socialmente suas experiências e praticar atividades criativas em momentos específicos. Apesar dos recursos formatados para facilitar o ensino de artes, tem condições de desenvolver seus próprios materiais e efetuar suas escolhas para alcançar o envolvimento dos alunos de forma a superar as dificuldades decorrentes pela falta de recursos disponíveis. O uso do repertório desenvolvido na experiência pessoal e no contato com os pares modifica as práticas pedagógicas na medida em que a prática da criação é transformada em conhecimento.
2) Os materiais que dispensam a elaboração criadora (filmes, CDs, TV, livros para colorir, telas prontas, instrumentos eletrônicos, impressos etc.), aos quais os professores têm acesso, não favorecem o processo de criação, ou seja, não correspondem ao que se espera deles, isto é, que sejam promotores da produção artística. Nesse sentido, a memória pessoal constituída pela fantasia e imaginação, pode exercer um papel mais importante nesse processo, dependendo do grau de independência frente aos instrumentos e recursos pedagógicos promotores, mas artificiais, do processo de ensino.
3) A relação que os professores estabelecem com o ensino de arte é marcada por uma concepção utilitária. Usa-se a arte como entretenimento e embora os

professores desenvolvam, em muitas situações, respostas criativas às limitações impostas pelas condições de trabalho, a pressão para um desempenho adequado o direcionam a isso.

2.3 Os elementos da pesquisa

Optou-se pelo plano descrito a seguir para a organização, tratamento e análise dos dados, tendo como objetivo identificar as práticas pedagógicas (dentro do seu contexto social) e concepções dos sujeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem de artes dentro do ensino público, destinado às crianças de cinco (5) anos de idade

2.3.1 Os métodos e procedimentos de coleta de dados

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e transcritas. Observações em sala de aula foram registradas em um diário de campo. E, também, os ambientes foram fotografados com permissão dos professores e das instituições. Registre-se que a identidade dos participantes da pesquisa foi preservada.

(i) Gravação e transcrição de entrevistas semi-estruturadas para levantamento das percepções do professor quanto as suas práticas pedagógicas, de forma a alcançar os objetivos (geral e específicos), bem como responder as questões de pesquisa anteriormente apresentadas. Para tanto, foi realizada uma entrevista piloto que serviu somente para a avaliação das perguntas que conduziram a entrevista. Assim, foi utilizado o modelo destacando os itens e perguntas a seguir. As perguntas foram ampliadas no decorrer da entrevista em decorrência de ser o roteiro efetuado como entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram divididas nos seguintes blocos:

- Perfil dos sujeitos: idade; sexo; origem; experiência profissional;
- Formação acadêmica:

- Práticas pedagógicas baseadas nas indicações oficiais:
- Seleção de conteúdo curricular: critérios do professor
- Seleção de material utilizado para as atividades artes: de uso do professor e das crianças em aula.

Para tanto, foram estruturadas as seguintes questões ampliadas no decorrer da entrevista:

- Perfil dos sujeitos: *idade; sexo; origem; experiência profissional; instituição; horário de trabalho; número de alunos; tempo de preparo das atividades; tempo para planejamento de atividades; atividades criativas que costuma realizar pessoalmente (música, teatro, dança e atividades comunitárias). Como gosta de criar? Em grupo ou individualmente? Gosta de alguma prática artística em especial? Ouve rádio e TV com que frequência? Participa de algum grupo de convívio fora do trabalho? Tem vínculo com algum grupo que faça atividades como dançar, cantar ou trabalhos manuais? Acha que a arte faz parte do cotidiano da vida? Lembra de haver feito atividades em artes quando criança? Brincar é uma atividade artística? Trabalhar pode ser atividade artística quando...*
- Formação acadêmica: *Há quanto tempo está formada? Como considera sua formação em artes? Aplica os elementos de formação ou usa outros recursos? Usa alguma fonte de informação para propor atividades? Ainda consegue usar elementos de sua formação nas atividades? Fez estágios em que pudesse praticar atividades em artes? Usa as mesmas práticas na vida cotidiana (cantar, ouvir música, dançar)?*
- Práticas pedagógicas baseadas nas indicações oficiais: *Você segue o currículo pré-determinado pela instituição? Existe cobrança da instituição em relação a isso (relatórios, pastas de trabalho para os pais, avaliações, apresentações em festas, exposições etc.)? Quais as exigências consideradas por você como significativas?*
- Práticas pedagógicas baseadas nas indicações não-oficiais: *Cria atividades fora do planejamento? Com que frequência? Quais seriam? Você pode descrever alguma? As crianças inventam atividades por conta própria imitando as atividades propostas? Cria propostas alternativas para o ensino de artes? Conta estórias para ilustrar as atividades? De quais fontes lembra ter inventado tais estórias?*

- Seleção de conteúdo curricular: *A instituição tem projeto pedagógico definido? Quais os conteúdos propostos pela instituição nas seguintes áreas: música, teatro, dança e artes visuais? Como planeja estas atividades? Considera arte uma disciplina relevante?*
- Seleção de material em artes: *Você recebe materiais da instituição? Os recursos fornecidos são úteis para preparar as atividades? É necessário trazer materiais de casa? Que tipo de materiais? Costuma usar recursos como TV, vídeos, CDs, revistas? Como esses materiais são utilizados? As atividades ficam na dependência de ter ou não estes materiais?*

(ii) A fim de complementar qualitativamente os dados referentes às entrevistas, outras fontes de coleta de dados foram utilizadas: a) observação em sala de aula realizada em três (3) classes, durante os meses de maio, junho e primeira semana de julho, no momento em que aconteciam as atividades escolhidas pelos professores como indicadoras das suas principais práticas em artes; b) levantamento de materiais didáticos utilizados quanto ao teor de recursos tecnológicos; c) observação e descrição dos conteúdos trabalhados quanto aos critérios de seleção e tipo de abordagem (oral, prática, demonstração etc.).

Para entender mais especificamente a questão dos critérios de seleção de atividades em artes foram utilizados os recursos de observação não participante no espaço escolar tendo como fonte de aquisição de dados a noção de que, na observação participante, o pesquisador busca criar situações de observação (WOODS, 1998). Sendo assim, a escolha da observação não participante se deu em função da possibilidade de observar as atividades escolhidas pela professora e registrar as ações divididas em supervisionadas e não supervisionadas. Ainda que a observação não participante tenha sido almejada, considerou-se que qualquer presença estranha em sala de aula interfere diretamente no comportamento de todos os envolvidos. No entanto, para os objetivos propostos, a observação se deu a partir das escolhas das professoras, buscando-se posteriormente entender seus critérios de seleção. As professoras tiveram liberdade para pedir que fossem observadas somente as atividades eleitas por ela como significativas. Ao ter em mente a existência de diferentes concepções de ensinar e aprender arte e fruição cultural na educação infantil, buscou-se confrontar as exigências institucionais com

a efetiva prática pedagógica, tendo como referências o contexto social em que acontecem.

2.4 O contexto da pesquisa: educação infantil na rede municipal de Campos do Jordão

Em 1996, em face do processo de municipalização do ensino, as creches passaram à responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e optou-se por criar um sistema único para a educação infantil, transformando-se o que anteriormente era denominado Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), em Núcleo Integrado Municipal de Educação Infantil (NIMEI). Para tanto, ampliou-se o período escolar para período integral, oferecendo-se um número limitado de vagas para as famílias que solicitam para seus filhos (a secretaria de educação do município informou que não consegue atender a demanda, ficando o excedente em uma lista de espera). O período integral é dividido em período escolar e período de recreação. As mesmas instituições oferecem vagas para o período escolar caracterizado como meio período.

Os alunos, no período escolar, ficam sob a responsabilidade de um professor por classe. Complementa-se o tempo restante – período de recreação – com as atividades do chamado contra-turno, sob a responsabilidade de um recreacionista por classe (período chamado de *complementação educacional)*.

A secretaria de educação informou também que, desde 1988, a educação infantil na cidade é totalmente gerida pela administração municipal. Quanto à formação docente, o professor ingressante a partir de 1996, precisa ter formação superior em Pedagogia ou em curso normal superior.

A seguir estarão descritos os dados de gestão e funcionamento das escolas:

Quanto aos funcionários

Há uma divisão entre dois grupos de funcionários, que atuam nas respectivas unidades de educação infantil, que são supervisionados por dois coordenadores da Secretaria de Educação: Coordenador Técnico Geral e Coordenador Técnico Pedagógico.

Sob Responsabilidade do Coordenador Técnico Geral encontram-se os profissionais do Grupo de Apoio da Educação Infantil[18]. O grupo é composto por:

- Agentes de Serviço em Educação 1 (anteriormente denominado FAXINEIRO);
- Agentes de Serviço em Educação 2 (anteriormente denominada MERENDEIRA);
- Agentes de Serviço em Educação 3 (anteriormente denominada COZINHEIRA);
- Auxiliar de Serviço em Educação Infantil (anteriormente denominada berçarista);
- Auxiliar Técnico em Educação Infantil (anteriormente denominado recreacionista).

Sob a responsabilidade do Coordenador Técnico Pedagógico, no sentido de acompanhar o trabalho dos professores, avaliar seu desempenho e dar cursos de formação continuada, encontra-se o Grupo de Profissionais da Área Pedagógica composto por:

- Professores da Educação Infantil;
- Professor Auxiliar de Coordenação (anteriormente denominado coordenador pedagógico de educação infantil);
- Coordenador Técnico em Educação Infantil (anteriormente denominado diretor).

Quanto ao funcionamento

Todas as escolas da rede estão divididas em dois turnos, o primeiro das 8 às 12 horas o segundo das 13 às 17 horas. O critério para o agrupamento das crianças em sala de aula, além da idade, é a separação em grupos para adaptação ao espaço da sala de aula. Ao que parece, o critério de adequação entre número de alunos e o espaço em sala de aula é o de que cada criança ocupa uma carteira escolar. Em cada sala há uma mesa para o professor e dois armários, sendo um para cada professor por turno (manhã e tarde).

[18] A partir de 2006 o sistema de gestão alterou a nomenclatura dos cargos, na busca de uma maior valorização dos profissionais, atribuindo outra conotação aos cargos sem, no entanto, determinar as alterações nas tarefas e condições de trabalho a serem desempenhadas pelos funcionários.

Número de alunos por classe

A Secretaria informou que não consegue atender a demanda por educação infantil, ficando em média um déficit anual de trezentas (300) vagas em fila de espera para o período integral. A rede possui trinta e cinco (35) unidades de educação infantil: vinte e cinco (25) funcionam em período integral (NIMEI – Núcleo Integrado Municipal de Educação Infantil Creche/escola) e treze (13) funcionam somente como escola (EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil).

Na busca de atender à demanda evitando a superlotação das classes, algumas medidas foram estabelecidas. Quanto ao número de alunos por classe[19], em 2008 foram estipulados oficialmente números máximos: doze (12) alunos para o Infantil I, quinze (15) para o Infantil II e vinte (20) alunos para o Infantil III. Em 2009, informou a Secretaria de Educação que, com o crescimento da demanda, aumentou-se o número de crianças por sala. As classes do infantil III passaram a ter, oficialmente, vinte e oito (28) alunos no máximo. Nota-se, porém que, apesar do aumento da demanda, nas escolas pesquisadas diminuiu-se também o número de classes. O que significa que diminuiu, na realidade, o número de professores nessas instituições, mantendo-se o mesmo número de vagas.

A divisão das classes e faixa etária das crianças atendidas é, atualmente, a seguinte:

- 2 anos e 7 meses a 3 anos e 6 meses – Infantil I
- 3 anos e 7 meses a 4 anos e 6 meses – Infantil II
- 4 anos e 7 meses a 5 anos e 6 meses – Infantil III

A presente pesquisa concentrou-se nas classes de Infantil III tendo-se como critério de escolha a existência de um currículo específico com atividades direcionadas à área de artes. Nas classes de infantil I e II, com idade entre dois e quatro anos, as propostas em atividades artísticas ficam explicitamente integradas às atividades de recreação.

Gestão escolar

Além do anteriormente especificado no item sobre os profissionais da educação infantil, os gestores técnicos (Coordenador Técnico Geral e Coordenador

[19] Até então, a divisão por faixa etária era definida em Grupos de creche com as respectivas idades de: 3 meses a 1 ano e 6 meses- GI ; 1 ano e 7 meses a 2 anos e 6 meses- GII ; 2 anos 7 meses a 3 anos e 6 meses- GIII; 3 anos e 7 meses a 4 anos e 6 meses- GIV ; 4 anos e 7 meses a 5 anos e 6 meses- GV ; 5 anos e 7 meses a 6 anos – GVI (atualmente este último grupo constitui a primeira série do ensino fundamental).

Técnico Pedagógico), que atuam no âmbito da Secretaria de Educação, coordenam os cursos de capacitação e formação continuada para cada unidade e que acontecem na sede da Secretaria. Do ponto de vista administrativo, também é responsabilidade da Secretaria de Educação, a coordenação do processo de distribuição de vagas, as matrículas e o controle das listas de espera, sob gestão do Coordenador Técnico Geral, que, inclusive, atende os pais e responsáveis pelas crianças também na própria sede da Secretaria. A distribuição de material escolar e uniforme das crianças também é feita pelo Coordenador Técnico Geral mediante requisição das unidades de educação infantil. Todo o material é entregue por esse gestor aos respectivos auxiliares de coordenação de cada instituição.

O corpo docente

Para o corpo docente exige-se a formação no ensino médio ou em magistério, a recomendação que frequentem os cursos de capacitação aprovados pelo MEC, e cursos de nível de graduação e pós-graduação.

A esfera pedagógica

Para a área pedagógica, a coordenação técnica/pedagógica ministra cursos de capacitação e realiza reuniões e avaliações dos professores. As unidades são divididas em setores conforme os bairros da cidade. Cada setor tem uma unidade maior, que possui uma sala de reunião. Os cursos de capacitação acontecem nas unidades centrais onde se reúnem os professores que se deslocam para lá, e onde ocorrem as reuniões pedagógicas e os cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação.

Educação Infantil em Campos do Jordão

Como já detalhado, a estrutura oficial, informada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campos do Jordão, começou a ser reestruturada em 2006, com a necessidade de adaptação aos preceitos da LDB aprovada em 1996. O primeiro passo foi a incorporação das creches e, no momento, encontra-se ainda sendo implementada quanto à formação do corpo docente e atualização curricular.

Em relação às artes, a Secretaria informou que no período educacional é desenvolvido o currículo e no contra-turno acontece a recreação, momento em que as atividades de trabalhos manuais têm lugar, deixando-se, portanto, as atividades

específicas em artes visuais, música e movimento para o período escolar. O direcionamento e as escolhas curriculares em artes são descritos a seguir.

Lócus de pesquisa

A educação infantil, segundo os dados de 2008, conta com trinta e cinco (35) unidades, sendo sete (7) unidades da rede particular e vinte e oito (28) unidades públicas municipais. Das vinte e oito (28) escolas públicas, seis (6) unidades são conveniadas e vinte e duas (22) são ligadas diretamente à administração municipal, incluindo as escolas que estão fora do perímetro urbano.

Quanto ao sistema de convênio, esses estão estabelecidos entre algumas instituições particulares e a Prefeitura. Essas instituições (todas de caráter religioso) se responsabilizam pelo espaço e a parte dos custos e a prefeitura cede o material e funcionários. Portanto, as escolas conveniadas são todas confessionais e têm prédio próprio. Os professores são selecionados pela prefeitura, mas recebem treinamento adicional próprio promovido pelas respectivas instituições.

No ano de 2008, as escolas conveniadas atendiam 1.335 crianças, enquanto as unidades municipais atendiam 2.327 crianças entre zero (0) e 5 anos. As unidades públicas (somatória das unidades municipais conveniadas e não conveniadas) atendiam crianças entre zero (0) e 5 anos, divididas em: 1.937 crianças de zero (0) a 3 anos e 1.725 crianças de 4 a 5 anos, perfazendo um total de 3.662 crianças atendidas.

O PME (Plano Municipal de Educação) para 2009, no momento da coleta de dados ainda estava em processo de formulação, segundo funcionário da Secretaria de Educação. Ainda, segundo informações vindas da Secretaria, existe um *deficit* anual de, em média, 300 vagas, mas a prefeitura pretende atender toda a demanda em educação infantil, ampliando o número de vagas e a própria rede, com a contratação de novos professores por concurso realizado em 2009.

Para evidenciar a formação dos professores, e suas escolhas, na presente pesquisa optou-se por eleger escolas não conveniadas. Foram consideradas como campo de pesquisa duas (2) escolas de educação infantil da rede de ensino municipal da cidade de Campos do Jordão dentro do perímetro urbano:

- Escola 1 - contém oito (8) classes sendo duas classes de infantil III (selecionadas para a pesquisa);

- Escola 2 – contém quatro (4) classes sendo uma classe de infantil III (selecionada para a pesquisa).

Sujeitos de pesquisa

Foram selecionados como sujeitos de pesquisa três (3) professores definidos a partir do fato de possuírem habilitação para o magistério, além de terem recebido algum tipo formação em artes durante o seu curso de graduação. Os professores trabalham com um número de, no máximo, vinte e cinco (25) alunos por classe. As classes selecionadas são chamadas de Infantil III com crianças de 5 anos.O contato com os professores no ambiente de trabalho foi feito com o objetivo de situar as condições específicas do ambiente e demais recursos pedagógicos oferecidos pela instituição, e fora dele, para a obtenção dos dados referentes à visão dos próprios professores a respeito de suas necessidades e condições de trabalho.

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos tendo em vista a interpretação do fenômeno em questão, isto é, o professor de educação infantil em escolas públicas, e sua forma de lidar com o trabalho nas atividades artísticas, configurando sua prática no ensino de artes. Pretendeu-se, portanto, registrar a observação das atitudes, opiniões e experiências dos professores acerca do ensino de artes, na educação infantil em escolas públicas, relacionando esses dados com a visão sobre sua prática e suas condições de trabalho. Para tanto, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, observação da prática em sala de aula e das condições de trabalho nas instituições às quais os professores estão vinculados. Foram observadas duas (2) semanas de aula, uma vez que os conteúdos da área de artes, segundo os professores, são integrados sempre às demais atividades. Com o consentimento dos envolvidos e dos responsáveis foram feitas fotografias do local, além de registro em caderno de notas de campo para análise dos dados obtidos.

Sobre o Projeto Político Pedagógico

A Rede Municipal de Educação de Campos do Jordão teve a atualização dos projetos político-pedagógicos iniciada em 2003. A atualização e revisão dos projetos ainda não foi feita em toda a rede, mas segundo informação obtida junto à secretaria está sendo implementada. O estudo para realização dos projetos foi feito

junto aos professores, iniciando a primeira proposta de ensino em 1998 e sua atualização iniciada em 2003. Em 2005, foi instituída oficialmente a área de artes na grade curricular definida em música, artes visuais e movimento presentes no planejamento semanal como atividades propostas, no mínimo, duas (2) vezes por semana em cada modalidade.

Pode-se concluir que os projetos pedagógicos não foram discutidos com os professores anualmente, desde 2005, nas respectivas instituições. Embora tenham sido construídos com os professores das escolas em 1998, os atuais professores não necessariamente participaram deste processo. A partir 2003, a Secretaria de Educação informou que foi necessário recolher as pastas com os documentos para fazer o trabalho de atualização, mas informa também que não tem funcionários disponíveis para esse trabalho. A secretaria oficialmente reconheceu a importância da atualização e afirma que os dados estão desatualizados para consulta.

A grade curricular para a educação infantil:

Com a definição da grade curricular para a educação infantil, ficou estabelecido que semanalmente fossem desenvolvidas as atividades divididas por áreas: matemática, linguagem oral e escrita, artes visuais, natureza e sociedade, música, movimento e brincar. Cada área tem o seu conteúdo e, nas áreas ligadas às artes, a carga horária oficial é no mínimo quarenta e cinco (45) minutos, duas (2) vezes por semana para cada uma das áreas (música, movimento e artes visuais). A divisão proposta pela Secretaria foi a de que as atividades dirigidas à área de artes, estabelecendo uma rotina, aconteçam em ~~que~~ todos os dias.

Conteúdos Selecionados

Os conteúdos desenvolvidos foram separados nas respectivas áreas de conhecimento, conforme a redefinição da grade curricular para a educação infantil. Foi dada a liberdade ao professor de integrar os conteúdos às demais atividades das outras áreas, uma vez que se considera que os conteúdos da área de artes permeiam as outras esferas de conhecimento previstas para serem desenvolvidas na educação infantil. Alguns exemplos de rotina estão colocadas em anexo, com a definição do respectivo planejamento das professoras.

Conteúdos para o Infantil III

Confirmam as entrevistas com as professoras que os conteúdos selecionados para a integração da área de artes aos demais componentes curriculares são aqueles já incorporados à cultura escolar antes da implantação da LDB de1996 e da construção dos projetos político-pedagógicos, o que pode ser constatado pela ênfase em conteúdos como, por exemplo, as festas do ano. Esses conteúdos são complementados com sugestões dadas nos cursos de formação oferecidos oficialmente aos professores pela orientadora de cada escola e com os conteúdos indicados no material encontrado pelos professores, com sugestões para atividades práticas em artes, disponíveis nas bancas de revista e nos sites sobre educação. O mesmo se observa nos projetos político-pedagógicos: também repetem e reafirmam tais propostas, uma vez que estes incluem um calendário com as festas e datas comemorativas no conteúdo curricular disposto no projeto político-pedagógico formulado pela Secretaria de Educação. Os conteúdos de artes ligados a outras temáticas são só sugeridos, sem especificação das opções ao alcance dos professores ou são desenvolvidos, em sua maioria, a partir do tema das datas comemorativas.

A especificação das datas comemorativas incluídas nos conteúdos dos projetos político-pedagógicos de cada escola pode ser vista no excerto abaixo, no qual está exposto o calendário de comemorações definido no projeto político-pedagógico para todas as instituições:

"Dia Mundial da Água, Monteiro Lobato, Dia Internacional da Mulher, Dia do Trabalho, Semana do Trânsito, Dia Mundial Meio Ambiente, Dia Nacional das Comunicações, Festa Junina, Dia do Bombeiro".

Formação docente para a educação infantil em Campos do Jordão

A Secretaria de Educação da cidade informa que pretende efetivar a construção de um novo projeto político-pedagógico atualizado, além de incrementar a formação em serviço dos profissionais da educação infantil a partir do cumprimento de uma agenda de fóruns (estão previstos dois por semestre), visando a elaboração das propostas pedagógicas e do regimento interno da educação infantil. Quanto à formação de professores, entre 2003 e 2006, o projeto Pedagogia Cidadã (realizado em convênio com a UNESP) promoveu uma série de cursos de capacitação profissional para atender a exigência de formação

universitária, capacitando com Curso Normal Superior os professores de Infantil I e Infantil II em exercício durante o referido período. Pretendeu-se, com isso, que os professores de educação infantil e os atuais Agentes de Educação Infantil do então chamado Maternal (para as crianças de 6 meses a 3 anos), ainda denominados como berçaristas ou pajens, recebessem formação superior em cursos de capacitação.

A formação continuada para os professores da educação infantil é feita, atualmente, por cursos de capacitação oferecidos pela prefeitura aos coordenadores das creches e esses promovem a formação de duas (2) horas semanais nas próprias unidades escolares.

A Secretaria de Educação buscou tornar o currículo uniforme para todas as unidades da rede. No entanto, o planejamento acontece semestralmente, para que o professor tenha liberdade de distribuir o conteúdo e fazer o planejamento. Quanto aos conteúdos curriculares, a Secretaria informa que desenvolveu o conteúdo prescrito no RCNEI curriculares, sendo estruturado para toda a rede um currículo padrão, pois anteriormente trabalhava-se com o perfil de cada professor. A partir do estudo de uma proposta de currículo para a rede foi elaborado um currículo para toda a cidade, portanto, todas as unidades seguem o mesmo conteúdo. Oficialmente separaram-se as atividades direcionadas às crianças que ficam em período integral em dois momentos: um período de creche em que as crianças recebem almoço e jantar, cuidados de higiene e recreação, com atividades conduzidas por profissionais que não necessitam possuir formação pedagógica, e outro destinado ao desenvolvimento do currículo prescrito e planejado.

CAPITULO III – A ARTE NA ESCOLA: DESAFIO E ADAPTAÇÃO

Serão aqui apresentados os dados, utilizando *quadros*, *cenas* e *documentos* fornecidos pela Secretaria de Educação e pela escola. A maneira como foram dispostos priorizou a organização da análise, no entanto, as diferentes expressões não foram vistas de maneira isolada. O formato utilizado para a apresentação dos dados foi o de selecionar fragmentos de observações de campo para análise, e descrever as cenas na íntegra, em anexo, para a melhor compreensão do contexto em que ocorreram as aulas. Este formato foi utilizado anteriormente por Almeida (2009).

Alguns quadros com excertos das entrevistas foram utilizados para evidenciar a visão das professoras sobre suas práticas e suas escolhas, expressas em suas próprias palavras. Os documentos oriundos das escolas e da Secretaria da Educação foram colocados em quadros para serem comentados com relação à forma como são utilizados na prática.

A organização dos dados e sua apresentação foram baseadas em fatores que influem diretamente nos procedimentos em sala de aula e estão divididos em:

(1) Ações relativas às atividades supervisionadas: as atividades dirigidas e os respectivos conteúdos explorados pelo professor foram observados e analisados quanto às manifestações de critérios de escolhas induzidas pelos materiais prontos e formatados para o ensino de arte;

(2) Atitudes e escolhas não supervisionadas: as atitudes e escolhas espontâneas envolvendo a invenção e iniciativa criadora de crianças e professores foram observadas e analisadas em relação a dois sub-itens: a) manifestações de escolhas e iniciativas do professor relacionadas às suas experiências familiares ou inspiradas na memória de infância relativas à arte e motivadas pela necessidade de explorar os espaços para a ação espontânea; b) manifestações de escolhas e iniciativas das crianças motivadas pela necessidade de explorar os espaços para a ação espontânea;

(3) A instituição, os materiais e o espaço físico: as características físicas da instituição, o ambiente em que está localizada, os materiais fornecidos para as atividades de artes e o espaço da sala de aula foram observados e analisados em

função de seus limites e possibilidades pedagógicas. Almeida (2008) analisa o espaço interno da escola com amplo levantamento sobre os materiais disponíveis no local. Na mesma direção, aqui são analisados os materiais oferecidos quanto à dimensão estética e seus efeitos.

3.1 Os conceitos diante dos dados

As informações apresentadas neste capítulo resultam da avaliação das entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa, descritos anteriormente, a respeito de suas considerações sobre a formação em artes, sua participação em festividades culturais e sua respectiva visão sobre as práticas no ensino de artes relacionadas às exigências oficiais e não oficiais, bem como as informações dos diários de campo resultantes da observação em sala de aula durante, uma semana do mês de maio, quatro (4) semanas no mês em de junho e uma semana no mês de julho, em atividades determinadas pelas professoras como significativas das práticas pedagógicas na área de artes. A forma de organização dos dados segue uma estrutura de acordo com o referencial teórico que fundamenta essa pesquisa, dispostos nas respectivas categorias de análise que buscam evidenciar quem são as professoras e o que e como elas ensinam. Além disso, os dados buscam situar o local em que as aulas de artes na educação infantil acontecem. A disposição dos dados, seguindo esse roteiro, foi selecionado no sentido de facilitar a análise, como veremos a seguir.

As categorias de análise para a organização dos dados e sua apresentação foram definidas de acordo com o disposto a seguir:

i) Experiência e narrativa
Categorias: "organização e rotina da educação infantil nas escolas pesquisadas" e "ações das crianças relacionadas às artes (supervisionadas e não supervisionadas)";

ii) Formação e pseudoformação
Categoria: "envolvimento das professoras com os conteúdos das artes na educação infantil e com a arte em geral";

iii) Interação entre forma e conteúdo.

3.2 Organização e rotina da educação infantil nas escolas pesquisadas

A grade curricular para o Infantil III em todas as escolas foi definida com carga horária destinada à linguagem oral e escrita e matemática. As dimensões trabalhadas devem contemplar conteúdos que articulem as seguintes temáticas: artes-natureza-sociedade, música-movimento e educação ambiental, tal qual está definido nos RCNEI.

A grade curricular é igual todas as escolas e foi definida com carga horária de quatro (4) horas de período educacional com atividades divididas em aulas de quarenta e cinco (45) minutos. A Secretaria aceita que as professoras integrem os conteúdos em atividades abrangentes, desde que cumpram o currículo semestral proposto. De acordo com as indicações, as aulas podem ser distribuídas em:

- Linguagem oral e escrita e matemática – três (3) vezes por semana;
- Artes natureza e sociedade – duas (2) vezes por semana;
- Música/movimento e educação ambiental – duas (2) vezes por semana.

A seguir serão apresentadas as atividades que caracterizam a rotina escolar em todas as unidades da rede pública para educação infantil, em documento fornecido pela Secretaria de Educação. As atividades dividem-se em:

- Roda de conversa – diariamente apresentando as atividades do dia;
- Linguagem Oral e Escrita – quatro (4) vezes por semana;
- Matemática – quatro (4) vezes por semana;
- Brincar – três (3) vezes por semana;
- Movimento dirigido – duas (2) vezes por semana;
- Música – duas (2) vezes por semana;
- Artes visuais – duas (2) vezes por semana;
- Natureza – uma vez por semana;
- Sociedade – uma vez por semana;
- Educação Ambiental – uma vez por semana;

- Lanche e almoço ou jantar.

A seguir, o planejamento para a rotina diária das turmas observadas nas escolas I e II:

Escola I

Turma A – Infantil III Manhã (25 crianças)

08h00 – Chegada: as professoras recebem as crianças no portão em fila para a entrada;

08h10 – Conversa sobre a rotina do dia;

09h00 – Atividade dirigida e arrumação da sala;

09h30 – Fila para lavar as mãos, fazem uma oração e recebem o lanche;

10h15 – Voltam para a sala e esperam a hora da saída para o pátio;

10h30 – Saída para o pátio: brincar livre;

11h30 – Fila para lavar as mãos e entrada na classe;

11h30 – Atividade dirigida;

12h00 – Saída das crianças do meio-período;

12h00 – Almoço para as crianças do período integral;

13h00-13h45 – As crianças do período integral dormem e, ao acordarem, vão para a rotina de recreação.

Turma B – Infantil III Tarde (25 crianças)

13h00 – As crianças do período integral acordam e são levadas para a fila pela recreacionista;

13h00 – Chegada: as professoras recebem as crianças no portão em fila para a entrada;

13h10 – Conversa sobre a rotina do dia;

14:00 – Atividade dirigida e arrumação da sala;

14h30 – Fila para lavar as mãos, fazem uma oração e recebem o lanche;

15h15 – Voltam para a sala e esperam a hora da saída para o pátio;

15h30 – Saída para o pátio: brincar livre;

16h30 – Fila para lavar as mãos e entrada na classe;

16h30 – Atividade dirigida;

17h00 – Fila para a saída dos alunos de meio-período;

17h00-17h30 – Jantar para os alunos do período integral;

18h00 – As crianças do período integral fazem fila para a saída.

Escola II

Turma única – Tarde (20 crianças)

13h00 – Chegada: a professora recebe as crianças no portão em fila para a entrada;
13h10 – Conversa sobre a rotina do dia;
14h00 – Atividade dirigida e arrumação da sala (quando faz sol, a atividade acontece no pátio);
14h30 – Fila para lavar as mãos, fazem uma oração e recebem o lanche;
15h15 – Voltam para a sala e esperam a hora da saída para o pátio;
15h30 – Saída para o pátio: brincar livre;
16h30 – Fila para lavar as mãos e entrada na classe;
16h30 – Atividade dirigida;
17h00 – Fila para a saída das crianças que ficam meio período;
17h00-17h30 – Jantar para as crianças do período integral;
18h00 – As crianças do período integral fazem fila para a saída.

Esta rotina, nas aulas observadas, foi mantida pela Professora 1, no entanto, nos dias de ensaio para a festa junina ela demorava um pouco mais para sair para o lanche e na hora da roda de conversa, não houve observação. A professora indicava para que eu entrasse nos momentos de atividade, na hora do lanche e do brincar no pátio. Também foi possível observar a dinâmica de entrada e saída da escola, momentos em que havia conversas rápidas com as mães no portão e a entrada de cada grupo em sala de aula. Nos momentos de atividade observada, a Professora 1 explicava o que deveria ser feito e colocava na lousa um trabalho pronto como modelo; sempre escrevia palavras na lousa em letra bastão, relacionadas ao que estava sendo dito. As crianças copiavam as palavras na atividade de linguagem Oral e Escrita e saíam para o lanche.

Ao sentarem juntas em grandes bancos, as crianças se acomodam em duas mesas uma de meninos outra de meninas. Cantam uma música, agradecendo o lanche, e depois rezam com as mãos postas. Ficam mais próximas dos colegas com quem querem brincar ou conversar; a professora os troca de lugar quando a

conversa é excessiva. O lanche é um momento em que as crianças conversam mais entre si, mas as professoras recomendam que não façam muito barulho. Uma merendeira, junto com a professora, distribui suco e, geralmente, bolo ou pão (as crianças levantam a mão quando querem repetir). Nos dias observados não se usou pratos ou colheres. Alguns dias (segundo a merendeira, nas datas especiais, a prefeitura manda ingredientes para bolo de chocolate, pipoca ou outro lanche diferente). O espaço do refeitório é claro, limpo e um ambiente tranqüilo. As professoras servem observando as crianças e participam do lanche, comem servindo-se de suco ou café, mas ficam sempre em pé. Depois disso, as professoras chamam as crianças e conforme terminam de comer vão saindo aos poucos, em grupos, para o pátio.

As atividades de artes foram feitas sempre após o lanche e a organização da sala feita junto com uma criança (ajudante do dia). Na hora do lanche da manhã, as crianças, depois de organizar a sala, lavam as mãos e fazem fila para sair. Os banheiros (para meninos e meninas) ficam dentro da sala de aula, além de um tanque para lavar as mãos e os materiais usados nas aulas. As crianças agiam de forma bem organizada e disciplinada, uns conversando, outros chamando a atenção dos próprios colegas quanto à ordem da fila e a disciplina.

As turmas seguem a mesma rotina e o mesmo currículo semestral, podendo variar o ritmo em que os conteúdos são trabalhados no espaço do semestre. A Escola II faz dois intervalos para fazer as atividades dirigidas ao ar livre, porque a professora considera o espaço da sala muito pequeno para fazer os movimentos. A Escola II tem um espaço bem menor que a Escola I; em função disso, a rotina é um pouco mais flexível; os dois intervalos são programados para serem um com atividades programadas e outro com brincar livre. As rodas de conversa puderam ser observadas e nesse momento a professora, na verdade, não faz uma roda; ela fala a rotina do dia com as crianças e explica sobre o tema que irão trabalhar; a fim de obter a atenção, a professora faz perguntas e as crianças, em coro, respondem. Na sequência, a professora faz uma chamada para verificar as crianças presentes e ausentes (depois escreve na lousa o nome das crianças que faltaram, repetindo junto com a classe, e considera isso como uma atividade de letramento); Ao que parece, a rotina desse grupo é mais flexível por conta das escolhas feitas pela professora em comparação as outras duas classes.

3.3 O espaço de realização das atividades

Ambos os estabelecimentos estão localizados num espaço físico bastante precário em relação às condições ideais para uma escola. Ficam próximas ao rio Capivari (que recebe esgoto sem tratamento e lixo das áreas dos morros ocupados clandestinamente). A região concentra os prédios públicos municipais, numa rua lateral à avenida principal, chamada Volta Fria (por estar próxima ao morro, não recebe sol durante boa parte do dia, tornando-se uma região úmida e fria), beirando um dos morros com áreas não urbanizadas. O local é chamado de "Pólo de Estacionamento" da prefeitura, onde se realizam os exames de habilitação do departamento de trânsito da cidade durante os dias de semana. Os exames de habilitação para motocicleta provocam um barulho intenso e constante durante o dia. Nesse mesmo pátio estão localizadas três (3) escolas; as duas (2) creches observadas, e uma escola de ensino fundamental. Trata-se de três (3) prédios independentes que circundam o pátio de estacionamento. No mesmo local é realizada a feira livre da cidade no fim de semana, deixando resíduos, principalmente na área próxima a Escola I.

3.3.1 A Escola I

O prédio é de madeira e algumas partes, como o refeitório e banheiros, de alvenaria. O espaço é bastante amplo e uma parte reformada da escola parece melhor cuidada. O chão das classes é de tabua de madeira corrida e o pátio de ardósia. Existe uma pequena área verde destinada a uma horta em que as crianças podem realizar atividades com as professoras, mas parece pouco utilizada. No pátio há gangorras, um gira-gira de ferro e lousas pintadas nas paredes. O prédio é cercado por uma tela de arame. O ambiente externo contrasta com o ambiente interno da sala de aula, que é bem cuidado pelas professoras da manhã e da tarde e, por iniciativa delas (que compartilham a mesma sala), existe uma preocupação estética que se evidencia pela colocação de desenhos nas paredes, por haver uma gibiteca e diversos materiais pedagógicos. Também faz parte da decoração da classe varais com os trabalhos das crianças. A sala possui dois banheiros internos para meninos e meninas e um tanque para pintura. Essa classe foi reformada, segundo um padrão estabelecido pela administração municipal.

Na Escola I, por utilizar uma sala mais ampla, as atividades de artes são feitas nas mesas, onde meninos e meninas são separados, cada mesa com quatro *(4) alunos.*

3.3.2 A Escola II

A Escola II tem um espaço bem menor que a Escola I; em função disso, a rotina é um pouco mais flexível; os dois intervalos são programados: um com atividades dirigidas e outro com brincar livre. Ao que parece, a rotina é mais flexível (pelas escolhas feitas pela professora desse grupo) comparada as outras duas classes. A rotina mais flexível parece seguir uma dinâmica que respeita um ritmo em que a professora procura adaptar a concentração e participação das crianças à utilização do espaço que é pequeno, isto é, ela muda de atividade e de espaço, quando possível (indo para o espaço externo) quando percebe que as crianças estão agitadas e não conseguem se concentrar.

A organização das mesas acontece de forma a que seja acomodado o número máximo de crianças sentadas: dez (10) mesinhas dispostas lado a lado em duas filas colocadas de frente uma para a outra sobrando somente o espaço mínimo de circulação em torno das mesas, além de um armário e de uma mesa para uso da professora.

3.4 Ações das crianças relacionadas às artes

De uma maneira geral, os momentos de atividades espontâneas são geralmente interrompidos pelas atividades dirigidas. Ao que parece, a interrupção é feita no momento em que o grupo ameaça fugir ao controle do professor. As crianças aproveitam os espaços entre as atividades para brincar com o próprio material distribuído para uso diário (lápis de cor, borracha, tesoura, cola e lápis preto).

Os materiais ficam guardados em caixas plásticas, que são distribuídas por um aluno (o “ajudante do dia”) no início das atividades. As crianças, entre os momentos de intervalo, brincam com estes materiais espalhados sobre a mesa, esperam as próximas atividades, organizando os lápis por cores (fazendo pequenas composições), criando figuras (como casinhas ou figuras geométricas), empilhando borrachas, apontadores, cola, brincando de equilibrar até cair, sendo algumas vezes criticadas por derrubarem, desperdiçarem, perderem ou colocarem

os materiais na boca. O espaço restrito interfere na dinâmica dos respectivos grupos tornando esses momentos mais controlados no grupo com menor número de alunos. Por outro lado, observa-se que, as ações realizadas no espaço externo, ao ar livre ou no pátio coberto, são mais espontâneas que as realizadas em sala de aula. Os momentos de expansão, durante as atividades em sala de aula, que levam aos comportamentos fora do padrão, como levantar, correr, falar ou rir alto não são estimulados, sendo mesmo reprimidos e interrompidos.

3.4.1 Cenas observadas

A partir das observações, como esclarecido acima, foram selecionadas e delimitadas situações, transformadas em cenas, para que sejam mais bem visualizadas. Como será detalhado na descrição das cenas a seguir, o vínculo com o produto realizado parece ser pequeno, a busca de valorização do adulto leva, nas situações observadas, à necessidade de seguir o padrão oferecido pelo professor como resultado.

CENA 1 - Turma A: *Brincando e desenhando com Giz no pátio*
Proposta da atividade: desenhar ao ar livre com giz, no pátio em superfícies e planos diferentes;
Material: giz colorido e pano molhado;
Desenvolvimento da atividade: *Ao chegar ao pátio, a professora leva uma caixa de giz colorido e distribui a cor escolhida por cada criança. As crianças colocam-se desenhando em lousas, que são pintadas nas paredes do pátio, e a cada vez que as crianças querem trocar de cor vão até a professora e pedem outro giz, devolvendo para ela aquele que utilizaram. As crianças desenhavam duas vezes por semana com giz em lousas no pátio. Nesta observação alguns tentaram desenhar no chão e a professora interrompeu mandando que voltassem aos espaços (lousa) pintados de verde. Alguns começaram a desenhar nas paredes e no chão e a coordenadora chamou a atenção da professora. A professora, então, pediu que as crianças limpassem o chão com pano úmido.*
Ao final da atividade, as crianças limparam todos os desenhos das paredes e do chão. Uma criança conseguiu pintar um pneu inteiro com pequenos pedaços de giz em várias posições. O uso do giz colorido permitiu um resultado em que a criança

estava visivelmente satisfeita e feliz, percebendo as ranhuras do pneu que ficam em preto, contrastando com o giz. Ao terminar o horário, como tudo estava sendo limpo, deixou-se o pneu para ser lavado.

Quanto à fruição estética, o que se percebe é que a criação espontânea existe, mas não é retida durante muito tempo pela contemplação. Uma vez que tudo que é produzido espontaneamente deve ser imediatamente lavado e apagado, resta pouco tempo e espaço para a apreciação. Como se percebe no excerto abaixo (extraído de entrevista com a professora), existe clareza da necessidade desses espaços de criação para as crianças, inclusive, ela transgride o impedimento de utilização do espaço para o desenho livre e a expressão gráfica das crianças: afirma que o giz é utilizado por ser um material que existe em quantidade e que vai continuar deixando as crianças desenharem no chão mesmo que tenha que limpar tudo em seguida.

"(...) O dia que a gente sai para isso eles pedem o giz para riscar o chão... antes eles pediam para desenhar e era no chão mesmo, depois colocaram a lousa, mas eles gostam de desenhar principalmente no chão de ardósia. Mas, então, fizeram a lousa para desenhar... o que vi é que eles gostavam mesmo era do chão; ontem mesmo fizeram bandeirinhas no chão, balãozinho etc. Perguntei: O que está escrevendo? "As letrinhas"... ele respondeu... Não estava escrevendo, estava desenhando letrinhas. Então, eles gostam de escrever e desenhar no chão, eles gostam de pintar o pneu, pintar a madeira, os frisos do chão etc. Os quadradinhos do chão ficam como uma folha para eles, então eles ficam desenhando dentro do quadradinho e, depois, apagam. Naquele dia [dia em que foi feita a observação], você, por coincidência, viu eles reclamarem com as crianças porque as pessoas da limpeza tinham limpado bem a ardósia do chão, então a coordenadora viu e não quiseram deixar eles desenharem no chão, então, fizeram eles limparem e começaram a desenhar nas lousas de fora" (PROFESSORA 1).

CENA 2 - Turma B: *Brincando com Sucata*

Proposta da atividade: duas vezes por semana, como atividade livre no pátio, as crianças podem brincar com materiais coletados (como sucata) que são

distribuídos e espalhados pelo chão do pátio e depois recolhidos pelas crianças num grande saco plástico.
Material: todos os dias podem brincar com pneus que ficam à disposição. A maior parte dos materiais é constituída por garrafas PET de diferentes tamanhos, além de tampinhas de garrafa, latas e frascos de plástico.
Desenvolvimento da atividade: *As professoras distribuem o material pelo pátio e chamam as crianças para pegarem os materiais: "Hora de brincar com a sucata... Podem pegar..." Algumas crianças empilham, jogam para o alto e perdem o interesse. Alguns meninos, ao rodar os pneus, percebem que podem esmagar as garrafas pet com e, assim, começam a enfileirar as garrafas e passar com os pneus rodando por cima das garrafas. Um menino pega várias tampinhas coloridas, coloca dentro do pneu e começa a girar escutando o barulho que faz; reproduz o barulho de carro com a boca. Quando chega a hora de entrar em sala de aula, as professoras recolhem junto com as crianças todo o material num grande saco de lixo. "Hora de recolher a sucata... Todo mundo recolhendo...". As crianças recolhem todo o material e formam duas filas para entrar. Divididos em meninos e meninas e vão lavar as mãos.*

O que se percebe na relação entre a ordem e o caos é que os dois estados, quando rigidamente separados, são opressivos. Em contraste com a situação em sala de aula, marcada pela ordem e disciplina, existe quase que uma explosão em direção ao caos ao se colocar diante das crianças materiais que em sua constituição são basicamente divididos entre o plástico (garrafas PET) e a borracha (pneus). O brincar é sempre uma atividade que permite a criatividade, mas a adaptação ao ambiente hostil e a falta de estranhamento diante do material de sucata (que se pode traduzir como lixo reciclável), pode provocar um efeito indesejável que leva à insensibilidade diante da adaptação à convivência com o refugo da indústria e o resíduo do mundo afastado da natureza, contrastando com a abundância de materiais disponíveis na região como pedras de cascalho, musgos, cascas de árvore etc. É o que se percebe no excerto de entrevista com a professora em que fala de atividades nas quais ela se envolve e que denotam o modo como lida com a criatividade.

“Todo ano fazemos o presépio com minha mãe, mas é ela que faz com meus filhos. Este ano meu filho me pediu para pegar mato, “barba de pau”, e estas coisas, e levar para minha mãe. O nosso presépio em casa, já é “compradinho” mesmo... mas, na minha mãe todo mundo ajuda (eu, minha irmã e meus filhos). Minha mãe passou isso para eles. Falta espaço em minha casa, então, eu já não faço, mas meu filho de seis anos sempre me cobra: “Não vamos fazer igual o da minha avó?” Então, todo ano a gente tem que ir pegar “barba de pau”. Então, daqui a algum tempo vou ter que começar a fazer, porque ele cobra isso” (PROFESSORA 2).

CENA 3 - Turma C: *Ensaio da Quadrilha ao ar livre*

Proposta da atividade: como atividade de artes, música e movimento, a professora ensaiou a quadrilha ao ar livre. A dança foi feita com música de quadrilha;

Material: aparelho e caixas de som e um CD com música de quadrilha, mas com som instrumental colocado em altura média. Utilizou-se também, um barbante colocado em forma de círculo no gramado, depois em forma oval e, finalmente, em forma de caracol;

Desenvolvimento da atividade: d*ançam ao ar livre no gramado com sol. Com uma linha no gramado as crianças fizeram a dança com a forma definida pela linha do chão. A professora comanda a música de quadrilha cantando e falando; as crianças seguem o comando: “Olha a Boiada (batem o pé)”. O som da voz da professora para as crianças era nítido, e o comando da quadrilha era feito por ela, mas o movimento era participativo. Fazem duas vezes o ensaio e voltam em fila para a sala. A professora dá os comandos e as crianças imitam. Comanda no meio da turma: meninas à esquerda; meninos à direita. Vira para mostrar o lado em que está e explica o que é direita e esquerda. A professora escolheu uma música e colocou o CD. Dirigiu-se a eles, explicando os movimentos, dançando de forma entusiasmada, chamando “Dentro da corda... Fulano... Está fora da corda...”. Grita “Viva!”. E todos repetiram: “Viva!”. Seguindo a forma oval (dentro/fora da corda) no chão, pulavam e gritavam: “Viva São João, Santo Antônio, São Pedro etc.”, procurando não pisar na corda. Ao comando: “Vão ao baile”, escolhiam um par diferente como um jogo. Com outro comando, “Caminho da roça”, vão um atrás do outro, dando adeus, e saem em fila voltando para classe.*

Na ocasião em que foram feitas as observações, os ensaios de quadrilha foram os momentos reservados para as atividades de arte com música e movimento. Dos ensaios de quadrilha observados e descritos nas anotações de campo esse fez muita diferença quanto à movimentação livre e espontânea das crianças. Pelo fato da música ser só instrumental as crianças tinham que participar acompanhando o que a professora falava. A professora seguia o ritmo da quadrilha e transformou tudo num tipo de jogo e brincadeira de pular dentro do círculo (depois na forma oval) feito com um barbante colocado no chão. A brincadeira era pular dentro e fora, pegar um par, depois trocar e seguir as imagens tradicionais de quadrilha (seguindo em fila e obedecendo aos comandos da professora: “olha a cobra!”, “é mentira!”, “a ponte quebrou!”, “olha a chuva!” etc.). Quando ela falava para as crianças cantarem ou repetirem sua fala ou gritarem “viva!”, as crianças agiam de acordo e seguiam a professora.

3.5 As entrevistas: as professoras e o trabalho com artes na Educação Infantil

As questões apresentadas anteriormente e que serviram de roteiro para as entrevistas semi-estruturadas foram organizadas tendo como referência as seguintes dimensões:

- Entendimento do momento pessoal atual, desafios, expectativas e perspectivas das professoras pesquisadas em relação à prática em artes;
- Avaliação dos aspectos culturais de vida pessoal e familiar em contraposição aos conhecimentos obtidos durante a formação e a carreira;
- Entendimento da posição atual em relação à arte e à cultura, objetivos, oportunidades e dificuldades;
- Percepção da área de artes, aspectos positivos e negativos;
- Identificação dos problemas vinculados ao sistema de ensino como um todo;
- Expectativas, sonhos e perspectivas em relação à cultura e desempenho pessoal.

Buscou-se o entendimento acerca do posicionamento dos professores sobre o tema práticas em artes na educação infantil através do exame dos seguintes aspectos:

1. *Formação acadêmica incluindo a prática em artes;*
2. *Experiência docente;*
3. *Exigências oficiais e não oficiais;*
4. *Local de trabalho;*
5. *Cobranças e possibilidades de exposição dos resultados em artes;*
6. *Idade, formação inicial e vida cultural*.

Formação acadêmica incluindo a prática em artes

- Professora 1 – Formação: Magistério e Pedagogia (curso à distância) superior incompleto. Idade: 45 anos. Experiência profissional: 25 anos de atuação em pré-escola.
- Professora 2 – Formação: Magistério, Pedagogia Cidadã e Psicopedagogia (curso feito à distancia). Idade: 33 anos. Experiência profissional: 14 anos de atuação na educação infantil.
- Professora 3 – Formação: Magistério e Educação Artística (superior incompleto – fez o primeiro ano de faculdade em Artes). Idade: 46 anos. Experiência profissional: 23 anos de atuação como professora de ensino fundamental e educação infantil.

Considerando os aspectos citados acima foram compiladas as informações que confirmam procedimentos de escolha em relação a propostas e seleção de conteúdos em artes. Os aspectos considerados (para entender as escolhas das atividades e dos materiais de apoio pelas professoras) foram aqueles que podem influir em diferentes possibilidades de atuação. Buscou-se, ainda perceber, nas entrevistas similaridades e diferenças entre as professoras, tendo em vista não

perder as particularidades de cada sujeito investigado, além daquilo que os aproxima ou os distancia.

A análise do momento de vida profissional e dos problemas pessoais na relação entre as questões de formação e vida cultural forneceram um cenário para o entendimento da realidade destas professoras.

Pelos resultados obtidos a respeito das principais questões pessoais enfrentadas pelas professoras, estas parecem não apresentar grandes diferenças entre si. Os resultados estão alinhados a questões relativas ao sistema como um todo, identificadas à luz da teoria crítica, como fruto da pseudoformação e da indústria cultural que se interpõe ao desenvolvimento da autonomia impingindo seus produtos de entretenimento (gibis, CDs, livros para copiar e colorir etc.) e impedindo trocas e uma visão cultural mais ampla. O relato da Professora 1 é representativo do tipo de formação acadêmica, incluindo a prática em artes:

Fiz magistério e ***sempre tive artes na escola****,* ***no magistério também tive artes****, depois na pedagogia cidadã teve um bloco sobre artes... Para falar a verdade, eu não lembro muito bem. Foi em 2003, nem faz tanto tempo assim, mas a professora procurava que fizéssemos coisas mais práticas. Os módulos duravam mais ou menos um mês. No módulo de arte, os trabalhos que fazíamos em sala [com as crianças], ela pedia para que apresentássemos... Pedia-se para que trocássemos as apresentações e ela avaliava. Este foi proporcionado pela prefeitura, foi um curso de formação superior... depois fiz uma pós-graduação que foi em alfabetização e* ***nesse curso não teve artes****... Era dado com videoconferências uma vez por semana, à noite (durante 4 horas)... Depois fiz pós-graduação em Psicopedagogia... Muitos professores trouxeram muitas experiências, mas não teve* ***nada relacionado a artes****. O curso durou um ano e foi uma vez por mês, no sábado o dia todo. E pela carga horária é considerado como uma pós-graduação. Este curso foi pago...* (PROFESSORA 1)

A Professora 2 obteve maior grau de formação acadêmica (superior em Pedagogia, especialização em alfabetização e pós-graduação em Psicopedagogia). Observa-se que estes títulos foram obtidos a partir de cursos de curta duração, com aulas dadas em videoconferências, e poucas horas de aulas presenciais na pós-graduação à distância. Observa-se, ainda, que a área de artes não fez parte

dos conteúdos desenvolvidos nos cursos realizados por ela após o magistério. Estes foram trabalhados apenas através da socialização e da troca de atividades práticas apresentadas pelas próprias alunas. Quanto às demais professoras pesquisadas, estas afirmam que os recursos acadêmicos em artes estão relacionados à formação obtida no magistério. Todas as professoras se reportam a formação em artes obtida no ensino fundamental e magistério, referindo-se, especificamente, a um professor que parece ter sido bastante significativo no ensino público de Campos do Jordão (Professor Camargo Freire, vide anexo). No entanto, ao serem questionadas sobre o que, especificamente, lembram ter sido desenvolvido como conteúdo por este professor, recordam-se apenas dos cadernos de geometria com faixas decorativas, rosáceas e mandalas, feitas com compasso, da rigidez do professor nas avaliações, das exigências de perfeição e limpeza nos cadernos. Afirmam, ainda, que a competência artística do professor estava muito acima daquilo que conseguiram desenvolver.

Hoje a gente dá valor ao Camargo Freire, às obras de arte, aos quadros, mas na época a gente tinha pavor dele. Eu era muito boa em artes, mas sei lá... Mas, naquela época, acho que a gente não aproveitou... Em artes não tínhamos o conhecimento dele, as ampliações que ele ensinava. Ele tinha que cumprir um currículo dele... Não era como se faz hoje que se estuda a artes e o artista. Naquela época não era assim. Tinha o caderno de desenho, a gente fazia a margem tudo certinho, daí copiava e ampliava: "Agora, vamos copiar e ampliar um vaso". Não tinha nem livro, era aula de desenho mesmo, depois a gente tinha aula de educação artística, onde tínhamos trabalhos manuais... Não tinha nada de história, nem de expressão, nem de escolher o que queria fazer. Não explorava tanto o desenho livre, não tinha nada com tinta. Foi a formação básica de quem dá aula hoje... quase todas tivemos aula com ele... as mais novas já não pegaram as aulas com ele, mas a maioria sim. [Criava-se vínculo com o que era produzido?] Não acho não. Levava pra ele ver e... tinha o pontinho... positivo e pontinho negativo... Dessa formação, o que levei foi só o que acho pode ser que está no subconsciente. Tinha que cumprir aquilo que era pedido, assim... mesmo que você não tivesse habilidade para aquilo o caderno tinha que estar em dia. Então, eram outros valores... Era mais a forma do que o conteúdo ... a disciplina ficou... (PROFESSORA 1)

Quanto à área de música, da mesma forma, as professoras reportam-se a formação do ensino fundamental e magistério referindo-se as aulas de canto e ao ensino de leitura musical sem a devida utilização de instrumentos musicais como fatores determinantes para o desinteresse e pouca apropriação dos conteúdos de música.

Considerando-se que, entre as professoras pesquisadas, todas fizeram curso de magistério e, pela faixa etária em que se encontram, tiveram sua formação em magistério há mais de 20 anos atrás e passaram por várias mudanças na legislação desde então.

Foi constatado que as professoras investem muito de seu tempo e recursos financeiros no que acreditam contribuir para o seu aprimoramento profissional. Compram materiais para as aulas de artes, sendo constantemente incentivadas pelos representantes da secretaria de educação a participar de cursos e palestras e promover exposições e festas comemorativas. Igualmente, desejam ter reconhecimento e crescer profissionalmente; gostariam que seu trabalho ganhasse visibilidade, embora não se observe a iniciativa pessoal ou a definição de prioridades relacionadas ao âmbito da cultura ou à realização de aspirações pessoais através destes conhecimentos. Por outro lado, o poder público limita-se a oferecer cursos e eventos de curta duração para instrumentalizar as professoras e auxiliá-las na execução de tarefas e projetos pedagógicos determinados institucionalmente.

(...) Eu preparo as atividades na minha casa, porque como a minha sala é agitada, e é uma sala cheia, eu não consigo fazer nada junto com eles... o tempo todo eu tenho que estar dando atividades pra eles, atenção, se não, não tem como. ***Semanalmente eu preparo a atividade. No domingo ou sábado, eu já preparo para a semana inteira. (****...) As coordenadoras já vem com um assunto – então, a gente tem HTP [Horário de Trabalho Pedagógico] e estuda – e já tem um tema pra estar estudando... entre a gente... é mais informal, uma mostra pra outra como fez, aí a gente tem idéias...* (PROFESSORA 2)

Os recursos para propor as atividades desejadas são obtidos por iniciativa das professoras através de festas e doações ou recursos próprios.

É necessário trazer materiais para fazer qualquer atividade diferente. Temos que trazer muita coisa, a gente compra muita coisa. Tem uma contribuição espontânea, que fizemos este ano uma rifa para ter alguma reserva, mas é para as coisas mais urgentes. E o professor compra mesmo do próprio bolso. (...) Que tipo de materiais? Caixas para organizar, os fichários e matérias de uso deles também, a gente compra de tudo [risos]. Eu este ano quis fazer a gibiteca, não tinha prateleira etc., então, tive que comprar TNT e minha mãe fez, costurou os saquinhos para eu fazer a gibiteca. Os impressos materiais, nós fazemos em horário fora da escola. As escolas não têm computador na rede. Só o fundamental tem para uso da secretaria e na sala de informática. No infantil não tem mesmo. Na escola que trabalhei o ano passado ganhamos uma doação e fizemos uma "vaquinha" entre as professoras para comprar a impressora. Fazemos festas e arrecadamos dinheiro quando precisa. A prefeitura tinha até prometido para este ano, mas até agora nada. A creche tem alguns recursos como TV... não são todas escolas que tem. Conseguimos com o que arrecadamos nas festas, mas é para uso da creche. Aqui como é escola e creche, só quando combinamos com as recreadoras da creche e elas emprestam. (PROFESSORA 2)

Pode-se inferir que a gestão escolar exige cada vez mais em termos de avaliação do desempenho e, para tanto, é necessário, obrigatoriamente, que as professoras persigam as metas de obtenção de melhor qualificação por meio dos cursos oferecidos e dos títulos obtidos, expondo o fruto de seu trabalho, especialmente nas atividades em artes que promovem a exposição do que foi produzido pelas crianças e pelo professor. O objetivo maior é corresponder às avaliações anuais da Secretaria de Educação para poder conviver no ambiente de trabalho e se manter na mesma instituição ou na instituição de sua própria escolha (mais próxima ao local em que moram ou com melhores condições de trabalho).

(...) A gente não tem sedes fixas... na educação infantil nós não temos sede. Tem uma escala única e, então, no dia da escala é uma aflição... Eu peguei a escola que queria, porque eu fiz pós-graduação e em tudo a gente tem pontos, mas é uma

surpresa... Alguém pode pegar na frente e você vai para um outro lugar. Você pode ser movida para outra escola. Todo ano tem uma distribuição, não tem uma equipe estruturada na unidade, não... É uma surpresa mesmo pra gente. Às vezes boa, às vezes ruim... deveria ter um equipe constante, ter um corpo docente [fixo em cada escola]. (PROFESSORA 1)

Pode-se concluir que os conflitos profissionais atingem com grande impacto a vida pessoal e emocional das professoras e não alteram efetivamente as práticas, assim como não provocam mudança real nas atitudes frente à situação do ensino de artes ou de qualquer outra área. Embora as professoras pesquisadas estejam muito centradas e preocupadas em realizar o seu papel profissional, as mesmas sentem que a origem dos problemas colocados encontra-se na maneira de propor atividades e no tempo que é demandado no trabalho fora da escola. Todas afirmam a necessidade de levar trabalho para casa e preparar materiais específicos para as aulas de artes, a fim de despertar o interesse das crianças e obter bons resultado.

As ações ficam direcionadas entre a produção avaliada como adequada para mostrar em público e o entretenimento lúdico. Ao que parece, o desempenho dos alunos é considerado bom quando os resultados identificam a qualidade do trabalho, estabelecendo para o professor um conflito entre sobreviver mostrando a qualidade de seu trabalho, ter valorização profissional e, ainda, sentir que atua de modo coerente com o papel de educador.

Muitos terminam mais rápido, tem uns que são mais caprichosos, sempre tem, aqueles que querem fazer tudo certo, então, eu espero todo mundo terminar, é de 15 a 20 minutos. [quando terminam rápido, faz o que?] Tem o baú de livros, eu fiz com eles este ano uma gibiteca, só que eu só trabalho, os personagens da Turma da Mônica". (PROFESSORA 1)

A insatisfação encontrada é peculiar a cada professor, porém o estudo revelou que as questões analisadas, refletem uma angústia que é comum entre todas as professoras, assim como consequências similares na atuação docente. É importante considerar que as professoras pesquisadas afirmam passar **80%** do tempo, durante a semana, dedicada ao trabalho, restando **20%** para a família,

amigos, casa, atividades pessoais, lazer e cultura, o que dificulta a tentativa de estabelecer a relação entre a satisfação pessoal no trabalho e o retorno representado pela produção das crianças identificada como compensação ao esforço despendido.

A demora em obter retorno satisfatório nas questões profissionais ou gratificação proporcional ao esforço realizado, somada à forte pressão profissional podem tornar a professora um alvo fácil para o consumo de produtos de entretenimento levados aos alunos e outros materiais que facilitem seu trabalho e resultem em produções adequadas ao reconhecimento oficial.

A busca por reconhecimento profissional e melhor desempenho pessoal tem nas exposições de trabalhos em artes e nas festas escolares um setor cuja visibilidade torna-se alvo de críticas e avaliações contraditórias, sujeitas as opiniões dos pais, dos gestores e, por último, das crianças, provocando uma necessidade de experimentar soluções com resultados seguros. Essa busca por reconhecimento profissional e de melhor desempenho faz parte de um movimento geral dos setores públicos para obtenção de resultados mensuráveis em curto prazo. Na área de artes esta busca encontra espaço para a manifestação de contradições refletindo o conflito entre mostrar eficiência através do desempenho das crianças e o reconhecimento da necessidade de proporcionar o espaço e o tempo adequado e suficiente para a expressão e apropriação da experiência sensível.

Não obstante, houve momentos de ruptura dos padrões observados, por exemplo, quando a Professora 3 ficou com as crianças prontas esperando para fazerem sua apresentação da dança no dia da festa. As crianças tinham que ficar dentro da sala que era um espaço muito pequeno e ela, a professora, tinha que distraí-las na espera. Ela começou a conversar, fez uma fila para fazer maquiagem novamente (nas crianças que queriam, inventavam pinturas no rosto: sardas ou bigodes, corações ou estrelinhas) e depois começou a fantasiar-se, ela mesma de caipira. Colocou por cima de sua roupa um vestido e fazia observações que as crianças riam muito. Contou sobre festas de caipira e falava como sotaque caipira bem acentuado e inventava coisas para falar. As crianças respondiam da mesma forma dizendo o que iam levar par festa (um porco, um pernil, iam pescar, dançar a noite toda etc.) foi um momento de descontração e imaginação que provavelmente ocorre outras vezes em momentos, que podem sair do planejamento, mas podem ser reconhecidos como atividade criada.

Em entrevista, a Professora 3 afirmou também que se sentia bastante tranquila para improvisar, buscar soluções próprias para as dificuldades e colocava a necessidade de fazê-lo em função do espaço, como se vê no excerto abaixo:

... Acho que a arte é muito importante... que a arte deixa a pessoa mais flexível, a pessoa menos rígida nas coisas e ela sente que o trabalho contribui para que as crianças fiquem bem. Busco proporcionar para as crianças aquilo que eu gosto...O trabalho das creches, ele é difícil porque a pessoa tem que comprar o material do próprio bolso , tem que ficar sempre atrás da atualização. Compro muita coisa em banca de revista, gosto muito de algumas revistas... a minha irmã é dona de uma banca e então estou sempre comprando, gosto dessa do professor Sassa, gosto muito de trabalhar com coisas novas que vejo... faço uma coleção de música erudita, agora foi Beethoven, Vila Lobos e já estou completando essa coleção de música... às vezes coloco para eles na sala multiuso para eles escutarem só música erudita, mais muitas vezes tem música que eles pedem... Comprei por exemplo, a música do Calypso, acho que o ritmo é interessante, não gosto da letra mas a letra não interessa porque o ritmo é muito interessante pra eles, então coloco, mesmo porque eles pedem esse tipo de música. Gosto de apresentar uma variedade aí pego a música através dos discos que compro. Eu trago livros, o material de consulta... vai desde o dicionário,(eu tenho sempre dicionário na classe), enciclopédia e mostro o material que poderia ser até para adulto, mas que acho que funciona para as crianças quando eles têm um interesse específico da classe, trago aquele material e mostro... Não conto estórias para eles, eu conto casos e converso com eles... (PROFESSORA 3)

Todos esses aspectos aproximam as professoras investigadas. De outro lado, elas também apresentam diferenças entre si. Por motivos diversos, professoras com a mesma titulação são conduzidas à reações diferentes quanto a sua atuação frente as atividades em artes. A professora mais graduada tem uma forma de se colocar diferente das que têm mais tempo de experiência e, ao que parece, conquistaram maior liberdade pessoal a partir do cargo que ocupam. As maiores diferenças se referem ao grau de conhecimento e opiniões a respeito das políticas educacionais, assim como maior consciência a respeito das razões que determinam as dificuldades pedagógicas, ou seja, não se observou um consenso entre elas, não há uma explicação dos critérios de escolha, algumas defendem o sistema, enquanto outras não concordam com ele, considerando o currículo indicado uma forma de promover a exclusão ou a inclusão de muitos professores, pois as decisões são tomadas a partir dos critérios dos gestores. As explicações

para algumas falhas na aplicação dos projetos indicados confirmam a percepção de que as professoras não participam das decisões quanto ao conteúdo a ser dado na educação infantil.

Não há desacordo em relação a necessidade dos cursos de formação: todas as professoras afirmam que as exigências oficiais fazem parte de uma política que tem o objetivo de dar maior conteúdo teórico para os professores, de forma a estruturar o seu conhecimento. Contudo, todas concordam também que a forma como essa política vem sendo aplicada é desgastante, independe da concordância dos professores e, quase sempre, acontece em momentos inadequados, não estando relacionada às perspectivas e planos profissionais de cada uma.

Além de tudo isto, parece que as mudanças constantes nos programas oficiais nos últimos anos alimentam e aceleram a necessidade de adaptação. A avaliação do desempenho profissional e as mudanças inesperadas provocadas pelas atribuições dos cargos a cada início de ano dificultam a contabilização das atitudes, comportamentos, sucessos e enganos, pelo simples motivo que o porta-voz destes indivíduos muda constantemente.

(...) Este ano aqui, a gente está muito feliz aqui porque... nossas idéias são muito parecidas, a gente faz festa juntas, isso que é legal de trabalhar porque uma apoia a outra, é complicado. [o ano que vem pode mudar?] muda... É difícil... não tem nada definido... (PROFESSORA 2)

A consequência deste processo é que as professoras avaliadas sentem que a cada mudança têm, novamente, que provar o seu valor. É como ter que *"começar de novo"* a cada novo ano. Todas as participantes da pesquisa foram unânimes em considerar que um dos maiores problemas na implantação de novos procedimentos é a ausência de continuidade representada por mudanças contínuas nas políticas educacionais, o que na prática significa:

- Não ter como registrar experiências boas ou ruins que tendem a ser replicadas pelas novas gestões que, sem uma clara diretriz podem repetir ou fazer renascer projetos que já foram julgados inadequados;
- Obrigar os profissionais que ficaram na mesma equipe desfalcada a reconstruir constantemente a história recente de projetos e de realizações;

- Perda de tempo em avaliações sem fim, fazendo com que projetos importantes tenham que conviver com trabalhos e procedimentos já descartados anteriormente.

Os ambientes externos aos espaços de sala de aula das escolas pesquisadas são marcados por uma paisagem árida e caótica, em que se brinca com resíduos de sucata e se dissolve o pouco que se cria sem orientação de outras possibilidades de uso dos materiais, ou seja, torna-se um ambiente em que não se consegue compensar a necessidade de expansão da experiência criadora que poderia ser mais produtiva se acolhida a liberdade no processo de criação. Percebe-se a limitação do espaço para o exercício de escolha, que é restrita ao interior da sala de aula onde tudo está sob controle e cuidadosamente preparado para que se possa realizar a "tarefa de educar". Os cuidados com o ambiente físico ficam evidentes pelos detalhes marcados pela ação das professoras. A dedicação e cuidado nítido com o controle do ambiente interno da classe parecem corresponder a intenção de preservação do espaço de autonomia e de escolhas feitas pelas professoras. Uma vez que é na sala de aula que as professoras utilizam aquilo que resta de espaço para a expressão de sua subjetividade, é decorrente daí a grande preocupação com a decoração da sala e com a preparação do espaço para receber as crianças.

As propostas de atividades de criação ficam restritas ao convívio dentro dos espaços cuidadosamente controlados em contraponto ao caos dos espaços descuidados (onde o barulho sequer é percebido em meio ao burburinho cada vez mais alto das crianças gritando para serem ouvidas). O espaço externo requer o esforço de adaptação dos sentidos, é agressivo ao olfato, à audição e à visão. Ao mesmo tempo, dentro da classe o ambiente é de paz controlada e requer a adaptação ao sistema sob liderança do professor. Ainda que as atividades propostas em artes sejam lúdicas ou de atuação livre são supervisionadas e sujeitas à avaliação constante. As professoras, para poder suportar o espaço externo e, de outro lado, obterem maior controle e segurança na administração desses espaços, precisam de todos os recursos ao seu alcance e os que encontram são: a música que mais prende a atenção, o repertório conhecido, as imagens prontas.

Finalmente, o tempo para o preparo e execução das atividades em artes somado às demais responsabilidades deve ser cuidadosamente utilizado e administrado com eficiência, não permitindo que as professoras rompam com as tarefas que lhe são impostas e que são somadas às que impõem a si próprias. A adaptação das professoras às condições de trabalho, e as dificuldades em superar a insegurança gerada pela pressão por ampliar sua formação, encontra nos cursos rápidos e de informações estereotipadas uma saída. De outro lado, se o enfrentamento do desconhecido é o ponto inicial para a produção em arte, o estímulo a este enfrentamento depende de condições a serem criadas. Os mecanismos que perpetuam a pseudoformação não impedem somente a atividade criadora das crianças, mas também das professoras que, por extensão, também trazem a cultura em forma de estereótipos a seus alunos.

O impedimento ao processo de individuação é evidente e acontece por força de adaptação de professoras e crianças às condições impostas externamente. As professoras têm uma séria intenção de se aprimorar profissionalmente e estão compromissadas em relação ao seu papel de educar, confiam que estão recebendo a formação em serviço adequada, porém manifestam insegurança e impotência diante dos elementos dificultadores, tais como o uso de espaços inadequados e a falta de materiais.

Ainda que exista um esforço em resguardar seu espaço de atuação e decisão, o impedimento ao crescimento destas professoras quanto ao processo de individuação pelo conhecimento, pelo contato e livre acesso à cultura é claro, posto que elas mesmas reconheçam que estes elementos são inacessíveis numa cidade em que muitos recursos públicos são direcionados à cultura. De fato, o impedimento se dá pelo tipo de estratégias adotadas para suprir suas carências, que põem em movimento os mecanismos que perpetuam a pseudoformação, com a negação das possibilidades de enfrentamento e superação dos limites vividos.

O indivíduo não é um ser natural que se emancipa dentro dos limites de si mesmo, uma vez que não é apenas uma entidade biológica e necessita do processo de socialização. A autodeterminação ocorre na medida em que tomando consciência do mundo, adquire consciência de si. Assim, o indivíduo concretiza-se na sociedade por meio dela. As limitações para sua constituição expressas nos processos formativos da atual sociedade retiram a força da individuação. Ainda assim, pode-se pensar que as relações iniciadas pela educação podem prestar-se

tanto à conservação de estruturas de poder como também, promover a resistência à manipulação na medida em que contribuem para que os indivíduos, pelo menos, vislumbrem a emancipação preservando o que lhes resta de autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi proposta a tarefa de examinar as práticas pedagógicas relativas à arte. Para tanto, observamos os modos como, no processo de trabalho em sala de aula, o professor seleciona e faz uso de seu conhecimento. Verificou-se que a relação do professor com essa área é permeada por questões mais amplas como a pressão por resultados e avaliações satisfatórias, visto que no modo como os professores selecionaram as atividades significativas a serem observadas, evidenciou-se o desejo em mostrar o bom desempenho e cuidado na execução das atividades.

A fim de estabelecer relações entre os elementos de formação e as práticas em sala de aula, dividimos as discussões dos resultados em aspectos referentes à formação em geral, ao planejamento e prática do ensino de artes na educação infantil e formação das professoras. Tal procedimento dispensou, portanto, a exposição mais detalhada dos resultados obtidos, expostos na íntegra em anexo, e dessa forma, apresentar-se-ão as considerações gerais julgadas mais relevantes sobre este estudo.

Os conteúdos de arte com os quais as professoras trabalham, associados ao vínculo pessoal delas com a arte e as demais manifestações culturais, bem como o contato do professor com tais manifestações mostraram-se muitas vezes dissociados de iniciativas pessoais. De outro lado, a formação dos professores envolvidos foi evidenciada pela justificativa das escolhas apresentadas nas entrevistas.

Sendo assim, com base nos objetivos propostos, algumas considerações acerca das hipóteses foram elaboradas:

1) Ficou evidente que o professor tem impedimentos reais para conseguir compartilhar socialmente suas experiências e praticar atividades criativas. Os recursos formatados para facilitar o ensino de artes tendem a ser escolhidos como forma mais racional e segura de obter resultados. O contato com os pares fica truncado pelas exigências institucionais e pelo apelo ao que é mais prático, ajustando-se ao tempo disponível para preparo das aulas. As professoras, no entanto, parecem perceber a importância das trocas entre seus pares e, na medida

do possível, procuram alimentar mutuamente suas práticas com elementos do cotidiano compartilhados durante os encontros no espaço da escola.

As diferenças de atitudes entre as professoras quanto aos padrões estabelecidos, podem ser atribuídas, no entanto, a mecanismos de sociabilidade que transcenderam o espaço escolar, sendo que a elaboração pessoal pôde acontecer de diferentes formas (isto é, são referentes a trajetória de cada uma e as respectivas oportunidades de se deparar com desafios no convívio e com realidades culturais diversas), são fruto de situações reais de vida em sociedade, conforme discutido no capítulo III (e detalhado nas entrevistas em anexo) quanto à relação que cada uma estabeleceu com a arte na vida escolar e na infância.

A insatisfação encontrada é peculiar a cada professora, porém, o estudo revelou que as questões analisadas refletem uma angústia equiparável entre todas as professoras, o que tem consequências similares na atuação docente. É importante considerar que as professoras pesquisadas afirmam passar a maior parte do tempo que estão em casa, durante a semana, dedicadas ao trabalho, restando pouco tempo para a família, amigos, casa, atividades pessoais, lazer e cultura, o que dificulta a tentativa de estabelecer a relação de satisfação pessoal com o trabalho. O retorno, por conseguinte, é representado pela produção das crianças, identificada como compensação ao esforço despendido.

2) Confirma-se que materiais que dispensam a elaboração criadora (representados por determinados tipos comerciais de filmes, CDs, TV, livros para colorir, telas prontas, instrumentos eletrônicos, impressos etc.) são amplamente utilizados, evidenciando o uso da arte como entretenimento. No entanto, os dados de observação e as entrevistas revelaram que, embora os materiais prontos tenham sido usados com regularidade, nas falas das professoras, há indícios que permitem constatar um impedimento real ao desenvolvimento da livre expressão e da experiência; porque as professoras não conseguem estabelecer uma relação de apropriação legitima com a experiência criadora. E isso ocorre porque as condições materiais de existência e de trabalho impostas às professoras as impelem para a mera adaptação aos mecanismos de controle. Desse modo, apelam para soluções mais fáceis e menos desafiadoras, pois assim correrão menos riscos de expor algo (em seu trabalho com as crianças) que não esteja em consonância com o padrão estabelecido.

Os resultados fornecidos pelos dados apontaram, também, para evidências de que o uso dos materiais prontos está estreitamente ligado ao tipo de atividade realizada em sala de aula e relacionados a pouca densidade nos fundamentos teóricos proporcionados pela pseudoformação. A esse respeito, registrou-se, com maior frequência, o uso de materiais prontos em aulas, cujas atividades eram supervisionadas, com graus de dificuldades maiores que, consequentemente, exigiram maior esforço e habilidades técnicas e motoras por parte das crianças (situação prevista pelas professoras). Algumas atividades supervisionadas, porém, tendiam a limitar as chances de trocas de opiniões, apresentando graus de dificuldades menores e, portanto, possíveis de serem contornados sem a necessidade de muitas orientações.

Em contraste, os menores índices de frequências de uso do tipo de materiais padronizados foram registrados em atividades não supervisionadas, tais como aquelas feitas ao ar livre e fora de sala de aula, que ficam restritas a materiais como sucata e giz de lousa e que, no entanto, mostraram-se mais criativas por serem mais amplas e livres, mas os resultados (bastante diversificados) são pouco considerados pelos adultos e foram descartados, não se constituindo em objeto de qualquer registro e não provocando o estabelecimento de qualquer vínculo com o que foi produzido.

3) Confirma-se que a relação que os professores estabelecem com o ensino de arte é marcada por uma concepção utilitária, pois se usa a arte como entretenimento, sendo que as limitações impostas pelas condições de trabalho e a pressão para um desempenho adequado direcionam a isso. As atividades mais estruturadas e supervisionadas, bem como aquelas em que os níveis de dificuldade aparentavam ser menores (atividades de desenho livre e experimentação com massa de modelar, incluídas nos conteúdos programáticos mais abordados) são apontadas como as escolhidas para serem realizadas em sala de aula. Esses resultados sugerem que, embora essas atividades, quando supervisionadas, possam restringir as possibilidades de criação, elas trazem, contudo contribuições ao processo do aprendizado de procedimentos úteis à aquisição de habilidade motora e concentração para a aquisição da leitura e escrita.

Na medida em que identificam as atividades em artes como relevantes ao processo de aprendizagem, as professoras exploram os conteúdos indicados

oficialmente com a intenção de desenvolver competências e, da mesma forma, são cobradas pelo desenvolvimento de conhecimentos em outras áreas, mediante a utilização das atividades artísticas como recurso didático. Portanto, analisando sob esse ponto de vista, parece lícito assumir que, idealmente, os usos de artes em sala de aula devem permanecer dentro de objetivos que não privilegiem a arte somente em função de outras áreas do conhecimento.

Perante esses fatos, propõe-se que se alimente a idéia (já existente de forma latente entre as professoras) de que o uso das artes em sala de aula deveria atender às necessidades concretas dos alunos e professores em sua carência de contato com a cultura e aprendizagem por meio da fruição da arte. Com isso, pretende-se sugerir que a arte não seja olhada a partir de métodos pré-definidos, mas sim que sejam legitimados os seus usos com base em objetivos definidos em função do acesso e fruição da cultura, bem como, enfrentamentos desafiadores na relação com os materiais, privilegiando a fantasia e a imaginação, além da avaliação dos efeitos produzidos por eles na construção conjunta de conhecimentos pelos participantes das atividades (incluindo no processo adultos e crianças).

Assim o ambiente como um todo propicia que adultos e crianças usufruam da experiência criadora de forma a torná-la uma experiência transformadora e produtora, de fato, do conhecimento. Tratar-se-ia de observar, com cautela, as contribuições que, efetivamente, os cursos de formação continuada estão trazendo para reforçar elementos que não impeçam a autonomia criadora (contribuindo assim para modificar os padrões cristalizados de atuação em sala de aula). A estratégia de formação em exercício pode avançar se criar os mecanismos que possibilitem tornar professores sujeitos dos seus próprios enfrentamentos nas atividades artísticas, colaborando com o processo de individuação de adultos e crianças.

Tendo sido colocadas essas considerações gerais, é preciso salientar que, longe de fechar a questão sobre os resultados propostos nesta pesquisa, espera-se sim, que as discussões apresentadas possam estimular novos debates contribuindo para a melhor definição das estratégias e conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica em artes. A pesquisa sobre este tema visa ampliar a discussão ao aproximar-se de debates referentes à arte na educação, buscando esclarecimento sobre a sociedade contemporânea e sua produção estética.

Postula-se que a arte pode sobreviver com a ação em conjunto de intelectuais, cientistas, professores e alunos que movem e impulsionam a ação regeneradora do processo criativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, W.P.R. 2009. *Se Essa Escola Fosse Minha...A Organização da Educação Infantil e o Grupo de Crianças em Contexto Escolar* . Dissertação de Mestrado: PUC/SP.

ADORNO. T. W. (2003a) Educação para que. IN: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, p. 34-52.

ADORNO. T. W. (2003b) Educação após Auschwitz. IN: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, p. 119-138.

_____. 1998. Crítica cultural e sociedade: O ataque de Veblen à cultura. In: Adorno T. W. *Prismas – crítica cultural e sociedade*. São Paulo Ática,p.7-26 e 69-90.

_____. 1972. Teoría de la seudocultura. IN: T. W. Adorno, *Filosofía y superstición* (pp. 141-174). Madrid: Alianza Editorial.

_____. Epilegômenos dialéticos: sobre sujeito e objeto;notas marginais sobre teoria e práxis. In:____.*Palavras e Sinais:* Modelos Críticos 2.Petrópolis:Vozes,1995a,p.179-229.

_____.Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. IN:____.*Palavras e Sinais:* Modelos Críticos 2.Petrópolis:Vozes,1995b,p.83-103.

ADORNO.T.W.; SIMPSON,G. 1994. Sobre música popular. IN: COHN,G.(org.)Teodor W. Adorno. 2ª ed. São Paulo Ática, p.115-146.(Col. Grandes Cientistas Sociais).

ADORNO. T. W. ; HORKHEIMER, M. 1985. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar.

ARNHEIM, R. 1989. *Intuição e Intelecto na Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

APPLE, M. W. y KING, N. R. 1983. Que enseñan las escuelas? IN: GIMENO SACRISTÁN. J. Y. PÉRES GÓMEZ. A. *La ensenãnza: su teoria e su practica.* Madrid: Akal.

_____ . 2001. *Política cultural e Educação.* São Paulo: Cortez

BARBOSA, A. M. 1997. *Arte-educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez.

BENJAMIN, W. (1993a) Experiência e pobreza.IN: _____. *Magia e Técnica Arte e Política, obras escolhidas.* São Paulo: Brasiliense, p. (114- 119)

BENJAMIN, W. (1993b). O autor como produtor.IN: _____. *Magia e Técnica Arte e Política, obras escolhidas.* São Paulo: Brasiliense, p. (120 -136)

BENJAMIN, W. (1993c) A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica IN: _____. *Magia e Técnica Arte e Política, obras escolhidas.* São Paulo: Brasiliense, p. (165 – 196)

BENJAMIN, W. (1993d) O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov IN: _____. *Magia e Técnica Arte e Política, obras escolhidas.* São Paulo: Brasiliense, p. (197-201)

_____. 1984.Historia cultural do brinquedo IN: *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, p. (89 a 94)

BITENCOURT, C. 2003. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. IN: OLIVEIRA, Marcus A.T. de & RANZI, Serlei M. F. (orgs.) *História das Disciplinas Escolares no Brasil: Contribuições Para o Debate.* EUSF.

BOGDAN, R; BILKEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução á teoria e aos métodos.* Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRASIL, MEC/SEF. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, MEC/CEF. 1998. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

BRASIL, MEC/SEB. 2008. Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.

CAMPANHOLE, Sidney Gomes. 2006. *Vejo Logo Simbolizo*. Dissertação de Mestrado -PUC/SP.

DEWEY J. 1976. *Experiência e Educação.* Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional.

ELIAS, N. 1997, História da Cultura e História política. IN: *Os Alemães*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FISCHER, E. 1977, Conteúdo e Forma. IN: *A Necessidade da Arte.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

FERRI, M. B. 2008. *Artes na educação infantil: crítica das orientações e diretrizes curriculares* Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP- EHPS.

FRANCOIO, Maria Angela Serri. 2000*Museu de arte e ação educativa: proposta de uma metodologia Lúdica.* Dissertação de Mestrado. USP

GINZBURG, C.1987, *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.* São Paulo: Cia das Letras.

HOLM, A.M., 2005, *Fazer e Pensar Arte.* São Paulo: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. 1973. Indivíduo; Ideologia. IN: ____ . *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix/Edusp, p.45-60 e 184-205.

MARCUSE, H. 1999, Estado e indivíduo sob o nacional-socialismo. IN: ____ *Tecnologia, guerra e fascismo.* São Paulo: Unesp, 1999, p. 105-136.

_____. 1998, Comentários para uma redefinição de cultura. IN:_____ *Cultura e sociedade* – volume 2. Rio de Janeiro : Paz e Terra, p.153-175.

_____. 1977. *A dimensão Estética*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1979, *A Ideologia da Sociedade Industrial* (5 ed.), Rio de Janeiro: Zahar

MARIN, A.J.1985. *Educação artística na escola de 1º Grau: problemas e dificuldades para sua implantação.*1: 63-78, São Paulo. ARTEunesp.

PLESSMANN M. E. T. 1997. *Professor, ser e não ser: uma questão de identidade.* Dissertação de Mestrado: PUC/SP.

PROENÇA. M. A. de R. 2003. *O registro reflexivo na formação do educador: tessituras da memória e a construção da autoria. Amacord.* Dissertação de Mestrado: PUC/SP.

SNYDERS, G. 1974. *Pedagogia Progressista,* Coimbra: Livraria Almedina.

_____. 1988. *A Alegria na Escola.* São Paulo: Manole.

TERRA, M. R. *Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo* 2009. 283f. Tese de Doutorado IEL/UNICAMP, Campinas, SP.

VEIGA, Cyntia G. 2007. Educação Estética Para o Povo. In: LOPES, Eliane M.T., FARIA FILHO , Luciano , VEIGA, Cyntia G. (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica.

WEINSTEIN, B. 2000. *(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil*. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN: EDUSF.

WOODS. P. 1998, *La escuela por dentro: La etnografia em la investigación educativa.* Madrid: Paidós/M.E.C.

ANEXO II – ENTREVISTAS

(procurou-se, na transcrição das falas, preservar as características coloquiais da linguagem oral)

PROFESSORA 1

Perfil

Idade; 45 anos *sexo* feminino*; origem* Campos do Jordão*; experiência profissional;* 30 anos sendo 25 em pré-escola; *instituição;* NIMEI Geraldo Padovan; *horário de trabalho:* 8h ao meio-dia com Infantil III e das 13h às 5h com Infantil II*; número de alunos:* 23 alunos pela manhã e 15 á tarde; *Tempo de preparo das atividades;* tempo de preparo fica para casa, porque muitas vezes não dá para ficar aqui na unidade.*Tempo para planejamento de atividades:* E é tudo muito corrido pelo número de crianças. A gente que agora já tem mais experiência fica mais fácil ficar planejando, conversamos um pouco com os outros professores, mas a gente cria sozinha mesmo. Agente tem material em casa, tem vários livros e faz o planejamento. Mas se um professor cria algo diferente passa para os outros. *Como gosta de criar? Em grupo ou individualmente?* Sozinha mesmo, a gente tem material em casa tem vários livros e faz o planejamento. Mas se um professor cria algo diferente passa para os outros. A gente pega um tema e desenvolve, mas não tem momento próprio para isso, não. A troca é feita no nosso pátio mesmo. Quando alguém pega um trabalho, mesmo de outra colega, então passa pra gente. Mas não tem momento específico; temos o HTP, mas lá eles trazem a pauta e a gente desenvolve em cima daquilo. Minha programadora é Elaine Uribe e o Armando. E geral ele que traz as coisas diferentes para ela e ele passa para nós os livros; são quase todos as mesmas coisas. Acho que poderíamos ter biblioteca e espaço para nós estarmos no dia do HTP . A troca informal é mais dentro da escola. Agora temos carga suplementar e uma traz de outra escola, uma traz para outra por iniciativa nossa mesmo .

Gosta de alguma prática artística em especial? Ouve rádio e TV com que frequência? Pessoalmente gosto de arte; sempre tivemos formação com a prof. C. de 1997 a 2000. Comecei na rede em 1985; começamos como NIMEI. Antes só tinha EMEI, escola municipal de educação infantil. E era só meio período eram poucas as creches, que eram integrais; agora a rede quase toda é integral.

Atividades criativas que costuma realizar pessoalmente (música, teatro, dança e atividades comunitárias).
Gosto muito de música, mas do festival de inverno só participo de alguma coisa que acontece em Capivari. Campos do Jordão não proporciona muita coisa, no festival de Inverno eles não incentivam muito o professor a participar. Teatro... nem infantil não se tem muito estímulo... Há uns dois anos atrás para os professores do ensino fundamental teve um curso de música ótimo, mas não foi para toda a rede foi só para o fundamental. Não era o projeto guri, não; era outro projeto, uma colega minha participou e me deu algum material; ela era do fundamental. Fizeram e gravaram um CD, eu tenho. ***O infantil ficou fora disso... Sendo que nós trabalhamos mais com música do que eles,*** mas foi muito bom; eles gravaram um CD e fizeram apresentação e tudo... Daqui ninguém participou, faz um dois anos... Eu gosto de filme pessoalmente, rádio não gosto, mas se for um CD religioso eu gosto, rádio eu ouço o Pulo do Gato das 6h às 7h da manhã, com a Bandeirantes é mais musica com o jornal pela manhã; quando chego assisto novela, mas no fim de semana gosto... *Participa de algum grupo de convívio fora do trabalho?* Sou religiosa mas só gosto de ir à igreja quando não tem ninguém não tenho grupo de convívio... aqui em Campos não tem muito isso. De convívio. *Tem vínculo com algum grupo que faça atividades como dançar, cantar ou trabalhos manuais?* ***Faço trabalhos manuais, tricô porque gosto de fazer e quando alguém precisa então eu dou de presente.*** *Acha que a arte faz parte do cotidiano da vida?* ***Arte não faz muito parte da minha vida, mas eu gostaria que fizesse. Não faz porque a gente se habitua a não ter.*** *Lembra de haver feito atividades em artes quando criança?* ***Quando criança a gente era tão podada... que hoje quando pedem para desenhar alguma coisa ... não sei não.*** Na escola não tinha e fora da escola ... muito pouco. A gente procura como professora... procura alguma revista ou alguma não tem tanta soltura na arte... outra coisa só mesmo na parte pedagógica. **Mas pessoalmente não é estimulado então a gente não faz**... Até hoje com a paisagem que tem aqui em Campos do Jordão ... a gente como professor procura, mas desde criança ***aqui tem o festival mas a gente não recebe estímulo pra nada.*** Agora é que estão começando. ***Gosto muito de cantar... Sempre quis fazer arte quando criança***, mas agora eu vejo que dá mais para fazer, mas na minha época não se fazia. Esse bloqueio que eu sinto, eu tento não fazer isso com as crianças. Minhas filhas tem facilidade pra

escrever então eu vejo que é porque eu fui podada então eu tento não fazer isso.Nem pra música. ***Tento trazer sempre coisas diferentes com as crianças, para a criança conhecer, para que elas não tenham o mesmo bloqueio que nós tivemos. Não tivemos acesso,*** *né.* Mais da parte de trabalhos manuais eu faço. A gente tenta tudo para enriquecer um pouco, mas se deixar acaba tudo na mesma.

Brincar é uma atividade artística? Trabalhar pode ser atividade artística quando... ***Brincar é atividade e criatividade, trabalhar inclui arte quando a gente tem prazer de fazer quando a gente vê que está enriquecendo a acriança.*** O tempo todo a gente planeja e quando está fazendo a gente pensa e vê o que no replanejar vai poder fazer e enquanto está dando atividade e não dá certo a gente está sempre planejando e replanejando.

- **Formação acadêmica:**

Há quanto tempo está formada? 29 anos de formada, comecei a dar aula antes de me formar (a gente então pegava o que sobrava) eu não dava aula no infantil, antes dava no 1º grau (de primeira à quarta). Aprendia-se pouco no estágio, ia lá para o fundo da sala e ficava assistindo o outra professora.

Como considera sua formação em artes? ***Artes... aprendíamos na escola, tive aula com o professor Camargo Freire... ganhava ponto positivo e negativo... [risos]. Hoje vejo com outros olhos, eu era muito boa aluna. Hoje a gente dá valor ao Camargo Freire, às obras de arte, aos quadros, mas na época a gente tinha pavor dele. Eu era muito boa em artes, mas sei lá...*** O ano passado teve um desfile dos 100 anos dele e foi uma coisa muito bonita... Nessas aulas o que me marcou muito foram as mandalas que ele fazia com a gente. Hoje lá no TCC tem uma sala em homenagem a ele que é maravilhosa, nas paredes tem tudo o que ele passava para nós. Mas naquela época acho que a gente não aproveitou... Você precisa ver, mas em artes... não tínhamos o conhecimento dele...nas aulas, era mais as mandalas, as ampliações, que ele ensinava. Ele tinha que cumprir um currículo dele... Não era como se faz hoje que se estuda a artes e o artista. Naquela época não era assim. Tinha o caderno de desenho, a gente fazia a margem tudo certinho, daí copiava e ampliava. Ex: Agora vamos copiar e ampliar um vaso... Não tinha nem livro, era aula de desenho mesmo, depois a gente tinha aula de educação artística com a Cidinha onde tínhamos trabalhos manuais, fazer um cabide etc ... ***Não tinha nada de história, nem de expressão, nem de***

escolher o que queria fazer. Não se explorava tanto o desenho livre... até tinha, mas não tinha nada com tinta. Formação básica de quem dá aula hoje... nós quase todas tivemos aula com ele, as mais novas já não pegaram as aulas com ele, mas a maioria, sim. *Guardou alguma coisa desse material?* Não, não sei onde está. *Criava-se vinculo com o que era produzido?* ***Não, acho que não. Levava pra ele ver e tinha o pontinho... positivo e pontinho negativo...***

Aplica os elementos de formação ou usa outros recursos? Dessa formação o que levei foi só o que acho pode ser que está no subconsciente. ***Tinha-se que cumprir aquilo, era assim... Mesmo que você não tivesse habilidade para aquilo o caderno tinha que estar em dia. Então eram outros valores... Era mais a forma do que o conteúdo a disciplina ficou.***

Usa alguma fonte de informação para propor atividades? Ainda consegue usar elementos de sua formação nas atividades? Fez estágios em que pudesse praticar atividades em artes? Usa as mesmas práticas na vida cotidiana (cantar, ouvir música, dançar)?

Vi o seu capricho e sistemática ao fazer o registro do seu material ... acha que tem algo com esta disciplina?Onde aprendeu a fazer isso assim? Foi depois nos cursos ou já tinha antes? E que a gente não para pra pensar, mas tem tudo a ver com isso... Já escolhi fazer assim, o que foi cobrado naquela época me deu uma disciplina. Estou fazendo a faculdade de pedagogia estou no terceiro ano, fiz mais pra mim mesma, porque não vai valer mais muito pra mim agora como professora. Fiz secretariado e magistério depois, assim durante o magistério comecei logo a dar aula, porque podia naquela época, e então gostei. A formação com o Camargo Freire foi ainda no ginásio, que seria *(hoje)* o fundamental II. Depois, ***no magistério em relação a artes, tenho o que eu fiz... um caderno de música e um caderno de desenho montado para a pré-escola. Era assim como o material daquilo que fazemos hoje com as crianças.*** Durante o magistério, toda sexta-feira feira, cada uma tinha que trazer uma música para as outras, então todas copiavam , ***tenho até hoje este caderninho. Não se tocava nada, alguém ensinava a música e a gente cantava.*** Essa professora quando dava aula, ***fizemos o caderno voltado às datas comemorativas, dobradura, carimbo de batata etc., e já começou a se inovar com isso.*** Não uso fazer isso de mostrar pronto para outros professores, mas ***antes sempre era de forma que um professor mais velho mostrava como ele dava aula.*** Então, no começo eu usava

muito disso que me mostraram. Mostrando e trocando o trabalho com as professoras da rede, esse caderno foi cada vez melhorando. *Hoje ainda usa este material?* Sim, uso muito, principalmente ***no começo eu usava mais***. Até que chegou a coordenadora Maria Elisa... ela trazia pessoas para dar cursos para nós. Começamos a enriquecer nosso trabalho e tivemos uma renovação, isso faltou para as professoras novas, que já não tiveram o que nós tivemos em 1988 e 1989. O curso da UNESP eu não fiz. Foi ***em 2003 e 2004. As professoras que fizeram tinham que ser convidadas pela Secretaria para fazer o curso UNESP...*** Não adiantava nem dizer que já tinha a pedagogia... se fosse escolhida tinha que fazer, depois houve muita briga porque quem tinha esse curso é que podia ser coordenador.

Acho que era bom fazer mais pelo diploma mesmo, porque para o enriquecimento do trabalho acho que valia mais a pena fazer um curso que tivesse coisas práticas. Sobre o curso sobre inclusão que fizemos a pouco tempo não se falava nada sobre o que fazer, só o número de alunos que as escolas aceitavam para inclusão em cada instituição... isso eu já sei , já sabia... aqui aceitamos também...

Tenho medo da formação das pessoas que estão fazendo cursos AD, e não fizeram mais nada para poder complementar, nem o magistério. Fazem *(o curso)* só pela titulação mesmo... Porque antes vinha o professor com mais experiência e dava aula. Hoje é só o estágio e isso não é suficiente, não é assim... para aprender só com o estágio não dá... A gente sabe que professor não gosta que tenha estagiário na sala...estão eu fico muito assustada com isso. No meu curso AD, a única aula que é presencial é pela TV. Após o magistério fiz o apoio na rede. Com a formação, sempre veio com teatro, linguagem oral e escrita daí a gente aprende a buscar e ampliar .

O que faz você ir buscar e ampliar? ***Conversar com pessoas mais experientes, mas acho que mostrar um caminho só como o certo é errado fazer, porque daí a pessoa não aprende a ir buscar.*** Da região de São Bento e Santana, em 88 e 89 vinham muitas pessoas de longe para fazer os cursos. A gente sempre tinha algo para aprender.

Seu cotidiano em ouvir rádio, TV etc. alimentam você para as artes? Acho que tudo traz alimento. Os estágios trazem pouco quando se dá aula... e se pode substituir aprende-se muito mais do que ficar olhando no fundo da sala e botando defeito. ***É a própria prática que ensina.***

- **Práticas pedagógicas baseadas nas indicações oficiais:**

Você segue o currículo pré-determinado pela instituição? Quanto ao currículo tenho que seguir, sim. Existe sim uma cobrança para que eu siga...Se deixar de seguir vão perceber e se eu fizer alguma coisa diferente também vão perceber. Mas se eu quiser inventar coisas tem espaço para isso... não tem problema.

Existe cobrança da instituição em relação a isso (relatórios, pastas de trabalho para os pais, avaliações, apresentações em festas, exposições etc.)? A burocracia vem da Secretaria para a coordenação e da coordenação para nós. Dos supervisores para a coordenação, da coordenação para os professores.

Quais as exigências consideradas por você como significativas? Viu alguma mudança após a constituição de 96?

Na prática, não... ***Foi mais no papel mesmo, pra nós não chegou não. Foi mais a parte burocrática, mas pra nós não mudou muito não... Foram mais papéis dividindo, como você pode ver...*** *Linguagem oral e escrita; matemática; artes;* mas assim como foi com o construtivismo... Eu penso assim que ***tudo são experiências que eles fazem, como foi o projeto PROFA, são quatro anos depois disso se não deu certo... Apaga-se tudo e vamos continuar!***...O construtivismo foi difícil porque eles soltaram e aí ... o que é isso?! [risos]. ***Depois foram reformulando e deixaram em aberto pra gente escolher... então... foi difícil... Então como você está meio perdido, pensa que é melhor ir pelo caminho que já conhece, porque é mais certo.*** Como foi o projeto PROFA ...quem dá aula sabe que tudo também tem um lado positivo... Mas tem muita criança hoje que chega na quarta série sem saber ler ou escrever. Eu não fiz o PROFA... Quem dá aula no fundamental é que diz... Aqui não temos obrigação de alfabetizar, então eles falam que a gente deve dar oportunidade. Escola particular muitas vezes cobra isso. Temos que dar oportunidade para a linguagem oral e escrita, socialização, música, todas as oportunidades. Na parte de artes não teve mudança na prática, não mudou a teoria. Nos não tivemos que mudar mas por iniciativa nossa, vemos que o mundo está aí mudando então, tentamos enriquecer, mas pelas indicações da lei... não teve mudança, não.

Iniciou agora uma novidade, tivemos uma formação no HTTP, com um projeto do *livro de pano* para estimular a leitura e escrita , então todas as professoras fizeram o livro de pano... Fizemos então uma exposição com as crianças e para a coordenação tivemos que apresentar um livro com um relatório dizendo como foi

como não foi...etc. se enriquecer toda esta parte e atividade . Eu fiz o livro com eles... então no desenho eles enriqueceram muito mais do que só o livro porque como eu contei... Eu tinha bichos etc. e no desenho eles colocaram os bichos (vaca, galinha etc.) e no livro mesmo eles não colocaram ... Foi parece que mais podado... Não tem imposições maiores oficiais não.

O relatório é que faz com que a gente faça obrigatoriamente mas muitas vezes pode não mostrar. O que é mais significativo mesmo é a exposição. Porque aí você tem mesmo que mostrar o que fez. O meu, seu, do outro dá para socializar. Nós até sugerimos que façam mais porque você está então vendo o trabalho do outro, está aprendendo com o outro. Também não tem muito papel... Foi melhor. Eles pegaram e viram o relatório, pode ser que leiam ou não, mas com a exposição então eles viram.

- **Práticas pedagógicas baseadas nas indicações não-oficiais:**

Cria atividades fora do planejamento? Quais seriam? Varia de professor para professor a gente cria mais em algumas épocas, que a gente procura mais coisas fora como na Festa Junina. *Com que freqüência?* **Acho que nas festas comemorativas mais marcantes como a Páscoa e criamos mais do que outras que a gente passa mais batido, nas festas você pode pôr mais coisas e criar.** Carnaval, dia das mães, festa junina... dia dos pais é meio superficial por que chegam das férias, dia da criança e o dia da cidade, a gente comemora bastante e o Natal.

Você pode descrever alguma? O que está mais próximo é a festa junina. Bom eu nunca chamo os pais para participarem porque todos trabalham... Mas então este ano eu combinei com eles que 8 horas da manhã eu iria chamar....Porque pedir para o patrão para ir e voltar fica difícil... Então eu fiz com as crianças um livro de receitas e fizemos a apresentação com uma dancinha e os pais saborearam o que estava na receita do livro. Eu nunca tinha feito antes.

As crianças inventam atividades por conta própria imitando as atividades propostas? Quando começou o mês de julho eles pediram para mandar bilhete pra mãe!!! Percebi que eles estavam pedindo a presença dos pais na vida deles então foi o que me motivou a fazer diferente por que eles fazem questão de dançar e usar a roupa. ***O dia que a gente sai e eles pedem o giz para riscar o chão, eles pediam para desenhar antes era no chão depois colocaram a lousa... eles gostam de desenhar, principalmente no chão de ardósia. Mas então fizeram a***

lousa para desenhar mas o que eles gostavam mesmo era o chão, ontem mesmo fizeram bandeirinhas no chão, balãozinho.... Perguntei o que está escrevendo? As letrinhas, ele respondeu...Então eles gostam de escrever e desenhar no chão, eles gostam de pintar o pneu, pintar a madeira os frisos do chão etc.. Os quadradinhos do chão ficam como uma folha para eles então eles ficam desenhando dentro do quadradinho e depois apagam, Naquele dia *[dia em que foi feita a observação]* ***você por coincidência viu eles reclamarem com as crianças porque as pessoas da limpeza tinham limpado bem a Ardósia do chão, então a coordenadora viu e não quiseram deixar eles desenharem no chão, então fizeram eles limparem e começaram a desenhar nas lousas de fora.***

Cria propostas alternativas para o ensino de artes? ***Sempre teve isso... eles desenhavam assim aqui desde que eu entrei porque tem um depósito com muitas caixas de giz e pode usar à vontade, eles não gostam muito do giz branco, eles escolhem a cor como se fosse a caixa de lápis deles eles pegam uma cor depois devolvem e pegam outra.*** Sai fora do planejamento. Imitam bem nessa hora. As meninas imitam mais, os meninos já pegam o pneu e começam a rodar, pintam também o pneu com giz, colocam um no centro e imitam a gente. Cantam, aí também é bom porque você se espelha e vê às vezes quando gritam é porque o professor grita. Então eu vejo que os meus não gritam, é porque a gente não grita. Elas fazem igualzinho, elas cantam, elas rezam, passam atividade para o outro fazer do jeitinho delas... é interessante. Os papéis elas trocam, às vezes dá umas briguinhas, mas elas trocam. Até tem uns meninos que participam. Eles brincam muito de casinha, da blusa dobrada fazem um nenezinho e colocam na barriga, principalmente se a mãe estiver grávida já têm isso como parte de teatro. Como atividade de artes mesmo ***o que mais fazem e gostam, entre pintura e desenho e massinha... é massinha mesmo.*** Eles adoram massinha, não usam corretamente porque a massinha vira um pozinho e a colagem, pintura com guache a gente até usa, mas com menos frequência. *Conta estórias para ilustrar as atividades?* Faço as estórias com eles, conto muito também, pela facilidade de ilustrar, eu pego da internet também para contar e eles podem então desenhar, pego mais dos clássicos, que eles gostam mais. ***Tem uma mala de livrinhos da coordenação que nós trazemos para classe, mas eu tive até que comprar mais os clássicos por que era uma briga por alguns livrinhos, mais como os***

clássicos. Hoje, graças a Deus, está custando cinco reais dez livrinhos então a gente pode e consegue comprar, para ter um em cada mesa, e eles, como eu conto muito mostrando as figuras, eles contam depois para os colegas... eu fico boba de ver . Os dinossauros entre os meninos, eles mesmos contam e inventam as estórias da vida dos dinossauros. Contam inventam e deduzem pelas imagens. Eles ficam o dia todo aqui ... ***Aqui tem TV e a recreacionista põe eles no tapete para assistir, mas passa mais filmes ou desenhos com os clássicos , por isso é que eles gostam. Não assistem TV de programação normal porque nem pega. A recreacionista mesmo compra com o dinheiro dela os DVDs que tem desenho.*** Na TV Record passa o pica-pau então é uma febre entre eles, passa todo dia o mesmo desenho mas eles gostam. O DVD ela passa para eles ou clássicos. Agora a gente vai mostrar mais o que eles não conhecem. No primeiro semestre eles pedem e vêem mais o que eles já conhecem e agora no segundo semestre vão ver coisas novas... Mas sempre ilustrando, pedem já uma folha para desenhar e vão ilustrando as estórias.

De que fontes lembra ter inventado tais estórias? ***Conto as estórias mais da minha formação mesmo, não é por tradição ou que tenha ouvido na infância. Teve uma amiga minha que fez aquele livro de pano só com estórias que a mãe contava de tradição oral, mas a minha mãe não contava muito .*** Teve outra que contou a estória que a avó dela contava, a menina do leite. Foram tantos livros que não deu para ver todos. Minha mãe não contava muitas estórias, mas cantava muito. Então, nós brincávamos muito com música, então eu canto muito as músicas da minha infância... mas outro dia fui cantar em casa como faço aqui ... "fiz xixi na canequinha, enganei dona Chiquinha que era caldo de galinha..." "... lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, o azar foi seu..." e minha sobrinha ouviu e disse: "Credo tia! O que é isso?" É mas são duas **parlendas que hoje a gente canta e eles gostam muito... de cultura nossa e a criançada que é muito viva já estranha, mas passou de geração para outra ninguém falava nada repetia e gostava.**

- **Seleção de conteúdo curricular:**

A instituição tem projeto pedagógico definido? Tenho acesso ao projeto político pedagógico com música, teatro, artes, movimento etc. Primeiro porque foi elaborado junto conosco com os professores e coordenadores técnicos e uma recreacionista. Faz um sete anos, fizeram com a coordenadora técnica da rede e

definimos. *Quais os conteúdos propostos pela instituição nas seguintes áreas: música, teatro, dança e artes visuais?* Definimos hà sete anos atrás, mas aí cai numa rotina... não fico vendo o que foi. *Como planeja estas atividades? Considera arte uma disciplina relevante?* ***Na educação infantil é a arte... é mais uma prática porque em tudo você pode estar buscando colocar a arte. Não se dá um dia de artes e em tudo você pode incorporar, mas não só está embutida nos outros conteúdos. Pode toda hora aplicar em cima dessa prática que ajuda a desenvolver outros conteúdos na educação infantil. Quando chega no fundamental ela passa a ser uma disciplina. Aí pode ter uma professora que seria interessante até ter um professor só de arte.*** Na quinta feira aqui tem ginástica rítmica então é muito interessante... as meninas fazem e ficam bem felizes porque vão com outra professora. Aqui em Campos têm muitas professoras de educação artística que dão aula no fundamental. No dia a dia aprendemos com elas então ***mostramos Volpi ou outro artista porque elas mostram o que fazem no ensino fundamental e a gente então faz também aqui no infantil.*** Pelo contato com os professores da rede, que são do fundamental.

Você recebe materiais da instituição? O giz, papéis para as crianças que não podem trazer material, o que nós pedimos eles fornecem...crepom cartolina EVA, tem algumas coisas que eles fornecem. *Os recursos fornecidos são úteis para preparar as atividades?* Fornecem dependendo do que queremos fazer temos que comprar... nem pedimos o que sabemos que não tem. Por exemplo, peço crepom e perguntam que cor ? Daí falamos ... A cor que tiver ...cor forte, porque se pedimos a cor que não tem, daí não vem o papel crepom... *É necessário trazer materiais de casa?* E com os anos a gente já aprende a pedir , quando pedimos EVA tem que falar a espessura, senão vem bem fininho que não presta. Trocamos com outro material que é mais barato, que daí pedimos menos, porque o material tem que ser barato se for pedir para os pais....***a gente vai se adaptando.***

Que tipo de materiais? Compro revista, mas é muito delicado porque tem que ser selecionado antes. ***Compro é mais gibi e livrinhos de contos mesmo***. *Costuma usar recursos como TV, vídeos, CD, revistas?* Tem gente que coloca CD enquanto faz as atividades... eu não, só se for para ouvir numa hora específica. ***CD uso mais com cantigas de roda que eu trago de casa, vídeos eu não trago, só se for coisa bem específica eles vêem mais na recreação.*** *As atividades ficam na dependência de ter ou não estes materiais?* Não. ***A gente corre atrás de alguém***

que pode fornecer, sucata a gente tem que trazer. Ontem, estavam brincando de cabeleireiro, tinham montes de potes brincavam que pintavam as unhas, lavavam os cabelos etc. Trazemos de casa mesmo, viramos verdadeiras sucateiras porque não jogamos nada fora que possa servir para as crianças, eles mesmo não trazem. *Como estes materiais são utilizados?* O ano passado teve um projeto, sim. Com uma sacolona que eles colocavam a sucata que traziam, lá. Esse ano, não. Teve um projeto de um professor que fazia um projeto de reciclagem de papel muito legal, ele vendia mais para os passantes e esse projeto foi da Prefeitura. Talvez outra instituição faça agora, mas acabou. Ele fazia na assistência social... ele dava aula de projeto na assistência social da Prefeitura mas era só para o fundamental e ele dava para nós alguns papéis artesanais que eles faziam.

- **Seleção de material em artes:**

Tivemos uma formação para fazer papel, mas não fazemos aqui e também em teatro. Era assim, uma professora de cada unidade foi para o curso de formação para depois passar para as outras, mas ficava tudo muito no ar. Daí não dá em nada! Agora é a coordenadora que faz o curso e aí passa para nós. Aí no HTTP vai passando. Não tem muito retorno quando não tem troca entre os professores, então agora eles estão tentando unir mais.... Agora com o livro resolveram pedir para cada professor um prato e fazer a exposição com o encontro entre os professores.

PROFESSORA 2

Perfil

Idade: 33 anos; *sexo:* feminino; *origem:* brasileira; *experiência profissional:* 14 anos que eu dou aula na educação infantil, eu já trabalhei com ensino fundamental um ano, de primeira a quarta série, que era sala multiseriada. E toda a minha experiência basicamente é no infantil mesmo. ***Há quatro anos atrás fui convidada para ser coordenadora da Casa Abrigo. Daí eu fui, fiquei quase um ano na Casa Abrigo. É um trabalho muito difícil. É um trabalho que, às vezes, como é que eu digo?... mexe muito com o psicológico da gente.*** A gente não tem assim uma estrutura, ***não tem uma psicóloga, tudo é com a gente ali, né? E***

como coordenadora, eu sou um pouco mãe das crianças, e tem muitos problemas. Então foi um trabalho muito difícil, uma experiência muito grande para mim, mas foi um trabalho muito difícil. Depois que eu saí, estava grávida de um mês e meio, e assim tinha criança com muito problema, eu acabei pedindo pra sair. E aí eu fiquei na coordenação do infantil, fiquei três anos *[da prefeitura?]* isso, da prefeitura. Este tempo eu trabalhei também com as professoras. Foi um trabalho diferente pra mim, porque até então eu trabalhava só com as crianças mesmo. Então foi uma experiência muito grande. Eu gosto do que eu faço. Gosto muito de trabalhar com esta faixa etária que é de quatro... ***antes eram de cinco a seis anos, agora é de quatro a cinco anos, que é o Infantil III. Então eu gosto muito. Eu voltei pra sala este ano, depois de quatro anos, e estou muito feliz.*** A gente tem que fazer mesmo aquilo que a gente gosta. E, mais é isso. O fundamental eu trabalhei um ano só, este ano eu voltei aqui pro Padovan, a NIMEI Geraldo Padovan. ***A gente não tem sedes fixas ainda. Eles estão estudando... O fundamental já tem. Então, professor agora ainda tem que escolher no início do ano a sala e o período.*** Ele já tem a escola certa. Só se ele quiser ir participar da remoção ele sai, e o infantil não. O infantil nós não temos sede ainda. Tem uma escala, única, e então no dia da escala é uma aflição [risos] então a gente escolhe tanto o período, a sala, e a escola. Então eles estão estudando a possibilidade da escola ter sede, que eu acho que pra gente seria interessante. [*você não pegou a escola que queria?]* ***eu peguei, porque então, eu fiz pós, e tudo, então a gente tem pontos, né? Então deu pra pegar, mas é assim uma surpresa, porque pode ser que você consiga e pode ser que não. Alguém pode pegar na frente, e você vai para um outro lugar.*** *Você pode ser movida para outra escola no ano que vem?* Sim é, no ano que vem. Se alguém pegar na minha frente, eu já tenho que escolher outro. Todo ano tem uma distribuição. *Então não tem uma equipe estruturada em cada unidade?* ***Não. As pessoas costumam mudar*** (de instituição)***. É uma surpresa mesmo pra gente. Às vezes boa, às vezes ruim...*** deveria ter um equipe constante, ter um corpo docente... nós este ano aqui, a gente esta muito feliz por que temos quatro professores, então , nossas idéias são muito parecidas, a gente faz festa juntas, isso que é legal de trabalhar porque uma apoia a outra, é complicado. *[o ano que vem pode mudar?]* muda. É difícil... estão estudando essa possibilidade mas não tem nada definido, por enquanto. *Instituição:* NIMEI Geraldo Padovan; *horário de trabalho:* período da

tarde; *número de alunos:* 25 alunos, no início eram 28, porque a sala é grande e tem espaço para todos, então cabe bastante criança, mas daí, três desistiram, nunca apareceram mesmo. Então, são 25. O *tempo de preparo das atividades:* eu preparo as atividades na minha casa, porque como a minha sala é agitada, e é uma sala cheia, eu não consigo fazer nada com eles. Eles tem que fazer assim, o tempo todo eu tenho que estar dando atividades pra eles, atenção, se não, não tem como. Eu preparo por semana. ***Semanalmente eu preparo a atividade. No domingo, ou sábado, eu já preparo a semana inteira.*** Ficam de 15 a 20 minutos fazendo alguma coisa. Terminam mais rápido, tem uns que são mais caprichosos, sempre tem, eles querem fazer tudo certo, então eu espero todo mundo terminar, é de 15 a 20 minutos. *[quando terminam rápido, faz o que?]* tem o baú de livros, ***eu fiz com eles este ano uma gibiteca, só que eu só trabalho os personagens da Turma da Mônica. Eu fiz uma pesquisa com eles no inicio do ano, o interesse maior da sala foi a Mônica. Eu acho que é mais fácil, porque tem mais atividades, tem desenho. Quem vai terminado, ou pega um livrinho, ou pega um gibi e isso já me ajuda também tanto pra quem for terminado, quanto na alfabetização.*** Os jogos também, a gente tem outros recursos pra quem vai terminando*. [o projeto da Mônica você fez pra este ano todo? Independente do que for desenvolver?]* Isso. ***Nós professoras temos que apresentar um projeto todo final de ano, né? Apresentar pra coordenadora no final do ano.*** *[independente da unidade que você vá ficar?]* ***é, independente, porque este projeto, ele conta com a nossa avaliação final.*** Tem lá o projeto pedagógico, então conta pra nossa avaliação final. Então todo final de ano a gente apresenta um projeto. Não tem tempo determinado, duração determinada, é o tempo que a gente achar. ***Como eu acho que a Turma da Mônica pode ajudar na pré-alfabetização deles, eu fiz o projeto o ano todo, comecei no inicio do ano e vou fazer até o final do ano.*** O ano passado eu tava na coordenação, então eu não fiz. ***O ultimo projeto que eu fiz foi sobre insetos, com os meus alunos, daí eu fiz acho que cinco meses. A gente vai intercalando projetos na rotina, então hoje é uma atividade de matemática, uma atividade de artes, e uma atividade do projeto.*** Então eles já sabem que é um projeto, as crianças. Eles participam, os pais participam, tento envolver a comunidade, tanto que eu comecei ***este ano a gibiteca, pedi pros pais uns gibis, disse que é pra ajudar, e todo final de semana, mas algum final de semana ou outro eu mando um gibi. Na segunda feira eles mandam de volta.***

Procuro a participação deles também no projeto. *Tempo para planejamento de atividades:* Pra eu estar planejando as atividades, nós professores do infantil, a gente tem um conteúdo, e tem esta liberdade, a gente pode estar indo e voltando no conteúdo. ***As professoras basicamente trabalham as mesmas coisas, uma sempre troca idéia com a outra. A gente fez uma atividade com as bandeirinhas do Alfredo Volpi... quem mostrou foi a prof. D. ...ela foi lá, mostrou pra gente, como fez, né? Que tudo que uma faz as outras podem fazer também. A professora D. fez uma atividade, então ela vai e mostra pra gente, como ela fez.*** *[na reunião?]* ***Não, aqui mesmo no pátio.***

No nosso grupo ou no HTP também mostramos. Apesar de que ***no HTP é mais difícil. As coordenadoras já vem com um assunto, então a gente tem HTP que a gente troca, mas na maioria das vezes, não. Já tem um tema pra estar estudando, então a gente prefere quando é mais informal, uma mostra pra outra como fez, a gente já tem idéias.*** Agora, por exemplo, a gente estava trabalhando, teve já um dia, uma professora estava trabalhando frutas, a outra dia e noite, a outra... Então, são temas diferentes. A gente não prepara junto, mas a gente troca muita experiência, mas às vezes ***trabalha lá no pátio mesmo. Tem as revistas de educação infantil que vem mensalmente e que tem muitas ideias, então eu tiro ideias de lá.*** *[você compra com o seu dinheiro?]* ***isso, é a gente que compra mesmo...*** *[na escola não tem um acervo de revistas?]* ***não, não temos. A gente tem assim, em cada escola, em cada creche tem uma mala do livro, mas tem poucos livros. Acho que o ano passado ou retrasado foi mandado um pra cada creche, então tinha alguns fantoches, alguns livros, mas poucos.*** Não tem muitos. Mais são os nossos próprios que a gente tem mesmo.

Atividades criativas que costuma realizar pessoalmente (música, teatro, dança e atividades comunitárias): Agora eles estão fazendo um projeto, estão levando as crianças no auditório, assistindo peças. Então elas vão dia de domingo, né? Mas elas levam, assistem peças infantis, então é a Secretaria de Educação que acaba proporcionando. ***As professoras do infantil, por enquanto ainda não. Eu não sei se eles tem a intenção de estender este projeto pra gente, mas seria interessante, né? Porque a gente tem acesso, mas às vezes o custo é alto, ou então falta de tempo mesmo, a gente não vai. Em julho, é assim eu tenho filhos pequenos, às vezes eu saio com eles, porque em julho tem bastante coisa, tem peça pra criança, assisti o ano passado e é gratuito, né? Então é***

uma coisa acessível pra gente. Mas eu tenho, tenho filhos então eu levo né? Por eles. Mas assim, eu, particularmente, eu já acho que é isso... por ter filho pequeno, aí não tem com quem deixar, mas é mais porque é infantil. Que eu me lembre a Secretaria propôs pra gente também uma ida à Bienal, acho que foi há uns dois anos, então a gente foi. Até a gente estava comentando aqui fora, tem uma professora que ela faz excursões, ela tem topique, então ela faz leva pra teatro, então ela já vai, já compra o ingresso, e já vende o pacote fechado. A gente tava até comentando que ***seria legal a gente ir fazendo estas excursões porque a gente não tem assim muita oportunidade, não tem tempo, né?! Então por ter filho, família, essas coisas então, a gente acaba deixando de lado.*** *[eles levam até São Paulo?]* é, isso, São Paulo. Mas assim, aqui, o que eu me lembre na Vanessa Balé que às vezes ela faz com as crianças... isso eu fui, muito legal, só. ***O festival de inverno eu não vou por causa do custo. Não tem assim um desconto, mas deveria ter, né? Ainda mais que eu sou professora...*** em Monte Verde tudo o que acontece ou é gratuito ou tem desconto ...interessante, aqui não, é aqui não tem, é difícil... [risos] é, é difícil. *Como gosta de criar? Em grupo ou individualmente? Gosta de alguma prática artística em especial? Ouve rádio e TV com que frequência?* Com frequência, eu vejo muito DVD com tema infantil, por causa dos meus filhos, então eu tiro bastante ideia porque tem estes DVDS educativos e bastante coisa... então, a gente pode desenvolver mais isso. Música eu também ouço bastante, escuto rádio, mas é mais difícil, voltado pros meus filhos mesmo. Porque eles são pequenos, então fora daqui, é com eles. Ou na minha mãe. *[pessoalmente você gosta de ouvir musica?]* sim. E TV eu gosto também, eu assisto de vez em quando, mas falta tempo mesmo. Quando eu não tinha ainda os filhos, tinha mais tempo então a gente saía etc. ... filme a gente vê mesmo porque a gente aluga e vê, novela não tenho tempo de seguir, então não vejo é mais filme mesmo e desenho, conheço todos os DVDs de desenho.***Internet eu gosto mas é mais para a escola eu entro muito num site "cantinho lúdico" tem muita coisa por causa da escola, coisas de bate-papo eu não tenho tempo, gosto mas não posso. Entro no Google pesquiso bastante, para ver mais coisas práticas, não coisas teóricas.*** A gente... a gente, não eu. ***Eu assino uma revista que tem, que é direcional e lá tem muita teoria, tem psicopedagogia, tem sobre inclusão e muitos outros temas... é mais esta revista que eu leio para teoria, na internet eu busco mais a prática.*** Nós trocamos, entre nós professoras, as

revistas, passo para as outras. Aqui no núcleo, este ano está muito boa a troca. ***Na internet não dá tempo de se comunicar nossa troca, é mesmo aqui no pátio. Passamos os sites uma para outra e vamos trocando.***

Participa de algum grupo de convívio fora do trabalho? Fora do trabalho, não nos encontramos, ***o social é mais em função da família***. O cinema daqui a uns tempos atrás era bom, tinha alguns filmes bons, mas depois o som foi ficando ruim ***e quando a gente quer ver um filme bom tem que ir para Taubaté mesmo*** .

Tem vínculo com algum grupo que faça atividades como dançar, cantar ou trabalhos manuais? Atividades assim são difíceis, algumas vezes eu saio com meu marido, mas é difícil, muito raramente, porque tem que deixar os filhos com minha mãe e meu marido é policial, é muito complicado, então procuramos fazer programas com as crianças, nas festas de ***aniversário dos meus filhos eu gosto de criar, de por a mão na massa, tenho até fotos das mesas com temas***...Ursinho Puf etc., uma vez meu filho queria de dinossauros e como procurei em todo lugar e não tinha ***eu mesma comprei TNT e pintei. Coisas de aniversário, eu procuro fazer tudo... convites de EVA, eu gosto falta tempo mas quando é para eles eu faço... gosto muito de fazer trabalhos manuais.***

Essa Habilidade vem de sua experimentação ou você teve isso na infância ou em casa? Olha, a ***minha mãe gosta; ela faz parte de um grupo da igreja, então ela faz cursos, como outro dia fez de flores artificiais de EVA, faz de crepom e eu sempre vi fazendo. Ela foi aluna do prof. Camargo Freire e têm até hoje os cadernos dela. Na escola também porque eu sempre fui boa aluna sempre me interessei. Fiz magistério e sempre tive artes na escola, no magistério também tive artes, depois na pedagogia cidadã teve um bloco sobre artes.***

Como foi este bloco sobre artes? Olha, para falar a verdade eu não lembro muito bem.Foi em 2003... nem faz tanto tempo assim... mas na parte de educação infantil a professora procurava que fizéssemos coisas mais práticas. Sempre levávamos atividades dos alunos, que ela procurava integrar bastante. Os módulos duravam mais ou menos um mês. No módulo de arte, como eram todas as professoras juntas, não só o infantil, procurava envolver a escola. Os trabalhos que fazíamos em aula, ela pedia para que apresentássemos. ***Como as professoras não conheciam a prática uma da outra ela pedia para que trocássemos e ela avaliava as apresentações que a gente levava. Este curso foi proporcionado pela Prefeitura. O curso foi de formação superior, depois fiz uma pós-***

graduação que foi em alfabetização e nesse curso não teve artes. Era um curso dado com videoconferências uma vez por semana, todas as terças das 7h às 10h da noite... 4 horas (sic). Depois fiz outro curso de pós-graduação em psicopedagogia, que foi também em Campos do Jordão; tivemos muitos professores que ***trouxeram muitas experiências que não teve nada relacionado a artes. O curso durou um ano e foi uma vez por mês, no sábado o dia todo.*** Carga horária que é considerada uma pós- graduação. Este curso foi pago. É uma faculdade de Minas Gerais, FIMO. Eles abrem uma turma a cada ano, dependendo do interesse, se tem um número grande eles abrem a turma. A sede é em Minas Gerais. Tem uma tutora que fica em todas as aulas e depois convidam pessoas de lá da faculdade para virem para as aulas.

Acha que a arte faz parte do cotidiano da vida? ***Em casa o que faz parte do cotidiano são os aniversários, decupagem em pano, fiz porta-retratos, gosto muito. Minha avó fazia todo ano festa junina na casa dela porque a família é grande e todos iam para a casa dela. Fazia doces e tudo mais..***. era muito festeira...Mas depois que ela faleceu deixamos de lado. Este ano, como minha prima tem uma escola fizemos uma festa lá. Foi a festa para a minha família e para os alunos da escola.Natal sempre comemoramos com a família da minha mãe, a família do meu marido não tem este costume, mas minha família toda se reúne. Comemoramos e tem presépio, enfeites... *Vocês fazem ou é tudo comprado?* ***Todo ano fazemos o presépio com minha mãe, mas é ela que faz com meus filhos, este ano meu filho pediu para eu para pegar mato, "barba de pau" e estas coisas e levar para minha mãe. O nosso presépio em casa já é "compradinho" mesmo. Na minha mãe, todo mundo ajuda... eu, minha irmã e meus filhos... minha mãe passou isso para eles. Falta espaço em minha casa então eu já não faço. Mas meu filho de 6 anos cobra...*** *"N****ão vamos fazer igual o da minha avó?" Então, todo ano, tem que ir pegar "barba de pau". Então, daqui algum tempo, vou ter que começar a fazer porque ele cobra isso.***

Lembra de haver feito atividades em artes quando criança? O que eu lembro é de fazer maquete que as professoras pediam muito e como sempre a minha mãe que ajudava e ia um grupo de meninas, normalmente umas quatro que iam até a minha casa e ***lembro muito uma vez que fizemos para o dia do Índio fizemos com massinha os bonequinhos, fizemos casinha e minha mãe gostava de ajudar.***

Brincar é uma atividade artística? Acho que sim... a arte está presente com as crianças e na vida da gente.

*Trabalhar pode ser atividade artística quando...*Ai sei lá , no dia. Por exemplo: outro dia ***meu filho pequeno estava chorando e eu peguei a fralda e fiz com ela um bonequinho que mexia e ele parou de chorar, isso pra mim acho que foi uma arte que eu fiz. Está presente em tudo. Usei para ele parar de chorar, foi brincar. Para a criança mesmo qualquer coisa assim é arte...***Um pouco de areia ou barro eles estão criando. *As crianças criam sozinhas?* Acho que quando a gente é criança a gente é muito criativo já faz parte, faz uma carro, um castelo, uma casa num papel. ***Na medida em que a gente vai crescendo, talvez por ser tolhido, por ser chamado atenção, a gente vai perdendo um pouco isso.*** Hoje se falar "faz um castelo", a gente fica pensando, não sabe como faz, não sabe como começa, com a criança a criatividade é muito maior. Não importa o bonito...tudo é bonito. Sem os conceitos que são voltados para a sociedade, você depois não perde. *Até que idade você acha que tinha ainda essa criatividade?* Até uns 8 anos, depois disso acho que a gente já começa a ficar apreensivo de que os outros achem feio e vai se perdendo, então ***eu acho que o trabalho com a educação infantil é muito bom por causa disso, eles são muito criativos, tudo que a gente pede para elas, elas devolvem, enquanto que com os maiores já é mais difícil***. Meu filho, por exemplo, sempre gostou de desenhar sempre gostou de desenhar dinossauro, sempre carregava estas coisas, nas coisas dele. Agora ele foi para o primeiro ano, saiu da educação infantil, então na primeira série tem os professores específicos de artes, de educação física e tem a professora da sala. O professor de artes quando pergunto o que ele faz é sempre o mesmo...o professor faz um desenho na lousa e eles copiam. Então, eu acho que é por isso que você vai perdendo. Acho que a criança tem que fazer reprodução com obras de arte, mas não só isso. Senão, a gente tolhe a criança.

- **Formação acadêmica:**

Há quanto tempo está formada? O magistério era um curso profissionalizante. Na minha época depois do ginásio, só tinha contabilidade, colegial ou magistério... e o magistério eu fiz em quatro anos, diariamente, no TCC *(Escola Estadual Prof. Teodoro Correa Cintra).* Depois parei de estudar e fui dar aula em dezembro de 1994 e em fevereiro comecei na educação infantil. Em 2002 comecei a pedagogia, curso que durou dois anos e meio. Era meio período, eu já trabalhava à tarde e fiz

a Pedagogia Cidadã no Colégio Nicola, no Capivari, um projeto da Prefeitura. Depois que eu terminei a Pedagogia Cidadã, depois de 5 anos, fiz uma pós-graduação e quando terminei uma pós, no ano seguinte eu já fiz a outra. Em 2007, o curso de pós em alfabetização e Psicopedagogia em 2008.

Como considera sua formação em artes? Aplica os elementos de formação ou usa outros recursos? ***O material da Pedagogia Cidadã , eu guardo...Eu não costumava fazer releituras de obra... Mas depois de fazer a pedagogia cidadã eu comecei a fazer ...Nesta época o construtivismo estava muito em alta, não podia mais usar o mimeógrafo, estava proibido!!! E os referenciais... Tudo era baseado nos referenciais, mas com toda essa mudança de lei, para o professor não muda muito...*** Esses dias acabou o FUNDEF e teve o FUNDEB, mas para nós da educação infantil, a gente não sentiu ainda o que a gente vê... é que tem muito material para o fundamental, tem mais recursos... e para o infantil é o que sobra. O que resta fica para vocês do infantil... ***A lei muda mas até chegar aqui ...não muda bastante.*** *Usa alguma fonte de informação para propor atividades?* O que a professora orientadora que trabalhava dava cursos sobre os referenciais, a prefeitura sempre proporciona cursos e cada curso prega alguma coisa. Uma mudança , alguma coisinha nova a gente vai introduzindo na prática. *Ainda consegue usar elementos de sua formação nas atividades?* Alguma coisa muito diferente eu não lembro, não.

Fez estágios em que pudesse praticar atividades em artes? Usa as mesmas práticas na vida cotidiana (cantar, ouvir música, dançar)? Não precisávamos fazer estágio onde a gente já trabalhava. Não fiz estágio em educação infantil porque eu já era professora. No fundamental eu fiz, e em gestão também. No período contrário também, muito corrido. Até hoje tenho o material, que de vez em quando eu olho. Porque tinha coisa prática.O material do magistério não... eu não guardei mais nada... tem muitas sugestões de atividades .

- **Práticas pedagógicas baseadas nas indicações oficiais:**

Você segue o currículo pré-determinado pela instituição? ***Eu ensino o currículo, o conteúdo da gente eu procuro seguir porque nós fizemos juntos... foi um estudo feito com os professores e cada professor deu a sua contribuição e a gente montou esse conteúdo por volta de 1988, 1989. Eu participei, estava na coordenação. É igual para todas as unidades.*** *Existe cobrança da instituição em relação a isso (relatórios, pastas de trabalho para os pais, avaliações,*

apresentações em festas, exposições etc.)? A gente tem as avaliações, temos que apresentar um "projeto" por ano , pode ser um ou mais e a avaliação que fazemos com as crianças é em cima desse currículo com alternativas para preencher. Então temos que fazer o que pede a avaliação, senão a criança não consegue atender àquilo que está sendo pedido ***É dividido por áreas, matemática, linguagem oral, artes, sociedade natureza, música movimento e brincar... Cada área tem o seu conteúdo. Então, de música e movimento, e no começo do ano a gente sempre revê o conteúdo. A área de artes pode ser considerada mais como atividade mesmo. Temos que dar ênfase mesmo na linguagem oral e escrita e na matemática. Porque elas têm mais aulas mesmo na grade as atividades de música artes e movimento tem menos***.O Infantil I é dado mais ênfase no brincar e no movimento o Infantil II e III já é outra coisa. ***Temos que dar mais ênfase na linguagem oral e escrita e na matemática. Tem carga horária maior e a exigência de que se cumpra é maior.*** Ninguém cobra muito que se faça as outras áreas, só no Infantil I e II. ***Mas a cobrança de movimento e teatro é o grande "lema" do infantil é para trabalhar a motricidade. A cobrança das outras áreas tem uma cobrança no sentido de que a gente trabalhe de uma forma lúdica; de forma integrada é que desenvolvemos estas áreas. Sempre envolvendo artes e música. Como instrumentos de cobrança temos os relatórios e a avaliação.O diário onde temos que registrar tudo o que fazemos. Cada professor faz o seu diário da maneira que acha que deve fazer. Tem liberdade de fazer como quiser, mas é cobrado que faça***. Este ano não é para mostrar todo mês, mas no ano passado sim... tínhamos que mostrar todo mês. Este ano só foi dito que tem que ser feito e a qualquer momento eles podem querer ver. ***Tem o diário de chamada e o diário do professor que pode ser também um semanário... tem quem faz como diário e a avaliação das crianças que tem que ser entregue cada final de ano. Estas coisas a gente faz com eles, apresentações e exposições a gente faz mas isso não é cobrado. Fazemos porque acho que já faz parte da educação infantil; é quando mostramos o trabalho da gente mas não é cobrado. As exposições fazemos como parte dos projetos. Cada um tem uma forma de fechar os projetos. Que pode ser uma exposição ou uma música, já fizemos coisas muito diferentes.*** Já teve professor que fez o dia do autógrafo para os livros feitos no projeto,e a gente

sempre procura no fechamento do projeto envolver os pais. Não é por cobrança mas fazemos para mostrar o trabalho.

Quais as exigências consideradas por você como significativas? Eu acho que apesar de não haver a cobrança, o que mostra mesmo o que a gente faz com a criança são os teatros, as danças, as festas e comemorações. ***O diário é muito importante sim, porque é o registro, mas pode ser que o diário seja maravilhoso mas, na realidade, pode ser que não se tenha feito nada o que estava ali. Mas uma coisa que é visível mostra o que a criança aprendeu, ou não. O projeto seria uma exigência mais significativa.*** E na prática tem-se que no final mostrar e apresentar o que foi feito e é aí que se mostra na socialização e na sistematização do projeto e se faz o envolvimento dos pais e da comunidade. Para a arte, a forma de socialização que é a exposição ou algum trabalho feito por eles. Normalmente a conclusão do projeto é mesmo uma atividade de artes, ou um desenho, uma colagem do que foi feito. Como eles ainda não sabem se expressar através da escrita, então ***a forma que a gente tem de registrar e expressar o que eles aprenderam é através sempre do desenho. O Desenho, o teatro e a dança porque são coisas que eles estão participando. A parte lúdica é o que eles conseguem fazer e o que a gente faz bastante é a preparação para a alfabetização... a gente trabalha bastante,*** mas a gente não colhe os frutos aqui na educação infantil. A gente só vai ver no fundamental, mas aqui o trabalho é mais o lúdico mesmo. E tudo a gente pode trabalhar através da arte e o lúdico e o artístico nessa faixa de idade são a mesma coisa. ***A brincadeira, a dança teatro, o desenho são sempre lúdicos.***

- **Práticas pedagógicas baseadas nas indicações não-oficiais:**

Cria atividades fora do planejamento? ***Eu acho que a gente cria, mas dentro do conteúdo; a gente trabalhou com sucata, por exemplo nas revistas de educação infantil, como a revista professor Sassa tem muitas sugestões de atividade e embora não esteja dentro do planejamento, está dentro do conteúdo. Outro exemplo é fazer massinha.*** *Com que freqüência? Quais seriam? Você pode descrever alguma?* Fazemos massinha com eles com farinha de trigo, um pouco de óleo e água, um pouco de tinta e fazemos junto com eles... podemos por um pouco de gliter, eles mesmo, e mesmo fazem e amassam com a gente. Na revista, tem por exemplo daquela estória que eu contei para eles , todos os personagens da estória do mágico de OZ, os personagens para fazer com

sucata... e a gente trabalha muito com sucata. Eles têm muita criatividade e se a gente dá algumas coisas com sucata eles criam também. A gente foge um pouco do que tem que fazer mas eles são crianças e é bom fazer isso. *Cria propostas alternativas para o ensino de artes?* ***No começo da aula eu sempre passo com eles a rotina, e eu acho que o professor sempre tem que estar direcionando, então eu aviso pra eles, "hoje tem novidade, vamos na hora da novidade", então eu dou a sucata. Acho que a gente tem que induzir um pouco.*** *As crianças inventam atividades por conta própria imitando as atividades propostas?* ***Sempre tem algum que é mais esperto que inventa e acaba saindo algo diferente daquilo que a gente planejou...*** eles, nessa idade já passaram pelo Infantil I e II e já se viram mais dentro da sala. Dependendo do número de alunos eles tem mais possibilidades de escolha. ***Este ano não, mas já houve ano em que eu trabalhei com os cantinhos em que eles podiam escolher as atividades. O cantinho do desenho o cantinho da música, então naquele dia era o dia em que eu fazia os cantinhos e eles então podiam escolher as atividades.*** Tem outras professoras que trabalham assim também mas depende muito da sala. ***A limitação principal é para fazer atividades com outros materiais como pintura. Acho que se a gente não direciona eles acabam se perdendo e não criam. É possível trabalhar não direcionando as escolhas mas ... Só é difícil no começo para eles saberem que podem fazer escolhas, para eles saberem que tem um tempo certo para ficar em cada cantinho, mas depois que eles pegam isso é fácil cada um já sabe e pergunta "pode mudar?" ...não só quando for a hora...aí então fica fácil.*** No começo do ano, quando trabalhamos o corpo todas as professoras fazem um trabalho coletivo, com suas classes. As crianças deitam no chão fazem o desenho do corpo depois nomeiam as partes do corpo, esse é um trabalho de artes que pode-se dizer que é um trabalho coletivo e algumas brincadeiras que a gente faz para trabalhar o corpo todos têm que trabalhar juntos.

Conta estórias para ilustrar as atividades?

Pra contar estórias tem que ser cada vez de um jeito diferente, senão eles perdem o interesse, dessa vez *[referindo-se à atividade observada na pesquisa em sala de aula]* ***eu contei a estória usando CD porque eles não conheciam muito estória contada desse jeito. Se ficar usando muito o CD eles perdem o interesse. Normalmente eu faço uma roda e conto a estória ou pego um livro***

e vou mostrando as ilustrações. Na educação infantil eles têm muita facilidade de contar estórias, de criar estórias. Mostrando gravuras então tem uma forma que eu uso muito que é assim: um começa depois cada um vai completando contando uma parte, eles contam muito. Às vezes um "enrosca", mas o outro logo ajuda então a estória sai. Conto estórias todos os dias lendo para eles... é o que chamamos de "leitura compartilhada" . O CD ou a estória inventada é menos frequente, uma vez por mês, mais ou menos. Essa classe precisei inventar outras formas porque eles já não estavam querendo ouvir as estórias, principalmente as crianças da creche, porque já ouvem as estórias de manhã lá. ***Eles gostam muito de ouvir as estórias com fantoche. Agora estou trabalhando os personagens da Mônica, então faço as estórias com os personagens. Fiz a Mônica, o Cascão e o Cebolinha e eles tinham que fazer uma estória... não saiu muito bem, mas saiu.*** Normalmente faço com uma caixa, mas outro dia nem precisei da caixa porque a caixa estragou e eles pediram para fazer sem caixa mesmo. Fiquei embaixo da mesa... Eles ficam muito quietos. São os personagens num palito eles colaram e eu dei para eles levarem para casa. As vezes eles mesmos tem que fazer para os outros...***Acho o fantoche um recurso muito bom.*** *De que fontes lembra ter inventado tais estórias?* ***História eu ouvia muito, minha mãe contava muitas estórias então eu conto as estórias da minha mãe... A forma como ela contava eu lembro bem, porque ela não usava recurso nenhum, e contava também estórias como a chapeuzinho vermelho, ou estórias de lenda, que eu conto também.*** Agora em agosto com a época do folclore eu conto muito, eles também trazem livros para eu contar as estórias. A coordenação não interfere e não indica as fontes para encontrar as estórias. A gente é que tem que procurar e contar. ***Acho que a influência maior que tenho não é a da infância, é mais dos livros e revistas... só no mês do folclore penso nessas da infância... procuro também na internet, poesia também... procuro poesias como as da Cecília Meireles ou outras e sempre encontro na internet.***

- **Seleção de conteúdo curricular:**

Como fazem a seleção de conteúdo? ***Trabalhamos com datas comemorativas, dia das mães, festa junina, etc. O folclore é em agosto e como é muito amplo tem o dia do folclore, mas nós trabalhamos o mês inteiro. Como distribuímos o conteúdo no planejamento, então todas trabalham mais ou menos a mesma***

coisa na mesma época. Então quando uma está trabalhando com frutas pode saber que as outras estão também porque o conteúdo é trabalhado assim. As estações do ano ou datas como a Páscoa como não tem data fixa trabalhamos no mês em que a data cai. O projeto, nós trabalhamos mais ou menos três meses, não tem tempo definido pode ser até o ano todo. Quando vão perdendo o interesse encerramos o projeto. Porque têm projetos que podem partir do interesse da criança, porque tem autores que dizem, como Nildo Nogueira, que tem que partir da criança , e outros já acham que pode partir do professor que pode estar induzindo. Quando trabalhei insetos, minha classe gostava muito e via tudo o que aparecia na escola... formiga, grilo, etc. ... depois foram perdendo o interesse e já não viam muito mais, então eu encerrei. Agora estou fazendo este ano a gibiteca, então eles estão muito interessados. *Fez algum projeto tendo artes como foco?* ***Fiz uma vez um da "Festa Junina" então vimos como a festa junina é em diferentes regiões e esse foi mais relacionando com música e dança. Mas só focando a arte não fiz não.*** No ano passado ***algumas professoras trabalharam num projeto com artes. Era sobre as cores, então pintaram areia para eles verem as cores, fizeram um teatro das cores, música das cores, então o foco foi esse e foi ligado à arte diretamente. Sempre tem artes no projeto, trabalha-se muito as artes... tudo envolve artes pelo interesse deles. A releitura eu vi num módulo da Pedagogia Cidadã, então tinha uma atividade: como fazer releitura com as crianças. E depois com as revistas que eu compro foi que eu vi, mas a primeira idéia foi de lá. Esse foi um conteúdo que eu vi lá, mas era direcionado ao Ensino Fundamental. Trabalho mais com a Tarsila do Amaral, que acho que é uma figura importante. Tem os cartazes que vêm nas revistas e agente então fala que ela foi uma pintora famosa... e (como eu sei que eles tem acesso pela TV também). Coloco na lousa*** [*perguntei se já foi comentado na escola sobre o acervo de quadros originais de Tarsila do Amaral que pertencem ao museu do Palácio do Governo em Campos do Jordão e é aberto ao público, ela disse que desconhecia o fato e que isso nunca foi comentado*] ***e eles reproduzem de massinha. Olham o quadro e reproduzem mas não levam para casa podem fazer com desenho também No começo desse ano eu fiz esse exercício com o quadro "A Família" da Tarsila do Amaral mas não dei para eles pintarem ou desenharem só mostrei a figura no livro e com eles contei o número de figuras e notamos que eles estão tristes, vimos a fisionomia*** . Esse ano ainda

não fiz mas quando fazem muitas vezes sai muito parecido... alguns não ... mas outros ficam bem parecidos. Nesse caso costumo dar tinta e peço para eles fazerem na folha inteira e dá também para fazerem com massinha. ***Eles gostam muito de giz de cera porque a maioria das atividades a gente só dá lápis de cor e tinta também é o que eles mais gostam mas tinta não dá! [risos]... é o que eles mais gostam mas não dá para ficar dando tinta. A prefeitura dá uma ajuda a gente dá a lista de material para os pais e aqueles pais que não podem a Prefeitura dá essa ajuda. Numa sala de 25 recebemos o material para cinco. Então são os pais que têm que comprar o material.*** *Qual a maior dificuldade para usar tinta?* [risos] Olha quando eles vão usar tinta eles pintam tudo... a mesa o chão... derrubam... não sei se é porque a gente não dá com frequência ou porque é pela idade mesmo. Pintam tudo...os colegas, a mesa, o chão... então é essa a maior dificuldade. É uma questão prática ...um quer o pano, o outro quer a água, então fica muito tumultuado. Eles gostam muito então acho que tem vezes que é só uma vez por mês só, mas ás vezes é mais. Eles ajudam a limpar e faz parte da atividade. A gente não precisa mandar muito ajudar, alguns é pior a ajuda...[risos]. Este ano estou numa sala onde não tem empecilho porque a sala é bem ampla tem pia e banheiros dentro da sala etc., mas para o pessoal da manutenção fica difícil. Infantil I ***é difícil porque para lavar as mãos é mais difícil. Em geral damos mais lápis de cor.*** No início eles não fazem mesmo mas a gente tem que ser persistente e depois eles vão ajudando na limpeza nem precisa pedir. Se eu dou colagem ou algo do tipo nessa classe nem preciso pedir mais para ajudar. Só um ou outro, faz parte da rotina.

A instituição tem projeto pedagógico definido? ***Não tenho aqui, o coordenador tem. O fato de mudarmos muito de núcleo atrapalha muito. Cada ano sugerimos algo mas cada escola é diferente. O que é comum é que todas têm o foco no lúdico e isso envolve a arte.***

Quais os conteúdos propostos pela instituição nas seguintes áreas: música, teatro, dança e artes visuais? ***Não lembro exatamente cada escola faz o seu****. Como planeja estas atividades?* ***Fazemos mais desenho livre, colagem e massinha, menos a pintura*** *Considera arte uma disciplina relevante?* ***Sim, a gente trabalha sempre muito com artes... é muito trabalhado e muito importante no infantil, mas é mais atividade do que disciplina.***

- **Seleção de material em artes:**

Você recebe materiais suficientes da instituição? A gente recebe mas não o suficiente. *Os recursos fornecidos são úteis para preparar as atividades?* ***A gente traz muitas coisas de casa porque os pais não compram, se acaba temos que trazer porque algumas crianças percebem e a gente fica sem jeito de pedir porque sabe que não pode pedir para todos.***

É necessário trazer materiais de casa? ***Sim, para fazer qualquer atividade diferente temos que trazer muita coisa, agente compra muita coisa. Tem uma contribuição espontânea, que fizemos este ano uma rifa para ter alguma reserva mas é para as coisas mais urgentes. E o professor compra mesmo do próprio bolso.*** *Que tipo de materiais?* ***Caixas para organizar, os fichários, e matérias de uso deles também, a gente compra de tudo [risos]. Eu este ano quis fazer a gibiteca não tinha prateleira etc. então tive que comprar TNT e minha mãe fez, costurou os saquinhos para eu fazer a gibiteca. Os impressos materiais nós fazemos em horário fora da escola. As escolas não têm computador na rede. Só o fundamental tem para uso da secretaria e na sala de informática. No infantil não tem mesmo.*** Na escola que trabalhei o ano passado ganhamos uma doação e fizemos uma vaquinha entre as professoras para comprar a impressora. Fazemos festas e arrecadamos dinheiro quando precisa. A prefeitura tinha até prometido para este ano, mas até agora nada. A creche tem alguns recursos como TV, não são todas escolas que tem. Conseguimos com o que arrecadamos nas festas, mas é para uso da creche. Aqui como é escola não tem, só quando combinamos com as recreadoras da creche elas emprestam. *Costuma usar recursos como TV, Vídeos, CD, revistas?* ***Eu tenho laptop e trago para eles porque acho importante e o filme agente aluga e traz para eles porque eu acho importante. O CD é a professora que aluga. Naquela mala do livro que foi uma doação para as creches veio os CDs da XUXA, alguns livrinhos e fantoches. A gente tem a biblioteca infantil e pode usar... é municipal é só infantil pode ser para o professor tirar emprestado os livros e as crianças podem usar , alguns não podem [risos] geralmente aquele que a gente quer não se pode tirar, mas alguns poucos dá para tirar.*** *Como estes materiais são utilizados? As atividades ficam na dependência de ter ou não estes materiais?* ***Tem professores que "se viram" e correm atrás e outros se adaptam ou se acomodam e deixam de fazer. Depende muito de cada um. A maioria dos professores, fazem isso*** . Algumas escolas os pais não

participam muito e como as crianças estão esperando o professor se vira e faz. Uma festa, uma lembrancinha porque ***as crianças são carentes a prefeitura dá igual para toda as creches igualmente a diferença é da colaboração da comunidade e dos professores.*** O carnaval fizemos máscaras e eu cortei... e no dia das mães fizeram as flores do campo com o carimbo da mão com tinta... Dobradura do sapo e colagem dos caipirinhas. Em agosto fazemos, mais ***em agosto trabalhamos bastante trabalhos manuais.***

PROFESSORA 3

Perfil

23 anos de profissão, trabalhei em Campos do Jordão; já trabalhei no ensino fundamental, fui aluna do professor Camargo Freire e considero que foi uma boa experiência, quando teve a passeata e o desfile em homenagem a ele, que fiquei muito emocionada, foi muito bom lembrar do tempo de escola. Fiz o 1º ano de faculdade na FASC – Faculdade de Artes Santa Cecília, em Pindamonhangaba, fiquei grávida e como tinha aqui em Campos do Jordão um curso, tranquei a matrícula, e depois fiz o curso da Unesp, da Pedagogia Cidadã. Esse curso fiz para me atualizar, gostaria de ter terminado a faculdade, mas já que ficava muito caro, ficava muito caro ir e voltar todo dia e então parei a faculdade. Gosto muito do trabalho que faço e faço com prazer. Acho que a arte é muito importante; que a arte deixa a pessoa mais flexível, a pessoa menos rígida nas coisas e ela sente que o trabalho contribui para que as crianças fiquem bem. O trabalho das creches, ele é difícil porque a pessoa tem que comprar o material do próprio bolso, tem que ficar sempre atrás da atualização. Compro muita coisa em banca de revista, gosto muito de algumas revistas; a minha irmã é dona de uma banca e então ela estou sempre comprando, gosto de dessa do professor Sassa, gosto muito de trabalhar com coisas novas que vejo; faço uma coleção de música erudita, agora foi Beethoven, Vila Lobos e já estou completando essa coleção de música; às vezes coloco para eles na sala multiuso, para eles escutarem só música erudita, mais muitas vezes tem música que eles pedem. ***Comprei por exemplo, a música do Calypso acho que o ritmo é interessante... a música, ela não gosto da letra,***

mas a letra, não interessa porque o ritmo é muito interessante pra eles, então coloco para eles, mesmo porque eles pedem esse tipo de música. Gosto de apresentar uma variedade, aí pego a música através dos discos que compro. Eu trago livros, o material de consulta vai desde o dicionário, eu tenho sempre dicionário na classe, enciclopédia e mostro o material que poderia ser até para adulto, mas que acho que funciona para as crianças quando eles têm um interesse específico da classe, trago aquele material e mostro.

Gosto de consultar a internet, inclusive quero comprar um notebook para poder usar sozinha. Não tenho o hábito de usar sempre porque não tenho o próprio computador. Consulto muito meus irmãos que são também professores. Considero o grupo familiar, como meu grupo de convívio principal.

A família mesmo, porque lá em casa éramos 10 irmãos, dois faleceram, e todos eles são ligados à educação. Os irmãos todos dão aulas em Pindamonhangaba e em Campos do Jordão. Moro aqui em Campos do Jordão desde que nasci. Minha mãe trabalhava na roça e não teve estudos, mas ela fez questão que os filhos todos estudassem, todos estudaram no TCC *[único Colégio Estadual da cidade]*, todos tivemos formação como professores. Tive formação no magistério e sempre fiz essa parte de artes, gosto muito de fazer tricô, trabalhos manuais tive esta matéria no ginásio, depois no magistério tive aulas de trabalhos manuais com desenho; tive aula também com a professora que era de trabalhos manuais; era separado desenho, trabalhos manuais e geometria e tinha essas aulas. Considero que não era muito boa no desenho porque não tirava notas boas, mas sempre gostava de me dedicar muito, tanto que fui fazer artes plásticas, resolvi fazer faculdade de artes.

Busco proporcionar para as crianças aquilo que eu gosto e dedico umas 6 horas semanais de trabalho ao preparo das atividades. Preparo essas atividades durante a tarde e a noite para o dia seguinte de preparo e gasto um tempo na pesquisa mas é mais na elaboração do trabalho mesmo que eu gasto tempo.

Acho que a parte de artes não dá tanto trabalho assim, o que dá mais trabalho é preparar, pensar no que fazer e fazer o projeto. Tenho uma participação com as colegas de troca no pátio, gosto muito de conversar com as colegas o que fazer, mas quando tem que trocar alguma idéia, falo mesmo é com os irmãos que trabalham com pedagogia.

A sala de vídeo uso uma vez por semana, faz a parte das atividades de dança e muitas vezes escuta musical. Vídeo também: compro vídeo e alugo para eles verem, a escola não tem aparelho de som, então trago o meu de casa. A escola agora está fazendo uma rifa para tentar comprar um aparelho de som, a escola tem televisão e o vídeo da creche que foi tudo de doação. Acho que a sala é pequena para fazer atividades que precisam fazer movimento corporal, então uso a sala de vídeo que é essa sala multiuso, onde eles podem; como não tem mobília, tem um pouco mais de espaço, mas são 25 crianças; a sala é mais ou menos 4 por 4, é quadrada, e divido com a professora do período da manhã. O material ocupa alguma parte do espaço, e eu agrupo sempre as carteiras da mesma forma de maneira que eles fiquem em duas colunas sentados e juntos, as meninas de um lado, 6 meninas, e do outro lado o resto da turma. Todo ano eles insistem em colocar vaga para 25 crianças, mas que ali é muito apertado para 25 e sempre acabam ficando em torno de 20 crianças porque algumas desistem, mas o espaço é restrito e as atividades fora podem ser feitas duas vezes por dia, usando atividade dirigida no espaço de fora. Então faço o recreio duas vezes por dia, uma parte é direcionada e a outra parte do recreio é livre. Então, eu ouço rádio desde manhã, as notícias, sempre gosto de ouvir, mas música mesmo eu gosto de ouvir meus CDs que eu compro na banca e gosto muito de música erudita... Novela eu assisto pouco... Eu gosto de ver muito nas novelas a questão da moda, o que está se usando o que está se fazendo ou observar como é que são as roupas, e os cenários mas não presto muita atenção nas histórias... eu comento com o meu marido que eu acho que eles subestimam muito a cabeça da gente, eles acham que a gente é meio bobo, porque os enredos são tão ruins e procuram fazer a gente comprar coisas e eu não gosto muito de assistir novela por causa disso... Aqui em Campos do Jordão, quando era criança, brinquei sempre como moleque... eu e meus irmãos, de pé no chão, descendo rampa com uma tábua para escorregar, catando coisa no mato pra brincar. Não acostumo contar histórias, conto casos, comento coisas do dia a dia, transformo em histórias e converso com as crianças, deixo essa parte da contação de histórias para as professoras que vem do projeto. Não sei se continua, mas existia a um tempo atrás um professor que ia em cada unidade... percorria todas as unidades e contava as histórias.

Nas aulas de artes uso sempre o caderno de desenho. Dou menos atividades de pintura porque o espaço não comporta e não tem água fácil para lavar os pincéis e

é muito frio, então as crianças fazem poucas atividades relacionadas com o elemento líquido, porque não dá para limpar. Uso mais a massinha, o caderno de desenho e o desenho livre... e o desenho dirigido nas atividades integradas com as outras disciplinas.

Muitas vezes aqueles projetos participativos de quando se faz o projeto político pedagógico e quando se constrói as idéias e o professor é chamado, muitas vezes, o que é aprovado é outro projeto como foi o caso do plano de carreira... depois da idéia do plano de carreira eu passei a ganhar um salário menor do que já ganhava... em relação a participação nos cursos, acredito que os cursos de magistério foram muito úteis, ainda uso o material do curso do magistério e do curso da Unesp... e uso também o material relacionado da faculdade, tenho guardado ainda muito do material do 1º ano de faculdade que cursei. Em relação à música, lembro de ter tido aula de música sem nunca ter podido tocar instrumento, isso era um sufoco aprender a ler a pauta sem ouvir... então tinha as notas musicais sem ter a sonoridade das notas... é isso... a gente aprendia ler músicas sem ouvir. Então hoje eu tento fazer uma aula de música, onde o ouvir seja a atividade principal ... acredito que ouvir a música é importante para eles.

Tive uma infância muito rica em brincadeiras, em jogos e brincava muito na rua, fazia *ski* com tábua e descia o morro, andava descalça e fazia brincadeiras com todo tipo de material e isso me deu uma memória muito rica que posso então passar para os alunos. Acho que isso enriquece toda a sensibilidade e isso faz com que você possa ter na aula de artes uma postura mais aberta.

Nas aulas de artes, lembro das aulas com o professor Camargo Freire, que tinha uma prancheta como se fosse uma prancheta de engenheiro ou arquiteto... e tinha um suporte de papelão azul que protegia a mesa e que tinha que ter tudo muito limpo. Ele tinha um espanador que limpava sempre a mesa de qualquer farelinho de borracha, isso até hoje eu tenho. Não deixo as crianças ficarem desenhando ou escrevendo com farelinho de borracha no caderno. A professora C. dava aula de história da arte. Lembro das aulas da professora quando falava sobre a Grécia e todas as relações da arte ocidental e isso tudo me encantava e gosto muito, até hoje, de ler sobre isso. ...

Acho que esta unidade aqui é bastante procurada pela população em torno porque é uma escola boa e é muito bem conceituada pela comunidade, mas o espaço aqui é muito pequeno. Nesse mesmo prédio funcionava a antiga Secretaria

de Educação, tem duas salas, uma sala pequena, uma sala multiuso, o refeitório, a cozinha e um banheiro... é pequeno.

Outras questões que puderam ser abordadas na entrevista com a Professora 3

O que você acha desse projeto da educação infantil que foi proposto pela Secretaria de Educação para todas as escolas da rede ? Poderia descrevê-lo?
Foi um projeto elaborado em 4 HTPs para todos os professores da educação infantil. Pediram sobre a literatura infantil, cada um contava a história que quisesse aos alunos, depois os alunos faziam um "reconto" da professora, assim ela fazia a escrita e eles faziam o registro em forma de desenho, aí a gente montava um caderno de campo das crianças. Essa foi a parte da literatura infantil e daí a gente montava algum livrinho de pano, aí cada um fazia um livrinho de pano para a exposição.
Quem que inventou foi o professor A. *(coordenador geral).* O professora A. e as coordenadoras técnicas, cada um com a sua turma, e ele era o coordenador geral; cada três escolas com a sua coordenadora técnica, passava para a gente nos HTPs. *E a parte de artes?* É foi boa!
Que tipo de material que eles usaram? O pano, pra montar o livrinho, TNT, tecido, algodãozinho cru, E.V.A... e a gente montou os desenhos, tintas, pintura, aplicação com tecido, aplicação de botão.
*Como foi (no seu caso que trabalhou em várias creches) a diferença de trabalhar numa creche conveniada e numa creche como essa daqui?*É muita, olha essas particulares por aí, a diferença é grande. Tem mais crianças por sala, mas as salas são maiores, são mais amplas. Tem, tem sala de vídeo, tem sala de recreação. Esse material, na verdade, tudo que você quiser tem, mais esse tipo de material não. Então, por exemplo, aqui tem pincel largo, tem de todos os tamanhos, já fizemos trabalho com esponja, bolinho de espuma. É tem tudo, né.
Aqui tem também Instrumentos? Assim, xilofone, flauta, sininhos, uma coisa assim para dar aulas de música? Não. Lá na creche das freiras tem uma irmã que toca violão, e toda quarta-feira ela vai ensaiar... agora quarta-feira, a gente começa a

ensaiar a apresentação para a primavera e o projeto que nós estamos fazendo eu quero apresentar em novembro também.

E na escola não conveniada você já viu alguma vez, alguém que vai só para tocar instrumento, mostrar com é que é um violão, como é que é uma flauta? É...não. Nas aulas de música então geralmente tem que recorrer ao CD. É Isso.*Se pede essas coisas, no começo do ano ou em algum momento? Esse material pede para os pais ou para o aluno?* Nós aqui, às vezes só pedimos material dos pais, só material pedagógico e a lista dos pais, agora pra instituição, daí não. No contrato pedagógico do aluno, já se pede todo o material pro aluno. Na lista vai pedir somente o necessário, a lista tem que ser bastante reduzida, já é uma exigência da Secretaria de Educação.

Em setembro e outubro chega o kit do professor... é “fraquinho”, chega geralmente em outubro. O que eles compraram, eles dividem para todas as escolas e ai chega para o professor. Recebemos algumas tesouras, alguns pincéis, aí também é o que eles escolheram e compraram da marca que eles escolheram.

Quem adquire e escolhe? É a Secretaria de Educação? É a Secretaria de Educação. Eles que fazem a compra. Então, cada aluno traz o seu material pessoal no início do ano, e aquilo que chegou em outubro tem que estar repondo daquele aluno que não trouxe porque muitos não podem mesmo comprar. Estou há sete anos aqui e sempre foi assim. O som, cada uma tem o seu. Tínhamos um DVD na creche que era de uma professora. Na creche das freiras tem-se material porque se tem para quem pedir... nós aqui não temos para quem pedir, lá na creche das freiras tem parquinho, tem vídeo, tem tudo... sala de recreação, é outro esquema. Mas aí tudo tem que ser como elas querem. Só que a grade curricular do infantil antes não era definida, há três anos atrás foi definido o que temos que cumprir .

ANEXO II – MATERIAIS DISPONÍVEIS PARA ATIVIDADES

Os recursos materiais utilizados nas atividades observadas em sala de aula são:

Os materiais disponíveis para atividades de música e movimento disponíveis oficialmente na instituição:

Instrumentos Musicais de percussão – nenhum

Instrumentos Musicais melódicos – nenhum

Rádio e CDs – são de uso pessoal de cada professora, quando podem trazer.

Os poucos CDs fornecidos pela prefeitura são CDs de música popular com os mesmos conteúdos apresentados pela mídia (rádio, TV etc.)

As Atividades em artes visuais – frequência e diversidade

Os materiais disponíveis para atividades em artes visuais são:

Suportes:

Papel sulfite tamanho A4 (na totalidade das atividades observadas), divididas em caderno de desenho com espiral e folhas avulsas, posteriormente coladas no caderno ou levadas para casa

Instrumentos e meios pictóricos:

Tintas rolos de espuma e pincéis largos – nenhum

Um pincel fino para cada criança

Meios líquidos:

Guache (restrito ao que as crianças trazem no início do ano)

3D e Massa para modelar:

Feitas de forma artesanal ou massa plastilina

Instrumentos gráficos:

Lápis de cor, lápis grafite e giz de lousa

OBSERVAÇÕES SOBRE OS MATERIAIS UTILIZADOS EM ATIVIDADES DE ARTES VISUAIS

As atividades realizadas foram observadas com base em registro nos CADERNOS DE ARTES, em correspondência com o planejamento dos professores. Foram categorizadas de acordo com o material utilizado e, para tanto, foram analisados os planejamentos dos professores, complementados pelas entrevistas. A análise foi feita a partir de um caderno de cada turma com as atividades do 1º semestre.

Ao examinar os cadernos de desenho, pode-se notar o fato de que a rotina de sala de aula tende à padronização dos resultados; também é dada pouca ênfase à permanência no registro da produção dos alunos em relação as suas descobertas pessoais.

Com o objetivo de perceber o padrão de escolha das atividades, os dados foram classificados segundo as seguintes variáveis:

1) Tipos de atividade: foram encontradas modalidades de propostas que puderam ser classificadas em 10 tipos, segundo a semelhança de ações realizadas;
2) Frequência com que estas atividades aparecem nos cadernos de artes: a regularidade com que estas ações são realizadas evidencia o direcionamento específico das ações.

A amostra foi de um caderno de cada turma, uma vez que todos os alunos (vide fotos em anexo) seguem a mesma sequência de atividades. Amostra: três (3) cadernos com 50 folhas totalizando 150 atividades, descritas no planejamento de artes realizadas no 1º semestre, categorizadas nas atividades denominadas a seguir. Com estes dados pretende-se discutir a questão da padronização dos tipos de proposta e da utilização dos materiais.

Tipo de atividade	**Frequência de realização**
3D massas para modelar*	3
Colagem	30
Gravura / impressão	10
Desenho direcionado para motricidade	20
Desenho livre	17
Desenho pronto para colorir dentro	15

Desenho pronto para cobrir o traço	13
Desenho livre com grafite para colorir	27
Dobradura*	10
Pintura	5
Total atividades examinadas	105
Tipos de atividade	10
**as atividades em massa para modelar e dobraduras são levadas para casa, mas relatadas nos cadernos e nos planejamentos.*	

* Estas atividades são consideradas, pelas professoras, como dadas com alta frequência, mas não são colocadas nos cadernos (as produções são levadas para casa ou desmanchadas para reutilização do material embora estejam marcadas como atividade trabalhada).

ANEXO III – LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- A classe à espera da atividade

Ilustração 2 - Brincar não supervisionado com materiais

lustração 3 - Modelos para atividades

Ilustração 4 - Atuação das crianças

Ilustração 5- Atuação das crianças frente ao material

Ilustração 6- Controle e exploração supervisionada de materiais

Ilustração 7- Resultados similares

Ilustração 8- Rio Capivari: situação em frente à Escola I

Ilustração 9- Rio Capivari: situação em frente à Escola II

Ilustração 10- Prédio da Escola I - sede das reuniões de professores

Ilustração 11- Atividade com sucata no pátio - Escola I

Ilustração 12- Brincar com giz no pátio - Escola I

Ilustração 13- Ambiente Externo - Escola I

Ilustração 14- Ensaio de quadrilha dentro da sala - Escola I

Ilustração 15- Ensaio de quadrilha (espera) - Escola II

Ilustração 16- Lanche da Festa Junina - Escola II

DIA 29 DE JUNHO
9 MENINAS
+
11 MENINOS
20 ALUNOS
3 FALTARAM
4

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo