

Anália Cássia Gonçalves de Souza

**O curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia e suas
implicações nas práticas do ensino de Arte na Educação Infantil**

Goiânia 2009

Anália Cássia Gonçalves de Souza

O curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia e suas implicações nas práticas do ensino de Arte na Educação Infantil

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, sob orientação da Profª. Drª. Beatriz Aparecida Zanatta.

Goiânia 2009

Anália Cássia Gonçalves de Souza

O curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia e suas implicações nas práticas do ensino de Arte na Educação Infantil

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de qualificação do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, aprovada em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta (Presidente) /UCG

Prof. Dr. José Carlos Libâneo (membro) /UCG

Profª. Dra. Lenita Maria Junqueira Schultz (membro) /FMB-GO

DEDICATÓRIA

A Benedito e Maria, a quem devo, mais que a vida, a educação que me deram desde cedo, e guardo na memória o cheiro “bom” dos primeiros lápis de cor e do caderno de desenho.

Em especial, ao meu querido esposo, amigo e companheiro, Claussius, que sempre esteve ao meu lado me dando incentivo e ânimo que sempre precisei.

Aos meus queridos filhos, Nara e Caio César que sempre compreenderam as minhas ausências e, mais do que isso, me deram todo o apoio, sempre.

Amo muito vocês !!!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me dar coragem para mudar o que posso mudar e sabedoria para continuar a caminhada.

Aos professores Doutores que ministraram as disciplinas durante o percurso, mas especialmente, a minha professora, querida amiga e orientadora Beatriz Aparecida Zanatta, com quem pude contar no processo de organização e término de minha dissertação.

Aos professores Dr. Libâneo e Dr^a Lenita M. Junqueira Schultz pela paciência, generosidade, disponibilidade e incentivo para vencer os obstáculos e minhas inquietações. Muito obrigada pela honra de tê-los num momento tão importante em minha vida profissional.

Às professoras e crianças sujeitos da minha pesquisa, às diretoras, coordenadoras e demais funcionários da Creche e Escolas Municipais de Inhumas pela acolhida, amizade e disposição em permitir que estivéssemos presentes entrevistando e observando o ambiente de trabalho de todos vocês. Sem esta abertura de nada valeria o meu problema e meus objetivos de pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado Viviane, Rafael, Iza e em especial a Sônia Lucí Zimmermann Landó (in memoriam) com quem compartilhei horas de trabalho, reflexão e amizade.

Agradeço a todos que de algum modo contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar a efetividade do curso de Licenciatura Plena parcelada em Pedagogia da Unidade Universitária de Inhumas mediante a confrontação das orientações teóricas e metodológicas desse curso e a prática pedagógica das professoras de Arte na Educação Infantil que exercem atividades em creches e escolas municipais de Inhumas. Foi direcionado para as seguintes indagações: Como se efetiva a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, que fizeram o curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia na UEG – Unidade de Inhumas, e trabalham com arte/educação? Qual a relação entre os conhecimentos trabalhados no programa Universidade para os Trabalhadores da Educação e a prática pedagógica dos professores que trabalham com arte/educação? Existe diferença entre a prática do ensino de arte dos professores do curso de Pedagogia que cursaram a disciplina Arte na Educação Infantil (Convênio VI) e a prática dos professores que não cursaram esta disciplina? Buscou-se em autores que discutem a formação de professores como: Candau (1984); Cunha (1989, 2004); Libâneo (1991, 2001); Schultz (1995); Veiga (1997); Alarcão (1996); Nóvoa (1995) e autores indicados no programa da disciplina Arte/Educação do Convênio VI do curso de Pedagogia, como Barbosa (1990); Cavalcante (1995); Fusari (1998); Ferraz (1999); Duarte Jr. (1991), aporte teórico para tentar responder as questões que nortearam a pesquisa. Os trabalhos de Vygotsky, por constituírem a base teórica da produção de autores trabalhados na disciplina Arte Educação, foram fundamentais para compreender melhor a prática dos sujeitos da pesquisa. Optou-se pela pesquisa qualitativa por ser considerada mais pertinente quando se trata da compreensão dos fenômenos educacionais. A coleta de dados foi realizada no período de agosto a dezembro de 2008. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa documental, observações diretas não participantes formais e informais e entrevistas e analisados por meio de análise de conteúdo. A análise do material obtido revelou a inexistência de diferença entre a prática das professoras que cursaram a disciplina Arte na Educação Infantil e a prática das professoras que não cursaram a referida disciplina. Ou seja, que são tênues os efeitos do curso de Pedagogia – Licenciatura Plena Parcelada (LPP), UnU - Inhumas na prática dos professores que atuam na Educação Infantil e trabalham com os conteúdos de Arte Educação. A

principal contribuição desta pesquisa consistiu em revelar a necessidade de maior investimento na formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil.

Palavras Chave: Formação de professor; Ensino; Arte-Educação; Educação Infantil

Abstract

This study aimed to analyze the effectiveness of undergraduate course in pedagogy in Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, drive through the confrontation of theoretical and methodological guidelines for this course and pedagogical practice of teachers of Arts engaged in activities in pre-schools and public schools. It was directed to the following key questions: how is the pedagogical practice of teachers, who have the full undergraduate course in pedagogy in UEG – Inhumas, and their work with art/education? What is the relationship between the knowledge in the programme of this university and the pedagogical practice of teachers who works with art/education? Is there any difference between the practice of teaching art of teachers that studied art in child education (Class VI) and the practice of teachers who did not study this discipline? It is considered authors who discuss the training of teachers as: Candau (1984); Cunha (1989,2004); Libâneo (1991,2001); Schultz (1995); Veiga (1997); Alarcão (1996); Nóvoa (1995) and authors indicated in art discipline program/education (Class VI of pedagogy), as Barbosa (1990); Cavalcante (1995); Fusari (1998); Ferraz (1999); Duarte J (1991), which gave theoretical contribution to try to answer the questions that have guided the search. Vygotsky's studies are the theoretical basis of the production of authors worked in art education and they are the key to better understand the subject of the research. It is considered a qualitative study because it is more relevant when it comes to understanding an educational phenomenon. Data collection was performed during the period from August to December 2008. The data were obtained through direct observations desk research, non-formal and informal and semi-structured interviews and analyzed through content analysis. The analysis of material obtained showed no difference between the practices of teachers that studied art discipline in pre-school and the practice of teachers who did not study such discipline. The effects of the course of pedagogy at the UEG-Inhumas, are clear in the practice of teachers who work in child education and work with the contents of art education. The main contribution of this research was to reveal the need for greater investment in training and continuing training of teachers working in child education.

Key-words: Teacher education; teaching; Art education; Pre-school

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO I A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE LICENCIATURA PLENA PARCELADA (LPP) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS | 18 |
| 1 A formação do professor da Educação Básica no contexto da Educação Brasileira.... | 18 |
| 2 O programa de Licenciatura Plena Parcelada da UEG..... | 23 |
| 2.1 Concepção de Formação de Professor..... | 33 |
| 3 A Universidade Estadual de Goiás – UnU-Inhumas..... | 35 |
| 3.1 O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Licenciatura Plena Parcelada da UnU- Inhumas..... | 38 |
| 3.2 Matriz curricular do curso de Pedagogia da Licenciatura Plena Parcelada da Unidade Universitária de Inhumas..... | 40 |
| 3.3 Programa da disciplina Arte e Educação no Convênio V e VI..... | 44 |
| 3.3.1 Arte e Educação: Convênio V..... | 45 |
| 3.3.2 Arte em Educação: Convênio VI..... | 50 |
| CAPÍTULO II CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O LUGAR DA ARTE | 53 |
| 1 Henri Wallon..... | 54 |
| 2 Vygotsky e os principais pressupostos da teoria histórico cultural..... | 56 |
| 2.1 A formação das funções psicológicas superiores..... | 60 |
| 2.2 Signos e instrumentos..... | 62 |
| 2.3 Linguagem..... | 65 |
| 2.4 Zona de desenvolvimento proximal..... | 68 |
| 2.5 Brinquedo..... | 70 |
| 2.6 Os conceitos científicos e cotidianos..... | 72 |
| 3 Piaget e os estágios de desenvolvimento: a visão científica..... | 74 |
| 4 A Arte na Educação Infantil: contribuição de Wallon, Vygotsky e Piaget..... | 81 |
| CAPÍTULO III A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE TRABALHAM O CONTEÚDO ARTE | 87 |
| 1 A metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa..... | 87 |

| | |
|--|-----|
| 2 As escolas e os sujeitos da pesquisa..... | 89 |
| 2.1 As escolas..... | 89 |
| 2.1.1 A Escola “Rosa”..... | 89 |
| 2.1.2 A Escola “Laranja”..... | 91 |
| 2.1.3 A Escola “Amarela”..... | 91 |
| 2.1.4 A Creche “Verde”..... | 92 |
| 2.2 As professoras..... | 95 |
| 2.3 Entrevistas..... | 95 |
| 2.4 A observação – o professor e sua prática na sala de aula..... | 97 |
| 3 A prática pedagógica das professoras de arte da Educação Infantil..... | 98 |
| 3.1 Perfil do Professor..... | 98 |
| 3.2 Concepção de Educação Infantil..... | 100 |
| 3.3 Concepção de Arte/ Educação e importância da disciplina nos cursos de formação de professores..... | 103 |
| 3.4 A Importância do ensino de Arte na Educação Infantil..... | 107 |
| 3.5 Principais Problemas do ensino de arte na Educação Infantil..... | 111 |
| 3.6 Atividades utilizadas com frequência em sala de aula..... | 114 |
| 3.7 Planejamento e avaliação das aulas de arte da Educação Infantil..... | 118 |
| 3.8 Relação entre Projeto Político Pedagógico e a Prática do Ensino de Arte..... | 119 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 121 |
| REFERÊNCIAS..... | 125 |
| ANEXOS:..... | 131 |
| Anexo 1: Roteiro da Entrevista..... | 132 |
| Anexo 2: Roteiro de Observação..... | 134 |
| Anexo 3: Planos de Aula da Disciplina de Arte/Educação (Convênios V e VI)..... | 136 |
| Anexo 4: Bibliografia da Disciplina Arte em Educação (Convênio VI)..... | 142 |

INTRODUÇÃO

A presente investigação encontra sua relevância no âmbito da formação do professor da Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental. Visa captar os efeitos do Programa Emergencial – curso de Licenciatura Plena Parcelada¹ em Pedagogia da Unidade Universitária de Inhumas na prática pedagógica dos professores que ensinam Arte na Educação Infantil.

Este Programa Emergencial foi iniciado em 1999, tendo em vista qualificar os profissionais da educação, que estão em exercício no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), do Estado de Goiás, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº9.493/96. Essa lei estabeleceu o ano de 2007 como limite da capacitação em nível superior para os docentes da educação básica. Atendendo a esse requisito, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) assinou, em 1999, convênio com a Associação Goiana dos Municípios (AGM) e Secretaria Estadual de Educação. Assim, surgiu o programa Universidade para os Trabalhadores de Educação, encampando o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada (LPP).

O projeto de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, do Convênio I ao V, teve como principal meta “atender à demanda e qualificação dos professores da educação de 1ª a 4ª série do ensino fundamental no interior do Estado de Goiás (2000, p.7). No entanto, a proposta do Convênio VI foi a docência na Educação Infantil (0 a 06 anos) e Séries Iniciais (1ª e 4ª série) do Ensino Fundamental.

Uma característica básica do Convênio VI consistiu no fato de sua matriz curricular incluir a Educação Infantil no eixo Prática Pedagógica I, II, III – Educação Infantil e Prática Pedagógica I, II, III: Ensino Fundamental. A inclusão destes eixos se explica em função da necessidade de formar profissionais que atuam em creches e pré-escolas, já que se tratará de atender às inúmeras solicitações das Secretarias Municipais de Educação que eram cobradas pelos professores que atuavam principalmente nas creches e queriam estudar, isto é ter acesso ao ensino superior.

¹ As Licenciaturas serão oferecidas na forma Parcelada para se adequarem às condições dos professores-alunos que se encontram impossibilitados de se afastar de suas atividades docentes. Os cursos foram realizados nos Municípios que abrigam as Unidades e os Pólos Universitários da Universidade Estadual de Goiás-UEG.

Atendendo a estas necessidades a matriz curricular do Curso de Pedagogia - Convênio VI, foi reestruturada contemplando a habilitação para docência na Educação Infantil (0 a 06/ hoje 0 a 5 anos) e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Após o Convênio VI houve o Convênio VII concluído no início de 2009. No Processo Seletivo da LPPM², Convênio VIII a Unidade de Inhumas não teve nenhuma turma, ou seja, nenhuma demanda. Em 2008, no mês de maio, houve um Processo Seletivo da LPPM – Convênio IX com demanda para formação de duas turmas no total de 100 vagas. Os candidatos são na maioria professores da Educação Infantil, creches e alguns funcionários dos serviços gerais que trabalham nestes locais.

O interesse pelo tema está diretamente relacionado com meu envolvimento com o projeto de formação de professores do curso de LPP, Convênios II e III dos quais fui professora. Nesse projeto, ministrei a disciplina Arte e Educação e exerci a função de Coordenadora Pedagógica do Curso no decorrer dos Convênios II, III e VI. Ao mesmo tempo, fui professora da Educação Infantil no Município de Goianira, onde o eixo norteador do meu trabalho sempre foi a “arte” tendo como ponto de apoio o desenho da criança, a modelagem, a música e a contação de histórias.

Além desses fatores mencionados, o interesse por esse tema esta relacionado ao meu envolvimento com artes, pois sempre apreciei muito o mundo das artes, gosto muito de desenhar e pintar, sou artista plástica. Possuo o curso da graduação em Pedagogia e uma das disciplinas que mais gostei “Artes e Recreação”; depois fiz o curso Especialização em “Arteterapia” pela UFG. Este curso significou e contribuiu muito para a minha formação enquanto pedagoga e estudiosa das artes, e percebi o quanto o meu trabalho na sala de aula poderia ser enriquecido através das experiências e vivências, integrando história, cultura, modalidades da arte, matéria, corpo e mente.

Então, em 1999 comecei trabalhar no Colégio Expansão (rede particular de ensino) onde fui professora tanto do Ensino Fundamental (1ª série), quanto no Ensino Médio (professora de Artes). E foi assim que aumentou meu interesse em estudar artes nas diferentes modalidades e o estudo da metodologia da arte nos diferentes níveis de educação.

Em 2000 fui convidada a trabalhar no curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia Convênio II na Unidade Universitária de Inhumas – UEG, para ministrar a disciplina Arte e Educação. Em seguida fui convidada a ser Coordenadora dos Convênios II e III, estes que totalizaram no total seis turmas. Um ano depois elaborei e desenvolvi

²LPPM- Licenciatura Plena Parcelada Municipal.

projetos de extensão pela Universidade Estadual de Goiás. Os projetos desenvolvidos foram: “Arte com crianças de escolas públicas e que apresentam dificuldades de aprendizagem” e a “Arte da vida contada através dos retalhos.” Trabalhei, também, com o projeto “PsicoArte” um trabalho de psicoterapia e arte, em que trabalhamos com uma colega psicóloga, atendendo um grupo da terceira idade.

Quando trabalhei no Ensino Médio no Colégio Expansão tive algumas dificuldades tais como: incompatibilidade entre a carga horária e o conteúdo da disciplina; alunos desmotivados; desvalorização da disciplina pelos pares (direção, coordenação e colegas professores). Procurei trabalhar a motivação pela disciplina Artes, iniciei com a história da Arte dialogando com a literatura (Surrealismo, Impressionismo, Expressionismo, Barroco, Romantismo, Gótico, Modernismo e outros). Percebi um maior interesse por parte dos alunos, numa tentativa de trabalhar uma gama de conteúdos em tão pouco tempo nos fez pedir aulas de colegas emprestadas para assistirmos documentários e filmes que trabalhavam conteúdos e temáticas da Arte, Literatura e História. Fiz uma visita a um programa de televisão, trabalhei a expressão, a música, a imagem vista por traz das câmeras. Programei uma viagem a cidade de Goiás, junto com um professor de História, e assim trabalhamos a arte barroca e rococó. Foram muitas as atividades que desmistificaram as aulas de Arte, como sendo aulas de “desenho cego” e “paisagem”. Fiz um trabalho considerável para comemorarmos os 500 anos do Brasil. Pintamos um grande painel no muro frontal da escola com temática relacionada à história do Brasil, a escola preparou uma noite cultural para celebrar a data. Os alunos preparam músicas para cantar, poesias, teatro e uma exposição de artes onde conseguimos trabalhos excelentes, expressivos e criativos. Foram momentos difíceis, os adolescentes diziam: “não gosto de arte; aula de arte é uma perda de tempo; vamos prestar vestibular o que eu vou fazer com aula de arte.” Foi uma experiência gratificante trabalhar com esta disciplina, aprendi a gostar mais da arte e percebi o quanto foi válida a experiência cultural para os alunos.

As disciplinas e leituras realizadas no decorrer do mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, particularmente Teoria da Educação e Processos Pedagógicos e Didática e a participação no grupo de estudo sobre Teoria Histórico Cultural, ampliaram meu entendimento acerca da formação de professores, assim como da importância do ensino de arte para o desenvolvimento cognitivo, da linguagem, da motricidade dos alunos, particularmente no que se refere à percepção, imaginação, criatividade, emoção e afetividade, mesmo porque, como registra Libâneo (2003, p.3 -

4) um dos pressupostos básicos da teoria vygotskyana fundamenta-se na tese de que “o bom ensino é o que promove o desenvolvimento mental, isto é, as capacidades e habilidades de pensamento. Para tanto, cabe à escola ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades mentais, ao mesmo tempo em que se apropriam dos conteúdos”.

Reily (1993, p.2) afirma que o professor deve permitir que a criança use das artes como:

[...] meio de expressão criativa, através da liberdade de escolher, manipular e explorar. O importante é levar a criança a um processo artístico que seja realmente uma expressão de seu mundo psicológico. [...] analisar a prontidão da criança em termos globais (na área mental, emocional, social e motora) para um determinado tipo de atividade.

Para Vygotsky (1984) é muito importante que a criança tenha familiaridade com a arte, principalmente no ambiente escolar em função de sua importância para a formação cultural do educando. As atividades artísticas na escola irão possibilitar à criança formas de culturas e o desenvolvimento mental, onde ela exercitará seus desejos e também formará hábitos, dominará as funções de representação simbólica na linguagem, formará e transmitirá suas ideias, e desenvolverá seu pensamento. A arte possibilita a expressão pessoal e cultural como instrumento importante de desenvolvimento da percepção, atenção, imaginação, apreensão da realidade do meio ambiente e a criatividade.

Com este entendimento Reily (1993, p.59) argumenta que o ensino da arte, quando realizado com responsabilidade e valorização, permite ao aluno uma maior abertura criativa, o que pode auxiliá-lo nas diversas situações por ele desenvolvidas, não só no campo artístico, mas também nas demais atividades escolares. Em suas palavras:

Por meio das brincadeiras, de fantasia e imaginação, do experimentar e manipular, pelo prazer da descoberta, da simbolização inicial e da expressão franca de sentimentos, a criança acumulará os subsídios para seu desenvolvimento cognitivo. Sua vivência neste período irá influir de forma incontestável no desenvolvimento das diversas formas de raciocínio que ela utilizará pela vida a fora. Reily (1993, p.59)

Consultando a produção acadêmica sobre o tema em estudo verificou-se um grande número de pesquisas sobre Arte Educação. Em geral estas pesquisas priorizam as seguintes temáticas: Formação de professor; Arte-Educação para professores; ensino das artes na escola e outros. Porém, ainda há uma quantidade pequena de estudos sobre Educação Infantil.

Com base nesta revisão selecionei autores que realizam suas pesquisas no campo da Educação Infantil, tais como: Ostetto (2002); Oliveira (2007); Machado (2002);

Oliveria-Formosinho (2007); Kishimoto (2007); Schultz (2009); Silva (2007); Cerisara, (1994). As pesquisas realizadas por estes autores apontam para a necessidade de investimento na formação dos professores que atuam na Educação Infantil. A exemplo disso, Ostetto escreve:

O movimento de qualificação do profissional da educação infantil deve considerar essas indicações, com base na determinação legal. Ninguém duvidaria da necessidade de formação continuada para os educadores que já estão atuando, assim como não negaria a urgência em oferecer ensino básico aos educadores que estão na prática e não têm a formação mínima exigida. (2002, p.19)

Por sua vez Oliveira observa:

A formação de educadores, no nível superior, para trabalhar em creches e pré-escolas tem sido cada vez mais destacada na discussão da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico nelas realizado, mas não há, ainda, consenso. Enquanto alguns sustentam que apenas um nível mais elevado de exigências e de trabalho acadêmico pode possibilitar uma modificação do desempenho docente verificado na área, outros argumentam que tal elevação do nível de escolaridade requerido tornaria muito oneroso o atendimento, por redes municipais. (2007, p.28)

Destaco ainda, os autores que tratam do desenvolvimento da criança como: Piaget (1999), Vygotsky (1984-2007), Wallon, (2000), D'Andrea (1980), em função da importância da atividade de arte para o desenvolvimento integral dos alunos. A esse respeito Vygotsky (2003, p.22 -24) escreve:

[...]a criança segue na descrição dos desenhos o caminho oposto ao caminho real de desenvolvimento de suas outras percepções. Em poucas palavras, coloca-se o seguinte problema: como explicar o fato de que a criança passa, na percepção, do todo às partes e que na dos desenhos o faça das partes ao todo ?

[...] Se pedirmos a uma criança que conte o que está desenhando, obteremos, de fato, a sucessão de fases observadas por todos os pesquisadores. Se pedirmos a uma criança da mesma idade ou a essa mesma criança que realize o jogo representando no desenho (desde que seja capaz de compreendê-lo), ela nunca brincar com os objetos isolados desenhados nele. Digamos que, se o desenho representa um homem levando um urso por uma corrente, mostrando-o e, em volta, crianças olhando, o jogo da criança não se limitará simplesmente a se fazer primeiro de crianças, quando transmitem um série de detalhes, vão brincar disto. Na verdade, as crianças sempre brincarão com o desenho como um conjunto, isto é, sucessão do jogo real com o desenho é, neste caso, outra.

Apresento também referências no ensino de Arte na Educação Básica, com os seguintes autores: Barbosa, (1980, 1991, 1995, 1998), Duarte (1983, 1988), Ferraz, (1992), Fusari, (1992), Coli, (1981), Kramer, (1996), Rossi, (1986) e outros. Segue os autores que tratam da Arte na Educação Infantil, como: Leite In: Machado (2002), Ostetto (2004), Oliveira (2007), Camargo, (1989), Reily,(1993), Buitoni,(1988), Lowenferd (1977) e Pillotto (2000).

A produção destes autores constituiu o referencial do programa da disciplina de Arte do curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia.

Em função da diferença entre a proposta do curso de LPP em Pedagogia do Convênio VI em relação aos demais convênios e do interesse em investigar os efeitos do Programa Emergencial – curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia da Unidade Universitária de Inhumas na prática pedagógica dos professores que ensinam arte na Educação Infantil a pesquisa buscou compreender: a) como se efetiva a prática pedagógica em arte/educação dos professores pedagogos da educação infantil que fizeram o curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Inhumas que trabalham com arte/educação? Desta questão decorrem outras, apresentadas a seguir, que também justificam a proposição da presente investigação: b) qual a relação entre os conhecimentos trabalhados no Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação e a prática pedagógica dos professores que trabalham com arte/educação? c) que diferenças existem entre a prática do ensino de arte dos professores do curso de Pedagogia que tiveram formação específica dos que não tiveram?

A resposta a essas questões, a serem buscadas nesta pesquisa, visa verificar: a) se o projeto LPP modificou substancialmente concepções, atitudes e práticas dos professores em sala de aula; b) se os professores que fizeram o curso e estão atuando na Educação Infantil, efetivamente põem em prática o que supostamente aprenderam na disciplina Arte e Educação.

Norteando-me pelas questões apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar a efetividade do curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia da Unidade Universitária de Inhumas, especificamente da disciplina Arte e Educação, mediante a confrontação das orientações teóricas e metodológicas desse programa com o trabalho desenvolvido pelas professoras de Arte na Educação Infantil que exercem atividades em creches e escolas municipais de Inhumas.

Visando ao alcance deste objetivo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar a partir da análise do PPP o perfil do profissional que o curso de Licenciatura Plena parcelada em Pedagogia da Unidade Universitária de Inhumas pretende formar;

b) Verificar os efeitos das discussões teóricas e metodológicas – ocorridas no decorrer do curso da LPP de Pedagogia – sobre a prática de ensino dos professores que trabalham os conteúdos de Arte na Educação Infantil;

c) Identificar e cotejar aspectos da prática pedagógica das professoras que trabalham com Arte na Educação Infantil que fizeram o curso de Pedagogia pelos Convênios V e VI.

Assim, o estudo procura refletir sobre:

a) as práticas do ensino de Arte na Educação Infantil;

b) os efeitos do curso de LPPM na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, egressos dos convênios V e VI;

c) as concepções de Arte e Educação Infantil que referenciam as ações pedagógicas dos professores da Educação Infantil egressos dos convênios V e VI da LPP.

d) o Projeto Pedagógico do curso e o programa da disciplina Arte e Educação Infantil tendo em vista verificar sua efetividade.

A natureza do problema formulado e os fundamentos da teoria adotada encaminharam necessariamente para uma abordagem qualitativa. Os dados foram obtidos por meio de análise de documentos, entrevistas, observação direta, não participante e questionário. O conteúdo do material obtido foi analisado com base em Bardin (2007), todo o procedimento de pesquisa foi detalhado no capítulo III.

A dissertação foi organizada em três capítulos os quais vislumbram os resultados coletados e a discussão construída a partir deles. No primeiro capítulo é apresentada a formação de professores da educação básica segundo a LDB e também mediante o contexto do Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. No segundo capítulo apresentamos a concepção de educação, a arte na Educação Infantil e o processo de desenvolvimento infantil na visão de Henri Wallon, Lev S. Vygotsky e Jean Piaget. No terceiro capítulo, e último, discutimos sobre a prática pedagógica das professoras da Educação Infantil e o conteúdo de arte trabalhado, a metodologia da pesquisa e análise dos dados.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE LICENCIATURA PLENA PARCELADA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Este capítulo tem como objetivo caracterizar a implantação das “novas” políticas educacionais, tendo em vista as atribuições do curso de Pedagogia no que diz respeito a formação dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das séries iniciais. O intuito maior, no entanto, é o de contribuir para o entendimento do contexto sociocultural em que se insere o curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas. Em seguida, apresenta-se uma reflexão sobre o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da LPPM/UnU- Inhumas, a matriz curricular e do programa da disciplina Arte-Educação.

1 A Formação do Professor da Educação Básica no contexto da Educação Brasileira

A atual política para a educação no Brasil vem promovendo discussões, considerando-se o contexto histórico em que está inserida, bem como as suas finalidades. Nesse processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, particularmente os cursos de formação de professores, elaboradas pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE antes mesmo de sua aprovação, suscitaram, no decurso de seu longo trânsito no Congresso Nacional, discussões a respeito do novo modelo de formação educacional para o Brasil, especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores. (Referenciais para formação de Professores, 2002).

A elaboração e homologação desse documento se inserem no contexto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que provocaram mudanças nas diferentes esferas da vida, dentre as quais se destacam, essencialmente, a crise nos paradigmas tradicionais; os avanços da comunicação e na informática que propiciaram a relativização nas dimensões espaço-temporal; a emergência de grupos sócio-culturais e étnicos que explicitam valores considerados inexpressivos até então; a emergência de

novos atores e novos padrões de relações internacionais na condução do processo de produção do capital e sua relação com os Estados-Nação, dentre outros.

Considerando as finalidades dessas políticas, pode-se situar o resultado da discussão, entre o Estado, responsável pela implementação dessa política e o movimento dos educadores, em duas posições. Uma busca consolidar o projeto oficial objetivando promover a formação de profissionais para o atendimento das demandas de um mercado globalizado. A outra, sem vínculo explícito com as orientações de caráter oficial, propõe um processo formativo de acordo com as exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, as novas relações com o conhecimento visando promoção de aprendizagens mais significativas para os professores em formação, para os alunos da escola básica e para a sociedade como um todo. Inicia-se então, o debate nacional sobre a formação de professores e pedagogos com base na crítica da legislação vigente e a realidade destes cursos nas Instituições formadoras.

Nesse contexto, é importante registrar, o papel das associações de professores como a ANFOPE, a Associação e Sociedades de Professores, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEDE), dos sindicatos de professores, -Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições Superiores (Andes), e dos sindicatos estaduais e municipais -, na melhoria dos cursos de formação, da educação básica e superior, assim como das condições de trabalho do professor.

Após longos debates em fóruns, eventos, reuniões, envolvendo os membros do Conselho Nacional de Educação (ANFOPE), do Fórum de Coordenadores de Cursos e os Diretores das Faculdades de Educação, a Resolução CNE/CP N°1, de 5 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conforme explicita o artigo 2º, o curso de Pedagogia destina-se à formação inicial do professor para a

Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A nova LDBEN aprovada em 1996 colocou em discussão a definição da função do curso de Pedagogia ao tratar, no artigo 62, da formação de professores para a educação básica, que poderia ser realizada em instituições de ensino superior, além das Universidades. Registra também que o Curso Normal de nível médio pode constituir-se como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre as tarefas dessas instituições, o artigo 63 da lei

menciona a manutenção do curso Normal Superior. Com essa visão, o MEC solicitou que as universidades encaminhassem à Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia propostas sobre os artigos e resoluções da nova LDBEN.

Em 1998, a ANFOPE formulou sua proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de profissionais de Educação, que defendia a manutenção do curso de Pedagogia, buscando a superação da fragmentação de suas habilitações e tendo a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais de educação. O decreto presidencial n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, embora não se refira ao curso de Pedagogia, acaba por determinar, ainda que indiretamente, sua função. De fato, ao tratar da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, determinam, no parágrafo 2º do artigo 3º, que a formação destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental se dará *exclusivamente* em cursos normais superiores.

Como registra Silva :

Diante da força e abrangência das ações de resistência organizadas e da relutância da comunidade acadêmica quanto ao cumprimento da determinação do Ato do Executivo, outro decreto, o n. 3.554, de 7 de agosto de 2000, vem relativizá-la, substituindo o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*. (2001, p. 85)

Em dezembro de 2003, o Forumdir (Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas) no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre considerou em sua proposta que a formação do pedagogo não deveria atender a uma dualidade, entre o pensar e o fazer pedagógico, mas sim à integralidade dos conhecimentos.

De acordo com essa orientação, o curso de graduação em Pedagogia deve oferecer ao pedagogo uma formação integrada para exercer a docência nas séries iniciais no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não escolares bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. (FORUMDIR, 2003)

Em setembro de 2004, no XII ENDIPE, realizado em Curitiba, houve por parte da comissão organizadora do evento como também por membros da ANFOPE, a iniciativa de se discutir aspectos relevantes sobre a formação dos pedagogos. Levantou-se na ocasião, a questão da fragmentação do curso de Pedagogia em licenciatura e bacharelado proposta pelo Conselho Nacional, o que seria, na realidade, um paradoxo,

considerando-se que os cursos, de maneira geral, buscam integralizar sua proposta pedagógica para uma formação mais sólida dos profissionais da educação.

Em março de 2005, o CNE aprovou uma proposta de resolução sobre as diretrizes do curso de Pedagogia, e solicitou que as entidades se manifestassem com suas contribuições. No entanto, a proposta em questão não incorporou as contribuições das entidades (Anfope, Forumdir, Anped, Cedes) enviadas em setembro de 2004. Apresentou a possibilidade das instituições que possuem o curso normal Superior transformá-lo em curso de Pedagogia, o qual não possui diretrizes aprovadas.

Conforme explicitado na proposta, o curso ficaria dividido em magistério da Educação Infantil ou Magistério das Séries Iniciais. As demais especialidades ou habilitações deveriam ser contempladas em estudos subsequentes ou em pós-graduação e a formação do bacharel se constituiria em um apêndice da licenciatura.

A partir dessa proposta do CNE, as instituições estaduais, federais, confessionais e privadas mobilizaram-se para discutir em nível institucional, estadual e posteriormente nacional sobre as modificações que ainda poderiam propor em relação às diretrizes do curso de pedagogia. Como resultado das discussões foi realizado em junho de 2005, o *VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação* em Brasília, organizado pela Anfope, Anped, Cedes e Forumdir no intuito de elaborar possíveis contribuições para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Chegou-se a um consenso que o curso de Pedagogia deve ter sólida formação teórica, inter e transdisciplinar; interação teoria-prática; a pesquisa como princípio formativo; gestão democrática e trabalho coletivo; compromisso social, ético, político e técnico profissional; articulação entre a formação inicial e continuada, como também avaliação permanente e contínua. Destacou-se uma formação ampla do pedagogo, com conteúdos articulados em núcleos de formação, o que requer das instituições a reorganização de suas propostas pedagógicas.

Nessa perspectiva, o pedagogo atuaria em áreas que estariam articuladas ao longo do curso, as quais seriam de acordo com a proposta do Seminário:

a) Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, como também na educação especial, na educação indígena, na educação de jovens e adultos, na educação de campo, em organizações não-escolares públicas ou privadas;

b) Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, à supervisão, à

inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não-escolares.

c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

A instituição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, constituiu um importante passo para a concretização do direito à educação, previsto pela CF/88 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Conforme a LDB 9394/1996: a educação torna-se direito da criança e dever do Estado; o atendimento deve ser oferecido em creches e pré-escolas, apesar de não ser obrigatório a frequência é obrigatória, e deve ser oferecido gratuitamente para todas as crianças de todas as classes sociais; a Educação Infantil precisa atender a padrões mínimos de qualidade tais como: espaço adequado onde a criança não tenha nenhum risco físico ou emocional, e um trabalho educativo que permita à criança conhecer, descobrir e ressignificar sentimentos, valores e papéis sociais. E o acesso a Educação Infantil deve ser contemplado conforme prioridade legal e constitucional.

A LDB estabeleceu a necessidade de mudanças na formação de todos os professores da educação básica, com a exigência do curso de licenciatura de graduação plena e a determinação de que “Até o final da década da educação [ano de 2007], somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, conforme o § 4º, art. 87, da lei 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 39).

A determinação da LDB/1996 motivou o surgimento e a expansão de vários cursos ofertados em caráter de urgência. Após o ano de 1997, foram firmados convênios entre estados e municípios, universidades e outras Instituições de Ensino Superior (IES), que resultaram em cursos regulares noturnos e modulares de Licenciatura Plena ou em programas de educação a distância, de caráter gratuito ou privado. Coube, portanto, aos Municípios, aos Estados e à União, a responsabilidade de realizar programas de capacitação para professores em exercício.

Essa determinação da LDB/1996 promoveu uma comoção nos governos municipais, estaduais e federal em relação ao cumprimento de prazos, e também, nas instituições de ensino, que precisaram se desdobrar para atender um número bastante significativo de professores que se encontravam em atividade escolar e sem qualificação.

Considerando as determinações da LDB, em seu artigo 87, e do PNE, o Estado de Goiás criou, em 1999, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação

e implantou o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) para suprir o déficit de professores sem qualificação superior para atuar no Ensino Fundamental e médio. Conforme destaca a CAAI³(2004, p. 250) “[...] até 1999, 65% dos professores da Educação Básica do estado de Goiás não tinham formação em nível superior”.

Visando a superar esse quadro, a Universidade Estadual de Goiás-UEG estabeleceu como objetivos principais da LPP: propiciar melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e da gestão escolar, contribuindo para a transformação nos campos social, econômico, cultural e humano do cidadão no Estado de Goiás e propor um novo perfil de educador.

Os cursos oferecidos terão como características principais a formação Inicial e Continuada, uma vez que se trata de formação de Professores em Exercício, das Redes Públicas Municipais e Particulares de Ensino, caracterizando-se na modalidade de Curso de Graduação em atendimento ao disposto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 que em seu artigo nº62 estabelece que a formação de professores de Educação Básica far-se-á em Nível Superior e o Artigo nº87 § 4º estabelece que até o fim da Década da Educação, iniciada após a publicação da referida lei, ano de 1997, somente será admitidos professores habilitados e Nível Superior ou formados em serviço. (Projeto Licenciatura Plena Parcelada-LPP, 2000)

2 O programa de Licenciatura Plena Parcelada da UEG

No contexto dessas reformas, em 1999, em Goiás, a UEG desencadeia o maior programa “emergencial” de formação de professores para a educação básica por intermédio das Licenciaturas Plenas Parceladas (LPPs), proporcionando um aumento significativo de vagas na Educação Superior. Essa expansão da UEG ocupou os espaços pelo interior do estado.

A UEG foi criada por meio da Lei Estadual nº13.456, de 16/04/1999, sendo inicialmente vinculada à Secretaria Estadual e, posteriormente, à Secretária de Ciências e tecnologia (Sectec) através do decreto nº5.158/1999 (CAAI/UEG, 2006). No ano de 2005 ela era constituída por 39 Unidades (UnUs) e Polos Universitários.

³ O Projeto de Pesquisa de Auto-Avaliação Institucional da UEG foi elaborado por uma Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional da UEG composta pelos membros: Brzezinski, Iria; Brito, W.A. de; Carneiro, M.E.F. e Mesquita, M. C. das G. (CAAI/UEG, 2006).

Na criação da UEG, foram incorporadas 12 faculdades estaduais⁴ que se encontravam distribuídas em todo o Estado de Goiás, e a Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), criada em 1991 pela Lei nº11.655 (CAAI/UEG, 2006).

O Projeto da Licenciatura Plena em Pedagogia foi organizado de forma parcelada adequando o calendário às condições dos professores em serviço. O curso foi organizado em três anos, com aulas aos finais de semana, distribuídas de acordo com calendário aprovado pela Direção Geral, cumprindo uma carga horária de 5 horas/aulas por turno, totalizando em cada final de semana 15 horas/aulas. E nos meses de janeiro e julho em período de 03 (três) semanas de segunda-feira a sábado, com 10 horas aulas por dia.

O currículo dos Projetos (Convênio I ao V) estabeleceu um prazo de integralização de 03 anos mediante o cumprimento de 2.800 horas, sendo 900 horas em disciplinas de conhecimentos básicos, 620 horas em disciplinas das áreas de conhecimento, 180 horas em disciplinas que contemplam aos Temas Transversais, 330 horas para as Atividades Complementares, 370 horas para Estágio Supervisionado e 400 horas de Prática Curricular.

Portanto, a proposta da matriz curricular do curso de Pedagogia do Convênio VI, sugere habilitar professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) para *docência na Educação Infantil (0 a 6 anos/ hoje 0 a 5 anos) e séries iniciais do Ensino Fundamental* seguindo as proposições implícitas nas Matrizes de Referências aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga/horária de 2.980 horas/aula.

As disciplinas do Convênio VI possuíam as ementas voltadas para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, apresentando no total dos três anos uma carga/horária de 2.980 horas. Sendo, assim, o profissional a ser formado neste projeto e convênio deveria ser capaz de exercer atividades de ensino na Educação Infantil e primeiras séries do ensino fundamental. Deve, também conhecer os saberes pedagógicos, científicos e disciplinares, as respectivas didáticas e metodologias, nas quais o objetivo será conceber e construir situações de ensino e aprendizagem

⁴ As faculdades estaduais são: Escola superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO); Faculdade de Filosofia Cora Coralina; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira, de Pires do Rio; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu (CAAI, 2007).

diversificadas e contextualizadas em dinâmica sócio, histórico e cultural.

A proposta da Universidade Estadual de Goiás vem reforçar com a exigência da formação sólida dos profissionais da educação de contribuir para a transformação social das comunidades, oportunizando uma qualificação aos professores que, por diversos motivos, não têm condições para deslocar aos grandes centros para estudar.

É um projeto de convênios com os municípios goianos através da Associação Goiana de Municípios – AGM, Sindicato das Escolas Municipais de Goiânia – SINDIGOIÂNIA, Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Goiás – SINEPE, que prevê ampliar e formar à demanda e qualificação de professores da educação de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e nos últimos projetos atender os professores da Educação Infantil do interior do Estado de Goiás.

No projeto foi previsto e oferecido um curso com características de “educação inicial e continuada, uma vez que se trata de formação de professores em exercício, nas Redes Públicas Municipais”. (Projeto emergencial de Licenciatura Plena Parcelada para Graduação de professores do Ensino Fundamental da Rede Pública). O Projeto veio atender a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) em seu art.62, a qual estabelece que a formação de professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental far-se-á em nível superior. E o art.87, § 4º, estabelece ainda que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em exercício.”

O modelo de formação do Projeto de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, prevê a formação dinâmica e dialética com a práxis educativa respaldada por uma teoria que utilizará uma atuação crítica reflexiva e competente do processo de ensino/aprendizagem.

A formação que acontece nas Unidades e Polos Universitários propõe de forma competente formar profissionais da educação com nível superior que sejam capazes de refletir e analisar os fenômenos históricos, culturais, sociais, éticos, étnicos e construir conhecimentos.

O trabalho pedagógico deve ser amplo e capaz de desenvolver saberes de forma interdisciplinar. As atividades devem articular diferentes formas de gestão e docência escolar, organização da prática pedagógica, planejamento e avaliação das propostas da escola.

A proposta prevê mudanças e transformações sociais, pois o Ensino Superior tem papel importante para estas inovações e possibilidades e qualificação para o

exercício profissional do professor.

Os objetivos específicos, do Projeto de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia foram os seguintes:

Graduar em Nível Superior, Docentes em Exercício, da Rede Pública Municipal de Ensino de Goiás, sem prejuízo de suas atividades regulares durante o período letivo na escola;

Propiciar uma formação que leve às práticas de reflexão, questionamento, investigação e a busca de soluções para as questões que surgirem durante a sua formação e em sua prática docente, visando a melhoria da qualidade do ensino;

Possibilitar aos professores o domínio das novas tecnologias, linguagens e capacidade de utilizá-la de forma variada como recursos, especialmente nas escolas onde atuam, melhorando sua auto-formação e desempenho de suas atividades pedagógicas;

Definir critérios para elaboração de diagnósticos, planejamento de trabalhos e avaliação dos resultados, objetivando a apresentação de propostas de mudanças e inovações;

Conscientizar os professores a se tornarem profissionais comprometidos com a transformação da realidade onde atuam com uma perspectiva de mudança social, buscando construir um novo cenário para a Educação Básica, contribuindo para melhoria da qualidade de vida. (Projeto Licenciatura Plena Parcelada –LPP , 2000)

Os cursos foram ministrados nas dependências físicas das Unidades e Pólos Universitários da Universidade Estadual de Goiás nos respectivos municípios, e integraram o município sede e os circunvizinhos, sendo atualmente 41 unidades. Porém, se a Unidade não viabilizar as instalações físicas necessárias para acontecer os cursos, o município sede deverá, através da Prefeitura, organizar instalações físicas necessárias e material necessário. Porém, as Unidades e Polos Universitários devem ter uma infra-estrutura básica para o desenvolvimento dos cursos, tais como: material pedagógico, equipamentos (carteiras, quadro negro, televisão DVD, vídeo, som, retroprojetores e outros), materiais de consumo e permanente. Biblioteca, serviços técnicos de laboratório, serviços de apoio, de pessoal e administrativo, durante todo o desenvolvimento do Projeto.

Os cursos devem funcionar intensivamente nos meses de janeiro e julho, com 10 horas/ aulas por dia, de segunda-feira a sábado. Nos demais meses, as aulas são distribuídas de acordo com calendário aprovado pela Direção Geral, cumprindo uma carga horária de 5 horas/aulas por turno nos períodos matutino, vespertino e/ou noturno (6ª feira – Noturno e sábado – Matutino e Vespertino).

Segundo o Projeto “o curso deve priorizar a dúvida, o questionamento, a crítica, o rompimento com as verdades, métodos, conceitos estabelecidos e com todas as formas de radicalidade no pensar”. (2004, p.34). A proposta é formar um profissional

crítico, reflexivo, competente, responsável e capaz de criar novas formas de trabalho, num mundo que passa por mudanças rápidas e profundas.

O grupo gestor foi formado pela FUEG (Fundação Universidade Estadual de Goiás, Universidade Estadual de Goiás e Prefeituras do Estado de Goiás vinculado ao Projeto, em consonância com o disposto no Convênio que entre si celebraram, o Governo do Estado de Goiás através da UEG e AGM (Associação Goiana dos Municípios), SINDIGOIÂNIA – Sindicato das Escolas Municipais de Goiânia, SINEPE – Sindicato das Escolas Particulares e Associações das Escolas Particulares de Caldas Novas, conforme o Termo de Adesão. (Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação).

A UEG compôs o seguinte quadro:

- Um Diretor Geral dos Cursos de Licenciatura Plena Parcelada;
- Um Diretor do Projeto de Licenciatura Plena Parcelada Municipal;
- Assessorias Especiais: Administrativo-financeira, Pedagógica, Prática Pedagógica e Atividades Complementares;
- Supervisores;
- Um Coordenador por Curso;
- Um Secretário Geral;
- O corpo Docente deverá ser constituído por professores que atuam, de preferência, no quadro da Universidade Estadual de Goiás, porém, na impossibilidade serão selecionados professores através da apresentação de *Curriculum Vitae*, de entrevista individual realizada pelo coordenador dos cursos e análise e aprovação da Direção Geral. O quadro de docentes deverá ter o mínimo de especialistas, pelo menos 30% de mestres e doutores.

Os professores-alunos a serem formados deverão trabalhar o raciocínio, a autonomia, a capacidade de identificar problemas e produzir alternativas para superar as dificuldades. Os professores-alunos são professores que atuam na educação básica dos municípios e da rede particular.

Em 2006, a UEG estava presente em 31 municípios no Estado. A UEG contava, na época, com 21 Polos universitários, também distribuídos no interior, oferecendo ao todo 23 cursos regulares de graduação, conforme nos mostra o quadro a seguir:

| Municípios | Cursos Regulares de Graduação |
|---|--|
| 1. * Anápolis – CET (Ciências Exatas e Tecnológicas) Anápolis-CSEH(Ciências Socioeconômicas e Humanas) | Administração; Arquitetura e Urbanismo; Ciências Biológicas; Ciências- habilitação em Química; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Engenharia Agrícola; Engenharia Civil; Farmácia; Geografia; História; Letras-Português/Inglês; Matemática; Pedagogia; Química Industrial; Sistemas de Informação |
| 2. Caldas Novas | Administração – Habilitação em Hotelaria |
| 3. Campos Belos | Pedagogia e História |
| 4. Ceres | Sistemas de Informação |
| 5. Crixás | Pedagogia |
| 6. Formosa de Goiás | Geografia; História; Letras-Português/Inglês; Matemática; Pedagogia; Ciências- Habilitação em Química |
| 7. Goianésia | Sistema de Informação; Pedagogia; História |
| 8. Goiânia | Fisioterapia; Educação Física |
| 9. Goiás | Geografia; História; Letras-Português/Inglês; Matemática |
| 10. Inhumas | Pedagogia; Letras-Português/Inglês |
| 11. Ipameri | Agronomia |
| 12. Iporá | Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras-Português/Inglês; Matemática |
| 13. Itaberaí | Sistemas de Informação; Pedagogia |
| 14. Itapuranga | História; Letras-Português/Inglês; Geografia |
| 15. Itumbiara | História; Ciências Econômicas |
| 16. Jaraguá | Ciências Contábeis; Pedagogia |
| 17. Jussara | História; Letras-Português/Inglês; Matemática |
| 18. Luziânia | Pedagogia |
| 19. Minaçu | Geografia; Pedagogia |
| 20. Morrinhos | Ciências Biológicas; Ciências Contábeis; Geografia; História; Letras-Português/Inglês; Matemática |
| 21. Pires do Rio | História; Letras-Português/Inglês; Pedagogia; Geografia |
| 22. Porangatu | Sistemas de Informação; História; Geografia; Ciências Biológicas; Letras-Português/Inglês; |
| 23. Posse | Licenciatura em Informática |
| 24. Quirinópolis | Ciências Biológicas; Educação Física; Geografia; História; Pedagogia; Letras-Português/Inglês; Matemática |
| 25. Sanclerlândia | Licenciatura em Informática |
| 26. Santa Helena de Goiás | Administração em Agronegócios; Matemática; Sistemas de Informação |

| | |
|-------------------------------|---|
| 27. São Luiz dos Montes Belos | Zootecnia; Pedagogia; Letras-Português/Inglês |
| 28. São Miguel do Araguaia | Letras-Português/Inglês; Pedagogia |
| 29. Silvânia | Licenciatura em Informática |
| 30. Uruaçu | Ciências Contábeis; História; Pedagogia |

Quadro 1: Municípios que possuem UnUs e seus respectivos cursos Regulares de Graduação Plena da UEG

Fonte: CAAI/UEG, 2006.

*Município que possui duas UnUs.

Segundo o relatório da CAAI (2006), no final do ano de 2005 foram criadas mais oito (8) UnUs responsáveis em oferecer os Cursos Tecnológicos, conforme demonstra o quadro 2:

| | |
|--------------------------|---|
| 1. Edéia | Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária; Curso Superior de Tecnologia em redes de Computadores |
| 2. Jataí | Curso Superior de Tecnologia em Logística; Curso Superior de Tecnologia em Alimentos |
| 3. Goiânia - Laranjeiras | Comunicação Social Audiovisual |
| 4. Niquelândia | Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo; Curso Superior de Tecnologia em Mineração |
| 5. Mineiros | Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores |
| 6. Palmeiras de Goiás | Ciências Biológicas; Agronomia |
| 7. Pirenópolis | Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia; Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo |
| 8. Trindade | Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda; Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computador |

Quadro 2: Unidades Universitárias que integraram à UEG

Fonte: CAAI/UEG, 2006.

A UEG criou uma Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI) que teve como prioridade, a elaboração do Programa de Auto-Avaliação Institucional, desenvolvido desde 2002, e que até o ano de 2005 foram avaliados 30 Unidades Universitárias (UnUs), e 23 Cursos.

A escolha dos coordenadores da Avaliação Institucional aconteceu por votação em reunião de Congregação⁵ e, em outra oportunidade, os coordenadores eleitos informaram aos congregados sobre o SINAES e o Programa de Avaliação Institucional da UEG proposto pela CAAI. Neste momento, criou-se o Núcleo de Avaliação Institucional da UnU de Inhumas, que recebeu a adesão de cinco membros diretos e o apoio da comunidade acadêmica.

⁵ Congregação é a instância máxima de organização das Unidades Universitárias da UEG. É formada pela diretoria, coordenadores, professores, funcionários e representantes estudantis.

No processo de auto-avaliação da UEG, foram priorizadas as seguintes dimensões, consideradas como suporte da organização e desenvolvimento de todos os cursos oferecidos à comunidade: condições físicas e instrumentais da UnU, bibliotecas, laboratório de informática, serviços, dimensão pedagógica, coordenação do curso, avaliação de caráter geral, auto-avaliação dos respondentes, avaliação dos respondentes e avaliação da gestão. Os questionários elaborados foram respondidos pelos docentes, alunos e gestores.

Ao avaliar essas dimensões, a CAAI (2006) considerou como fragilidades os resultados obtidos com média inferior a 6,0 e como potencialidades as médias iguais ou superiores a 6,0, da UEG, na sua globalidade. As fragilidades levantadas foram: as condições físicas e instrumentais das UnUs (espaço físico, equipamentos, recursos didáticos e outros); a deficiência qualitativa e quantitativa das bibliotecas, laboratórios de informática, os serviços de fotocopiadora e lanchonete/cantina; ausência de programa sistemático de qualificação dos professores e funcionários da UEG; falta de prédios adequados para o funcionamento de uma Instituição de educação superior; a contratação temporária de docentes e demais servidores, o que gera a descontinuidade dos processos formativos e, conseqüentemente, a rotatividade de docentes e técnicos administrativos, afetando os fins da universidade que são o ensino, a pesquisa e a extensão. Nessas conclusões da CAAI (2005), os respondentes da pesquisa consideraram que várias dimensões ditas anteriormente possuem mais fragilidades do que potencialidades. Nesse mesmo processo avaliativo, foram apontadas como potencialidades da Universidade Estadual de Goiás: a auto-avaliação positiva dos avaliadores, o desempenho dos estudantes, a gestão/direção e a coordenação de cursos.

A Universidade Estadual de Goiás em 2008 no seu Processo Seletivo de 2009/1 ofereceu um total de 4.004 vagas, sendo que nas 42 unidades universitárias foram distribuídos 131 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológicos).

O Programa de Licenciatura Plena Parcelada favoreceu a expansão da UEG, considerada como instituição *multicampi* de ensino superior, no entanto, na modalidade paga. É importante ressaltar que a expansão da educação superior goiana, após a década de 1980, ocorreu predominantemente em IES particulares. Sendo assim, a UEG tem seus méritos e relevância social no Estado de Goiás, uma vez que proporciona a democratização do acesso ao ensino superior aos professores em exercício nas redes públicas estadual, municipal e particular, por meio da LPP. Segundo Ferreira e Oliveira (2007, p.1), “no ano de 2006, a UEG contava com 33.988 alunos matriculados, sendo

que 51,93% estudavam em cursos de graduação gratuitos e 48,07% em cursos pagos (licenciatura plena parcelada, sequenciais e pós-graduação *lato sensu*)”.

A questão, dos cursos de graduação pagos, na Universidade pública foi muito questionada por professores, alunos e pela própria sociedade. Não obstante, o Programa emergencial foi estruturado por meio de convênios com a Fundação Universidade Estadual de Goiás – FUEG, Associação Goiana de Municípios – AGM, Sindicato das Escolas Municipais de Goiânia – SINDIGOIÂNIA, Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Goiás- SINEPE e a Universidade Estadual de Goiás.

A UEG coube organizar e implementar o Projeto da LPP e seu desenvolvimento pedagógico. Em que pesem as críticas feitas por diferentes grupos sociais, mas o governo estadual, municipal e os órgãos referidos acima não tomaram nenhuma atitude para reverter à situação. Os professores/alunos pagaram para estudar durante os três anos de curso. Apenas um município conveniado da Unidade Universitária de Inhumas financiou toda a formação de seus professores (mensalidades, alimentação e transporte). Em contraposição, alguns municípios em nada contribuíram para a formação dos professores. Conseqüentemente, conforme relato de professores, várias vezes eles vinham para a Unidade Universitária de “pau de arara”, correndo risco de vida.

Embora sejam significativas as críticas em relação ao pagamento dos cursos, cabe registrar que o governo estadual não liberou nenhum recurso para desenvolver as atividades do Programa Emergencial tais como: salários de professores, equipamentos e referencial bibliográfico. O financiamento para manter os cursos foi proveniente dos contratos acima citados.

Considera-se que a formação de professores deve, além de profissionalizar e iniciar na prática científica, formar a consciência político-social dos profissionais em educação. Os professores devem dominar conhecimentos científicos de cada uma das áreas de formação inclusive na Educação Infantil, inclusive no que se refere às teorias sobre a Infância e seus autores.

Segundo Coelho⁶, a formação do aluno deve se voltar para o cultivo do raciocínio, da autonomia, da liberdade, do pensamento, da igualdade de todos os seres humanos, da capacidade de identificar problemas emocionais e produzir alternativas para superá-las. Uma formação ampla, não pode se reduzir a um lugar de produção tecnológica, de profissionalização, no sentido de preparação simplificada e focada

⁶ COELHO, Ildeu Moreira. Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade federal de Goiás. Texto “Educação Superior: por uma outra avaliação. 2003, p.117.

apenas no desempenho de determinadas funções. “O importante é propiciar ao aluno compreender o mundo, o homem, a sociedade, as ciências, a tecnologia, as filosofias e as artes.” (Coelho, 2003).

A formação deve ser mais do que uma mera transmissão de informações, e verdades prontas e acabadas, mas um processo de construção argumentativo, através de explicações lógicas e universais. O importante também é que o aluno/professor faça uma reflexão sobre sua própria prática de forma criteriosa e crítica. Nesse contexto, a intervenção dos professores/orientadores da LPP para a formação teórica e prática dos educadores e o compartilhamento de experiências são subsídios valiosos, para uma formação mais sólida desses profissionais da educação.

Essa modalidade de formação tem como desafio formar profissionais críticos e atuantes, capazes de intervir na construção e transformação da prática. Esse programa de formação de professores teve como principal meta formar o grande contingente de professores leigos que atuavam no Ensino Fundamental do Estado de Goiás, cumprindo assim, a missão de universalizar o ensino superior na formação dos professores da rede pública e alcançar a transformação da educação, segundo a CAAI (2006).

A universidade pública é considerada um lócus de produção e disseminação de conhecimentos científicos, estes que são responsáveis pela melhoria da qualidade da educação básica. Isso é o que se reforça no discurso das leis e diretrizes da educação básica, uma vez que forma profissional, no caso da LPP (curso de Pedagogia), para atuar nas primeiras séries iniciais do ensino fundamental. Assim, a formação inicial e continuada de professores na UEG define-se como política pública.

Porém, é preciso que se ofereçam condições objetivas e se estabeleçam fontes com recursos para a manutenção e desenvolvimento da instituição, assegurando padrões de qualidade no ensino, profissionais habilitados na área, e remuneração compatível; acompanhamento e averiguação das condições de ensino, pesquisa e extensão.

A UEG, ao longo dos anos através de diálogo com o governo estadual e Sectec (Secretaria de Ciências e Tecnologias), através de Planejamentos e Políticas, vem buscando garantir os 2% de duodécimo para investimentos, ampliação, melhorias e manutenção das unidades universitárias.

O projeto veio atender e viabilizar a formação de professores da Educação Básica das Redes Municipais e Particulares de Ensino do Estado de Goiás, onde a interiorização constitui-se numa das principais metas da Universidade Estadual de

Goiás (UEG), e o seu engajamento na luta em prol das comunidades do interior veio ao encontro da qualificação profissional e social da categoria docente.

A proposta do curso é levar às respectivas escolas e salas de aula a participarem dos momentos de planejamento, organização, gestão dos sistemas educativos; a aprimorarem sua prática pedagógica, oportunizando aos seus alunos a percepção abrangente e específica das relações vivenciadas no dia-a-dia da sala de aula.

Dos profissionais espera-se uma maior perspicácia em identificar problemas sócio-culturais, educacionais e serem capazes de propor soluções criativas em relação às questões de qualidade do ensino de inclusão, coletividade, cooperação e integração da comunidade escolar.

2.1 Concepção de formação de Professor

O projeto da Licenciatura Plena Parcelada propõe formar um professor dinâmico e capaz de uma nova práxis educativa e que tenha competência para uma ação-reflexão-ação contínua nas diferentes estruturas e contextos, e seja capaz de articular os sujeitos e processos.

No Programa de formação dos trabalhadores da Universidade Estadual de Goiás o professor a ser formado deve ter perfil de um profissional que seja capaz de inovar, participar de novos processos, tomadas de decisões e produzir conhecimento. Ser um profissional que busca construir uma prática educativa cidadã responsável voltada para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as informações do Projeto, os professores-alunos ao longo do curso, devem construir competências e habilidades devem trabalhar o conhecimento dos conteúdos, habilidades, contextualização e compreensão da Educação Básica (Educação Infantil e séries iniciais), através de um processo histórico-social e cultural; conhecimentos das tendências pedagógicas, maior visão das políticas educacionais (LDBEN, PCNs, Matrizes Curriculares e outros); competências de valores, atitudes, responsabilidades, solidariedade, disciplina, ética, democracia, planejamento, diagnosticar, avaliar e desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo da educação e domínio das novas linguagens tecnológicas. Então, este é o desafio da Licenciatura Plena Parcelada da UEG, que por uma proposta de formação de professores, busca construir um profissional comprometido com a transformação da realidade social e da qualidade de vida das regiões.

A prioridade do curso é formar um profissional questionador, crítico, competente, capaz de romper com as verdades prontas e acabadas, e capaz de criar novas metodologias de trabalho. Formar um profissional crítico e reflexivo, competente diante da realidade e dos fenômenos econômico, social, cultural, ético e étnico, e que possa construir conhecimentos e habilidades. Ser um professor atuante, articulador de atividades educativas nas diferentes formas de gestão e docência escolar, na organização do trabalho pedagógico, no planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas da escola. Estar atento aos problemas sócio-culturais e educacionais.

A formação profissional de professores deve contemplar todos os segmentos da educação básica, com fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos gerais e específicos no que se refere à Educação Infantil.

Atualmente, acredita-se que os cursos de formação de professores possam contribuir de forma efetiva para os professores-alunos superarem suas dificuldades e poderem compreender racionalmente a existência humana, a liberdade de pensamento, a autonomia, a igualdade, a democracia, enfim de formar pessoas mais humanizadas, sensíveis, criativas que possam viver na plenitude do seu ser, ou seja, da sua existência.

A formação dos profissionais da Educação Infantil requer uma dimensão cultural da vida das crianças. Precisa levantar possibilidades sobre o sujeito histórico, social e cultural. Ser capaz de reconhecer especificidade da infância, ter capacidade de criação, imaginação e valorizar os conhecimentos característicos desta infância. Nesta construção cabe aos professores repensarem a sua forma de trabalhar e o seu papel ético-político e pedagógico que, sem dúvida irá consolidar uma nova cultura para a Educação Infantil.

O projeto da Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia assume a missão de:

Exercer atividades de ensino na Educação Básica;

Conhecer os saberes pedagógicos, científicos e disciplinares, as respectivas didáticas e metodologias objetivando conceber, construir e gerir situações de ensino e aprendizagem diversificados e contextualizados à dinâmica sócio-cultural vigente;

Participar dos momentos de planejamento, organização, gestão dos sistemas educativos, nas esferas administrativas e pedagógicas, competências técnicas, científicas e pedagógicas, cuja ética torna-se o ápice de tal prática;

Ser capaz de estabelecer e articular a sua área de atuação e as demais áreas do conhecimento – das ciências humanas e sociais, da natureza e das tecnologias, relacionando o conhecimento científico e a realidade social, conduzindo e aprimorando sua prática pedagógica e oportunizando aos seus alunos a percepção da abrangência e especificidades dessas relações;

Desenvolver pesquisas nos campos teóricos e práticos da educação cujos saberes profissionais devem ser vivenciado na prática pedagógica cotidiana;

Identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo soluções criativas às questões da qualidade de ensino e medidas que visem superar a exclusão social;

Utilizar as ciências sociais e humanas, bem como os conhecimentos das ciências naturais e as novas tecnologias, como referências e instrumentos para o ensino sistematizado (formal) e para condução de situações educativas em geral;

Exercer o papel docente de catalisador do processo educativo, possibilitando a integração dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sócio-culturais da comunidade em geral, para que possam também contribuir com a construção e (re) organização coletiva de sua categoria profissional. (LPPM/Convênio VI, 2004, p.12)

Sendo assim, a formação pretendida no curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia espera-se que seja ampla, dinâmica, que os conhecimentos teóricos e práticos caminhem juntos e que o professor/aluno possa quebrar velhos paradigmas e deixar nascer novas concepções, ideias e conhecimentos. Então, o processo que norteou a formação do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Inhumas foi organizado conforme será explicitado a seguir.

3 A Universidade Estadual de Goiás – UnU-Inhumas

A UEG está presente no município de Inhumas desde 2000 e já ofereceu cursos de Licenciatura Plena Parcelada em História, Geografia e Pedagogia; ofereceu também cursos sequenciais em Gestão Pública e Agronegócios e três turmas de pós-graduação *Lato Sensu* em Docência Universitária e duas turmas de Psicopedagogia.

Durante esses dez anos de existência da UEG em Inhumas, já foram oferecidos cursos do Programa de Licenciatura Plena “Parcelada” em Pedagogia (Convênios I,II,III,IV,V,VI,VII e XIX); História e Geografia.

Segundo a Secretaria Acadêmica, a Unidade Universitária de Inhumas, em 2008, contava com 23 turmas concluídas, e dos 1.233 alunos que colaram grau, 927 são concluintes do curso de Pedagogia. Atualmente (2009) a UnU-Inhumas tem dois cursos regulares de graduação (Pedagogia e Letras-Português/Inglês); duas turmas de Pedagogia (LPP) e uma turma de especialização *lato sensu* em Psicopedagogia (fase de conclusão) e em fase de matrícula uma turma *lato sensu* em Docência Universitária. A seguir apresentaremos um quadro com os cursos oferecidos na UnU-Inhumas – 2000-2009.

| Cursos- Modalidade | Especificação | Turmas | Convênio - Modalidade | Total de alunos | | |
|--|----------------------------|-----------|--------------------------|-----------------------|--------------|--------------|
| | | | | Matrículas Inicial | Frequentes | Concluintes |
| Graduação Plena | Pedagogia | 18 | LPPM e LPPP | 753 | 753 | 737 |
| Licenciaturas “Parcelada” | História | 01 | LPPE | 50 | 50 | 50 |
| | Geografia | 01 | LPPE | 50 | 50 | 49 |
| Sequenciais | Gestão Pública | 01 | CP-FUNCER | 21 | 21 | 14 |
| | Gestão Agronegócios | 01 | CP-FUNCER | 35 | 35 | 23 |
| Graduação Regulares Licenciatura | Pedagogia | 06 | CE- GRATUITO | 240 | 240 | 190 |
| | Letras Português/Inglês | 06 | CE- GRATUITO | 240 | 240 | 170 |
| Total | | 34 | | 1.389 | 1.389 | 1.233 |

Quadro 3: cursos oferecidos na UnU de Inhumas- 2000-2008

Fonte: Secretaria da UnU-Inhumas, 2009

LPPM – Licenciatura Plena Parcelada Municipal

LPPP – Licenciatura Plena Parcelada Particular

LPPE – Licenciatura Plena Parcelada Estadual

CP – Curso Particular – Convênio com a Fundação Universitária do Cerrado- Funcer

CE – Convênio Estadual – Curso Gratuito

A Unidade Universitária de Inhumas tem, também, como uma grande responsabilidade corresponder aos anseios e às carências da sociedade local e regional. É um desafio que depende das políticas públicas do governo e até mesmo das diversas instâncias da universidade, para desenvolver seus projetos e promover mudanças. As mudanças a serem efetuadas nas unidades e cursos de formação de professores têm que corresponder às orientações da reforma da educação básica e à realidade regional onde trabalham os professores/alunos formados pela LPP.

A proposta da Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia foi concretizada, e deveria atender somente aos professores que já estavam exercendo o magistério no ensino público. Por isso, teve como fundamento a reelaboração dos saberes prévios desses mesmos professores e de suas experiências/práticas cotidianas, por meio do processo coletivo de troca de experiências e de reflexão sobre a prática, visando à construção de atitudes crítico-reflexivas.

A proposta do projeto da Licenciatura Plena em Pedagogia, tanto Convênio V como Convênio VI, ressalta “a importância de se propiciar ao professor/aluno a compreender o mundo, o homem, a sociedade, as ciências, a tecnologia, as filosofias e as artes.” (Projeto LPP, 2004, p.35).

Os projetos, tanto do Convênio V quanto do Convênio VI, “justificam-se pela necessidade de atender essa clientela em curso de Graduação, integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão, dando prioridade à formação global e multidisciplinar do conhecimento.” (2004, p.3). Enfatizam a importância que o ensino superior tem no papel de transformação social, procurando atender ao mercado de trabalho nas capitais e no interior.

Para o projeto do Convênio VI (2007) foram elaborados alguns objetivos que dão total responsabilidade às Unidades e Polos Universitários para uma melhor formação dos professores/alunos. Responsabilizam estes pelo desenvolvimento do projeto com qualidade, priorizando a formação, o ensino, a teoria e a prática.

- Formar profissionais da educação em Nível Superior para atuarem de maneira crítico-reflexiva e competente diante à realidade e fenômenos econômico sociais, cultural, ético, étnico, através da construção de conhecimentos e habilidades que os permitam realizar uma prática sócio-pedagógica integrada;
- Realizar um trabalho pedagógico coletivo, investigativo e interdisciplinar desenvolvendo os saberes inerentes a um fazer pedagógico amplo e diversificado;
- Estimular a formação da ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social;
- Articular a atividade educativa nas diferentes formas de Gestão e Docência Escolar, na Organização do trabalho pedagógico, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- Identificar problemas sócio-culturais e educacionais, propondo soluções criativas, relativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social através de um trabalho coletivo solidário, cooperativo e compromissado com os valores sociais. (LPPM/Convênio VI, 2004, p.11)

Os primeiros projetos, até o Convênio V, não possuíam esses objetivos, porém ficaram implícitos tais objetivos no decorrer da sua estruturação e organização e na formação dos professores em exercício.

O projeto do Convênio VI prevê ainda que o profissional desenvolva habilidades e seja capaz de desempenhar atividades de ensino na Educação Básica específica, Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Deve ainda, conhecer e dominar os saberes pedagógicos, científicos e disciplinares, as respectivas didáticas e metodologias, envolver e participar dos planejamentos, organização, gestão dos sistemas educativos, pedagógicos e administrativos; formar um profissional capaz de articular a área da educação com demais áreas do conhecimento das ciências humanas e com o desenvolvimento humano, já que trata de crianças e das tecnologias da pesquisa, e identificar problemas sócio-culturais, educacionais e levar propostas criativas e soluções para as questões da diversidade e exclusão social.

As diretrizes básicas do curso buscam novas concepções do processo de conhecimento, através das políticas educacionais inovadoras, para uma nova educação com um novo perfil de professor. Formar um “profissional crítico, competente, responsável, e capaz de criar novas formas de trabalho,” e que devem ser levadas em conta as mudanças e transformações tecnológicas que a sociedade sofre com os impactos sociais, culturais e econômicos.

Quanto ao item sobre “Avaliação do Curso”, os projetos tratam de forma bem diferenciada sobre o assunto, pois o Projeto do Convênio VI, propõe ser um instrumento que propicia a elevação do padrão de qualidade dos cursos de forma sistemática e que garantam a credibilidade, qualidade, capacidade de indagação, reflexão e conceitos. E que todos os segmentos possam contribuir para o desenvolvimento dos cursos, como: a gestão, corpo docente, discente e técnico administrativo.

3.1 O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Licenciatura Plena Parcelada da Unidade Universitária de Inhumas.

O projeto político pedagógico do curso propõe uma formação do professor-aluno integrando teoria e prática pedagógica, onde as diferentes disciplinas que compõem o currículo possibilitem a aquisição de conhecimentos de forma que possa planejar, organizar, desenvolver e avaliar seu trabalho na escola como um processo histórico-social no contexto atual.

Entender a formação de professores requer compreender as políticas da educação, as perspectivas filosóficas, históricas, culturais e epistemológicas que a sustentam. E através do impacto das políticas econômicas e da globalização surgem cobranças internacionais e nacionais sobre os sistemas educativos e de formação dos professores.

Para Schultz (2004, p.143) o professor para trabalhar na Educação Infantil precisa:

[...] ter inclinação para esse tipo de atividade, como deveria ser para a escolha de qualquer profissão, com o nível de consciência e de preparação construído pela influência ideológica do meio social em que vive, reforçado pela formação universitária. O professor formado em nível universitário exercerá, portanto, uma função didática, com a fundamentação teórica inerente, junto aos demais componentes da equipe, monitores, cuidadores, babás que lidam diretamente com o bebê, tal como ocorre em países em que a Educação Infantil é mais valorizada.

O professor com formação no curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, no Convênio V deverá:

- romper com todas as formas de radicalidade no pensar uma vez que o curso está projetado para formar profissionais críticos, criativos, responsáveis e autônomos;
- interagir com as inevitáveis transformações das formas de pensar, sentir e atuar da nova geração de alunos em função das mudanças sociais cada vez mais rápidas e profundas;
- assimilar o processo educacional, pedagógico numa visão de educação como política social;
- intervir, experimentar e refletir sobre sua própria e sobre o valor e pertinência das atividades, experiências pedagógicas que desenvolve;
- apreender o desenvolvimento acelerado e o conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas novas tecnologias de ensino, elementos básicos do currículo escolar . (LPPM/ConvênioV, 2003, p.24)

O professor a ser formado no curso de Pedagogia Licenciatura Plena Parcelada – Convênio VI deverá ser um “profissional com capacidade de inovação e participar dos processos de decisões e da produção de conhecimentos e de uma prática educativa cidadã e responsável, objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e das relações interpessoais.” Se espera que os professores-alunos ao longo do curso construam competências e habilidades, tais como:

- Conhecimento dos conteúdos de formação geral que possibilite a compreensão de relações espaciais, histórico-temporais e culturais para interpretar a realidade em que vivem bem como, o domínio dos processos de leitura e escrita;
- Conhecimento dos conteúdos e habilidades relacionados à(s) disciplina (s) que ministra e a contextualização desta(s) ao currículo da escola;
- Compreensão da Educação Básica (Educação Infantil, séries iniciais e segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como um processo histórico-social e do papel da escola no contexto atual;
- Conhecimento das tendências pedagógicas contemporâneas;
- Conhecimento das características sociais econômicas e culturais de seus alunos, de suas expectativas, problemas e referências culturais;
- Visão articulada das primeiras frentes de ação da Política Educacional vigente (LDBEN, PCNs, Matrizes Curriculares e outros);
- Competência para lidar com valores e atitudes: liberdade, respeito às diferenças, responsabilidade, solidariedade, justiça, disciplina, ética e democracia;
- Domínio das novas linguagens tecnológicas e capacidade de utilizá-las como recursos para sua auto-formação e para o desenvolvimento de suas atividades de ensino;
- Competência para elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho e avaliar seus resultados, considerando os objetivos previstos e propor mudanças necessárias, retroalimentando o processo;
- Capacidade de estabelecer o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico à realidade social;
- Competência para desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo da educação, especificamente da docência, de modo a dar continuidade à sua formação. (LPPM/Convênio VI, 2004, p.37e38)

Este é o perfil de professor desejado no Projeto de Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás, principalmente o Projeto de Pedagogia - Convênio

VI, que através desta proposta de formar professores, busca construir um cenário melhor para a educação, cujas características são: comprometimento e cumprimento do processo transformador da realidade social na Educação Infantil.

3.2 Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Licenciatura Plena Parcelada da Unidade Universitária de Inhumas

A Matriz Curricular foi adequada à legislação vigente que é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conforme Art. nº61. A formação do profissional não deve ser apenas genérica e acadêmica, mas também prática, de forma que o profissional possa mobilizar seus conhecimentos e transformá-los em ações concretas.

Os currículos dos cursos foram estruturados de modo a garantir uma formação de um profissional que tenha o perfil e identidade definidos pela natureza pedagógica de sua atuação através dos conhecimentos específicos do curso.

A Matriz Curricular (2007) deverá compor as disciplinas de Conhecimentos Básicos, disciplinas de Conhecimentos Específicos, Atividades Complementares, Pesquisa Bibliográfica, Prática Curricular e Prática Pedagógica.

A formação de professores deve ser um processo que propõe conhecimentos, atitudes, habilidades, reflexões, aprendizagem, interpretação, compreensão e investigação sobre a educação e suas práticas em sala de aula, pois os professores além de estarem na sua formação inicial, já são professores que atuam na escola e estão em serviço. A formação deve voltar-se para a prática reflexiva. A situação requer cautela e cuidados para que os professores saibam discernir sobre sua prática e teorização. É preciso compreender as mudanças e transformações como processo de socialização. A formação inicial é:

[...] dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar. (IMBERNÓN, 2004, p.66)

O professor/aluno terá prazo para integralizar seu curso. Após o processo seletivo terá 03 anos no mínimo e 05 anos, no máximo.

A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia pelo Convênio VI, cuja habilitação é para a docência na Educação Infantil (0 a 6 anos) e séries iniciais do Ensino Fundamental segue as proposições que estão implícitas nas “Matrizes de Referência –

anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta os eixos norteadores para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem amplo e diversificado”. (LPPM, 2004-2007, p.49).

Segundo o projeto, o primeiro eixo refere-se ao “Direito à Educação”, em que procura compreender os direitos e deveres do cidadão, no que se refere à criança, implícitos no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Reforça que o papel da escola é promover uma prática sócio-cultural, ambiental e histórica de forma inclusiva, em que professor e aluno façam parte do processo de transformação da sociedade.

O segundo eixo trata dos “Saberes Técnicos e Pedagógicos”, os quais são indispensáveis à formação e atuação do professor e parte da compreensão das políticas educacionais e da gestão do currículo e da escola, do planejamento e da dinâmica da sala de aula e de outros ambientes educativos, e que deverá priorizar dentro da ética a profissionalização e a construção de uma identidade profissional.

O terceiro eixo trata das “Linguagens e a Matemática”, cuja proposta é o conhecimento, a compreensão, interpretação e o uso de diferentes linguagens, sendo verbais e não verbais. Solução de situações-problema da vida cotidiana nos seus diferentes contextos histórico e cultural.

O quarto eixo é “Sociedade, Ciência e Tecnologia”, que contempla o processo de construção do conhecimento histórico, geográfico, sócio-cultural, político-ideológico e da importância da ciência e da tecnologia para uma melhor qualidade de vida das pessoas. Sendo assim, propõe, também, além destes eixos gerais os Referenciais Específicos para a formação docente nos anos iniciais da Educação Básica que são os seguintes: fundamentos do ensino e aprendizagem; alfabetização, leitura e a escrita; o conhecimento matemático; ambiente e cultura; a vida e a natureza.

A matriz contempla ainda, para enriquecer os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas curriculares do curso, a Pesquisa Bibliográfica Orientada (PBO) que é o estudo aprofundado (extraclasse) sob a orientação dos professores formadores e a Prática Curricular (PC) que propõe elementos para reconstrução e contextualização do conhecimento e da prática docente, integrando a teoria metodológica no processo de formação e atuação profissional.

A seguir apresentaremos as matrizes curriculares de Pedagogia da LPP do Convênio V e VI. Estão em forma de tabelas e onde podemos verificar a carga/horária de cada disciplina, a prática pedagógica, a pesquisa bibliográfica orientada. Podemos ainda perceber que a disciplina Arte e Educação no Convênio V faz parte da matriz

curricular da 1ª série com uma carga/horária de 50 horas, sendo 10 horas de prática curricular e 40 horas teóricas em sala de aula.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA LPPM – CONVÊNIO V
Habilitação: Ensino Fundamental-Magistério de 1ª a 4ª Série e Gestão Escolar

| SÉRIES | DISCIPLINAS | CH | PC | CHT |
|------------------------------|--|--------------------------|------------|--------------|
| 1ª | Língua Portuguesa I | 050 | 010 | 060 |
| | Matemática I | 050 | 010 | 060 |
| | Filosofia da Educação I | 050 | 010 | 060 |
| | História da Educação I | 040 | 010 | 050 |
| | Psicologia da Educação I | 070 | 010 | 080 |
| | Sociologia da Educação I | 050 | 010 | 060 |
| | Didática Geral I | 050 | 010 | 060 |
| | Políticas Educacionais I | 040 | 010 | 050 |
| | Organização e Gestão Escolar I | 050 | 020 | 070 |
| | Arte e Educação | 040 | 010 | 050 |
| | Educação e Saúde | 040 | 010 | 050 |
| | Metodologia do Trabalho Científico | 050 | 010 | 060 |
| | Prática Pedagógica I | 130 | - | 130 |
| | Atividades complementares I | 070 | - | 070 |
| | | Total da 1ª Série | 780 | 130 |
| 2ª | Língua Portuguesa II | 040 | 010 | 050 |
| | Matemática II | 040 | 010 | 050 |
| | Filosofia da Educação II | 040 | 010 | 050 |
| | História da Educação II | 040 | 010 | 050 |
| | Psicologia da Educação II | 060 | 010 | 070 |
| | Sociologia da Educação II | 040 | 010 | 050 |
| | Didática Geral II | 040 | 010 | 050 |
| | Organização e Gestão Escolar II | 090 | 010 | 100 |
| | Ciências | 040 | 010 | 050 |
| | Geografia | 040 | 010 | 050 |
| | História | 040 | 010 | 050 |
| | Estatística Aplicada à Educação | 040 | 010 | 050 |
| | Políticas Educacionais II | 040 | 010 | 050 |
| | Novas Tecnologias Educacionais I | 040 | 010 | 050 |
| | Prática Pedagógica II | 130 | - | 130 |
| Atividades Complementares II | 070 | - | 070 | |
| | Total da 2ª Série | 830 | 140 | 970 |
| 3ª | Literatura Infante Juvenil | 040 | 020 | 060 |
| | Metodologia do Ensino da Matemática | 050 | 010 | 060 |
| | Didática Geral III | 050 | 010 | 060 |
| | Metodologia do Ensino de História | 060 | 010 | 070 |
| | Metodologia do Ensino de Geografia | 060 | 010 | 070 |
| | Metodologia do Ensino de Ciências | 060 | 010 | 070 |
| | Organização e Gestão Escolar III | 080 | 020 | 100 |
| | Novas Tecnologias Educacionais II | 050 | 010 | 060 |
| | Recreação e Jogos – Ensino Fundamental | 050 | 010 | 060 |
| | Políticas Educacionais III | 040 | 010 | 050 |
| | Pluralidade Cultural | 050 | 010 | 060 |
| | Prática Pedagógica III | 140 | - | 140 |
| | Atividades Complementares III | 060 | - | 060 |
| | Total da 3ª Série | 790 | 130 | 920 |
| | TOTAL GERAL | 2400 | 400 | 2.800 |

Na matriz curricular do Convênio VI a disciplina Arte *em* Educação está na 2ª série com a carga/horária de 70 horas, sendo 10 horas de prática curricular, 20 horas de pesquisa bibliográfica orientada e as demais 40 horas são teóricas em sala de aula. Podemos verificar ainda que a carga/horária total do Convênio V são 2.800 horas e do Convênio VI são de 2.980 horas, são as horas a mais de pesquisa bibliográfica orientada com as do convênio V que não foi contemplado.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA LPPM – CONVÊNIO VI
Habilitação: Educação Infantil (0a6anos) e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

| SÉRIES | DISCIPLINAS | CH | PC | PBO | CHT |
|--------------------------|--|--------------|------------|------------|--------------|
| 1ª | Língua Portuguesa | 060 | 010 | 020 | 090 |
| | Didática Geral | 050 | 020 | 010 | 080 |
| | Filosofia da Educação | 060 | 010 | 020 | 090 |
| | Sociologia da Educação | 060 | 010 | 020 | 090 |
| | Políticas Educacionais e Educação Básica I | 050 | 010 | 020 | 080 |
| | Metodologia da Pesquisa Científica | 050 | 010 | 010 | 070 |
| | Métodos e Processos de Alfabetização I | 060 | 010 | 010 | 080 |
| | Introdução à Psicologia da Educação | 050 | 010 | 010 | 070 |
| | Psicomotricidade na Educação | 050 | 010 | 020 | 080 |
| | Educação e Saúde I | 060 | 010 | 010 | 080 |
| | Prática Pedagógica I:Educação Infantil | 070 | - | - | 070 |
| | Prática Pedagógica I:Ensino Fundamental | 070 | - | - | 070 |
| | Atividades complementares I | 060 | - | - | 060 |
| | Total da 1ª Série | | 750 | 110 | 150 |
| 2ª | Matemática | 060 | 010 | 020 | 090 |
| | História da Educação | 060 | 010 | 010 | 080 |
| | Políticas Educacionais e Educação Básica II | 050 | 020 | 010 | 080 |
| | Métodos e Processos de Alfabetização II | 060 | 020 | 010 | 090 |
| | Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I | 060 | 020 | 010 | 090 |
| | Educação e Saúde II | 060 | 010 | 010 | 080 |
| | Arte em Educação | 040 | 010 | 020 | 070 |
| | Temas Transversais na Educação Básica | 050 | 010 | 020 | 080 |
| | Fundamentos teórico-metodológicos de Língua Portuguesa | 040 | 020 | 010 | 070 |
| | Fundamentos Teórico-metodológicos de Matemática | 040 | 020 | 010 | 070 |
| | Prática Pedagógica II:Educação Infantil | 070 | - | - | 070 |
| | Prática Pedagógica II: Ensino Fundamental | 070 | - | - | 070 |
| | Atividades Complementares II | 070 | - | - | 070 |
| | Total da 2ª Série | | 730 | 150 | 130 |
| 3ª | Currículo e Avaliação na Educação Básica | 050 | 020 | 010 | 080 |
| | Educação para a Diversidade | 050 | 010 | 010 | 070 |
| | Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II | 060 | 010 | 010 | 080 |
| | Recreação e Jogos | 050 | 020 | 010 | 080 |
| | Literatura Infantil | 050 | 020 | 010 | 080 |
| | Fundamentos Teórico-metodológicos de Ciências | 050 | 020 | 010 | 080 |
| | Fundamentos Teórico-metodológicos de Geografia | 050 | 020 | 010 | 080 |
| | Fundamentos Teórico-metodológicos de História | 050 | 010 | 020 | 080 |
| | Tecnologia de Informação e Comunicação | 060 | 010 | 010 | 080 |
| | Prática Pedagógica III: Educação Infantil | 090 | - | - | 090 |
| | Prática Pedagógica III: Ensino Fundamental | 090 | - | - | 090 |
| | Atividades Complementares III | 070 | - | - | 070 |
| Total da 3ª Série | | 720 | 140 | 100 | 960 |
| TOTAL GERAL | | 2.200 | 400 | 380 | 2.980 |

Em função dos objetivos deste estudo detalharemos a seguir o programa da disciplina Arte em Educação para melhor compreendermos a prática pedagógica das professoras que trabalham a arte na Educação Infantil.

3.3 Programa da disciplina Arte e Educação no Convênio V e VI

Conforme explicita o parágrafo 2º do Art 26 da LDB n.9.394/1996, “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Sendo assim, a LDB em vigor devolve à Arte o caráter disciplinar ao considerá-la como uma linguagem a ser trabalhada na Educação básica.

Com efeito, durante muitos anos, a chamada Educação Artística foi considerada atividade, não disciplinar, o que de certo modo reduzia sua importância no currículo escolar. Talvez isso explique o preconceito em relação ao ensino de arte no âmbito escolar. Nesse contexto, o ensino de arte é concebido como um momento de lazer, e não como uma atividade escolar de fundamental importância para o desenvolvimento global da personalidade de crianças e jovens.

De qualquer forma, importa reconhecer que a LDB/96 que em muito contribuiu para a inserção da arte no conjunto das disciplinas que constituem o currículo do ensino básico e para o reconhecimento da arte como um saber humano essencial ao desenvolvimento dos educandos.

Para Ostetto (2004) a disciplina Arte e Educação é de fundamental importância na formação de professores, pois visa de forma explícita, trabalhar o movimento, o olhar e a escuta do professor-aluno em formação. É o momento de o professor refletir sobre o significado da arte, suas possibilidades e vivências através das possibilidades, ou seja, modalidades artísticas, materiais, criação e técnicas que promovam a retomada e reflexão das formas de expressão.

É o momento ainda, capaz de desenvolver e ampliar a sensibilidade e a percepção para as diferentes linguagens do mundo. Portanto, ao refletirmos sobre a contribuição da arte na formação de professores, estamos de alguma forma dialogando com concepções e práticas pedagógicas.

Conforme mencionamos, o ensino de arte não ocupou seu lugar de direito no âmbito dos conhecimentos escolares. O fato de ter permanecido distante dos currículos escolares por várias décadas, por si só já constitui uma grande dificuldade de se firmar

na prática. Além disso, ainda é significativa a necessidade de formar professores para trabalhar conteúdos de arte.

3.3.1 Arte e Educação: Convênio V

A disciplina Arte e Educação na matriz curricular do Convênio V contempla o Ensino Fundamental (séries iniciais 1ª a 4ª séries) e pertencem ao eixo de disciplinas referentes aos temas transversais inserida no quadro de disciplina da 1ª série e teve como proposta a ementa:

O ensino da Arte no Ensino Fundamental: Fundamentação Técnica, Histórica e Social. A arte e a sociedade. A Arte e a Educação. A Arte como elemento integrante e integrado das demais disciplinas na escola. O desenvolvimento da criança em Arte. A produção de atividades expressivas: música, dança, teatro, plástica e fruição, apreciação com significado. O conteúdo sócio-histórico e cultural das linguagens artísticas. Métodos e procedimentos do ensino de Arte: oficina, releitura, resolução de problemas, projetos. (Projeto LPP, 2003)

Assim sendo, o programa da disciplina (Anexo 5) busca integralizar a Arte com as demais disciplinas do currículo escolar, isto é, perceber a sua importância para o desenvolvimento dos processos de percepção, imaginação e expressão da criança.

A disciplina tem como objetivo geral levar os educandos a adquirirem conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil e a importância das diversas modalidades artísticas, dentro do processo histórico cultural para o desenvolvimento global de seus alunos.

Neste programa ainda, foi proposto trabalhar as seguintes temáticas:

- a) O Ensino da Arte no Ensino Fundamental: (Por que Arte e Educação; O significado da Arte na educação; Concepções pedagógicas e o ensino de arte);
- b) Arte como área integralizadora das disciplinas que compõem o Currículo Escolar;
- c) A expressividade infantil: (Percepção, imaginação e fantasia nas aulas de arte);
- d) O desenho infantil;
- e) Metodologia da Educação Escolar em Arte: (A Formação Artística e Estética de Crianças na Escola; Encaminhando a Ação Pedagógica em Arte; Atividades Artísticas com Crianças; O Jogo e a Criança; O Jogo e a Brincadeira nas Aulas de Arte);
- f) O Conteúdo Sócio-histórico e cultural das expressões artísticas: (música, dança, teatro – Cultura e ensino da Arte – Educação para o desenvolvimento de

diferentes códigos culturais; Leitura cultural, identidade cultural, ecologia cultural; Diversidade cultural: multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidade; O papel da arte no desenvolvimento cultural; Leitura Visual; Arte para o desenvolvimento profissional);

g) As Artes plásticas, a Fruição significativa nas diversas manifestações artísticas: (Os Processos de Socialização – Arte educação pós-colonialismo no Brasil: aprendizagem triangular).

Para trabalhar o conteúdo acima mencionado, a metodologia utilizada priorizou como procedimentos: jogos, dinâmicas, seminários, debates e brincadeiras, com o intuito de um melhor aproveitamento e facilitar a aquisição de conhecimentos para a aprendizagem e a formação do professor. Foram trabalhadas também a contação de história, visualização de reproduções de arte e músicas.

A ementa da disciplina faltou trabalhar no conteúdo a criatividade, o lúdico e o brinqueado. E na metodologia a utilização de filmes e documentários.

Consultando a bibliografia (Anexo 5) do programa verifica-se que sobre a base teórica fundamenta-se nas contribuições de: Barbosa, (1998, 1999 e 2002), Duarte, Jr. (1994), PCN de Arte (1998), Kishimoto, (1999) Ferraz, (1993) e Fusari, (1992).

O programa conduz para uma concepção da história da arte na educação e seu desenvolvimento até os dias atuais na escola brasileira. Procurou priorizar através de Ferraz e Fusari, (1999) a metodologia do ensino de arte que precisa incluir, segundo as autoras, conteúdos e métodos aos estudos que levem os professores à compreender e atuar com a arte na vida infantil. No livro *Arte na Educação Escolar*, oferece subsídios para repensar o processo de ensino e aprendizagem de arte na escola, enfocando a educação estética e artística e defendem a melhoria qualitativa da educação escolar brasileira, procurando encaminhamentos teórico-metodológicos que visam a compreensão da arte como conhecimento humano e sua articulação no sistema educacional. Enfatizam o estudo pelos alunos, da produção e da história da arte, através do fazer artístico, da apreciação estética e da comunicação na sociedade.

Duarte Jr. (1994) em sua obra *Por que Arte Educação* faz reflexões e busca nos elementos para compreender a concepção de arte e educação, procura encontrar convergência especialmente no campo artístico, que não é uma atividade “neutra”, mas influencia a expressão pessoal de valores, sentimentos e significações.

Kishimoto, (1999) em seu livro *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação* refere-se ao jogo interativo com adultos e seu favorecimento para a concentração, a elaboração

de regras e estratégias mais complexas para solucionar problemas, o impacto do jogo simbólico, quando a criança constrói roteiros mais ricos com novos personagens e situações com a participação dos adultos. Coloca que o jogo é indicado, porque é uma forma latente que reforça a aprendizagem. O jogo de exercício, ou a repetição de ações coordenadas em sub-rotinas, reforça a ação em si. O jogo interativo, no formato estipulador, transforma-se posteriormente em faz-de-conta, processo que será detalhado adiante.

Ana Mae Barbosa⁷, luta pela organização epistemológica da disciplina Arte Educação, pela formação do docente e organização da categoria, há quase cinquenta anos. A trajetória profissional dessa autora foi decisiva para formular sua proposta do ensino da Arte. Enquanto esteve nos Estados Unidos, ela conheceu o DBAE (Discipline - Based Art Education)⁸ e fez uma adaptação deste modelo para o ensino brasileiro de arte e o denomina como Proposta Triangular do Ensino das Artes.

O termo “triangular” identifica três premissas básicas no estudo da arte, ou seja, três pontos fundamentais não dispostos linearmente: 1) O fazer artístico: o ensino da arte deve possibilitar o desenvolvimento da criação artística; 2) a leitura da obra de arte; 3) a contextualização da produção artística.

O ensino da arte deve proporcionar essa leitura de mundo, essa contextualização histórica da obra de arte enquanto produção social e, portanto, abarcada de todas as dimensões histórico-culturais.

Barbosa (1998, p.38) afirma:

Contextualizar é estabelecer relações. Nesse sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Barbosa (1998, p.41) fala da Proposta Triangular que é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós- moderna. Por tudo isto e por articular

⁷ Ana Mae Barbosa interessou-se por Art/Educação na década de 70, quando era aluna de Paulo Freire e ele foi quem a “seduziu” a atuar no campo educacional. Atuou no movimento Escolinhas de Arte no Recife depois, em Brasília e São Paulo. Nos Estados Unidos fez mestrado em Arte/Educação (1972) e doutorado em Educação Humanística (1977), pois ainda não havia curso de doutorado em Arte/Educação nessa época. Na tese de doutorado estudou a influência de Dewey no campo da Arte/Educação. Durante anos foi professora da Escola de Arte da Universidade de São Paulo e orientou diversas dissertações e teses na área de arte ou Arte/Educação especificamente. À frente do MAM (Museu de Arte Moderna) realizou inúmeros trabalhos que configuram como material fundamental para uma compreensão da proposta da arte na contemporaneidade.

⁸ Discipline-Basead Art Education (DBAE) foi elaborada nos Estados Unidos e na Inglaterra em 1982, foi a proposta responsável pela elaboração e conceituação epistemológica da Arte/Educação nestes países.

arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte, que circulam internacionalmente na contemporaneidade.

Barbosa foi contemplada tanto no Convênio V quanto no Convênio VI. A análise do plano de curso evidencia que no Convênio V esta autora foi trabalhada da mesma forma que os demais autores, ainda que seja uma referência básica do ensino de arte no Brasil.

O PCN de Arte é o documento oficial que regulamenta o ensino de arte no ensino fundamental e propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicita conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino quanto à aprendizagem e às manifestações humanas. O documento contém o contexto histórico de arte do ensino fundamental e as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

As discussões que surgiram em relação a este documento podem ser situadas em duas posições: a de seus defensores e a de seus críticos. A primeira busca consolidar o projeto oficial para o ensino de modo geral e para o ensino de Arte em particular e concebe o documento como um avanço para a prática pedagógica. A segunda, como resposta a esse projeto, busca modos alternativos e mais autônomos de trabalho com a Arte, ainda que admitindo a necessidade de um elemento norteador da prática pedagógica.

Não é objetivo de este estudo aprofundar na análise do referido documento. A intenção é destacar deste documento, assuntos que foram trabalhados na disciplina Arte Educação do Convênio V e VI do curso de LPP Pedagogia. Assim, destaco a seguir alguns pontos dos PCNs de Arte.

Na apresentação deste documento encontra-se de forma explícita da concepção do ensino de arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (PCNs, 1997, p.15)

Ainda na introdução, o documento justifica a presença da arte na educação como disciplina básica ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando, bem como, desenvolvimento de sua identidade cultural e social a partir de uma compreensão de um

mundo dado também por expressão artística. Para que isso ocorra, é necessário um saber específico do educador que atua nessa área, para que seja capaz de levar seus educandos a pensar, contextualizar e fazer arte, conforme o documento:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo no qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (PCNs, 1997, p.19)

Outra questão abordada na introdução refere-se a relação teoria e prática do ensino de Arte, formação docente e suas dificuldades.

A questão central do ensino de arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa às comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar (PCNs, 1997, p.26)

Como superação da dicotomia teoria e prática, os autores dos PCNs de arte sugerem a formulação de princípios que orientem os educadores na reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico e na delimitação do espaço que a área de arte pode ocupar no ensino, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e aprende arte.

Em outro tópico, coloca as artes lado a lado com a ciência num combate a essa dicotomia comum em diversos períodos da educação, segundo o documento:

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar, com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (1997, p.27)

Ao discutir sobre a aprendizagem e o ensino de arte, o documento procura valorizar o diálogo entre o individual (que também é coletivo) e o meio de sua contextualização, a importância da mediação desse conhecimento pelo educador que para isso precisa estar situado dentro das especificidades da disciplina e nos modos de pensar e atuar dela.

Em seguida, são apresentados os objetivos e os conteúdos específicos, critérios para seleção dos conteúdos e avaliação, conforme cada área de arte a ser trabalhada

dentro da disciplina. Para trabalhar os conteúdos, sugere no item Orientações Didáticas, o trabalho com projetos como recurso pedagógico a ser utilizado pelos professores de Arte.

Consultando a ementa do programa da disciplina Arte e Educação para as séries iniciais (1ª a 4ª) do Ensino Fundamental, percebe-se que este prioriza, dentre os conteúdos de arte, o desenho e expressividade infantil. No entanto, a bibliografia do programa não contempla os autores que tratam a questão. A ementa da disciplina não contemplou conteúdos referentes à criatividade, o lúdico e o brinquedo. E também na metodologia não fez utilização de filmes e documentários.

3.3.2 Arte *em* Educação: Convênio VI

A disciplina Arte em Educação da matriz curricular do Convênio VI está na 2ª série e pertence às disciplinas de Conhecimentos Específicos. Conforme explicita, sua ementa contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, organizada da seguinte forma

A Arte no Brasil e Goiás: Fundamentos Sócio-históricos e culturais. Concepções do Ensino de Arte na Educação Básica – Educação Infantil – 0 a 6 anos e nas séries iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série. As modalidades artísticas numa perspectiva pedagógica interdisciplinar. Os eixos da Arte: dança, música, teatro e artes plásticas. (LPP/ConvênioVI, 2007 , p.60)

A disciplina no Convênio VI teve como objetivo geral, levar os educandos a adquirirem conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil e a importância das diversas modalidades artísticas, dentro do processo histórico cultural para o desenvolvimento global de seus alunos. A disciplina propõe no seu programa, justificar a importância da arte na educação, no plano social e individual, e que tudo isso implica em ampliar o conhecimento nas diversas formas de expressão artística.

O programa da disciplina teve como conteúdo programático:

- a) Arte no Brasil e Goiás; Fundamentos Sócio-Histórico e Culturais: (Cultura e ensino da arte-educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais; Diversidade cultural: multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo;
- b) O papel da arte no desenvolvimento cultural: (Concepções do ensino de arte na educação básica – Educação Infantil (0 a 6 anos) e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª Séries);

- c) A expressividade infantil: (Percepção, imaginação e fantasia nas aulas de arte; a importância da percepção; Combinando imaginação e fantasia; A imaginação da criança – em busca da representação artística);
- d) O desenho infantil;
- e) A metodologia da educação escolar em arte: (Encaminhando a ação pedagógica em arte; Atividades artísticas com crianças);
- f) Os eixos da arte: dança, música, teatro e artes plásticas: (atividades artísticas com crianças).

A metodologia usada no programa da disciplina Arte em Educação - Convênio VI foi praticamente a mesma do Convênio V. A professora acrescentou a prática curricular que deverá ser desenvolvida paralelamente às aulas, quando as professoras/alunas deverão montar e aplicar um projeto interdisciplinar em sua escola e apresentar o seu resultado para o grupo. Quanto ao PBO (pesquisa bibliográfica orientada), foi solicitada uma pesquisa sobre os períodos da história da arte de tal forma que, cada aluno ou grupo ficou com um período determinado.

O referencial bibliográfico utilizado no programa da disciplina do Convênio VI (Anexo 5), contempla os autores utilizados no Convênio V e acrescenta os seguintes autores que trabalham com a Educação Infantil, quais sejam: Cavalcante, (1995), Coll, César & Teberosky (2000) , Barbosa, (1995), Lainer, (1992), Peixoto, (1995), Zanni, (1983) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – 3v (1998).

Consultando a produção de Ferraz e Fusari (1992, 1993) no livro *Metodologia do ensino de Arte*, onde se constata a referência às obras de Vygotsky - *La Imaginacion y El Arte em La Infância; Pensamento e Linguagem; Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem; A formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Com base neste livro, as autoras argumentam acerca do desenvolvimento expressivo e representacional da criança, seu envolvimento com o meio ambiente e suas relações com o mundo das artes. Preparando-se para o ver, observar e refletir sobre as experiências artísticas infantis. Os textos citados no livro expressam as questões sobre a relação entre interpéssico e intrapéssico, signos, desenho e importância da imaginação conforme se depreende dos trechos abaixo.

Ferraz e Fusari (1999) citam Vygotsky enquanto este considera a expressividade da criança e como esta aprimora seus pensamentos, faz suas descobertas e seu fazer em arte. Apresenta ainda, como os gestos e a origem dos signos escritos e a origem dos rabiscos e desenhos das crianças. E observa a forma como as crianças usam a

dramatização e demonstram através dos gestos o que elas mostram nos desenhos. Ele estabelece a profunda relação entre a representação por gestos, pelo desenho e esta resulta na representação simbólica e gráfica. Portanto, as concepções interacionistas da produção do conhecimento da arte são fundamentais para compreender como a criança estabelece esta construção do saber, do desenho, principalmente através da representação e interação social.

Comparando o referencial teórico do Convênio V e VI constata-se a ampliação do referencial através de autores que tratam da *Arte na sala de aula*.

Além dos PCNs, o programa da disciplina “Arte em Educação” do Convênio VI, contemplou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 3. Este documento relativo ao âmbito de experiência e conhecimento de mundo está organizado em seis eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens das crianças (0 a 06 anos) e para as relações que estabelecem com os objetivos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Dentre esses eixos foi importante para a disciplina, fazer um estudo do Movimento, Música e Artes Visuais que são integrantes entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a interação social da criança.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O LUGAR DA ARTE

Neste capítulo apresento considerações sobre as concepções de educação, desenvolvimento infantil e arte na visão de Henri Wallon, Lev S. Vygotsky e Jean Piaget. A intenção é sintetizar a contribuição destes renomados pensadores que constituem a base teórica da produção de autores que investigam a Educação Infantil como Oliveira (2007), Ostetto e Leite (2004), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, PCNs de Arte, entre outros, trabalhados na disciplina Arte e Educação do curso de LPP em Pedagogia da UnU- Inhumas, conforme demonstram as seguintes citações.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3 p.85):

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte.

Na mesma perspectiva teórica de Vygotsky, os trabalhos de Wallon atribuem importância a afetividade e emoção no processo de ensino aprendizagem. Em suas palavras, Wallon (apud Ferraz, 1999, p.64) expressa:

[...] ao se realizar, [o rabisco] torna-se para a criança um objeto entre outros, e um objeto privilegiado, porque é o objeto em vias de ser criado pela própria criança. O rabisco individualiza-se, condensa-se em alguma coisa que se destaca sobre um fundo. O rabisco ocupa um lugar que o gesto da criança pode tender a dilatar ou a concentrar ou mesmo modificar, pois acontece que a criança se afasta de um primeiro rabisco, para justapor-lhe um outro. Assim se realizam distribuições diversas no espaço, em que cada parte pode reagir mais ou menos sobre as outras. É como um começo de modulação espacial, em que as combinações de cheio e de vazio bem podem começar por ser fortuitas, mas são destinadas a realizar um jogo mais ou menos diversificado, que se poderá reencontrar sob formas mais evoluídas do desenho

Piaget, por sua vez se faz presente nos trabalhos de Ferraz e Fusari (1999), Buitoni, (1988) que exerceram grande influência na prática dos professores sobretudo nas décadas de 80.

Inicialmente destacaremos as contribuições de Wallon e a seguir as contribuições de Vygotsky e Piaget. Parte-se do pressuposto de que o profissional que trabalha com a Educação Infantil deve ter uma formação qualificada, com vistas a desenvolver um trabalho voltado para as especificidades dessa faixa etária (3 a 5 anos), superando tanto perspectivas assistencialistas quanto escolarizantes, por desconsiderarem a criança como um sujeito que aprende na relação dialética com o mundo.

1 Henri Wallon:

Henri Wallon nasceu na França, em 1879, vivendo em Paris toda sua vida, graduou-se em Medicina, Psicologia e Filosofia. Atuou nas duas guerras mundiais como médico. Durante toda a vida dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças. Ele morreu em 1962

Wallon considerava o desenvolvimento humano como fato histórico, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações que proporcionam as atividades da criança que são possíveis através dos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem que a rodeia, sendo a mediação realizada por outras pessoas e que fundamentam a construção do pensamento e da consciência de si.

Segundo Wallon, toda pessoa é capaz de constituir um sistema específico de trocas com o meio que o rodeia. Esse sistema integra suas ações através do processo de equilíbrio funcional que envolve afeto, motricidade e cognição.

Nesse processo, a construção de cada nova função pelo indivíduo produz uma ruptura na organização que ele possuía até construí-la. Quando a criança imita, mostra ter interiorizado o modelo, “construindo com base nele uma imagem mental e reproduzindo suas ações. Isso aparece com clareza nas brincadeiras de faz - de - conta.” (Oliveira, 2007, p.131).

Wallon valorizou e levou para sala de aula as considerações das emoções da criança. As suas ideias rompiam com o pensamento da época, pois ele falava que a escola deveria proporcionar formação integral (intelectual, afetiva e social). Fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. As atividades pedagógicas e os objetos, sendo assim, devem ser trabalhados de formas variadas. Então “a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser

afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis.”(Galvão, 2000, p.45)

A teoria da afetividade aponta para três momentos: emoção, sentimento e paixão. Na emoção predomina a ativação fisiológica, no sentimento a ativação representativa e na paixão a ativação do autocontrole.

Para Wallon, as emoções possuem papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio das emoções que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Nas palavras de Wallon, em seu sistema neurovegetativo revela traços importantes de caráter e personalidade. A emoção é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, tem momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer.

Então, as emoções têm um poder do contágio nas instalações sociais, evidenciando o seu caráter coletivo, facilmente identificado nos jogos, danças, rituais, onde há simetria de gestos e atitudes, movimentos rítmicos, comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção.

Segundo Wallon “a criança, portanto, inicia sua vida imersa no mundo social que a rodeia, recebendo dele o significado e as respostas a suas necessidades”. (Mahoney, 2000).

Wallon, assim, diz que a criança começa por ser global, indiscernível e social. Essa vivência sincrético-social antecede nela a formação da consciência de si. É somente por meio de complexos exercícios de relação e interação, de momentos de espera ansiosa da alternância entre o autor em relação ao outro e objeto por parte do outro, que a criança irá se diferenciar de seu meio e constituir-se diferente do outro.

Para Galvão (2000) a teoria de Wallon propõe o estudo integrando ao desenvolvimento da atividade infantil, compreendendo os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência, pois para ele o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio. Wallon assinala que cada desenvolvimento se dá de forma contínua sendo marcado por rupturas e retrocessos e reviravoltas. Ele trata do desenvolvimento através de estágios que são:

- *Estágio impulsivo-emocional* (1º ano de vida): é a fase em que predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente, onde acontece a construção do sujeito e a atividade cognitiva se acha indiferente à atividade afetiva. Nesta fase são desenvolvidas condições sensório motoras (olhar, pegar e andar);

- *Estágio sensório-motor* (um a três anos, aproximadamente): durante esse estágio ocorre uma intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. É o momento que a criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar.

- *Estágio do Personalismo* (três aos seis anos): é o momento que ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, direcionando o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas. Há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz, no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade, é o processo de formação de personalidade.

- *Estágio Categorical* inicia-se por volta dos (seis anos): a criança dirige o seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual e que ela imprime às suas relações com o meio e uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

Cada estágio traz uma profunda mudança nas formas de atividade do estágio anterior.

Para Galvão (2000 p. 41) a teoria de Wallon “apresenta que a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Com frequência, instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança”. Wallon adota o materialismo dialético como método de análise e fundamento epistemológico de sua teoria psicológica, uma psicologia dialética.

2 Vygotsky e os principais pressupostos da teoria histórico-cultural.

Vygotsky, nasceu no ano de 1896 em Orsha uma pequena província da Bielorrússia estudou Direito e Literatura, na Universidade de Moscou, cursou também ao mesmo tempo em outra Universidade os cursos de História e Filosofia. Segundo Rego (1995) Vygotsky teve interesse em compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano, em particular as “anormalidades físicas e mentais, o que levou-o a fazer cursos na Faculdade de Medicina. Faleceu precocemente aos 37 anos, vivenciou a revolução comunista (1917) sob a ditadura de Stalin (1924 a 1953), períodos estes de grandes modificações políticas e econômicas, que influenciaram seu pensamento, ora com liberdade para produzir, ora com liberdade para produzir, ora restrito pelo regime ditatorial. Porém, seu pensamento foi inovador e original e tem influenciado a geração recente de estudiosos da infância.

Para Vygotsky, o ensino e a educação constituem formas universais e necessárias ao processo de desenvolvimento psíquico humano e é fundamentalmente através delas que o homem se apropria da cultura, da experiência histórico-social da humanidade.

Libâneo e Freitas (2007, p.43) escrevem:

Vygotsky defendeu uma nova compreensão, a de que o desenvolvimento psicológico do ser humano é parte do desenvolvimento histórico geral de espécie, tendo fortes implicações sociais, históricas, culturais. Assim, explicou o desenvolvimento psicológico humano como um processo em que duas linhas fundamentais se cruzam: a filogênese (dimensão biológica, psicofisiológica) e a ontogênese (dimensão social, cultural, histórica).

Sem negar as ideias sobre o desenvolvimento humano, próprias de seu tempo, Vygotsky (1991) postula que este é um processo complexo, em que se entrelaçam as dimensões da história individual e da história social humana. Com as bases de uma nova psicologia humana, fundamentada na abordagem dialética, o teórico russo promoveu uma revolução no pensamento psicológico, a partir de que o homem e a cultura não são vistos de forma isolada, mas numa relação fundamental, em que o primeiro é considerado sujeito produtor da cultura e, portanto, culturalmente constituído.

Assim, diferentemente da concepção piagetiana, a relação entre os processos de aprendizado e desenvolvimento constitui um dos postulados básicos da teoria vygotskyana. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros anos de vida da criança. A aprendizagem segue um pouco à frente do desenvolvimento, impulsionando-o. Ela constitui condição necessária para o desenvolvimento qualitativo das funções reflexas elementares e dos processos superiores. A aprendizagem não é algo externo e posterior ao desenvolvimento, nem idêntico a ele, e sim uma condição desse processo.

Com metas ambiciosas, Vygotsky conseguiu, de fato, fornecer para a posteridade uma análise arguta e presciente da psicologia moderna, sustentada numa teoria sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que conseguisse integrar por meio de uma teoria do ser humano como um ser biológico, psicológico, histórico e geográfico, ao mesmo tempo.

Na construção dessa teoria, segundo Molon (1999, p. 44), Vygotsky não pretendia resolver todos os problemas da psicologia, mas formulá-los corretamente, em primeiro lugar, distinguindo termos correlatos usados como sinônimos, tais como: sujeito e objeto, realidade e pensamento, caracterizando os aspectos tipicamente

humanos do comportamento, elaborando hipóteses sobre a formação dessas características históricas, demonstrando como elas se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo.

Para ele, a tarefa do cientista consistia em reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, ao entender que todo fenômeno tem sua história. Esta visão lhe possibilitou, segundo Rego (2003, p. 89), descrever a explicação do desenvolvimento dos processos psicológicos elementares em processos complexos, desta forma: Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Assim, ao incorporar os métodos e os princípios do materialismo dialético à sua tarefa de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, Vygotsky (1991) estudou os fenômenos como processos em movimento e em mudança, o que significa compreender as mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas dos processos psicológicos.

Vygotsky desenvolveu uma teoria dialética, com base nas mediações entre o homem e o mundo material, nos comportamentos tipicamente humanos que dialeticamente se desenvolvem. Tal como enfatizam Rosa e Andriani (2002, p. 178), ele deixa claro que “conhecer um objeto significa, portanto, compreender seus processos de movimento interno (contradições), desvendar e explicar as determinações (mediações) deste movimento”.

Uma outra ideia fundamental de Vygotsky se refere à relação indivíduo/sociedade, segundo a qual o homem não nasce com as características tipicamente humanas já formadas e nem as desenvolve como mero resultado das influências do meio, mas as desenvolve na interação dialética com seu meio sócio-cultural, na história, tal como Rego (2003, p. 40-1) descreve:

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização

dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

Na perspectiva histórico-cultural, o homem é um sujeito que se constitui na relação com a história, a cultura e a sociedade, o que nos permite dizer que o meio tem um papel essencial no desenvolvimento das formas tipicamente humanas de comportamento e de pensamento, ou seja, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que caracterizam os seres humanos e os diferenciam dos animais. Com base nesses pressupostos, a criança deve ser vista como um ser inserido numa determinada cultura, cujo desenvolvimento psicológico, social e, até mesmo, biológico se dá a partir das diversas interações que estabelece com a cultura e com o meio, de acordo com o que Lima (2001, p. 21) escreve:

A cultura, a natureza, os outros seres humanos, constituem, em princípio, a mola propulsora do desenvolvimento da criança. Em outras palavras, o desenvolvimento do cérebro não é autônomo e independente do meio: o que a criança realiza na sua vida cotidiana, desde o nascimento, estará contribuindo para o desenvolvimento das funções cerebrais. A quantidade e a qualidade das aprendizagens várias são, desta forma, função do meio. É pelas experiências com a cultura que o cérebro da criança desenvolve-se, propiciando o estabelecimento de diversas conexões entre as células nervosas.

Daí a importância de possibilitar-lhes diferentes tipos de aprendizagem, a fim de que se apropriem dos elementos culturais, enquanto modificam o meio e as pessoas com quem interagem. Cabe ressaltar aqui a importância das experiências propostas pelas instituições de educação infantil promoverem a interação das crianças com a cultura e com o conhecimento de mundo, por meio de atividades planejadas pela professora, e pela escola, para que elas desenvolvam as funções psicológicas superiores, enquanto aprendem.

É o que observa Lima (2001, p. 06), quando sugere que os conhecimentos e aprendizagens podem vir “da natureza, de si própria, de seu corpo, das brincadeiras, das formas de expressar sentimentos e emoções em sua cultura, das outras pessoas, dos hábitos da família, das cores e cheiros, da textura das coisas, da luz, do movimento, etc.”

Reconhecer que a criança é competente desde que nasce, é essencial nessa perspectiva, pois a partir de múltiplas interações ela estará ampliando seu universo infantil e desenvolvendo novas possibilidades de se relacionar e de perceber o seu meio, tal como observa Oliveira (2001, p. 26), a respeito dos bebês:

É certo que, desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que o cerca. Entretanto, seu ingresso em uma

instituição de caráter educativo o fará experimentar, forçosamente e de forma sistemática, situações de interação distintas das que vive com sua família. Ao separar-se de sua mãe/pai, para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, vai conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e participar de um universo de objetos, ações e relações cujo significado lhe é desconhecido.

Na escola o professor tem o importante papel de propiciar o desenvolvimento das crianças, enquanto mediador dos processos de desenvolvimento, em especial com a cultura, nas interações com outras crianças, com os adultos, com os diferentes objetos e com os brinquedos.

Oliveira (2002, p. 29), ao apresentar o pensamento de Vygotsky sobre estas mediações, introduz os chamados mediadores da teoria vygotskyana que, segundo ela apontam que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dá aprioristicamente, ou como simples movimento reflexo, mas sim através de uma atividade do sujeito, atividade esta de apropriação e utilização de instrumentos e signos em um contexto de interação, instrumentos e signos que, por sua vez, farão o papel de mediadores desta atividade, das interações.

Para explicitar sua teoria, o psicólogo russo desenvolveu ainda outros conceitos como os de: instrumento, signo, brinquedo, e imitação, considerados mediadores no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois favorecem a internalização das experiências sociais.

2.1 Formação das funções psicológicas superiores

O desenvolvimento humano é um processo complexo, social e histórico que se dá fundamentalmente a partir da inserção do indivíduo na cultura, ao longo de um processo dialético, como já foi dito.

No processo do desenvolvimento humano, pode-se distinguir, pois, duas linhas de desenvolvimento qualitativamente diferentes e que se entrecruzam ao longo da história individual e social do ser em desenvolvimento, a saber: os processos elementares, de origem biológica, e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Do cruzamento dessas duas linhas, nasce a história do comportamento da criança.

Todavia, para que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorra, alguns fatores exercem papel essencial nesse processo, como operadores da transformação das funções psicológicas elementares em funções mais complexas,

próprias dos seres humanos. São os mediadores, aí incluídos os instrumentos e os signos. Com papel específico na história do desenvolvimento da criança, os mediadores, como os instrumentos e os signos, auxiliam no caminho em direção aos objetos e propiciam-lhe conhecer os significados, dominá-los, e, assim, portanto, controlar o próprio comportamento.

Segundo Rego, os instrumentos e os signos, construídos historicamente, fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo, tal como descreve:

O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e dos signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos. (2003, p.49).

Assim, os mediadores estudados a seguir, nos indicam que o desenvolvimento das características tipicamente humanas só se realizam a partir da mediação de outros sujeitos, que são portadores dos instrumentos e signos, e possibilitam a internalização dos modos de funcionamento psicológico humano, do comportamento e da cultura, tal como descreve Vygotsky (1991, p. 33): A autora explica que usa o termo sócio-histórica como sinônimo de histórico-cultural. Vygotsky refere-se à internalização como sendo a reconstrução interna de uma operação externa.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada (atividade interpessoal), passa a constituir-se num processo voluntário (atividade intrapessoal).

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é longa e necessita das interações sociais. Vygotsky (1991, p. 63-64) exemplifica esse processo, em seu texto, descrevendo o gesto de apontar da criança, que apresento a seguir:

Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer

que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso. Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa.

Conseqüentemente, o significador primário daquele movimento mal-sucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar.

Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros, todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros com tal gesto. Suas funções e significados são criados a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança.

Pode-se perceber então, que a criança, para aprender, necessita do meio social, que lhe possibilita internalizar as atividades social e historicamente construídas pelos homens, operação que desenvolve características essencialmente humanas, facultando, assim, aos professores um trabalho organizado, planejado, portanto, intencional. Se planejadas, a partir do contexto em que as crianças vivem, as atividades de interação com a cultura e os conhecimentos ampliarão os saberes que as crianças trazem consigo e possibilitarão novas interações, cada vez mais criativas. A razão disto está no fato de que, ao mesmo tempo em que as crianças aprendem, mudam e provocam mudanças, que, por sua vez, incitam novos planejamentos e novas propostas educativas.

Ao se considerar a criança como um ser competente, a proposta educativa deve possibilitar a interação com a cultura, com os conhecimentos e com as pessoas, tendo como mediadores os signos e os instrumentos, que a inserem num modo de pensar e agir próprios de um determinado tempo histórico.

2.2 Signos e Instrumentos

O uso de signos são de extrema importância na organização dos processos psicológicos superiores, e caracterizam o ser humano não só como um ser biológico, mas como um ser que se constitui por intermédio das experiências culturais.

Vygotsky (1991) entende o signo como estímulo artificial ou auto gerado, que dá aos seres humanos uma forma inteiramente nova de comportamento, possibilitando o desenvolvimento de formas complexas de pensamento. A partir de seus experimentos com crianças de diferentes idades, Vygotsky concluiu:

[...] as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. *Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos*: ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações *qualitativas*. (1991, p. 51 - 52)

Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza, históricas.

Para Vygotsky (1991), os desenvolvimentos dos processos mentais das crianças não surgem como resultado de uma lógica pura, como se já existissem em estado latente, esperando para emergir, mas sim como resultados de operações com signos, que são necessárias para auxiliar as crianças a resolverem problemas. Muitos estudiosos têm tentado fazer uma analogia entre o signo e o instrumento, e de acordo com Vygotsky (1991), tal analogia faz desaparecer a distinção essencial entre esses dois conceitos, que, apesar de se constituírem como mediadores no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, mesmo tendo a mesma função, possuem naturezas diferentes.

Assim, Vygotsky (1991, p. 62) considera:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. Ao agir sobre a natureza transformando-a, o homem transforma a si mesmo, ampliando as formas de atividade, e também, as operações psicológicas que realiza.

Portanto, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, conforme pondera Rego (2003), mas é mediada pelos instrumentos e signos, que fornecem os elementos da cultura.

Para Vygotsky (1991, p. 59-60), todavia, esses dois elementos mediadores estão na base da formação das funções mentais superiores, e ao mesmo tempo em que se distinguem, eles se assemelham. Escreve o autor:

[...] a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Assim, a criança pequena deve interagir com diferentes práticas culturais, como sugere Lima (2001, p. 21), ao pontuar que se o desenvolvimento do cérebro é função da cultura, importa que os bebês e as crianças pequenas participem de eventos coletivos, como festas. O significado disto está em que, usando instrumentos (como brinquedos e utensílios), e signos (como a linguagem e o gesto), presentes nesses espaços, desenvolvam seus processos mentais superiores, enquanto aprendem os significados da cultura. A educação infantil, portanto, deve se preocupar com a organização dos espaços e dos recursos materiais e pedagógicos, para favorecer experiências com diferentes objetos e diferentes elementos da cultura.

Lima (2001, p.20-21), referindo-se a este aspecto, ilustra sua importância da seguinte forma:

As formas de preparo, assim como a organização das refeições, trazem em si a história de um determinado grupo. O uso de utensílios para cozinhar e comer é uma das práticas culturais que a criança pequena estará aprendendo em seus primeiros anos de vida. Os odores e sabores ficam guardados na memória e podem ser evocados décadas mais tarde, trazendo de volta memórias das experiências vividas na infância. As refeições são oportunidades de interação entre várias gerações. Em geral atividades coletivas que envolvem mais do que a mera alimentação, elas se ampliam para situações de atualização da vida, para exercício da narração de casos e fatos vivenciados pelos participantes.

Para a criança pequena, elas são oportunidade de contato com a oralidade, com as formas de narração verbal entrelaçada com expressões faciais e gestuais que as acompanham. São, portanto, oportunidades de aprender sobre as formas culturais de comunicação entre os membros de um grupo. Desse modo, todas as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, deveriam trazer potencialmente elementos culturais, carregados de significados, que possibilitassem a formação da identidade cultural das crianças.

Portanto, as práticas culturais das quais fazem parte os signos e os instrumentos, inserem a criança num mundo pleno de significados, em que a linguagem, para

Vygotsky, se constitui no mediador, por excelência, pois introduz a criança no mundo simbólico, possibilitando mudanças no comportamento e nos processos psíquicos.

2.3 Linguagem

De acordo com Vygotsky (1991), a linguagem é um dos mais importantes mediadores do desenvolvimento humano. Falar de linguagem é falar de ser humano, pois ela se constitui no principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, e têm um papel fundamental na formação da consciência e na organização do pensamento.

No entanto, é preciso especificar que a linguagem de que trata Vygotsky (2003) corresponde à fala, à escrita e à toda forma de comunicação não verbal, como gestos e imagens, traços marcantes da espécie.

Na abordagem histórico-cultural, a linguagem produz novas relações com o ambiente, organiza o comportamento humano, permitindo o surgimento de um processo psicológico complexo, que distingue as crianças dos animais. Ao analisar pesquisas realizadas por estudiosos do comportamento humano, Vygotsky (1991) percebeu que elas não avançaram na compreensão do desenvolvimento humano, porque desconsideraram a interligação entre a fala e a inteligência prática.

Para resolver pequenos problemas do dia-a-dia, as crianças têm na fala um importante mediador, pois através dela são capazes de buscar soluções e vão, aos poucos, aprendendo a planejar e a controlar o próprio comportamento, ao mesmo tempo em que a fala se internaliza gradualmente. Nessa perspectiva, a fala constitui-se em mediadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, segundo Vygotsky (1991, p. 31), ao assinalar:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento.

Para Vygotsky (1991), a mediação da fala é de fundamental importância para o desenvolvimento da inteligência prática em inteligência abstrata, porque a fala permite à criança resolver problemas imediatos, aprendendo a controlar o ambiente. Em seus experimentos, Vygotsky (1991) constatou ainda que, quando bloqueada, a fala da criança provoca uma interrupção no seu comportamento, impedindo-a de continuar buscando soluções para seus problemas práticos.

Dois fatos importantes foram percebidos a partir desses experimentos: o primeiro é que a fala da criança tem um importante papel na ação. Quando a criança precisa resolver um problema prático - sua fala e sua ação constituem-se numa unidade e fazem parte de uma mesma função psicológica complexa; o segundo demonstra que quanto mais complexa a situação, maior importância a fala adquire na tentativa de resolvê-la. Verificou-se, então, que a fala medeia a relação da criança com o mundo, permitindo-lhe planejar suas ações, independentemente de seu ambiente concreto, ou seja, independentemente de seu campo de visão. Assim, se no início a fala tinha uma função de resolução de problemas práticos, ao final de um longo processo, ela se apresenta como uma fala internalizada.

Segundo Rego (2003, p. 53-56), a partir das ideias de Vygotsky (1991), o estudo da linguagem permite entendê-la como um instrumento de pensamento, pela qual a criança interioriza os padrões de comportamento intrínsecos ao seu grupo social. Ele mostra a evolução da fala, que passa de uma fala exterior, usada para resolver problemas práticos, para uma fala egocêntrica, a chamada fase de transição, na qual a criança compreende a função planejadora da fala, e a fala interior, que caracteriza a atividade intrapsíquica.

De acordo com Vygotsky (2003, p. 24) a fala egocêntrica já se constitui como uma fala social, uma forma de comunicar que colabora para a interiorização do pensamento, como ele mesmo afirma:

Toda a concepção do desenvolvimento da fala varia profundamente, de acordo com a interpretação que for dada ao papel da fala egocêntrica. Desse modo, o nosso esquema de desenvolvimento – primeiro fala social, depois egocêntrica, e então interior – diverge tanto do esquema behaviorista – fala oral, sussurro, fala interior – quanto da sequência de Piaget – que parte do pensamento artístico não-verbal à fala socializada e ao pensamento lógico, através do pensamento e da fala egocêntricos. Segundo a nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.

Na perspectiva de Vygotsky, pode-se verificar, então, como a linguagem do outro modifica a da criança, e a instituição de educação infantil se configura como um espaço privilegiado de interações, tal como descreve Ostetto:

Assim, mais do que dar a voz e a vez às crianças, de forma que possam participar e falar realmente de suas coisas, cabe ao professor investir nesse processo, via linguagem, via diálogo, estabelecendo a polifonia, deixando emergir a polissemia, rompendo com a interpretação única tradicionalmente instalada nos espaços educativos. (2004, p. 88)

Na sequência e em concordância com Ostetto (2004), Ortiz (2007, p. 12) destaca o papel da linguagem na interação criança-adulta, assim:

De início a linguagem auxilia o bebê a ter conforto e a sentir-se amparado. Parece um comportamento natural dos adultos conversar com o bebê, uma vez que ele precisa que lhes emprestem as palavras e que suas experiências cotidianas sejam transformadas em linguagem, em comunicação. Além de nomear e organizar a experiência real e do mundo dos objetos, a linguagem aponta para a compreensão dos processos internos, dos desejos, dos medos e das ansiedades. A linguagem ainda a auxilia a construir uma confiança básica em relação a ela mesma, o que contribui para o desenvolvimento de sua identidade e autonomia.

E ainda exemplifica como as atividades “aparentemente” rotineiras são momentos importantes para o desenvolvimento integral da criança, promovendo inúmeras aprendizagens, quando escreve:

A introdução de novos alimentos, o desmame, as atividades de engatinhar e dar os primeiros passos, correr e trepar, falar, saber usar o banheiro, brincar em grupo são momentos marcantes dos três primeiros anos, pois sinalizam a crescente capacidade biológica e, ao mesmo tempo, social, de tornar-se cada vez mais independente do adulto. O processo de diferenciação entre o eu e o outro torna-se mais visível e valorizado pelos adultos, que, aos poucos, vão dando à criança os parâmetros, fazendo-a entender o que acontece e como acontecem esses grandes marcos de seu desenvolvimento inicial. Saber apoiar a criança, incentivá-la e propor novos desafios são as competências esperadas pelo professor de educação infantil (ORTIZ, 2007, p. 13)

Se for certo que todo o conhecimento acumulado pela humanidade está simbolizado por meio de diferentes linguagens, os professores de educação infantil precisam trabalhar com todas as formas de linguagem disponíveis na cultura: dança, música, desenho, escrita, brincadeira, pintura etc., fazendo da educação infantil um espaço cultural, como diz Ostetto (2004, p. 83), ao referir-se de forma tão poética à educação infantil, assim:

Do circo à festa, o carnaval: carnavalizar a vida, carnavalizar a educação. Não seria um belo espetáculo? Diferentes papéis, múltiplos sentidos, novas cenas, encharcadas de linguagens, criadas e recriadas, a cada ato, a cada fato, a cada personagem, no sabor dos encontros. Investir a linguagem *da* educação, com as linguagens *no* mundo, para que assim o impulso criador se manifeste no cotidiano educativo.

Mediante a visão de uma educação infantil em consonância com as linguagens do mundo, portadoras de todo o conhecimento acumulado pela humanidade, as crianças aprendem e se desenvolvem, a partir de um trabalho intencional, em que o professor planeja, tendo como base as observações que faz sobre as crianças e sobre o seu grupo, a fim de ativar novos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, dos quais se falará a seguir.

2.4 Zona de Desenvolvimento Proximal.

Considerando que se a aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, como afirma Vygotsky (1991), e, se de acordo com Zanella (2001), o aprender, na perspectiva histórico-cultural consiste na apropriação da cultura, os sujeitos apreendem os significados da cultura na zona de desenvolvimento proximal, nas interações que estabelecem.

Vygotsky (1991, p. 97) considera que o desenvolvimento humano tem dois níveis: o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, que diz respeito aos ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, às funções psicológicas que a criança já construiu; o segundo nível denomina-se nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquele que corresponde às funções que estão em processo de maturação.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, o psicólogo russo denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, que a caracteriza assim: A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Para Vygotsky (1991) formular esse conceito de ZDP, realizou experimentos com crianças com a mesma idade mental, verificando assim diferenças no modo de resolver os problemas, com ajuda e/ou orientação, percebendo, então, que as crianças diferiam bastante quanto às possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, ou seja, que existiam diferentes níveis de desenvolvimento.

Ao analisar a zona de desenvolvimento proximal, Zanella (2001) entendeu que ela se constitui num campo interpsicológico, onde significações sociais são produzidas e particularmente apropriadas, a partir das relações sociais em que os sujeitos estão envolvidos, como o embate, a troca de ideias, o compartilhar e o confrontar ideias, e, que favorecem o avanço ou o retrocesso no desenvolvimento. Na tentativa de conceituar a zona de desenvolvimento proximal, a autora a caracteriza assim: [...] “um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas: afetivas, cognitivas, sociais, etc. onde os sujeitos ampliam suas possibilidades de atuação no contexto social”.

Por isso, e de acordo com Pimentel (2007), a zona de desenvolvimento proximal transformou-se num conceito fundamental para o professor planejar sua ação pedagógica, uma vez que a aprendizagem formal interfere nas funções psicológicas em processo de amadurecimento, atuando nas zonas em desenvolvimento, mediante o auxílio de pessoas mais experientes, que colaboram no processo de constituição das formas superiores de pensamento.

Desta forma, não é possível dar à zona de desenvolvimento proximal uma interpretação linear e mecânica, como se o processo educativo fosse capaz de causar um efeito automático no indivíduo, fazendo com que ele aprendesse imediatamente.

Em consequência disso, importa considerar três fatores atuantes na aprendizagem: a singularidade das pessoas que possuem interesse e conhecimentos diferentes; a efetividade da interação, o que significa que o professor deve replanejar, rever o caminho traçado, diversificando os modos de ajuda às crianças e, finalmente, a existência de múltiplas zonas de desenvolvimento proximal, tal como observa Pimentel (2007, p. 225).

Pode-se falar em múltiplas zonas de desenvolvimento em relação a um mesmo indivíduo. As pessoas não têm um único nível geral de desenvolvimento potencial, mas diferentes níveis (e diferentes ZDPs), dependendo do âmbito de ação e saberes envolvidos. Uma criança pode mostrar-se, em determinado momento de seu desenvolvimento, altamente comunicativa e não apresentar a mesma facilidade na montagem de um jogo de construção.

A ZDP é um espaço dinâmico de desenvolvimento, não é uma propriedade inerente do indivíduo ou de sua atuação específica, nem preexiste à interação com outras pessoas. O potencial de desenvolvimento depende tanto de conhecimentos e competências próprios quanto da maneira como são estabelecidas as interações com o meio social e do nível de complexidade das atividades com as quais a pessoa envolve-se.

Dessa forma, uma instituição de educação infantil que trabalha com crianças pequenas deve organizar os tempos e os espaços para que elas possam interagir com outras crianças de todas as idades e com objetos diversos, representativos da cultura. Esta é uma fase de grande aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, desde que tenham oportunidades de interagir com a cultura, com a natureza, com outras crianças e com os adultos.

Lima (2001, p. 12), com base em pesquisas recentes, descreve as conquistas da criança nos primeiros anos de vida, assim:

Muitas coisas acontecem nos primeiros anos de vida. Sabemos hoje que este é um período decisivo para a formação humana, pois parte importante da realização da herança da espécie vai acontecer neste período. Sabemos, também, que o desenvolvimento deste período dá base para determinados comportamentos e aquisições futuras. Através da construção da identidade, da noção do *eu*, a criança vai se tornando simultaneamente um sujeito da cultura e uma personalidade única. Nos primeiros anos ela vai desenvolver as formas de relação social no grupo, estabelecer laços afetivos e as formas de expressar suas emoções.

Nesse sentido, compreender a importância da zona de desenvolvimento proximal no contexto da educação infantil significa entender o que a instituição deve possibilitar às crianças em termos de experiências de atuação delas nos diferentes processos em desenvolvimento, e de instigá-las a buscarem soluções e respostas frente aos desafios que lhes são postos.

Neste contexto, Vygotsky (1998) destaca que o brinquedo tem um papel de extrema importância, uma vez que constitui zonas de desenvolvimento proximal, ao instigar a criança a controlar seu comportamento, experimentar novas habilidades e criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo.

2.5 Brinquedo

O entendimento de Vygotsky (1998, p. 110) sobre o brinquedo demonstra a importância que ele tem para a criança enquanto lhe oferece possibilidades de satisfação imediata dos desejos que não pode realizar. Afirma ainda, que nesta situação imaginária, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, dependendo das motivações e das tendências internas, quando escreve:

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê.

No brinquedo, a criança pequena, ao separar o objeto do seu significado, opera com este, conseguindo desvincular-se das situações concretas. O brinquedo torna-se um mediador importante, contando com o auxílio da imitação, que segundo Zanella (2001, p. 72, [...]) “constitui o principal mecanismo do desenvolvimento”, [...]) “quando a criança imita alguém, ela está agindo de forma superior às suas condições reais de atuação, fato que remete imediatamente à noção de ZDP”.

Ainda segundo Vygotsky (1998, p. 118), no brinquedo está presente o propósito de tornar o brincar atraente, definindo a atitude afetiva da criança, uma vez que ele se

desenvolve de acordo com a fase da criança, se pré-escolar ou escolar. Na fase pré-escolar, referindo-se a às descobertas de um pesquisador, escreve:

[...] para uma criança com menos de três anos de idade o brinquedo é um jogo sério, assim como o é para um adolescente, embora, é claro, num sentido diferente da palavra: para uma criança muito pequena, brinquedo sério significa que ela brinca sem separar a situação imaginária da situação real.

O reconhecimento da estreita relação entre brinquedo e zona de desenvolvimento proximal, em especial em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, levou Wajskop (2001, p. 33) a considerar a brincadeira um aspecto primordial na educação infantil, quando escreve:

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões, além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la. (2001, p. 33)

Todavia, nem sempre esta é a prática docente observada nas instituições de educação infantil, como observa Wajskop (2001, p. 23-25), cujas ideias resumo assim: a autora vem denunciando o caráter didático impingido à brincadeira, e que acaba bloqueando a criatividade e a autonomia da criança, como acontece quando se reduz o brincar a atividades repetitivas, de discriminação viso motora e auditiva. Ao contrário dessa visão, a brincadeira tem a função de possibilitar à criança uma forma de adentrar o mundo da cultura, o mundo simbólico, ao mesmo tempo em que recria esse mesmo mundo.

Desta forma, privilegiar a brincadeira em todos os momentos da atividade da escola significa garantir esse direito, não como forma de controlar as crianças, mas como meio de garantir diferentes formas de interpretação da realidade. Tal atitude didática possibilita ao professor perceber os conceitos cotidianos que as crianças têm, ampliá-los por meio de experiências que os confrontem, sem esquecer que as crianças tem um longo caminho no processo de formação de conceitos e das funções mentais superiores.

Então, a brincadeira na escola se revela complexa e contraditória é o “experimentar-se, negociar, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se,

negociar, transformar-se, ser.” (Fontana, 1997, p.139). A brincadeira além da atividade cognitiva envolve a prática social, a atividade simbólica, a criação, o desejo, a emoção e a ação.

De acordo com Fontana (1997, p.145) Vygotsky diz que “os primeiro desenhos ou rabiscos infantil podem ser vistos mais como gestos que imprimem marcas em uma superfície do que propriamente como desenhos.” Através da brincadeira de rabiscar a criança descobre que estes rabiscos podem significar algo. E os desenhos das crianças são representações do que a criança sobe e não o que ela vê. Esta ideia não é só de Vygotsky, mas Luquet também as defende e este é um grande estudioso do desenho infantil. Então a brincadeira é uma forma de fazer e elaborar a arte.

2.6 Os conceitos científicos e cotidianos

Ao longo desta discussão, pode-se fazer uma conclusão provisória com base na fala de Vygotsky (2003, p. 72): as crianças aprendem desde que nascem e desenvolvem conceitos não científicos no meio imediato onde vivem. Elas começam, desde pequenas, a formar conceitos sobre tudo o que as rodeia, embora esse processo alcance maior precisão apenas na adolescência. É o que confirma esta citação do psicólogo russo que apresento a seguir:

[...] a criança pequena dá seu primeiro passo para a formação de conceitos quando agrupa alguns objetos numa agregação desorganizada ou “amontoado”, para solucionar um problema que nós, adultos, normalmente resolveríamos com a formação de um novo conceito. O amontoado, constituído por objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento, revela uma extensão difusa e não-direcionada do significado do signo (palavra artificial) a objetos naturalmente não relacionados entre si e ocasionalmente relacionados na percepção da criança (Vygotsky, 2003, p. 74)

Um conceito, como afirma Vygotsky (2003), é um ato real e complexo de pensamento, que não pode ser ensinado por meio de treinamento, mas é desenvolvido por um longo processo que envolve diversos processos psicológicos, que necessitam da ajuda dos conceitos científicos, ou seja, do aprendizado sistematizado, capaz de auxiliar no desenvolvimento do pensamento da criança.

Os conceitos científicos e os conceitos cotidianos, embora distintos, se completam e auxiliam no desenvolvimento do pensamento até que se desenvolva o pensamento teórico, que, como foi dito anteriormente, é a forma última do pensamento humano, tal como Vygotsky explica:

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar”. Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (VYGOTSKY, 2003, p. 135-136)

É por isso que Vygotsky confere um papel importante ao ensino, pois entende que, por meio da aprendizagem sistematizada, a criança vai se desenvolvendo, ampliando suas formas de ser e desenvolvendo suas funções mentais superiores. Por isso é que a educação formal, intencional, adquire caráter fundamental para que o ser humano alcance seu pleno desenvolvimento.

Autores como Kuhlmann Jr. (2003) e Cerisara (2003) vem alertando para o fato de que a educação infantil tem suas próprias especificidades. Por isso, é preciso que o ensino oferecido a elas leve em conta suas formas de ser, pensar, expressar e viver a infância, sem querer antecipar rotinas próprias do ensino fundamental, tal como observa Kuhlmann Jr. (2003, p. 57) quando afirma que:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

De acordo com Machado (2002, p. 71), o conceito científico não se refere apenas a produção científica acadêmica, mas ao conhecimento decorrente de uma elaboração intelectual, em que tanto o conceito científico quanto o conceito cotidiano estejam presentes na vida da criança, onde quer que ela esteja, para que reconheça essencial o papel do adulto, quando escreve que:

[...] as articulações serão feitas entre os conhecimentos se houver, nos parceiros, um movimento que leve a esta articulação. Quando o adulto está atento a este fato, ele propicia esta articulação. Quando não, o encaminhamento da interação fica ao sabor do acaso.

Portanto, ao estudar os pressupostos da teoria histórico cultural, o professor que trabalha com Educação Infantil poderá se apropriar de uma teoria sólida, que se

constituirá em saberes docentes, na medida em que promover um diálogo contínuo entre sua prática e os pressupostos teóricos estudados.

3 Piaget e os estágios de desenvolvimento: a visão científica

Nascido na Suíça, em 1896, formou-se em Ciências Naturais e dedicou-se, principalmente ao estudo do desenvolvimento mental da criança.

De acordo com Piaget (1973, p.10) o ser humano não nasce com uma inteligência pré-formada, uma vez que o desenvolvimento intelectual é processo construtivo do sujeito em interação com o meio. Nessa visão, o conhecimento é resultante da ação do sujeito sobre o objeto. O ponto de partida do conhecimento é constituído pelas ações do sujeito sobre o real. Para Piaget, “[...] conhecer não consiste [...], em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações”.

Conhecer, portanto, não é simplesmente contemplar, imaginar ou representar o objeto. Conhecer exige uma ação sobre o objeto para transformá-lo e para descobrir as leis que regem essas transformações, provocadas pela ação do homem. A categoria fundamental para compreender o desenvolvimento cognitivo do sujeito que aprende é o equilíbrio.

A partir desse entendimento, Piaget formula, como registra Vieira e Lino (2007), um método clínico para investigar os processos cognitivos das crianças, por meio de observações, conversas, provas e testes elaborados por ele. Suas descobertas tiveram grande impacto na Pedagogia, pois ele demonstrou que o conhecimento não pode ser transmitido, pois a criança só aprende aquilo que o seu organismo está apto para assimilar e aquilo que faça falta em termos cognitivos

Ao estudar o desenvolvimento psíquico da criança, desde o seu nascimento, Piaget (1973) verificou que suas estruturas mentais apareciam na medida em que ela buscava respostas novas para se equilibrar, diante de situações que dela exigiam novos comportamentos.

Desse modo, os esquemas mentais na teoria piagetiana, formados a partir de situações que requerem uma nova resposta interna e externa, fundam o desenvolvimento psíquico, que se caracteriza como um processo contínuo, de equilíbrio. Nas palavras Piaget (1973, p. 11): “O desenvolvimento, [...], é uma equilíbrio

progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

Para o psicólogo suíço, o surgimento de estruturas mentais novas caracterizam um determinado estágio do desenvolvimento da criança, que se completa quando a criança adquire as estruturas formais de pensamento, que lhe permitem criar teorias complexas a partir da abstração. Para ele, apud (Vieira e Lino, 2007, p. 207), ao interagir com o meio físico e social, a criança vai modificando seu comportamento, sendo que, a cada estágio, [...] correspondem também caracteres momentâneos e secundários, que são modificados pelo desenvolvimento ulterior, em função das necessidades de uma melhor organização. Cada estágio constitui assim, pelas estruturas que o definem, uma forma de equilíbrio particular, e a evolução mental efetua-se no sentido de uma equilibração cada vez maior.

Em relação às crianças pequenas, Piaget (1973) observou que, até os dois anos de idade, elas se encontram no estágio sensório-motor, que caracteriza-se por uma atividade cognitiva baseada na experiência imediata realizada por meio dos sentidos. Isto quer dizer que a criança conhece o mundo atuando sobre os objetos.

Piaget (1973) esclarece, ainda, com base em suas pesquisas, que a criança não é um pequeno adulto, mas um ser específico, com modos próprios de pensamento, que se constroem ao longo do tempo, semelhante a construção de um prédio. A uma estrutura básica se acrescenta outra, e mais outra, até que, ao final dos quatro estágios a criança tenha desenvolvido completamente suas estruturas mentais.

Conforme Piaget (1973), a criança passa por estágios de desenvolvimento que determinam suas possibilidades de aprendizagem. Assim, a medida em que a criança se desenvolve, passa a pensar e a resolver problemas de uma forma diferente.

Suas ideias tiveram grande destaque na educação brasileira e se consolidaram na década de 1960, com ênfase na participação ativa da criança no seu processo de desenvolvimento e construção das estruturas cognitivas. A esse respeito Vieira e Lino (2007, p. 210) registram:

Do ponto de vista educacional, é desejável que as práticas de educação de infância proporcionem experiências educativas específicas, baseadas nas características do desenvolvimento das crianças. Desse modo, as intervenções educacionais podem criar as condições para a construção de novas estruturas cognitivas que permitam à criança consolidar os conhecimentos do seu estágio de desenvolvimento e avançar mais facilmente para o estágio de desenvolvimento seguinte. Nesse sentido, o desenvolvimento antecede a aprendizagem, que se torna um processo construtivo, na medida em que o organismo vai amadurecendo, sendo o

professor responsável por oferecer às crianças diferentes materiais que lhes proporcionem novos conhecimentos e novas estruturas mentais.

Segundo Wadsworth (2003), Piaget considerou o desenvolvimento cognitivo como tendo três componentes: *conteúdo* que se refere aos comportamentos observáveis (sensório-motor e conceitual); *função* que refere-se as características da atividade intelectual (assimilação e acomodação) e a *estrutura* que trata das propriedades organizacionais, ou seja os esquemas que explicam e determinam comportamentos.

Baldwin (1973, p.177) coloca que “Piaget divide o desenvolvimento da criança em quatro períodos principais: a infância, o período pré-operacional, o período de operações concretas e o período de operações formais.”

Em função deste estudo que é o de investigar a prática pedagógica do ensino de arte dos professores da Educação Infantil que trabalham com crianças de 3 a 5 anos, destacaremos apenas as características do período senso-motor, ou seja do nascimento aos 2 anos e o período pré-operacional que é dos 2 anos aos 7 anos.

O **período senso-motor** (do nascimento aos dois anos) é quando a criança adquire habilidades e adaptações de tipo comportamental. É o momento que a criança tornar-se-á capaz de coordenar informação, através das várias modalidades sensoriais. O bebê torna-se capaz de olhar na direção do que ouve; sua preensão, seu andar podem ser guiada por indicações auditivas, visuais ou táteis. Pegar objetos e ser capaz de encontrá-los; ser capaz de encadear duas ou três ações, todas sob motivação para atingir o ponto final da sequência. Elas podem de forma espontânea variar as suas ações, mas ainda falta o esquema conceitual. Seu comportamento é muito concreto e que isto limita a sua amplitude no plano futuro de sequência de ações.

Então o desenvolvimento mental é um processo que começa no dia que a criança nasce, ou até mesmo antes do nascimento, para explicitar melhor apresentaremos a tabela de características do desenvolvimento da criança durante o Nível Sensório-motor elaborada por Wadsworth (2003, p.41) com base na Teoria de Piaget.

TABELA: Características do Desenvolvimento durante o Nível Sensório-motor.

| Período | Características Gerais | Conceito de Objeto | Espaço | Causalidade | Afeto |
|---------------------|------------------------|---|-------------|-------------|---|
| 1- Reflexo, 0-1 mês | Atividade reflexa. | Não diferenciação de si mesmo de outros objetos | Egocêntrico | Egocêntrico | Impulsos instintivos e reações afetivas naturais. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| 2- Primeiras diferenciações, 1 - 4 meses | Coordenação mão-boca; diferenciação através do ato de sugar e de pegar | Nenhum comportamento especial que revele a lembrança de objetos desaparecidos; não movimentos próprios e dos objetos externos. | Mudanças nas perspectivas dos objetos vistas como mudanças no objeto. | Não diferenciação de movimentos próprios e de objetos externos. | Primeiros sentimentos adquiridos (alegria, tristeza, prazer desprazer) de desapontamento ligados à ação. |
| 3-Reprodução, 4-8 meses | Coordenação olho-mão; reprodução de eventos interessantes. | Antecipa as posições dos objetos em movimento. | Espaço externalizado; não percebe relação espacial dos objetos. | Auto percepção como a causa de todos os eventos. | |
| 4 Coordenação de esquemas, 8-12 meses | Coordenação de esquemas; aplicação de meios conhecidos para solução de novos problemas; antecipação. | Permanência do objeto; busca do objeto desaparecido; vira a mamadeira para alcançar o bico. | Constância na percepção da forma e do tamanho dos objetos. | Externalização do elementar da causalidade. | Afeto envolvido na ativação ou retardamento das ações intencionais. Primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. Investimento da afeição em outras pessoas. |
| 5 Experimentação 12-18 meses | Descoberta de novos meios mediante experimentação. | Leva em consideração os deslocamentos sequenciais ao procurar os objetos desaparecidos. | Noção de relações entre objetos no espaço e entre objetos e o eu. | Noção de si como um objeto entre outros objetos e de si como objeto de ações. | |
| 6 -Representação, 18-24 meses | Representação; invenção de novos meios através de combinações internas. | Imagens de objetos ausentes; representação de deslocamentos. | Noção de movimentos não percebidos; representação de relações espaciais. | Causalidade representativa; as causas e os efeitos são inferidos. | |

Fonte: Adaptação de Wadsworth (2003, p.41)

Período Pré-operacional (dos dois aos sete anos) é o período de transição, não marcado por um equilíbrio estável. A criança neste período está dolorosamente

desequilibrada em seu pensamento conceitual. Ela cai em contradições evidentes, mas grande parte do comportamento diário da criança é estável e integrado. Portanto, é um período que apresenta muita dificuldade à compreensão.

O desenvolvimento do pensamento Pré-operacional apresenta algumas características básicas como: egocentrismo, centração, a ausência de reversibilidade e a inabilidade de acompanhar transformações.

Durante este período surge a capacidade de representação de objetos e eventos, tais como: a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem falada (Wadsworth, 1979).

Imitação Diferida é quando a criança imita objetos e eventos tais como: brinca de fazer bolinho, imita uma situação vivida anteriormente com alguém da família. A importância da imitação diferida decorre em que a criança desenvolveu a capacidade de representar mentalmente, ou seja, recorda o comportamento imitado.

Jogo simbólico é quando a criança constrói símbolos e estes possuem essencialmente valor funcional e não uma simples diversão.

O desenho no seu uso precoce pela criança não há noção de desenhar, ou seja representar algo, mas inicia com as garatujas, e aos poucos os desenhos das crianças vão tomando novas formas mais realísticas.

Imagens Mentais são representações internas (símbolos) de objetos ou de experiências perceptivas passadas. Essas imagens se assemelham mais aos desenhos ou à fotografia (imagens estáticas) do que aos filmes.

Linguagem falada é a representação simbólica e tem caráter instrumental, isto é, quando a criança emprega palavras faladas como símbolo, em vez de objetos, usa sons. Sendo assim, a representação para as crianças são portas que se abrem ao longo do período pré-operacional.

Nos estágios seguintes, o **operacional concreto** (dos sete aos 11 anos aproximadamente) e o **operacional abstrato** (12 em diante), a criança adquire a capacidade de pensar abstratamente, criando teorias e concepções a respeito do mundo que a cerca.

Para Fontana (1997, p.120) “Piaget diz que a criança não consegue satisfazer todas as suas necessidades afetivas e intelectuais nesse processo de adaptação ao mundo adulto”.

Ainda que Piaget não houvesse atribuído um papel essencial ao ensino, sua teoria tem exercido uma notável influência na educação escolar enquanto instrumento

que possibilita: a) o diagnóstico e a avaliação do desenvolvimento intelectual da criança e de suas aptidões específicas; b) a elaboração de programas; c) a escolha de métodos compatíveis com o nível de desenvolvimento intelectual da criança.

Fontana (1997, p.54) comenta sobre a abordagem piagetiana na escola:

O papel fundamental da escola é dar à criança oportunidades de agir sobre os objetos de conhecimento e o professor não deve ser aquele que transmite o conhecimento, mas um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaborações em que a criança constrói o seu próprio conhecimento.

Em relação ao ensino de arte, abordaremos segundo a perspectiva de Piaget em primeiro lugar sobre a brincadeira e em seguida o desenho infantil.

Para Piaget a brincadeira acompanha o desenvolvimento da inteligência e do pensamento, através do processo de evolução da brincadeira, reconhecendo nele diferentes momentos. Sendo assim, os primeiros jogos que a criança realiza são denominados por jogos de exercício, e estes não comportam ainda nenhum simbolismo e consistem na repetição, por puro prazer, de comportamento que a criança já aprendeu. E o jogo dá origem ao jogo simbólico (o faz-de-conta) às representações e dramatizações.

Fontana (1997, p.136) trata a brincadeira da seguinte forma:

Brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa ou na rua. O cotidiano escolar é marcado pelas características, pelas funções e pelo modo de funcionamento dessa instituição. Na escola, como lugar essencialmente destinado à apropriação e elaboração pela criança de determinadas habilidades e determinados conteúdos do saber historicamente construído, a brincadeira é negada, secundarizada ou vinculada a seus objetivos didáticos. Nesse último caso, diz-se que brincar é uma forma de aprender, privilegiando-se assim a atividade cognitiva implícita na brincadeira, em detrimento de seu caráter lúdico.

Considerando o que foi exposto a respeito da contribuição de Wallon, Vygotsky e Piaget apresenta-se a seguir um quadro que sintetiza as principais idéias destes autores acerca das concepções: Educação, Criança, aprendizagem e desenvolvimento infantil e papel do professor.

O quadro a seguir apresenta a síntese das principais ideias de Wallon, Vygotsky e Piaget.

| Concepções | Henri Wallon (1879-1962) | Lev S. Vygotsky (1896-1934) | Jean Piaget (1896-1980) |
|--------------------|---|---|---|
| 1- Educação | Implica a plena realização do homem em cada indivíduo. O homem completo concebido em sua forma universal. | Humaniza os sujeitos, por meio dos conhecimentos científicos. Rego (2003) | É vista como processo de desequilíbrio, com vistas a uma nova adaptação do organismo. Piaget (1973) |

| | | | |
|---|--|--|---|
| 2 -Criança | Criança começa por ser global, indiscernível e social. | Sujeito social e histórico/ modifica o meio enquanto se constitui. Zanella (2001) | Sujeito epistêmico/ ser biológico Piaget (1973) |
| 3-Aprendizagem e desenvolvimento infantil | Estudar o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta. Galvão (2000p.37) Descreve cinco estágios propostos pela psicogenética. A afetividade impulsiva, emocional. Afetividade do personalismo, simbólica. Galvão (2000,p.43) | Aprendizagem como apropriação da cultura, a partir das interações. Desenvolvimento como processo complexo de organização dos processos mentais. Zanella (2001) | Aprendizagem é função do desenvolvimento e este é processual e orgânico. Piaget (1973) |
| 4 -Trabalho docente | Interação entre o professor e aluno; A pedagogia ofereceria campo de observação à psicologia, mas questões para investigação. Galvão (2000) | Mediador dos conhecimentos acumulados pela humanidade, a fim de favorecer o desenvolvimento das funções superiores. Zanella (2001) | Organização de atividades de acordo com o desenvolvimento mental da criança Piaget (1973) |
| 5- Linguagem | É o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Entre pensamento e linguagem existe uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo. Galvão (2000, p.77) | Processo extremamente pessoal e profundamente social. Signos: o mais importante para o desenvolvimento da criança e, entre eles se destaca a linguagem. Freitas (2008) | Não determina o pensamento inteligente, apenas é um meio de as crianças comunicar categorias já formadas por meio da coordenação de esquemas na troca com o meio. As capacidades manifestam-se primeiro nas ações e depois na linguagem. Freitas (2008) |
| 6- Arte | | Representação gráfica do processo do conhecimento. | Representação gráfica do processo do conhecimento |

Fonte: Galvão, Izabel.Henri Wallon- Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil, 2000. Outros Vygotsky e Piaget

4 A Arte na Educação Infantil

A arte na Educação Infantil deixa de ser tratada apenas como atividade prática e de lazer, e inicia uma abordagem contextualizada, incorporando o ato reflexivo, porém na década de 1990 mesmo com os referenciais do MEC para uma abordagem diferenciada, ainda a arte permanecia com o foco em abordagens psicológicas e temáticas. De acordo com Pillotto (2000) a arte na Educação Infantil nesta década ainda busca uma consistência teórica, conceitual e metodológica. A partir de 2000, surgem novas pesquisas com o objetivo de avaliar reflexivamente as ações dos programas de formação continuada para profissionais da educação, através do intuito de perceber como os aspectos são frágeis com respeito a arte no contexto escolar.

Historicamente podemos verificar que a arte na Educação Infantil possuía um perfil de recreação e de desenvolvimento emotivo e motor. Através dos estudos percebemos que hoje a arte na Educação Infantil tomou outro direcionamento, a arte é vista como processo de rupturas e transformações, que exige das políticas educacionais, dos cursos de Formação de Professores, especialmente das Licenciaturas em Arte e da Pedagogia, um maior comprometimento com os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. É necessário que os professores, isto é profissionais que atuam na Educação Infantil direta ou indiretamente com o ensino de arte, façam uma reflexão não apenas dos processos de sala de aula, mas consigam também refletir sobre seu papel enquanto cidadãos, protagonistas de uma história.

Para Buitoni (1988) a arte acontece o tempo todo, surge da atitude básica de trabalhar o movimento corporal. Ela surge da criança, não é imposta pelo “adulto”, vem como consequência do processo.

As crianças começam a ter contato com a arte na Educação Infantil e esta linguagem tem um papel fundamental, pois envolve vários aspectos importantes para o desenvolvimento da criança como: aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Como registra Alves (2008) nesta fase, “as crianças sonham acordadas, inventam e descobrem coisas, se aventuram em um mundo desconhecido, não têm medo de criar.” Essa autora ao comentar sobre a importância da arte na infância faz a seguinte ponderação:

A infância é uma época de descobertas, aventuras e magia para as crianças. É nesta fase, durante a educação infantil, que elas terão seus primeiros contatos com as linguagens da arte, cabendo ao professor valorizar os conhecimentos e a criatividade que elas trazem para a sala de aula e compreender a importância existente no ato de elas explorarem, pesquisarem e criarem coisas novas. O que realmente importa a elas é o brincar aprendendo, é esperar curiosamente pelo inesperado, estar envolvida com o lúdico e com a

possibilidade de sonhar, pois assim, ela aprende se sentindo mais realizada e mais feliz. (ALVES, 2008, p.)

As crianças gostam de desenhar, pintar, rabiscar, cortar e criar. É a forma que elas usam para se expressarem, usam da imaginação quando estão desenhando, brincando de faz-de-conta, cantando ou dançando. Porém cabem as escolas e à Educação Infantil buscar momentos de criação, de imaginação, isto é a criança deve sempre ter acesso a papel, lápis cera, lápis de cor, tinta, canetinha, massinha, para desenhar sozinha, colorindo, rabiscando à vontade, sempre que quiser, os sons, a música e os livros de historinhas. A criança precisa bem antes de organizar e elaborar seus desenhos, ou seja, seus primeiros rabiscos e traços são necessários para estimulá-la a descobrir os objetos, suas formas, suas cores e seus cheiros.

Portanto, aos poucos é importante que o professor proporcione o maior número de experiências através de materiais, da música, do ritmo, a harmonia, o equilíbrio, o movimento e a brincadeira. Pois, esta riqueza e diversidade de materiais possibilitam a criança, reconhecer os materiais, misturar e apreciar livremente o resultado e o prazer nesse jogo criativo da descoberta.

Reily (1993, p.12) fala da importância da criança ter um “espaço e liberdade para movimentar o lápis de cera no papel, ela vai aprendendo com o tempo a controlar, primeiro, os movimentos do ombro, depois do braço, cotovelo, pulso, e finalmente os movimentos finos dos dedos.” Com o tempo a criança vai aprimorando seus rabiscos descontrolados para conseguir elaborar formas conhecidas.

Segundo os estudos de Viktor Lowenfeld, no seu livro *A Criança e sua Arte* (1977), criou o termo “garatuja”, para nomear os rabiscos produzidos pelas crianças na fase inicial de seus grafismos, pois existem várias classificações referentes as fases do desenvolvimento gráfico infantil, e tem como parâmetros sociais, culturais, psicológicos, pedagógicos, segundo o desenho das crianças passa por fases, que são as seguintes:

- Fase da Garatuja:

A criança explora livremente o espaço do papel, rabisca por prazer cinético, ou seja, pela alegria do próprio movimento da mão e do braço. A princípio os rabiscos são descontrolados, aos poucos a criança percebe que os riscos, linhas que ficam no papel são feitos por ela própria.

A criança passa a concentrar na atividade, começa a controlar seus rabiscos, dá nome a eles e iniciam as formas circulares, leques, concentra seu desenho em um só ponto, e numa área do papel.

Nesta fase as crianças experimentam e exploram combinações possíveis e desenvolve da rabiscção descontraída ao rabisco controlado, nomeia, dá forma e junta formas que poucos vão sendo descobertas.

- Fase Pré-Esquemática:

É o processo quando a criança faz a junção das formas e descobre as formas circulares chamadas de “mandala” é um termo “sânscrito” que significa círculo mágico. Surge o sol, figura circular cheia de raios retos e provavelmente se torna uma forma humana, onde, os raios saem do círculo (cabeça) que são braços e pernas, que no início o círculo é o homem e não a cabeça.

É o momento que a criança não está preocupada na representação realista, estética do “homem”, mas que aquele desenho produzido por ela simboliza o que ela imaginou.

- Fase Esquemática:

É a fase onde a forma o desenho bem definitivo da criança. A medida que a criança descobre novos esquemas, o desenho evolui, surge uma linha base que pode ser céu, chão, rua e água do mar. Existe também o efeito interessante que é o desenho “raio-X”, quando a criança quer mostrar o que está dentro da casa por exemplo, tendo um efeito de transparência.

- Fase do Realismo Visual:

Segundo os pesquisadores, a maioria das crianças chega nesta fase no período que estão na adolescência, onde são bem mais críticas, e com a percepção voltada para suas próprias dificuldades, elas não gostam de errar. O período é importante e de muita cautela para a escola dar a devida importância para a criatividade e expressão das crianças que neste momento podem questionar as atividades de artes.

A criança elabora melhor o seu desenho sem exageros, representa espaço, usa linhas de base para chão e céu, criam planos e valoriza a cor, mas não usa luz e sombra.

- Fase Naturalista:

A criança valoriza as diferenças sexuais, a figura humana começa a ter proporções coerentes e movimento, pois as articulações agora são percebidas. Existe agora uma temática para meninos e que passam a desenhar coisas mecânicas, carros e

sonhos de super heróis vindos dos programas de TV, e as meninas desenham animais e figuras humanas e nesta fase copiam muito os desenhos animados da TV.

Sendo assim, a atividade de arte na pré-escola é de suma importância, e percebe-se que tudo parte do princípio do desenho da criança, que deve ser melhor explorado e vivenciado na escola e visto como incentivo à criatividade, e indicador do nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

O desenho é parte integrante de um conjunto de atividades plásticas e artísticas desenvolvidas na escola, como a modelagem, a pintura, a escultura, a colagem, a confecção de máscaras e a construção de objetos.

Vygotsky (1998, p.37) comenta sobre a importância da arte para crianças:

As crianças pequenas dão nome a seus desenhos somente após completá-los; elas têm necessidade de vê-los antes de decidir o que eles são. À medida que as crianças se tornam mais velhas, elas adquirem a capacidade de decidir previamente o que vão desenhar.

Sendo, assim ao desenhar a criança também fala, é um processo de “nomeação que significa uma mudança na função da fala”, onde os signos e palavras constituem para as crianças, um meio de contato social com outras pessoas. As crianças normalmente dramatizam, gesticulam o que deveriam demonstrar nos desenhos.

Segundo Vygotsky, uma criança pequena de 3 anos, ainda não demonstra ter “consciência do significado simbólico do seu desenho,” o que só ocorrerá em torno dos 7 anos de idade. Pois é a partir desse momento que a criança passa a ter intenção na comunicação através do seu desenho.

Então, o processo do desenho na criança é de descobertas e de frustrações, pois envolve as operações mentais e práticas, onde a criança experimenta, investiga para obter os novos significados a cada desenho realizado.

A criança busca no desenho, a diversão, a brincadeira, o jogo que não precisa de outra criança, ela brinca sozinha, faz as suas próprias regras, constrói o seu próprio mundo imaginário, cria seus heróis, e domina a sua realidade.

Derdyk (1989, p.52) faz a seguinte colocação sobre o desenho da criança:

o desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas.

Quando a criança desenha no papel, interage com o papel, lápis de cor, de cera, o chão, a parede, relaciona seus movimentos corporais com os sentimentos. Ela canta, fala, balança de um lado a outro, manifesta silêncio e euforia.

Assim, é importante que o (a) professor (a) em sala de aula, ou na creche ofereça a possibilidade da criança desenvolver suas atividades de desenhar em diferentes planos de trabalho, tais como: planos horizontais e na vertical, papel de diferentes texturas, e papel em tamanho grande o suficiente, pois quanto menor a criança maior deverá ser o seu espaço no papel, pois isto contribui para a criança construir noções espaciais e localizar o espaço proposto. A atividade de desenhar, a medida que as experiências são socializadas pelo coletivo, através da observação, do diálogo, as crianças adquirem novos significados, e as suas vivências se tornam mais ricas e tudo isso reflete nos seus desenhos que passam nitidamente ter mais riquezas em detalhes e esteticamente ao “olhar do adulto”, apresenta mais formas próximas do real.

Vygotsky diz que a criança por mais que ela, se expressa com maior realismo, ela não está preocupada com a representação da realidade, com a reprodução daquilo que vê. Ao contrário, ela através do desenho, identifica, designa, indica aspectos determinados dos objetos. A criança não começa desenhando o que vê, mas sim o que sabe sobre os objetos de forma generalizada. Esta ideia de que “a criança desenha o que sabe, e não o que vê”, não é somente de Vygotsky, foi defendida por Luquet (1969), um estudioso que trabalha com o “desenho infantil” e que elaborou ou seja, distinguiu quatro estágios na evolução dessa atividade.

De acordo com Fontana (1997, p.150) Piaget como Luquet admitem a evolução do processo de desenvolvimento do desenho infantil através de estágios como: o *realismo fortuito*, estágio que começa por volta dos 2 anos, quando a criança descobre uma semelhança qualquer entre seu traço no papel, realizado sem a intenção de representar o objeto, isto é nomeia-o após o seu feitio. O segundo estágio é o *realismo fracassado* são as primeiras tentativas da criança de reproduzir alguma forma. O terceiro estágio é o *realismo intelectual*, inicia mais ou menos aos 4 anos e pode estender até aos 10 ou 12 anos. Nesse estágio surgem os desenhos em plano deitado e a transparência, demonstrando que a criança desenha o que sabe sobre os objetos, e não o que está vendo. O quarto e último estágio é o *realismo visual*, próprio da adolescência é quando a criança usa a perspectiva. Piaget concorda que a existe uma diferença fundamental entre ver em perspectiva e representar a perspectiva.

Então, tanto Piaget quanto Luquet supõem que, durante a maior parte da infância as crianças desenhem o que sabem, e não o que estão vendo. Os teóricos consideram que as crianças, ao desenhar são realistas na intenção de desenharem o que estão vendo, mas isso só acontece com a maturidade e com o desenvolvimento cognitivo.

Portanto, o processo de aprender e desenvolver o desenho implica a interação da criança com outros membros de seu grupo cultural e com os modelos sociais disponíveis. O desenho da criança vai evoluindo a medida que ela se apropria das formas culturalmente existentes na atividade gráfica. O que a criança desenha vem das interações sociais em que ela está inserida, pois quanto mais ricas forem as experiências quanto mais variados os modelos a que tiver acesso, quanto mais incentivos, auxílios, formações, técnicas e materiais lhes forem proporcionadas maiores serão as oportunidades das crianças se capacitarem de forma criativa, pois enquanto desenhavam, brincam de “faz-de-conta”, exprimem seus sentimentos e pensamentos sobre o meio em que vivem.

Diferentemente de Piaget (1989) e Luquet (1969), Vygotsky (1989) apresenta e estabelece uma profunda relação entre a representação por gestos e por desenhos que resulta na representação simbólica e gráfica. Para Vygotsky (1989, p.121), existe uma ação evidente entre as representações gráficas e as gestuais, da seguinte forma:

[...] os gestos estão ligados à origem dos signos escritos, como no domínio dos rabiscos das crianças.” Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que frequentemente as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. Uma criança que tem que desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr.

São conhecimentos que o professor na sala de aula precisa ter para não frustrar as crianças, e ao mesmo tempo trabalhar com os pais para que estes também não cometam a violência de dizer que “a criança errou ao desenhar”, ou dizer que “o desenho ficou feio e não sabem o que a criança desenhcou.”

CAPÍTULO III

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE TRABALHAM O CONTEÚDO ARTE

Neste capítulo, apresentaremos a pesquisa realizada na tentativa de encontrar respostas as questões que surgiram no delineamento do projeto e no decorrer da pesquisa bibliográfica. As questões que nortearam a investigação e estiveram presentes ao longo da realização da pesquisa foram: Como se efetiva a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, que fizeram o curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia na UEG – Unidade de Inhumas, e trabalham com arte/educação? Que conhecimentos, trabalhados no curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia – Unidade Universitária de Inhumas foi incorporada a prática pedagógica desses professores? Como os professores fazem as mediações no processo de construção do conhecimento pelo aluno, utilizando postulados apropriados no curso de LPP Pedagogia sobre arte e educação? Existe diferença entre a prática pedagógica dos professores do Convênio VI, (habilitação em docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental nas series iniciais) e dos professores que fizeram o Convênio V (habilitação em gestão e ensino fundamental)?

Inicialmente o capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, em seguida tece considerações sobre as escolas e os sujeitos, a observação, as entrevistas e a prática pedagógica em arte das professoras da Educação Infantil.

1 A metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa

De acordo com Maria Marly de Oliveira (2007, p.37) é muitas a interpretação dada à expressão pesquisa qualitativa, e entre as diversas conceituações, é possível atribuir o seguinte significado: “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. A autora segue assegurando que esse processo demanda uma articulação com a literatura ligada ao tema, a observação no local da pesquisa, aplicação de questionários, entrevistas com os su-

jeitos da pesquisa e análise dos dados coletados com estes instrumentos. Além disso, a apresentação dos dados precisa ser de forma descritiva.

Assim, tendo em vista as características do processo investigativo e do objeto a ser investigado, procurou-se desenvolver a pesquisa utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentando-se na afirmação de Oliveira (2007) e ancorada na definição de Bogdan e Biklen que dizem:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra (Apud Buonicontro, 2001, p.68).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características:

- a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da escolha de dados;
- a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um “*puzzle*”;
- diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “por que” e ao “quê”.

Nesse tipo de investigação, o investigador pode, segundo esses autores, gerar a possibilidade da análise e comparação sobre o que os sujeitos da pesquisa relatam e esses relatos podem ser úteis na exploração das percepções obtidas.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que: a “Pesquisa Qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, preocupada mais com o processo do que com o produto e procurando retratar a perspectiva dos participantes”. Dessa forma, estuda-se a realidade em seu contexto natural, tal como ocorre, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto.

Diante da delimitação do objeto de estudo, da definição dos objetivos e da problemática que esta pesquisa envolve, reforça-se a escolha da pesquisa qualitativa para o tratamento metodológico da análise dessa temática. Esse tipo de pesquisa remete a uma investigação que tem a intenção de apreender, com maior profundidade, a realidade estudada. É uma abordagem que contempla o dinamismo próprio da realidade humana, individual e coletiva, na busca dos significados que contém. Desse modo, não importa o tamanho do universo a ser pesquisado, mas sim à sua representatividade qualitativa, ou seja, à sua significação.

Conhecer a contextualização do nosso universo de pesquisa, e o contexto real da prática do professor é de fundamental importância para a análise dos dados. Por isso, caracterizaremos a seguir o contexto escolar no qual se realiza a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil que trabalham conteúdo Arte/educação.

2 As Escolas e os sujeitos da Pesquisa

2.1 As Escolas

A pesquisa foi realizada em quatro instituições, três escolas e uma creche, todas públicas e municipais, localizadas em setores periféricos da cidade de Inhumas. No decorrer do trabalho, optamos por nomes fictícios e escolhemos cores em referência ao mundo da arte (Escola 1 “Rosa”, Escola 2 “Laranja”, Escola 3 “Amarela” e a Creche “Verde”).

Ao chegar às devidas instituições, foi entregue à direção e à professora um termo de consentimento e o roteiro da observação das aulas que seria realizada na instituição. Foi feita uma explicação sobre a pesquisa e o papel do pesquisador. A receptividade de toda a equipe, em todas as instituições foco da pesquisa, foi tranquila, pois sempre dispostos a atender alguma solicitação sobre algum documento, estiveram abertas ao diálogo e a todas as questões relacionadas à pesquisa.

2.1.1 A Escola “Rosa”

Ela está localizada num bairro periférico que possui infra-estrutura (saneamento básico, rede elétrica, telefônica e asfalto). A escola fica situada próxima a vários

estabelecimentos comerciais, dentre eles destacamos: supermercados, mercearias, bazares, farmácias, depósitos de gás, próximo também do Parque de Exposição Agropecuária, Biblioteca Municipal, Escola de Ensino Médio, Escola Estadual Especial e o IF (Instituto Federal).

Segundo consta no PPP a renda familiar das crianças que frequentam a escola é baixa, e os membros da família saem para trabalhar logo cedo, deixando as crianças às vezes sozinhas. Esta não recebem acompanhamento nas tarefas de casa e até mesmo no que diz respeito à sua afetividade. Assim deixam de ser crianças muito cedo pelas responsabilidades impostas, ficando livres para fazer o que quiserem, pois falta alguém que as oriente. A maioria dos pais é trabalhador autônomo como: pedreiro, eletricista, mecânico, caminhoneiro, feirante, vendedor ambulante, pintor, costureira, cabeleireira, lavadeira, doméstica e outros.

A escola é bem estruturada, todas as salas são espaçosas, com armários, mesa e cadeira para professores, carteiras de alunos (não são adequadas para as crianças pequenas, são grandes) ventiladores fixos nas paredes, possui uma biblioteca bem organizada; sala de professores e coordenação; sala de Inclusão Digital contendo 06 computadores com impressora e armário, secretaria e diretoria, seis salas de aula, cozinha espaçosa bem organizada e equipada, depósito e almoxarifado, corredores circulares, banheiros feminino e masculino, um “escovódromo”, galpão para atividades extra classe e pátio. A escola está bem equipada e apresenta bom estado de conservação.

A escola é respeitada pela comunidade local, dado o nível de seus funcionários, e ao trabalho pedagógico desenvolvido, atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos períodos matutino e vespertino. A característica do corpo administrativo e docente é a seguinte:

Técnico Administrativo: 09 (nove) – 8 (Licenciatura em Pedagogia); 1 (Licenciada em Normal Superior);

Corpo Docente: 12 (doze) – 9 (Licenciadas em Pedagogia); 3 (Cursando Pedagogia);

Auxiliares e Serviços Gerais: 06 (seis) – 4 (Ensino Médio); 2 (Ensino Fundamental incompleto). Diante da proposta curricular foram desenvolvidos alguns projetos tais como: Projeto Capoeira; Balé; Língua Estrangeira Moderna (Inglês); Ler pra Valer; Meio Ambiente – Preservar o Planeta; Reciclar; Folclore; Valorizando o Ser humano; Afro-Brasileiro e Inclusão Digital.

2.1.2 A Escola “Laranja”

Localiza-se na zona urbana, no Setor Nipo Brasileiro, fica próxima a Avenida Antônio Moreira, onde estão localizados o 13º Batalhão de Polícia Militar, Supermercados e Rodoviária. A Unidade está entre os bairros: Vila 31 de Março, Bueno, Santa Terezinha e Anhanguera. A clientela é constituída na maioria por famílias economicamente de classe média e uma minoria de classe baixa. A escola tem boas condições físicas, porém necessita de novas obras segundo o PPP, de construção de salas de aula, biblioteca, sala de professores, diretoria, banheiros para funcionários, depósito para armazenamento de materiais e um espaço para realização de eventos, pois o prédio onde a escola funciona foi cedido pela comunidade dos Vicentinos para que assim atendesse melhor a população, porém já não está comportando a demanda que a cada ano aumenta. Contudo, está bem conservada, organizada, as salas possuem armário de aço, mesa e cadeira de professor, mesinhas e cadeirinhas de fórmica branca no tamanho adequado para as crianças (4 a 5 anos); filtro; prateleiras fixas na parede, ventilador fixo na parede. Para a recreação e lazer a escola conta com um pátio grande e gramado, com árvore, espaço cimentado com uma amarelinha pintada no chão, espaço para pular corda, jogos e outras brincadeiras.

A escola apresenta um quadro demonstrativo técnico-administrativo com a seguinte formação: (3) Ensino Médio; (01) Lúmen; (02) Ensino Fundamental Incompleto; (01) Licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia; (01) Licenciada em Pedagogia e (01) Cursando Pedagogia.

Corpo-docente: (07) Licenciadas em Pedagogia e (01) Licenciada em Pedagogia e Psicopedagogia. Na proposta curricular também foram desenvolvidos os seguintes projetos: Projeto Dança e Movimento; Projeto Higiene Bucal; Projeto Folclore “Noite Cultural”; Projeto Educação Religiosa na Escola; Ler pra Valer; Projeto Reconto; Projeto “Tempo de Leitura”; Futebol; Projeto Eu, a família e a minha escola; Projeto Meu Corpo. Segundo o PPP da escola os projetos são formas de organização mais adequadas para executar as propostas pedagógicas da Educação Infantil.

2.1.3 A Escola “Amarela”

Situa-se na Rua 01 esquina com Rua 02, Vila Mutirão, fica próxima a GO-070, é um setor que fica afastado uns 10 km do centro urbano de Inhumas, tem como vizinhos

vários comércios pequenos, posto de saúde, PETI e Escola Municipal Padre Feliciano e a Indústria da Purina. Foi criada em abril de 1986, na época construída com placas de cimento, muito quente e desconfortável. A comunidade próxima à escola sofre com a desestruturação familiar apresentando alto índice de pais separados. A carência de alimentação, afetividade e vestuário, na maioria dos casos as casas são doadas. A escola atende à Educação Infantil (1º e 2º períodos) nos turnos matutino e vespertino. No final do ano de 2007, a escola foi reconstruída com alvenaria, forro de PVC, piso em granitina e toda mobiliada com móveis apropriados para as crianças. A escola tem um pátio todo gramado e árvore. É toda murada para segurança das crianças e funcionários. A comunidade valoriza muito o trabalho da escola, porém existem alguns que não têm interesse em mandar os filhos para participarem das atividades na escola e falta acompanhamento das atividades de casa. A Biblioteca da escola funciona na própria sala de aula com o “Cantinho de leitura” e o acervo bibliográfico conta com (300) trezentos livros de Educação Infantil. Os banheiros também são adaptados para as crianças de 4 a 5 anos.

O corpo administrativo da escola é formado por: (1) Licenciada em Pedagogia; (3) Ensino fundamental; (1) Cursando Direito.

Corpo Docente: (2) Licenciadas em Pedagogia; (2) Ensino Médio (Magistério). Os projetos desenvolvidos na escola foram os seguintes: Projeto conhecendo nossa escola; Ler pra Valer; Projeto Reconto; Projeto “Tempo de Leitura”; Semana da Pátria; A paz que eu quero e a Paz que eu Construo.

2.1.4 A Creche “Verde”

Situada à Rua 19 de junho, Setor Parque Santa Marta, criada em 29 de setembro de 2003, tem capacidade para atender 75 crianças do município, oriundas dos bairros: Santa Marta, Raio do Sol, Vila 31 de Março, Santana Park, Amélio Alves, Teodoro Alves, José Antônio Ferreira, Jardim Suíço e Vila Operária. A prioridade da creche é atender crianças de famílias que trabalham e necessitam dos serviços de cuidar e educar as crianças que ali se encontram. Desde a sua construção, o prédio já passou por duas reformas, sendo que na primeira houve ampliação das dependências. A Creche conta com secretaria, banheiro da secretaria; cozinha; depósito da cozinha; sanitário para funcionários; área de serviço; dois banheiros para as crianças; área de circulação toda em cimento rústico; dormitório/sala de TV; berçário com (15) berços; refeitório com

mesinhas (63) cadeirinhas e sala de atividades. Com relação aos recursos humanos, a creche conta com um quadro administrativo da seguinte forma: (11) Ensino Fundamental Incompleto; (2) Ensino Médio; (1) Serviço Social Incompleto;

O Corpo Docente: (4) Ensino Médio; (1) Ensino Fundamental Incompleto; (4) cursando Pedagogia; (6) Licenciada em Pedagogia. A Creche organiza-se em grupos por idade para cada Monitora/Professora: crianças de 00 a 01 ano: 6 crianças; de 01 a 02 anos: 8 crianças; de 02 a 03 anos: 9 a 10 crianças; de 03 a 04 anos: 13 a 15 crianças; 04 a 05 anos: 21 a 25 crianças. Há também uma organização de horário devido a falta de espaços para atividades com papel e materiais plásticos (tinta, massinha, lápis de cor, lápis de cera, colagem e outros); Os locais foram organizados da seguinte forma: Parque – Dormitório – Sala IV – Corredor – Pátio; as Turmas são: (2) turmas de Maternal I; (2) Turmas de Maternal II e (1) Turma de Jardim – Total de crianças atendidas e matriculadas – 75 crianças. Segundo funcionários, e o PPP da Creche, constatou-se que falta melhorar a estrutura física da mesma, ampliar as salas para as atividades pedagógicas; fazer uma área coberta para os eventos que não tem; melhorar a área do parque; montar uma brinquedoteca; montar uma biblioteca para Educação Infantil e qualificar todos os funcionários, principalmente os professores/monitores de forma a poderem ingressem em cursos superiores.

Os dados a seguir foram levantados a partir da observação e análise do Projeto Político Pedagógico das 4 escolas, são dados importantes, em que observamos a estrutura funcional das instituições quanto ao pessoal técnico administrativo, pedagógico, número total de alunos, número de alunos da sala observada e espaço de cada instituição escolar.

| Estrutura Física/ Humana | Escola “Rosa” | Escola “Laranja” | Escola “Amarela” | Creche “Verde” |
|---------------------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Área de Construção | 538,43 m ² | 312 m ² | 152,85m ² | 268,16 m ² |
| Nº de Salas de Aula | 6 | 3 | 2 | 1 |
| Nº de Salas Observadas | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Séries Observadas | Jardim II | Jardim I | Jardim II | Jardim I |
| Nº Total de Alunos | 282 | 150 | 70 | 75 |
| Nº de Alunos | 29 | 24 | 17 | 13 |

| | | | | |
|-------------------------------|--------|--------|--------|------------|
| Observados | | | | |
| Faixa Etária dos alunos | 5 anos | 4 anos | 5 anos | 3 e 4 anos |
| Funcionários da Escola | 32 | 24 | 17 | 13 |
| Professores | 12 | 6 | 4 | 14 |
| Nº de Professores Observados | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Professores de Apoio | 4 | 2 | - | - |
| Coordenadores | 2 | 1 | - | 1 |
| Secretaria Geral | 1 | 1 | - | - |
| Auxiliar de Secretaria | 1 | 2 | 2 | - |
| Bibliotecárias | 3 | - | - | - |
| Monitores de Informática | 2 | - | - | - |
| Diretor | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Merendeiras | 4 | 2 | 1 | 4 |
| Auxiliares de Serviços Gerais | 2 | 2 | 1 | 10 |

Quadro 4: Estrutura da Instituição Escolar Observada.

Fonte: Anália Cássia G. de Souza

Observando as instituições, percebemos que todas, estão com a estrutura física bem conservada. A escola “Amarela” foi toda reconstruída em 2007, pois era de placas de cimento, muito quente e desconfortável. Com a reconstrução, foi dado às crianças, professores e servidores mais dignidade. A escola recebeu mobiliário, salas arejadas e espaçosas, banheiros tudo apropriado para a Educação Infantil.

Porém, duas destas instituições, a Escola “Laranja” e a Creche “Verde” comentaram sobre a falta de espaço, a necessidade de mais salas de aula, espaço para festas e comemorações da escola. Percebemos ainda, que as instituições possuem bibliotecas, computadores na secretaria, e que a Escola “Rosa” tem laboratório de informática com internet para uso das crianças e toda comunidade escolar.

As quatro instituições desenvolvem vários Projetos que trabalham com a expressão e criatividade como Dança, Capoeira e Teatro, e vários outros projetos que incentivam a leitura e o reconto de histórias.

Observamos ainda, que o quadro dos docentes das três escolas possui na maioria, formação no Ensino Superior, curso de Pedagogia, mas infelizmente a creche observada apresenta um número grande de monitores sem formação.

2.2 As professoras

Para a seleção das professoras que participariam da pesquisa foram considerados os seguintes critérios: professores do município de Inhumas e que têm habilitação e licenciatura em Pedagogia pelos Convênios V e VI; professores que trabalham com a Educação Infantil e exercem suas atividades em Unidades escolares diferenciadas e que podiam contribuir com a pesquisa.

A seleção dos professores teve início com o levantamento, realizado na Secretaria Acadêmica da Unidade Universitária de Inhumas, dos professores que concluíram o curso de Pedagogia - LPPM Convênio V e VI. Com base neste levantamento constatou-se que, do Convênio V, sete professores concluíram o curso e do Convênio VI, dezenove. Após este levantamento fomos à Secretaria Municipal de Educação e foi verificado que do grupo de (26) professores, somente (11) trabalhavam na Educação Infantil, sendo (4) do Convênio V e (7) do Convênio VI, os demais professores estão atuando no Ensino Fundamental. Deste grupo escolhemos (4) professoras, sendo (2) que fizeram o curso de Pedagogia Convênio V e (2) que fizeram o Convênio VI. As quatro professoras, todas, correspondem aos critérios anteriormente citados, dessas (3) atuam em pré-escolas e (1) em creche.

Então, ao encontrarmos as professoras para a pesquisa, preferimos não chamá-las pelos nomes, mas por números: Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4. E seguindo a ordem das entrevistas e observações, e não a ordem pelo convênio V e VI, pois as Professoras 1 e 2 são do Convênio VI e as Professoras 3 e 4 são do Convênio V.

Posteriormente, os sujeitos da pesquisa foram entrevistados, o que possibilitou o conhecimento do perfil. A partir daí, iniciou-se o contato com os professores selecionados. Nesse contato fornecemos aos entrevistados nossos dados pessoais, da Instituição de origem, esclarecendo lhes o tema da presente pesquisa, bem como sua finalidade e o desenvolvimento pretendido.

2.3 Entrevistas

As entrevistas, importantes instrumentos de coleta de dados, foram realizadas no segundo momento da pesquisa, após a aplicação do questionário aos alunos, da análise e seleção da amostra.

Conforme mencionado anteriormente, foram definidos quatro sujeitos participantes das entrevistas. As entrevistas foram realizadas nos mês de junho de 2008. Optou-se pela entrevista individual semi-estruturada, com a utilização de um roteiro no qual constavam questões fundamentais aos objetivos do estudo e que auxiliariam o trabalho para não perder o foco desejado.

Segundo Triviños (1987, p.33) esta “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas necessárias, enriquecendo a investigação”. O registro das respostas dos informantes deu-se por meio de anotações e gravações.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos professores, momento em que se pôde constatar depoimentos que apareceram como respostas em alguns questionários, sobre problemas referentes às condições de trabalho, as salas de aulas com um número excessivo de alunos, a dificuldades com relação a reserva de recursos didáticos (poucos *data show*).

No primeiro momento, informou-se aos entrevistados que não seria revelada sua identidade, assegurando seu direito de anonimato e acesso às análises. Para dissipar qualquer dúvida, foi entregue uma carta de apresentação, na qual se esclareceu o objetivo do estudo e sua relevância. Também foi entregue um termo de consentimento, em duas vias, ratificando as informações anteriores.

O roteiro das entrevistas privilegiou:

- informações referentes à atuação profissional – aspectos ligados ao planejamento das aulas e à formação;
- informações referentes à participação do professor em atividades de aperfeiçoamento profissional, com destaque à formação pedagógica;
- concepção de educação infantil;
- papel da arte na educação infantil;
- objetivos e procedimentos de ensino;
- planejamento e avaliação;
- problemas do ensino de arte.

No desenvolvimento da entrevista, o roteiro não foi seguido linearmente, pois procurou-se estabelecer um clima de maior cordialidade possível com os entrevistados.

Para analisar as entrevistas, foram utilizados procedimentos de “análise de conteúdo”, conforme o proposto por Bardin (1979). As categorias de análise foram delineadas com base nos programas da disciplina Arte e Educação dos Convênios V e VI.

O tempo médio de cada entrevista foi de cinquenta minutos. Na realização das entrevistas, após a questão desencadeadora do diálogo, a sequência era alterada conforme as ideias expressas pelos entrevistados, sem desviar das questões norteadoras do estudo.

No processo de análise das entrevistas foi essencial confrontar informações obtidas com os documentos, tais como, Planos de Ensino, Projeto Pedagógico do curso entre outros.

Apresentaram-se os dados, privilegiando a forma descritiva, mesmo que em alguns casos tenham feito o primeiro levantamento com base em dados quantitativos. Esses são apresentados, se forem relevantes para a compreensão do fenômeno. Procurou-se centrar esforços para ultrapassar a simples descrição e produzir inferências.

(...) produzir inferências em análise do conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos simbólicos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (Franco, 2005, p.28)

2.4 A observação – o professor e sua prática na sala de aula

A observação das aulas dos sujeitos da pesquisa objetivou a busca de informações da prática pedagógica dos professores egressos do curso de LPPP em Pedagogia da Unidade Inhumas que trabalham o conteúdo de arte na educação Infantil

As observações ocorreram nos meses de setembro a dezembro de 2008, somando (90.horas). A modalidade de observação foi a não-participante, na qual o pesquisador presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pela situação; faz mais o papel de espectador. “Isso não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.” (Marconi; Lakatos, 2002, p. 90).

Para observação, ficamos na escola duas vezes por semana num período de dois meses para percebermos a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa, contemplou-se o seguinte roteiro: rotina da sala de aula; a relação aluno/professor; conteúdos (programa curricular da Educação Infantil e Plano de Aula); objetivos; métodos e procedimentos de ensino; práticas desenvolvidas e comportamentos.

Os dados coletados através das observações foram metodicamente registrados a fim de serem confrontados com as entrevistas realizadas, objetivando analisar a coerência entre o afirmado pelo sujeito da pesquisa e sua prática docente. Nas palavras de Marconi e Lakatos (2002, p. 88), a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

3 A prática pedagógica em arte das professoras da Educação Infantil

Para analisar a prática das professoras, sujeitos da pesquisa, tomou-se como referência a análise do programa da disciplina Arte e Educação do Convênio V e VI e do plano de curso. Com base nesses documentos foram escolhidas algumas concepções que orientaram a coleta dos dados por meio de entrevista e observação em sala de aula. Estas são:

- Perfil do Professor;
- Concepção de Educação Infantil;
- Concepção de Arte /Educação;
- Importância da disciplina Arte e Educação do curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia;
- A importância do ensino de arte na Educação Infantil;
- Principais problemas do ensino de arte na Educação Infantil;
- Atividades utilizadas com frequência em sala de aula;
- Planejamento e avaliação das aulas de arte na Educação Infantil;
- O projeto político pedagógico e o ensino de artes.

3.1 Perfil do Professor

Mediante as entrevistas e a observação podemos saber que as quatro professoras fizeram, pessoalmente, a escolha em trabalhar na Educação Infantil, escolas públicas municipais. A observação e as entrevistas realizadas com as professoras evidenciaram que elas gostam da sua profissão, são abertas para o aprendizado e estão dispostas a estudar, fazer curso e estarem se aperfeiçoando.

A Professora 1 faz o curso de formação continuada “Todas as Letras” e “Pró-EJA”. A Professora 2 fez a Especialização em Psicopedagogia curso a distância, gosta muito de teatro, acompanha os ensaios de um grupo de teatro que apresenta nas escolas e disse que tem um sonho, que é o de fazer um curso de Teatro. As professoras ainda comentaram sobre os cursos que participam

(...) Participei na prefeitura, pois sempre oferecem eventos, mas nenhum na área de artes. (Professora 3 convênio V);

(...) faz o curso “Todas as Letras”. Ela disse: “A prefeitura não ofereceu nada, principalmente no ano de 2008 que ficou a desejar, pois todos os anos costumam ter seminários e cursos. (Professora 4 Convênio V);

Todas as professoras são efetivas da Secretaria Municipal de Educação de Inhumas. A Professora 1 trabalha na Creche “Verde” no horário da manhã das 07 horas às 11 horas com uma de Jardim I e na Escola “Rosa” no horário da tarde das 13 horas às 17 horas com o Jardim II. A Professora 2 trabalha na Creche “Verde” no horário da manhã das 07 horas às 11 horas e trabalha na Escola “Rosa” no horário da tarde das 13 horas às 17 horas como Coordenadora Pedagógica. A Professora 3 trabalha na Escola “Amarela” no horário da manhã das 07 horas às 11 horas e não trabalha em outro horário. A Professora 4 trabalha no horário manhã das 07 horas às 11 horas na Escola “Laranja” e no horário das 13 às 17 horas trabalha na Cidade de Goianira, onde também é efetiva e trabalha com Educação Infantil. Das quatro professoras, somente a Professora 3 não trabalha os dois horários.

Das quatro professoras somente a professora 2 fez especialização, as demais ainda segundo elas, estão sobrecarregadas e financeiramente não estão conseguindo pagar um curso de *lato sensu*. As professoras, responderam que gostam de participar de atividades culturais e fazer cursos ligados ao ensino de artes, ou qualquer curso na área da Educação Infantil.

Após ter concluído o curso, as professoras participaram de seminários, palestras e outros eventos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, mas nenhuma fez curso na área de artes.

As professoras disseram que a Secretaria Municipal de Educação de Inhumas, não ofereceu cursos principalmente no ano de 2008, sentiram que ficou a desejar, A Professora 4 relata “todos os anos costuma ter cursos, seminários e não tivemos”.

A Professora 1 quanto a Professora 4 participaram de um curso chamado “Todas as Letras” (não era direcionado para a Educação Infantil). Porém, segundo as entrevistas, parte do módulo poderia ser adaptado à Educação Infantil.

Os cursos, eventos, seminários e outras atividades que os professores fazem são chamados de formação continuada, pois mesmo após o professor concluir o seu curso de licenciatura é preciso que ele continue estudando para inovar seus conhecimentos em um exercício constante da sua teoria e prática. O professor tem necessidade (para desempenhar bem sua profissão com qualidade e reflexão) de aprimorar, estudar e pesquisar novos meios de levar o conhecimento ao aluno. Cabe aos órgãos públicos, Secretarias de Educação e Universidades oferecerem cursos, semanas pedagógicas, seminários, fóruns e colóquios.

Libâneo (2000) diz que:

As iniciativas de formação continuada geralmente na forma de “treinamento”, vêm sendo bastante contestadas como mostram alguns trabalhos. Além disso, o professorado enfrenta críticas depreciadoras vindas de vários pontos, levando a um incômodo desprestígio da sua profissão. Entretanto, é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores.

Contudo, a Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas, oferece por ano uma média de quatro semanas pedagógicas, duas na área da Pedagogia (Educação) e duas na área de Letras (Linguagem, Linguística e Literaturas) e todas são abertas e divulgadas para a comunidade, isto é, para professores municipais, estaduais e da rede particular, entre outras. Porém, existe uma cultura de não participar das atividades pedagógicas da Universidade, os professores participam somente de eventos programados pelas secretarias municipais e estaduais, e quase sempre quando tem isto como “obrigatoriedade”, infelizmente existe ainda por parte de muitos professores esta cultura, apenas uma minoria, procura por conta própria a formação continuada.

As quatro professoras são motivadas com o trabalho da escola, desenvolvem projetos pedagógicos, artísticos e culturais. Elas investem em materiais didáticos para melhorar as práticas pedagógicas como: coleções didáticas, CDs infantis, DVD, livro de literatura infantil, entre outros.

3.2 Concepção de Educação Infantil

Os dados da pesquisa evidenciam e apresentam elementos que aproximam o entendimento das professoras acerca da concepção de Educação Infantil acima mencionada, conforme se depreende dos seguintes trechos extraídos da entrevista.

[...] tudo na Educação Infantil envolve arte, devido as atividades lúdicas, músicas, movimento e artes plásticas (Professora 1 Convênio VI);

[...] é na Educação Infantil que se trabalha a magia, o encantamento, o faz de conta, a dramatização, a música, a contação de histórias, os valores e a descoberta. Sou apaixonada pela Educação Infantil e a cada dia descubro meios de trabalhar o ensino e aprendizagem. (Professora 2 Convênio VI).

[...] a Educação Infantil é a base de tudo, é o momento onde as crianças formam hábitos, valores, aprendem e expressam seus sentimentos, adquirem os primeiros conceitos e conhecimentos que servirão para toda a vida. (Professora 3 Convênio V);

[...]a Educação Infantil é o início onde a criança irá aprender a se expressar com clareza, tomar decisões, formar os futuros cidadãos e trabalhar toda a base dos conhecimentos que levam o indivíduo por toda a vida. (Professora 4 Convênio V);

A professora 2 do Convênio VI, durante a entrevista e nas observações realizadas em sua sala de aula demonstrou com entusiasmo, que todo seu trabalho é organizado através de projetos e que, a partir desses, ela trabalha a história, música, expressão corporal, dramatização, o desenho, a pintura, a colagem, a construção e outras atividades relacionadas a arte.

Cheguei à Escola “Rosa”, as crianças tinham acabado de entrar, fizeram a oração do dia e logo as crianças perguntavam quem seria os ajudantes do dia, a Professora começou o “ritual da coroação dos ajudantes, isto é do príncipe e da princesa que eram coroados e aplaudidos. Em seguida a professora falou da música que estavam ensaiando onde a professora trabalha a língua de sinais (Libras), até a organização para o início do ensaio é muita conversa, risadas e começaram o ensaio. Em seguida a professora falou do Projeto “Diferenças e valores”, solicitou aos ajudantes para distribuição das tarefas “mimeografadas” era a capa do projeto, alguns alunos não tinham lápis de cor usam a caixinha de lápis da sala, que não são muitos. E assim que os alunos concluíam a atividade podiam brincar com os bloquinhos, toquinhos e tampinhas no centro do círculo. (Observação no dia 21 de setembro de 2008)

Concluindo, o trabalho das Professoras 1 e 2 - Convênio VI é estruturado através de projetos, pois acreditam que há maior interesse por parte das crianças. Conseguem dar maior significado aos conteúdos e possibilitam uma ampliação das ideias para outras situações de aprendizagem. Os projetos são realizados através de várias etapas de trabalho. Estes são planejados e organizados com as crianças para que elas possam acompanhar todo o processo até a sua conclusão. A exemplo desse contexto sobre Projeto foi organizado em todas as escolas do município o “Dia de Cultura na Escola”, quando visitei a Escola “Rosa” e a Creche “Verde”. Além de muitas apresentações

artísticas e culturais das crianças, o clímax foi o “Projeto Afro-brasileiro”. As crianças que estavam apresentando sorriam como se estivessem numa brincadeira, elas corriam para mostrar as atividades que haviam feito e estavam na exposição, eram trabalhos, como desenhos, colagens e um “boneco de jornal”, retratando uma pessoa negra. O projeto se estendeu para casa, onde tiveram envolvimento da família para ajudar a vestir o boneco, isto é, a confecção das roupas e caracterizá-lo como “homem ou mulher”, ficando a critério de cada criança.

Cito um relato feito na observação da Escola “Rosa”:

A aluna “J” me apresentou os murais com os trabalhos que eles fizeram, mostrava uma coisa, comentava sobre a sua atividade e perguntava se havia gostado dos seus desenhos. Em seguida chegou o “G” e o “L” para apresentar os bonecos de jornal, eles davam gargalhadas ao olhar o trabalho. (23/10/2008 – 13horas)

Na Creche “Verde” houve alguns problemas para o encerramento do projeto “Dia de Cultura na Escola”, pois a creche não tinha espaço apropriado para aglomerar as pessoas/público. Foi colocado um palco e o espaço foi ainda mais reduzido. O barulho era enorme, as crianças conversavam todas ao mesmo tempo, até para tirar as fotos foi difícil, pois atrás do palco tinha muita claridade e as fotos não ficaram boas. Relato de observação do encerramento do projeto:

O aluno “D” que observei da turma da Professora 2, estava eufórico pois o pai estava na creche assistindo as apresentações, ele gritava, queria todas as atenções pra ele, me bateu, mostrou língua, quis jogar uma cadeira na monitora e foi o centro das atenções. Contou a história do “Elefante Esquisito”, vestiu roupa de elefante, cantou uma música sobre o elefante. Ele deu uma birra, e não aceitava sair do palco mesmo após o término da sua apresentação.

As outras crianças cantaram em grupo, contaram história e foi tranquilo no término das apresentações. (23/10/2008 – 14horas)

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, em decorrência da valorização da criança a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996. A Educação Infantil deve oferecer condições que viabilizem interações lúdicas onde as crianças possam elaborar seus conhecimentos através da integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Sendo assim, a Educação Infantil é o momento da formação da criança pequena como sujeito em processo de humanização, a onde vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com as outras crianças em um ambiente afetivo e cultural, onde ela vai desenvolver seu processo de socialização e aprendizado.

Para Ferraz (1999, p.109) as crianças menores gostam de:

jogos e atividades artísticas envolvendo-se de maneira viva e criativa (...) Quanto menores, mais curtas deverão ser as atividades do fazer artístico: amassar e modelar barro, pintar com pincel ou com as mãos, rasgar e colar papéis, produzir sons com instrumentos do cotidiano ou musicais, cantar e dançar pequenas canções, dramatizar historietas com fantoches, bonecos etc.

Então a autora resume muito bem o que deve ser a Educação Infantil, lugar de criatividade, do lúdico, da expressividade, de emoções, afetividade, isto é, a sala de aula independentemente de ser ou não da Educação Infantil, deverá ser um lugar agradável e de muito aprendizado e conhecimento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil os Projetos são:

Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final. (RCNEI, 1998, p.57 v 1)

Projetos são atividades articuladas em torno da obtenção de um produto final, visível e compartilhado com as crianças, em torno do qual são organizadas as atividades. A organização do trabalho em projetos possibilita divisão de tarefas e responsabilidades e oferece contextos nos quais a aprendizagem ganha sentido. Organizar uma festa junina ou construir uma maquete são exemplos de projetos. Cada projeto envolve uma série de atividades que também se organiza numa sequência. (RCNEI, 1998, p.237, v 3)

Com referência à concepção de Educação Infantil segundo as professoras, percebemos que as quatro concordam que Educação Infantil é o lugar que deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos, afetivos e sociais da criança pequena. Observamos que as professoras através da prática pedagógica conseguiram aplicar e integrar o que acreditavam.

3.3 Concepção de Arte Educação e importância da disciplina nos cursos de formação de professores

No que se refere à definição da arte educação, percebeu-se na entrevista certo desconforto dos professores ao comentar sobre o assunto. No entanto, em suas entrevistas evidencia-se a apropriação de elementos necessários à construção do conceito de arte e sua importância no processo educativo. A exemplo disso pode-se mencionar:

[...] Na arte há uma transformação, por que não pode só conhecer e interpretar, mas o importante é transformar. (Professora 1 Convênio VI)

[...] a arte é o lugar de expressar os sentimentos; [...] criatividade, conhecimento e vivência. (Professora 3 Convênio V)

No que diz respeito à importância da disciplina Arte em Educação, os professores argumentaram:

[...] Contribuiu muito tanto com o teórico quanto com a prática, atividades voltadas para a Educação Infantil. (Professora 1 Convênio VI);

[...] Foi muito bom. Teve várias atividades diferenciadas. (Professora 2 Convênio VI);

[...] Foi ótima. Lembro e aplico várias coisas que eu aprendi nas aulas de arte. (Professora 3 Convênio V);

[...] Foi bom e simples. Começou com a teoria, apresentou as modalidades e a história da arte. (Professora 4 Convênio V)

Porém, uma das professoras do Convênio V em sua fala demonstrou uma certa dificuldade em relacionar teoria estudada na disciplina Arte Educação com a prática da sala de aula. A Professora 4 do Convênio V fala: “As aulas de arte não contribuiu e nem influenciou a minha prática da sala de aula de Educação Infantil, lembrando que na minha matriz curricular não tinha Educação Infantil.” Fazendo uma reflexão sobre a fala da Professora 4, se faz necessário refletir sobre como aconteceu esta formação, como foram as aulas da disciplina de Arte e Educação no curso de Pedagogia? Se houve falha do programa da disciplina na apresentação dos conteúdos, e nas metodologias apropriadas e o referencial usado foi adequado ou não para alcançar as professoras que atuavam na educação básica e como tem acontecido as aulas de arte nos cursos de formação de professores ?

Percebe-se, as respostas das professoras que a disciplina Arte Educação foi importante para a formação profissional de cada uma destas, porém é preciso lembrar que o Projeto do Convênio V, a sua matriz curricular era toda voltada para atender e qualificar “os professores da educação de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.” Sendo assim, quando a Professora 4 Convênio V diz: “Ela ensinou de forma bem tranquila. Nada muito profundo, nada pra prática diária da sala de aula. Foi uma coisa, assim mais para conhecimento, as aulas não contribuiu, não influenciou na sala de aula”. Analisando a resposta da Professora 4, precisamos levar em conta se ela não conseguiu fazer a transposição do conteúdo de Arte para a Educação Infantil, ou se a professora da disciplina Arte e Educação não conseguiu mediar o conteúdo (teoria) para as devidas reflexões e práticas da sala de aula. Apesar das demais professoras falarem sobre a importância da Disciplina Arte Educação para a sua formação e o quanto foi bom para a prática da sala de aula. É preciso buscar nas ementas e programas da disciplina para tentarmos encontrar respostas para as falhas nesta formação. Segundo o programa da

disciplina foi estudado autores como Fusari que trata da importância da Arte, mas o que parece é que, ao ouvirmos as professoras, elas sabem que arte é importante, mas não sabem fundamentar teoricamente o que é arte na Educação Infantil.

As professoras entrevistadas chegaram a um consenso sobre a importância da Disciplina Arte Educação para a formação de professores, mas todas disseram que a carga/horária foi pequena. A Professora 4 Convênio V diz: “Penso que as aulas teriam que ser mais voltadas para prática da sala de aula.” Com esta fala podemos fazer uma reflexão sobre a forma que ainda se pensa a prática pedagógica e os cursos de formação. É preciso romper com os modelos de formação segmentados, em que o poder da prática é visto como campo de aplicação (técnicas e modelos) e não como prática pedagógica que busca perceber e compreender as necessidades das crianças.

A escola trabalha, aparentemente uma prática cotidiana direcionada pelo calendário (datas comemorativas) O que observamos na escola “Laranja” é que a Professora 4 é dinâmica, tem muita facilidade para montar coreografias e com isto ela fica sobrecarregada, pois ensaia para as apresentações musicais as três turmas do seu turno de trabalho, preocupa-se com a disciplina das crianças, com o som, com o CD, com a música e com a própria apresentação se as crianças estão repetindo os gestos, dançando, e se estão cantando. No decorrer destas atividades percebemos que o professor, em nenhum momento, parou para pensar no significado deste tipo de atividade para as crianças, se é enriquecedor, se há aprendizado ou apenas massificação e banalização do conhecimento.

Segundo Duarte Jr. (1991) esta expressão, educação através da arte, foi criada por Herbert Read⁹, em 1943, popularizou-se e chegou até os dias de hoje. Posteriormente foi abreviada e simplificada para *arte-educação*, mas seu espírito original ainda continua vivo. Arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Mas, significa uma educação que permita uma maior sensibilidade para o mundo que cerca cada um de nós.

A arte, em todas as suas manifestações, é uma tentativa de concretizar as formas dos sentimentos humanos. É uma tentativa de apresentar conceitos de nossa linguagem.

⁹ Autor do livro “A Educação pela Arte”, a formula uma teoria que abrange todos os modos de expressão verbal tanto literária e poética, quanto musical e auditiva e que constitua um enfoque integral da realidade que deverá denominar-se educação estética – a educação dos sentidos sobre os quais se baseia a consciência e, em última análise, a inteligência e o raciocínio humanos.

A arte não pode se tornar algo sem vida, mecânico, mas é o lugar de diálogo com concepções e práticas.

Segundo Barbosa, (1998) a arte educação é o lugar onde se faz a mediação entre a arte e o público. É o espaço de apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas. Através das artes, podemos representar símbolos e traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade, grupos sociais, valores, tradições, crenças enfim a cultura e a história de um povo.

Barbosa (1998, p.16) comenta sobre arte:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade que foi analisada.

Para Barbosa (1998) a arte na educação é vista como expressão pessoal e como cultura, isto é um instrumento importante da sua identificação cultural e desenvolvimento da percepção, imaginação, reflexão crítica e criatividade.

Barbosa (2005, p.100) através da arte:

é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

E ao estudar o PCN de arte na disciplina Arte /Educação tanto no Convênio V e Convênio VI, foi possível elencar vários conceitos sobre Arte/Educação, como citaremos a seguir:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN, 1997, p.19 v6)

A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, um plano que vai além do discurso verbal... (PCN, 1997, p.45 v6)

[...] arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador. (PCN, 1997, p.47 v6)

O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno. (PCN, 1997, p.51 v.6)

Nesse sentido, Ferraz (1998) comenta sobre a importância da arte na formação de professores, que podem refletir sobre o trabalho de arte na escola. O professor tem necessidade de conhecer as noções básicas e os fazeres artísticos e estéticos da arte para compreender como isso acontece com as crianças. O professor deve ser um mediador e conhecedor dos seus limites, das linguagens da arte e ampliar a sua metodologia de trabalho.

Segundo Barbosa (1998, p.16) a arte tem o papel de:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica.

Para Ferraz (1998, p.56) a formação do professor deve levá-lo a compreender o desenvolvimento das expressões, percepções e potencialidades infantis.

Fusari (1993, p.35) comenta sobre a importância da arte:

A disciplina Arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais. Para isso é preciso que o professor organize um trabalho consistente, através de atividades artísticas, estéticas e de um programa de Teoria e História da Arte, inter-relacionados com a sociedade em que eles vivem. Entendemos que é possível atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando transformando-os.

Segundo Ferraz (1998, p.16) a arte é importante devido à função indispensável que ela ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais para a humanização. A arte mobiliza de forma contínua nossas práticas culturais, mostrando-nos esteticamente as múltiplas visualidades, sonoridades, falas, movimentos, cenas, desde a infância, para que tomemos consciência de como as produzimos e as interpretamos.

Para Fusari (1993, p.19) Arte é :

a representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.

A formação em arte dos professores que atuam na Educação Infantil é de suma importância, pois as crianças nesta fase da educação precisam ter contato com as

linguagens da arte, é importante que o professor tenha a compreensão sobre estes valores e conceitos.

3.4 A importância do ensino de Arte na Educação Infantil.

No ensino da arte, muito se tem escrito e discutido sobre a sua importância e o uso deste. A arte sem dúvida é um instrumento fundamental na educação do ser humano e significativa na sociedade. Cabe então à Educação Infantil perceber que a criança está em constante processo de assimilação, pois tudo no seu meio ambiente que ela tem contato é assim assimilado.

Segundo a Professora 2, o professor que trabalha arte:

[...] sabe lidar com as experiências na sala de aula. Então os conceitos estéticos e artísticos devem ser trabalhados a partir das vivências do cotidiano da criança. Pois, a criança exercita uma linguagem ou comunicação com o mundo mágico e o encantamento, que ajuda no desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual que irá contribuir para o conhecimento da realidade.

Segundo relato de uma professora arte é “expressar, acalmar no momento da aula e criar. E as crianças ficam todas na expectativa esperando a aula de arte. O objetivo da aula de arte é conhecer e observar o seu aluno criar e expressar de forma livre”. (Professora 4 Convênio VI).

As quatro professoras responderam sobre a importância da arte na Educação Infantil, o seu significado na sala de aula, o seu encantamento, magia, a forma de expressão da criança conforme se depreende da leitura dos trechos da entrevista:

[...] A arte expressa muito o sentimento. Você pode avaliar o sentimento da criança, o afetivo, trabalhar com valores, ela desenvolve a coordenação motora. Eu trabalho com a música, a história, a produção, leitura de imagens. A arte é tudo na Educação Infantil, tudo que você vai fazer envolve a arte. (Professora 1 Convênio VI);

[...] O ensino de arte na Educação Infantil é essencial, ele não pode faltar de forma alguma, ele tem que ser diário e é de suma importância. Porque sem arte na Educação Infantil não tem como! (Professora 2 Convênio VI);

[...] As crianças não conseguem se expressar, mas com a arte ela consegue ser mais desinibida, falar da sua vivência, conta através dos seus desenhos sobre “o pai” e outras coisas. A arte tem sido um desafio que tenho vencido as minhas próprias barreiras, pois tinha muita dificuldade, mas hoje consigo superá-las. (Professora 3 Convênio V);

[...] Eu acho que a arte é a forma que a criança tem de se expressar, por que o que nos visamos na educação é que a criança se expresse com clareza, que ela saiba tomar decisões, cresça como cidadão. Acho que arte é isso, uma forma de expressão. (Professora 4 Convênio V)

O que foi dito na entrevista nem sempre poderá ser que observado na sala de aula, isto é na prática das quatro professoras. Percebemos uma certa preocupação com a escrita e leitura das crianças, muitas atividades de colorir desenhos já prontos e atividades de escrever e reconhecer as “letras do alfabeto”, atividades voltadas para a contação de história, porém com foco maior na leitura e não no imaginário e na fantasia.

A Arte na Educação Infantil deve ser percebida como aspecto do desenvolvimento da expressividade dos gestos simbólicos, da música, do faz-de-conta, da percepção rítmica, da harmonia e da criação artística. A criança deve explorar muitas formas de trabalho como, colagem, modelagem, pintura, desenho dança, música e outros. Na Educação Infantil o trabalho com artes deve ser diário, possibilitando a expressão pessoal. Em relação aos objetivos do ensino de arte na Educação Infantil na entrevista as professoras assim se expressaram:

[...] A arte é tudo na Educação Infantil, tudo que você vai fazer envolve a arte, o sentimento, o afetivo, os valores, a coordenação motora e outros. (Professora 1 Convênio VI);

[...] O ensino da arte na Educação Infantil é essencial, é de suma importância. (Professora 2 Convênio VI);

[...] Eu acho que é onde a criança se expressa, como ela vê, consegue desinibir mostrar seus sentimentos e vivências. (Professora 3 Convênio V);

[...] Eu acredito que a arte é fundamental. É o momento que a criança se solta e mostra quem é ela. (Professora 4 Convênio V).

Em todo ensino, disciplina ou conteúdo, existe o objetivo desejado pelo professor para ser alcançado pelos alunos e aprendizes. As professoras responderam:

[...] Desenvolver a capacidade de criar, a expressão, o sentimento, modelar, recortar, recontar histórias e desenhar. (Professora 1 Convênio VI);

[...] O objetivo é levar o encantamento à criança pela arte. (Professora 2 Convênio VI);

[...] Esperamos que a criança se expresse, supere dificuldades, desenvolva o desenho e a dramatização. (Professora 3 Convênio V);

[...] Observar o comportamento da criança para que ela se expresse, a criatividade e a concentração. (Professora 4 Convênio V).

As professoras compreendem que a arte na Educação Infantil é essencial, importante e fundamental, e que através da arte podemos trabalhar os sentimentos, a afetividade, os valores, as vivências e todas as capacidades criativas das crianças. Que não se pode pensar e conceber Educação Infantil sem pensar arte, que tudo envolve a arte, a expressão, a criatividade e o mostrar-se. Segundo as professoras arte é:

[...] preciso que o professor tenha interesse de investigar, perguntar, relatar e observar o que seu aluno está produzindo nas aulas de arte, o que ele está desenhando. (Professora 3 Convênio V).

[...] onde a criança está livre com a folha de papel, lápis de cor ou tinta. E você deixa ela criar. Ali, a criança se solta, mostra quem ela é... e diz estou aqui... (Professora 4 Convênio V);

Então, percebe-se que as professoras, consideram que a arte é importante para o desenvolvimento da percepção, imaginação, observação, raciocínio e aprendizagem. E que é um processo com inúmeras possibilidades para desenvolver os sentidos. E falam acerca desta importância para a Educação Infantil:

[...] A importância para a criança desenvolver, por que a arte é o lúdico e o encantamento. A arte é importante por ser lúdica, e diz que trabalha a música, aliada com a literatura, com o encantamento, aprendizagem por que a criança manipula, pega, sente, expressa, cresce, cria e se desenvolve enquanto pessoa. (Professora 2 Convênio VI);

[...] É importante, é onde ele se expressa, cresce, cria e desenvolve. (Professora 3 Convênio V).

Percebemos que o professor ainda não consegue ter clareza que a arte propicia segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, p.89).

[...] ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação. O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos murais, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos, etc.

O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças.

As quatro professoras concordam sobre a importância do ensino de artes na Educação Infantil. Elas falam ainda de como o professor deve valorizar as diferenças culturais que aparecem na sala de aula, através das atividades de artes. Para Barbosa (1998, p.17) “o conhecimento das artes tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler está imagem são duas habilidades inter-relacionadas.” E pensar que é importante desde a Educação Infantil, que o professor possa trabalhar a arte e também apreciação e leitura de imagens, que é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar a arte, perceber a cor, forma, movimento, percepção, som, textura e contexto em que foi criado o trabalho. Antes a arte na Educação Infantil tinha o perfil de recreação, brincadeira e de desenvolvimento emotivo e motor, mas nos dias atuais a arte é percebida como processo de “rupturas e transformações” e que necessita de políticas educacionais, dos cursos de formação de professores que a matriz curricular além de ter a disciplina arte e educação, tenha também a disciplina recreação e psicomotricidade e com habilitações em Educação Infantil, isto é, que venha ao encontro com das prioridades tanto nos aspectos cognitivos, culturais como sensoriais.

É importante que a criança tenha acesso aos materiais: papel, lápis de cera, de cor, canetinha hidrográfica, tinta, pincéis, argila, massinha, colagens com materiais

diversos, bem como espaço e oportunidade de exploração destes sem a intervenção e orientação do professor ou outra pessoa. O espaço é importante para a criança se movimentar sem controle e experimentar movimentos, acompanhar os rabiscos, com o olhar, os gestos, a fala, e usar o corpo todo para expressar o prazer e a alegria. As descobertas das crianças pequenas são muito significativas e mais importantes do que o resultado do estético que ela alcança. Portanto, aos poucos é importante que proporcione o maior número de experiências através de materiais diversificados. Pois esta riqueza e diversidade de materiais possibilitam à criança, reconhecer os materiais, misturar e apreciar livremente o resultado e o prazer nesse jogo criativo da descoberta.

As professoras não expressaram que a arte também é de suma importância na estimulação da sensibilidade, da auto-estima, na compreensão de si mesma, da sua condição de indivíduo no mundo, como pessoa, cidadão e ser humano, mas foram incisivas ao afirmar que a arte é muito importante na Educação Infantil.

A arte na Educação Infantil ao longo da história tem sido como passatempo, servindo para decorar paredes da sala de aula, ilustrar cartazes e temas de datas comemorativas, reforçar outros conteúdos, atividades para acalmar as crianças, aprendizagem de conceitos, estímulo para atividades de linguagem, treino de coordenação motora, reforço para as crianças compreenderem uma determinada tarefa e lazer. Porém, a arte hoje na Educação Infantil é muito mais que técnica, ela exige um olhar diferenciado pelos educadores. Ele procura valorizar a produção artística da criança percebendo a influência que ela sofre pela cultura, através dos programas de TV, vídeo games, CD-ROM, revistas, obras de arte, e os desenhos de outras crianças.

Para Ferraz (1999, p.57), “as aulas de Arte constituem-se em um dos espaços onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas”. O professor neste processo deve ser atento a tudo, principalmente na questão de buscar entender o processo de cada criança, a significação de cada trabalho e não julgar como “feio ou bonito, certo ou errado”. A criança precisa concomitantemente de organizar e elaborar seus desenhos, ou seja, seus primeiros rabiscos e traços são necessários para estimulá-la a descobrir os objetos, suas formas, suas cores e seus cheiros.

O ensino de arte na Educação Infantil deve contribuir para que as crianças através das vivências possam desenvolver novas habilidades e saberes, sensibilidades e cognições a respeito das modalidades artísticas.

3.5 Principais problemas do ensino de arte na Educação Infantil.

Segundo as professoras entrevistadas, os principais problemas do ensino de arte na Educação Infantil, no caso da creche foram as queixas sobre os materiais e espaços adequados. Foi unânime a questão sobre a falta de materiais básicos (tinta guache, pincéis, lápis de cor, lápis de cera, cola e papéis diversos). As professoras comentaram sobre a dificuldade enfrentada por não terem materiais e serem muitas vezes obrigadas a comprá-los, pois não podem solicitar aos pais que os comprem. Neste item, comentaram da criatividade que sempre precisam ter, por usarem muito material reciclável (sucatas).

[...] Falta material, e temos que fazer milagre. Esse ano, a massinha, a tinta que usamos muito na Educação Infantil, faltou na lista. (Professora 1 Convênio VI);

[...] O maior problema é a falta de espaço e mesa própria para trabalhar. (Professora 2 Convênio VI);

[...] O problema é a falta de material, você pede um lápis, uma cor e não tem. A escola não oferece o material necessário e os pais não tem condições de comprar, o que fazer! (Professora 3 Convênio V);

[...] Em relação ao material é escasso na escola. (Professora 4 Convênio V).

As professoras dizem que o maior problema em trabalhar artes na escola, principalmente as artes plásticas era a falta de material, mas mesmo assim fizemos a seguinte indagação: Que materiais você utiliza para preparar as aulas de arte (recursos didáticos, fontes bibliográficas, etc.)? As professoras 1, 2, 3 e 4 responderam que utilizam os seguintes materiais: papel, tinta guache, lápis de cor, lápis de cera, massinha, cola sons, músicas, CDs e materiais reciclável (canudos, palitos, retalhos de EVA, retalhos de tecidos, revistas, tampinhas, garrafas peti, e outros).

As quatro professoras entrevistadas enumeram o material mais utilizado em suas salas de aula da Educação Infantil. E ainda comentaram que esses eram os materiais básicos que precisam, porém quase sempre não são fornecidos. O professor prepara a aula e não pode contar com tais materiais para trabalhar. Quanto a materiais mais sofisticados como cola colorida, cola glitter, carvão, pastéis, tinta nanquim, tinta aquarela e outros é uma realidade distante e que não existe. Quanto ao referencial bibliográfico (livros) também não citaram nenhum.

As Professoras 3 e 4 fazem os seguintes comentários:

[...] Lá o professor não tem como solicitar o material das crianças, pois não tem como. Pois a escola esta localizada em um setor muito pobre, diferenciado mesmo. (Professora 3 Convênio V);

[...] Então, os recursos e materiais que eu tenho são os mais simples. As vezes trago de casa um papel, um ou outro material. A escola não tem e não podemos pedir para os pais. Eu vejo que para um pai comprar uma caixa de

lápiz não pesa, mas para o professor comprar 27 caixas, vai pesar. (Professora 4 Convênio V).

Os materiais segundo o Referencial Curricular são a base da produção artística. É importante garantir às crianças acesso a uma grande diversidade de instrumentos, meios e suportes.

Alguns deles são de uso corrente, como lápis preto, lápis de cor, pincéis, lápis de cera, carvão, giz, brochas, rolos de pintar, espátulas, papéis de diferentes tamanhos, cores e texturas, caixas, papelão, tintas, argila, massa diversas, barbantes, cola, tecidos, linhas, lãs, fita crepe, tesouras etc. Outros materiais podem diversificar os procedimentos em Artes Visuais, como canudos, esferas, conta-gotas, colheres, cotonetes, carretilhas, fôrmas diversas, papel-carbono, estêncil, carimbos, escovas, pentes, palitos, sucatas, elementos da natureza etc. (RCNEI, 1998, p.112)

Segundo as professoras existe uma incoerência, cobrança por parte da secretaria de educação a escola, exigindo que o professor seja criativo, expressivo, porém não assegurará o mínimo para as crianças e para o professor trabalhar que é o material básico.

Durante as observações percebemos muitas outras questões que dificultam o trabalho na Educação Infantil, na Escola “Rosa”, o espaço no pátio é pequeno, existem muitas calçadas, degraus, não tem área verde, brinquedos como escorregadores, balanços, espaços para brincar de amarelinha pintada no chão, outra dificuldade é que a escola atende crianças maiores vinculados ao Ensino Fundamental e mesmo para as crianças maiores as carteiras são desproporcionais, faltam mesas para trabalhos em grupo. Estes são alguns problemas visíveis.

Na Escola “Laranja”, um problema que observamos foi, a falta de salas mais espaçosas, bem como a falta de uma área coberta para atividades de recreação e eventos. As crianças também não possuem um “balanço, gangorra, tanque de areia e outros”, não possuem nem espaço para pintar amarelinha ou caracol no chão. Na era da informática as crianças não possuem laboratório com computadores, nem mesmo para as professoras fazerem suas pesquisas. A escola também não tem biblioteca.

Na Escola “Amarela, percebemos uma estrutura física excelente, mas faltando laboratório de informática. Há biblioteca e brinquedoteca. A escola tem muito espaço verde, mas não tem balanço, rodinha, gangorra, amarelinha pintada no chão, tanque de areia. A escola fica na periferia e talvez o problema maior das professoras é a falta de acompanhamento dos pais aos seus filhos. A higiene, a tarefa de casa e a desnutrição de muitas crianças, é fato relatado pela Professora 3.

Na Creche “Verde”, uma dificuldade grande é a falta de estrutura física, não possui salas com mesas para trabalhar atividades de artes visuais, não existe área coberta para eventos e atividades, não possui nem computador na secretária, não tem biblioteca, os brinquedos são sucateados, não tem brinquedoteca, muitas monitoras não possuem formação superior.

3.6 Atividades utilizadas com frequência em sala de aula

Durante o período de observação das aulas das professoras, vimos crianças sorrirem e gritarem durante as atividades, porém foram poucas as atividades de desenho livre ou dirigido. Presenciei muita contação e reconto de histórias, música com repetição de gestos feitos pela professora sem nenhuma criatividade e expressão das crianças. As crianças adoram desenhar com giz no chão, é uma atividade que as crianças ficam por muito tempo concentradas.

Com base nas observações apresentaremos algumas análises de atividades de arte:

Na Escola “Rosa”, observei muitas atividades que chamaram muita minha atenção, mas uma era o momento quando as crianças terminavam alguma atividade, a professora solicitava aos ajudantes para colocarem as caixas com os toquinhos, tampinhas, jogos de encaixe no centro do círculo e podiam brincar. Algumas crianças pegavam muitos objetos e deixavam alguns sem nada. A professora fazia a interferência e pedia para os ajudantes observarem. As crianças que ajudavam ficavam fiscalizando e brincavam pouco, preocupadas com os colegas, demonstravam-se autoritárias com os colegas.

O dia da história “Florzinha Amanda” a Professora foi contando a história e a medida que ela falava os personagens, convida as crianças para representá-los. Elas ficavam atentas e eufóricas, pois todos queriam ser um personagem. Foi uma atividade muito criativa e descontraída. Trabalhou a expressão oral, gestual, atenção, concentração e percepção auditiva.

Na Escola “Laranja” a primeira atividade proposta foi música, era o ensaio de uma música tocada no CD e imitavam os gestos da professora para acompanhar a música, estavam aprendendo ainda a letra. Alguns não faziam nada, ficavam calados, irritavam os colegas e atrapalhavam a professora.

Após esta atividade observei uma aula com massinha, todos sentados no chão brincavam de modelagem, criavam objetos diversos e situações como uma festa de aniversário, bolo, docinhos, motos, relógio e a cobra “chalanga”.

Escola “Amarela” a atividade que a professora iniciou o dia com a canção infantil “o meu chapéu”, cantaram acompanhando a escrita da música no quadro giz, mas a maioria nem olhava para o quadro, simplesmente queriam cantar e fazer gestos, mas a professora insistia para acompanhar a escrita da música. Depois de cantar fizeram uma dobradura do chapéu com jornal, todos queriam fazer mais de um. Em seguida descobriram que o chapéu podia ser transformado em um barco. Foi uma atividade onde as crianças divertiram muito.

Na Creche “Verde”, logo após a rotina que é tomar o café, ir trocar de roupa, guardar a roupa com o nome na mochila e vestir o uniforme, toda essa rotina

é realizada pela professora. As atividades de hoje eram com os livrinhos literários e reconto da história, cantar a música do elefante, da tartaruginha e outras. Alguns ficam com ciúmes querem sentar perto da professora, brigam e choram, mas a professora contorna a situação e todos se acalmam e participam da atividade.

Na creche observei as dificuldades por falta de espaços adequados e mesas apropriadas, mas foram dias muito produtivos, as crianças alegres, inteligentes faziam leitura de imagens maravilhosas e contavam histórias. A professora com muita criatividade elaborava as caixas sempre com temáticas, tais como: literárias (cheia de imagens de histórias infantis e livros de contos de fada); caixa mágica com (brinquedos, máscaras, fantoches e outros brinquedos); caixa de miniatura (brinquedos em miniaturas), o mais interessante todas as crianças brincavam sem “estragar ou quebrar, ou desmontar os brinquedos” e não colocavam nenhuma peça na boca, mesmo o Vitor o menorzinho da turma com apenas 2 anos e meio. O Davi briga para contar história e escolhe o livro que mais gosta primeiro.

As crianças brincam em seguida organizam as caixas. Os brinquedos comuns a todas as crianças ficavam em espaço reservado. Fiquei surpresa com o Kaique que disse: “professora os brinquedos estão todos misturados.”. Pois eles eram acostumados brincar e organizar os brinquedos em seriação, bonecas em um espaço e carrinhos em outro. Fiquei encantada com as crianças, são participativas, atenciosas e alegres. Percebi tanto na creche quanto nas escolas uma grande preocupação com alguns conteúdos que estão em Linguagem Oral e Escrita.

Todas as professoras demonstraram essa preocupação excessiva com a leitura e escrita desde a creche até o segundo período ou jardim II como são nomeados na Educação Infantil. Pois, sabem da importância de trabalhar a modelagem com a massinha ou argila, o objetivo maior não é a expressividade, a criatividade, a percepção ou a sensibilidade, mas a coordenação motora para aprender segurar o lápis e escrever.

Observamos em nossa pesquisa que na creche era necessário fazer um rodízio de espaços durante a semana, por não ter mesas e cadeiras para todas as crianças. Então, retomamos “Eu avalio, através da valorização das atividades da criança”. As sequências de atividades sugestão do Referencial Curricular, isto é “constitui em uma série planejada e orientada de tarefas, com objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequências que podem fornecer desafios com diferentes graus de complexidade, auxiliando as crianças a resolverem problemas a partir de diferentes proposições”. “Os projetos são formas de trabalho que envolvem diferentes conteúdos e

que se organizam em torno de um produto final cuja escolha e elaboração são compartilhadas com as crianças”. (RCNEI, 1998, p. 109)

As atividades sugeridas com mais frequência no ensino de arte são:

[...] Movimentos ritmados, pintura, modelagem e recorte. (...) precisamos mães, que vocês valorizem o desenho das crianças, mesmo que seja uma bolinha, um risco, é a fase da garatuja. (Escola “Rosa”- Professora 1 Convênio VI) ;

[...] A música, dramatização. Pois a partir da música, eu relaciono as outras atividades das artes visuais. (Creche “Verde”- Professora 2 Convênio VI);

[...] O desenho criativo e desenho dirigido, o desenho criativo, desenho dirigido é bom demais, você vai ver o que acontece e surge. Por isso o professor tem que investigar e deixar ele se manifestar, falar e expressar. (Escola “Amarela”- Professora 3 Convênio V);

[...] Eu gosto muito da modelagem, recorte, colagem, pintura livre e desenho livre no papel e no chão. É a colagem de areia, a sala vira uma bagunça, mas a criança se solta. Tem hora que você está fazendo a pintura e coloca a música de fundo aquilo ali, se acalma e principalmente ao mexer com a tinta precisa observar o que a criança está produzindo, sua atenção, concentração no desenho e a música. Ela faz uma colocação sobre “o professor é mediador e tem que interferir em toda produção da criança, para saber o que ela produziu (Escola “Laranja”- Professora 4 Convênio V).

A professora 2 relata e também observamos o seu trabalho. A atividade no caso foi a música do “elefante”, as crianças cantaram, fizeram gestos e ouviram uma história do livro literário: “O elefante esquisito”, as crianças vibraram com a história, todos queriam recontar a história, pois para recontar colocam uma máscara de elefante confeccionada de EVA¹⁰, dramatizam a história em outro momento, desenharam a história usando lápis de cor e giz de cera. Em outra aula as crianças estavam trabalhando com a massinha fazendo a modelagem da história do elefante. Então a professora desenvolveu uma série de atividades de arte partindo de uma música ou de uma história literária.

A criança em atividade de artes vive o momento em que ela pode expressar e participar ativamente do processo de criação e organização das habilidades perceptivas e expressivas. A avaliação das atividades deve buscar e entender o processo de cada criança, a significação de cada trabalho e não julgar como “feio ou bonito, certo ou errado”, mas cada produção deve ser observada e ser registrada as percepções que surgem no decorrer do processo, as questões individuais e em grupos podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, “a organização do tempo em Artes Visuais deve respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, bem como ao prazer na realização das atividades.” (RCNEI,

¹⁰ Material escolar emborrachado, utilizado para confecção de materiais pedagógicos no lugar de papel (cartão, cartaz, carmem, camurça e outros) .

1998, p.107). É preciso que o professor fique atento às atividades propostas, observar o tempo, o material, o ritmo da criança, as dificuldades de cada atividade se está adequada às possibilidades de cada criança.

O Referencial Curricular sugere três possibilidades de atividades: as atividades permanentes, as sequências de atividades e os projetos. As atividades permanentes seriam “os ateliês ou ambientes de trabalho que oferecem diversas atividades simultâneas, como desenhar, pintar, modelar, fazer construções e colagens para que as crianças escolham o que querem fazer.” Esses ambientes permitem o desenvolvimento do percurso individual de cada criança, na medida em que ela possa fazer suas escolhas, regular por si mesmas o tempo dedicado a cada produção e experimentar diversas possibilidades. Enfim sugestão excelente, mas as escolas ainda se deparam com falta de materiais básicos e o mais grave: espaço, pois não existe esta preocupação em ter esses espaços para trabalhar artes com as crianças, tudo tem que ser na mesma sala.

Todas as professoras comentaram sobre o envolvimento de toda a escola ou creche nos eventos artístico-culturais, professores, alunos, gestores, técnicos administrativos e pais. Os eventos são todos planejados de forma coletiva e participativa envolvendo sempre atividades de artes, exposição de desenhos, pinturas, colagens, dança (coreografias) e músicas; quase sempre as crianças cantam acompanhando o CD e o (Playback), ou o CD da música. É importante que as escolas de Educação Infantil valorizem as atividades de artes, preocupem com os ambientes culturais que as crianças possam ouvir músicas, ouvir e contar histórias, desenhar, pintar, assistir a DVD (filmes), brincar. Que o professor possa proporcionar atividades significativas, interativas e contextualizadas e fazer com que nossas crianças desenvolvam suas habilidades, expressões, sentimentos e a imaginação. Que as aulas de artes não sejam apenas em função das datas comemorativas, ou mera ilustração de textos e histórias ou passatempo.

As atividades de Arte na Educação Infantil possuem alguns objetivos que precisam ter consonância com o processo educativo da escola e que venham atender às necessidades das crianças e da cultura artística do mundo contemporâneo, isto é que seja um ensino que venha contribuir para a formação de um cidadão conhecedor da arte, da cultura. Estes são objetivos esperados segundo o Referencial Curricular no item artes visuais, que ampliam e levam a criança durante o processo ser capaz de:

- interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entram em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura.
- produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. (RCNEI, 1998, p.95).

Então, o trabalho para o desenvolvimento das expressões e percepções infantis deve ser cauteloso, respeitando os limites de cada um, os desafios e as situações de cada dia e momento através da sensibilidade e criatividade. As atividades de ouvir e cantar músicas, escutar e recontar histórias, movimentar, expressar, desenhar, rabiscar, pintar, rasgar, recortar, colar, amassar e modelar são ligados aos sentidos e são aprendidos pelas crianças através das interações históricas, cultural e social. Cabem as escolas de Educação Infantil proporcionar às crianças um ambiente cultural rico, organizado onde todas essas atividades e muito mais possam ser desenvolvidas.

3.7 Planejamento e avaliação das aulas de Arte da Educação Infantil

O planejamento e a avaliação de artes na Educação Infantil são questões complexas, principalmente quando estamos analisando as atividades de artes.

Ao planejar as aulas, o professor deve levar em conta a idade da criança, o seu desenvolvimento geral, suas ações e habilidades expressivas, deve pensar na possibilidade de integrar os aspectos afetivos, estéticos, cognitivos e de promover a interação sócio-cultural.

As professoras explicaram que existe um Plano Anual que já vem pronto da Secretaria Municipal de Educação que é embasado no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil e a partir deste as escolas fazem os seus projetos, as adaptações, às propostas segundo a realidade de cada escola. Elas relataram também que a proposta da Secretaria Municipal de Educação é que as aulas de artes sejam trabalhadas somente duas vezes por semana.

[...] eu gostaria de trabalhar artes todos os dias, por que é de suma importância, e não só nas datas comemorativas, mas o ano inteiro é aliar a teoria com a prática. (Professora 1 Convênio VI);

[...] as crianças gostam muito de artes, mesmo quando estamos explicando a tarefa, ou fazendo a correção desta, alguns viram a folha e começam a desenhar. (Professora 3 Convênio V).

As professoras comentam que as crianças gostam muito de artes, mas na Educação Infantil, não poderia ser diferente, as crianças estão sempre de prontidão para os termos globais (na área mental, emocional, social e motora).

Perguntamos às professoras sobre o planejamento e a avaliação de artes na Educação Infantil. As professoras responderam o seguinte:

[...] Tem o planejamento, o plano diário de aula, onde planejamos todas as atividades e o planejamento anual. Tem o planejamento que vem da prefeitura e coloca para trabalhar artes duas vezes na semana, mas eu gostaria de trabalhar todos os dias. (Professora 1 Convênio VI);

[...] O planejamento é feito a partir da seleção das músicas e histórias infantis. (Professora 2 Convênio VI);

[...] O meu planejamento é feito a partir da seleção das músicas e histórias infantis. (Professora 3 Convênio V);

[...] A aula de arte é trabalhada duas vezes por semana, voltada para datas comemorativas e quando não tem data comemorativa, procuro trabalhar sem ser uma coisa maçante. (Professora 4 Convênio V).

A Professora 4 fala de atividade maçante, acredito que seja na possibilidade de repetição de atividades como por exemplo: pintura, colagem, desenho e outros.

A avaliação deve buscar e entender o processo de cada criança, a significação de cada trabalho e não julgar como “feio ou bonito, certo ou errado”, mas cada produção deve ser observada e ser registrada as percepções que surgem no decorrer do processo, as questões individuais e em grupo.

3.8 Relação entre Projeto Político Pedagógico e a Prática do Ensino de Arte

Durante a entrevista perguntamos às professoras sobre o Projeto Político Pedagógico e o ensino de artes:

[...] O Projeto Político Pedagógico, eu não tive acesso a ele na creche, sei que tem e foi feito. (Professora 2 Convênio V);

[...] Tem relação por que o item arte está no Projeto Político Pedagógico e estão interligados. (Professoras 3 e 4 Convênio V e 1 Convênio VI).

Das quatro professoras entrevistadas três responderam que o Projeto Político Pedagógico tem tudo a ver com o ensino de artes da educação infantil, a arte é um item que está no PPP e que os professores participaram ativamente da sua construção. O PPP dá importância à arte e seu significado para a Educação Infantil. Porém, em todas as respostas, percebemos a superficialidade sobre o Projeto Político Pedagógico, e também que é realidade de muitos professores que trabalham em mais de uma unidade escolar e não participaram da sua construção, e o mais grave é que ao chegarem nestas instituições não tem acesso a ele, em nenhum momento. Quando estive nas escolas de Educação Infantil e na creche fiz a solicitação para estudar, fazer anotações e tirar cópias do seu Projeto Político Pedagógico e não tive nenhum problema, todas foram

cordiais, emprestaram o documento, e assim pude ter acesso a eles com muita liberdade para fazer as anotações necessárias.

Veiga (1995) assim se refere:

O projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivamento ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Então, o Projeto Político Pedagógico apresenta sua autonomia, identidade e deve ser percebido como processo permanente de reflexão através da discussão dos problemas relacionados à escola, pois ele facilitará de forma democrática e precisa o envolvimento de toda a comunidade escolar. O projeto conta com as metas e ações pedagógicas que venham contribuir para a formação política social, econômica e histórico-cultural do cidadão. Contribui na construção do conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado teve como tema central o curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia e suas implicações nas práticas do ensino de arte na Educação Infantil. O objetivo principal consistiu em investigar os efeitos deste programa na atividade de ensino de arte realizada pelos professores que atuam na Educação Infantil, mediante a confrontação das orientações teóricas e metodológicas desse programa com o trabalho realizado pelas professoras de Arte na Educação Infantil que exercem atividades em creches e escolas municipais de Inhumas. Buscou compreender: como se efetiva a prática pedagógica de arte dos professores pedagogos da Educação Infantil? E que diferenças existem entre a prática do ensino de arte dos professores do curso de Pedagogia que tiveram formação específica dos que não tiveram?

O projeto da LPP da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas, de 1999 até 2008, é sem dúvida um projeto significativo que conseguiu ampliar as possibilidades de acesso dos professores/alunos em exercício à educação superior, e significou muito em termos regionais para a educação básica destes municípios, pois em alguns municípios todo o quadro de professores é de nível superior.

A pesquisa mostrou que a formação inicial de professores, neste projeto emergencial de licenciaturas realizada na UEG foi organizada tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Daí a ênfase do projeto na concepção da formação de professores pautada no enfoque reflexivo e a opção por uma prática pedagógica que conduz para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências profissionais. Em que pese à importância deste projeto, a pesquisa evidenciou que são pequenos os efeitos da LPP em Pedagogia na prática pedagógica

dos professores que atuam na Educação Infantil. Isto aponta para a necessidade de repensar a matriz curricular vigente, tendo em vista atingir o perfil do profissional de pedagogia delineado no projeto.

Corroborando esta constatação, as entrevistas demonstraram um conhecimento pulverizado sobre o papel da Educação Infantil e a importância da disciplina de Arte e Educação para a Educação Infantil. Neste aspecto, os dados revelam apenas descontentamento das professoras em relação a carga horária da disciplina como um dos fatores que impossibilitam a apropriação satisfatória dos conteúdos de arte educação e consequentemente em estabelecer a ponte entre teoria e a prática da Educação Infantil. O que as professoras deixaram em evidência foi à importância do curso da LPP em Pedagogia para suas vidas.

Esta verificação apontou para a necessidade de investimentos em projetos de formação continuada que propicie aos professores, particularmente os que atuam na Educação Infantil, uma prática de ensino condizente com as exigências colocadas pela sociedade atual. Não há como negar a importância da arte no contexto atual para a formação da criança como um todo, uma vez que ela é parte integrante do cotidiano destas crianças. Desta forma, os profissionais da Educação Infantil precisam compreender e contextualizar a criança obedecendo às etapas do desenvolvimento infantil. Dentre estes renomados teóricos considera-se as contribuições de Wallon, Vygotsky e Piaget que em muito podem contribuir para a construção de propostas de ensino de arte condizentes com o desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo da criança.

A teoria de Wallon, Vygotsky e Piaget trata do desenvolvimento da criança e ambos procuram compreender a maneira de pensar da criança em diferentes idades. Neste aspecto, a grande contribuição de Wallon consiste em compreender as primeiras fases da infância como uma idade única e que o seu desenvolvimento têm característica principal a predominância alternada dos aspectos afetivos e cognitivos, numa construção progressiva e complexa. Sendo assim, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que envolva os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade e inteligência). Pois o estudo de uma criança deve ser contextualizado, isto é, nas suas relações com o meio.

Vygotsky (*apud* Núñez, 2009) considerou que o fator determinante na evolução do pensamento verbal da criança é a formação de conceito. Para ele, a evolução conceitual da criança é marcada por duas linhas de desenvolvimento: uma relacionada

com a forma de pensamento que desenvolve no contexto escolar e outra das formas de agrupar os conceitos que, embora diferenciadas qualitativamente, se equivalem do ponto de vista funcional. Então, compreende que o desenvolvimento da percepção infantil se dá com o sentido. O desenho representa para criança a sua realidade, isto é ao observar os desenhos da criança em diferentes idades percebe-se o acúmulo de dados e que possibilitam a avaliação das fases que a criança percorreu em sua percepção da realidade.

E por último Piaget que devido a sua formação em Ciências Naturais compreende o conhecimento com base na biologia. Em sua concepção, conhecer é organizar, estruturar e explicar a realidade a partir da sua vivência e experiências com os objetos do conhecimento. E o desenvolvimento na concepção deste, é fundamentado no processo que apresenta períodos ou estágios definidos de maneiras de agir e pensar cada vez mais complexos e elaborados. A passagem de um estágio a outro se dá através de uma equilibração cada vez mais completa, ou seja a atividade desenvolvida pela criança se torna insuficiente e sente necessidade de engendrar modos mais elaborados de ação e pensamento.

Durante a pesquisa percebemos que as escolas de Educação Infantil estão muito voltadas à alfabetização precoce da criança. E as formas de expressão e o lúdico estão em segundo plano. A arte e o lúdico são usados como metodologia, ou recursos para trabalhar atividades consideradas “mais importantes” como a introdução das letras (alfabeto) e dos numerais. A infância é um período muito rico para ser desperdiçado. As atividades lúdicas não podem ser aplicadas de forma indiscriminada. Todas devem trabalhar algum aspecto que contribua na formação da criança, mesmo que ela pareça somente uma brincadeira.

As escolas de Educação Infantil do município de Inhumas são bem vistas e conceituadas pelos pais e professores, sobretudo quando o aluno ao concluir esta etapa escolar ingressa no 1º ano sabendo ler e escrever “perfeitamente”. A arte, como a formação humana, é massacrada por letras e números segundo Knoener (2007).

Diferentemente deste entendimento postula-se neste trabalho a compreensão que Educação Infantil deve promover segundo Carvalho (*apud*.Oliveira, 2007, p. 109 a 112) a identidade pessoal, buscando valorizar o indivíduo como histórico-social, que consiste de cognições cumulativas (pensamento, memórias, crenças, valores, ideias, preferências e significados). A Educação Infantil irá trabalhar o desenvolvimento de competências que é o desejo básico do ser humano e onde devemos dar oportunidades às crianças

desenvolverem o domínio e controle sobre seu habitat e apreender a planejar e executar atividades com maior concentração tais como: tomar água, lavar as mãos, escovar dentes, pegar roupas, acender e apagar luzes e outros; Promover oportunidades para o crescimento, está associada ao desenvolvimento cognitivo, social e motor.

A Educação Infantil cabe focar os movimentos corporais, estimulação dos sentidos, a criatividade, a imaginação, a expressividade, a sensação de segurança e confiança são também aspectos essenciais que permitem à criança explorar o ambiente que é fundamental para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.

Neste sentido, a pesquisa demonstra que tanto a escola quanto os pais ainda não conseguiram perceber que a arte é um instrumento de aprendizagem, pois, não conseguem adequá-la à construção do conhecimento da criança. Eles consideram a Arte importante, embora sua importância seja limitada as atividades plásticas como desenhos, colagens e pintura. Portanto, a arte na compreensão das Escolas de Educação Infantil e creche permanece ainda sendo utilizada como recurso técnico para a realização de outras atividades e reprodução de estereótipos, Nesta perspectiva, o lúdico, a contação de história, o brincar, a música e a dança são trabalhadas pelas professoras mas, não como atividade de arte. Perde-se portanto, a oportunidade de desenvolver a criança

Finalizando, reafirmo sobre a importância da Arte na Educação Infantil, porém cabe a todos nós educadores que trabalham nos cursos de formação buscar uma compreensão maior sobre a Arte e suas modalidades artísticas, percebendo as suas especificidades numa proposta para a Educação Infantil, que inclua os bebês.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, Delza da S.F.SCHULTZ, Lenita M. J. Uma didática para a Educação Infantil? In: SILVA, Carlos C.; SUANNO, Marilza V.R. (Orgs.). **Didática e Interfaces**. Rio de Janeiro: Deescribra, 2007, p.141-165.

ARIÈS, Philippe (Tradução Dora Flaksman). **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. LTC; 1978.

BALDWIN, Alfred L. **Teorias de Desenvolvimento da Criança. Teorias de Desenvolvimento da Criança**; tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1973.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____.(org) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**: São Paulo: Cortez, 2005.

_____.(org). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2007.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BIASOLY, Carmem Lúcia Abadie. **A Formação do Professor de Arte do ensaio à encenação**. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental – **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação**.

_____. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental **Referenciais para formação de Professores**. A Secretaria, 2002 – 2ªed.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. DF, 2006, V I. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE/CEB** Brasília, nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006, v. 1.

BUITONI, Dulcília S. **Quintal Mágico: Educação-Arte na Pré-Escola**. São Paulo: Editora Brasiliense s.a, 1988.

CAMARGO, Luís (org.) **Arte-educação: da Pré-escola à Universidade**. São Paulo: Nobel, 1989.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: In: ____ (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a. p.69-90.

CASTORINA, José A.e outros. **Piaget-Vigotsky – Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995. Cap.1 e 3.

CERISARA, Ana Beatriz. **Rousseau – A educação na infância**. São Paulo – S.P.: Editora Scipione, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil com Base na Análise de Pareceres Sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 19-50.

_____. **Professoras de Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2002.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

D'ANDREA, Flávio Fortes. **Desenvolvimento da Personalidade: Enfoque Psicodinâmico**. São Paulo: Difel, 1980.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar e desenho- desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C. De T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do Conteúdo**. Brasília, 2 ed.: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Quadro Comparativo Piaget X Vygotsky**. Goiânia (Texto trabalhado em disciplina Didática em Programa de Pós-Graduação), 2008.

FUSARI, Maria f, de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDFELD, Márcia. **Desenvolvimento infantil**. In: _____ *Fundamentos em Fonoaudiologia: Linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

LIBÂNIO, José C. e FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davídov – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Didática. In: SILVA, Carlos C.; SUANNO, Marilza V.R. (Orgs.). **Didática e Interfaces**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007, p. 39-60.

LIBÂNIO, José C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Elvira Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001. Coleção Criança Pequena.

LONGO, Cristiano da Silveira. **O desenho como linguagem socialmente motivada**. Ano III nº8, julho/out. 2005. Pátio Educação Infantil.

LOUREIRO, Walderês Nunes. **Formação e Profissionalização Docente**. Goiânia, GO: Ed. da UFG, 1999.

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua Arte**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontro e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Maria Malta de A. (Org). Fórum Paulista de Educação Infantil. A formação dos profissionais docentes e não docentes da Educação Infantil. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil. **Educação infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Editora UFMS, 2002, p. 91-110.

MENGA LÜDKE...(ET AL). **O professor e a pesquisa**. Campinas,S.P: Papyrus, 2001.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo, Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação Cultural de Professores ou a Arte da Fuga**. Goiânia: UFG, 2008.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____.**Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

ORTIZ, Gisele. O Papel do Professor de Crianças Pequenas. In: Revista **Pátio – Educação Infantil**. Brasília, Artmed, ano V, nº 13, mar/jun 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, Infância e formação de professores: Autoria e Transgressão**. Campinas, S,P.: Papyrus, 2004.

_____.**Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____.Do Cinzento ao Multicolorido: Linguagem Oral, Linguagem Escrita e Prática Pedagógica na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana. LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papyrus, 2004. p. 79-95.

LUQUET,G.H.**Arte Infantil**.Portugal,Companhia Editora do Minho,1969.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PILLOTTO, Silvia S.D. **A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem de arte no contexto atual**. Revista Univille, v,5, n.1, abril,2000.

PIMENTEL, Alessandra. **Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil**.In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, Tizuko Morchida.

PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia (s) da infância**: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-249.

READ, Herbart. **A Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REGO,Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**.Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.

REILY, Lúcia Helena. **Atividades de Artes Plásticas na Escola.** São Paulo: Pioneira Editora, 1993.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura – ação e paixão do conhecer.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROSA, Elisa Z. ANDRIANI, Ana G. P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. P. (Org.). **A diversidade da psicologia** - uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam – leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTA ROSA, Nereide S; SCALÉA, Neusa S. **Arte-educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar.** Rio de Janeiro: Pinakothek, 2006.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **A Integração Professor-Bebê – rompendo a casca do ovo.** Brasília: Editora Plano, 2004

SILVA, Isabel de Oliveira – **Profissionais da Educação Infantil – formação e construção de identidades.** São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil: Uma Proposta de Gestão Municipal.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SOUZA, Regina Célia de. **A práxis na formação de educadores infantis.** Rio de Janeiro, R.J.: DP&a, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Fátima. LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezato. (Orgs.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o Passado, Construindo o Futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 197-218.

VYGOTSKY, L.S. Tradução Paulo Bezerra. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Tradução Paulo Bezerra. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O desenvolvimento psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget: Fundamentos do Construtivismo.** São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**; tradução Beatriz Affonso Neves; Porto Alegre, R.S.: ArtMéd,1998.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotsky**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito da zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed. Univali, 2001.

ANEXOS

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título da Dissertação

**" O CURSO DE LICENCIATURA PLENA PARCELADA EM PEDAGOGIA E SUAS
IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DA
INFANTIL."**

ROTEIRO DA ENTREVISTA (Perguntas)

- 1- Como foi a sua formação em artes no curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia?
- 2 - Qual a sua compreensão sobre o ensino de artes na Educação Infantil?
- 3 – Como você define arte educação?
- 4- A importância do ensino de artes na Educação Infantil?
- 5 – Fale da relação entre projeto político pedagógico e o ensino de artes;
- 6 – Você participou nos últimos três anos de atividades ligadas ao ensino de artes na Educação Infantil?
- 7- Quais os principais problemas do ensino de arte na Educação Infantil ?
- 8 – Que materiais você utiliza para preparar as aulas de arte (recursos didáticos, fontes bibliográficas, etc)?
- 9 – Quais são os objetivos esperados ao ensinar arte?
- 10- Quais são as atividades que você sugere com mais frequência no ensino de arte?
- 11- Como você planeja e avalia as atividades de artes na Educação Infantil ?

Anexo 2

Roteiro de Observação

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para Observação – Diário de Anotações

1-Descrição das escolas observadas:

- Estrutura Física e Material;
- Localização;
- Recursos Humanos: número de alunos; faixa etária dos alunos; número de professores; número de pessoal administrativo e funções.

2 – Observação das formas de organização e gestão da escola:

- Estudo do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Atividades conjuntas de professores;
- O papel desempenhado pela prática de arte nas atividades conjuntas;
- A percepção dos professores da educação infantil sobre a prática de Arte/Educação e sua importância para o desenvolvimento das crianças.

3- Observação de aula:

- Relação aluno/professor; -
- Rotina da sala de aula;
- Conteúdos (Programa curricular da Educação Infantil e Plano de aula);
- Objetivos;
- Métodos e procedimentos de ensino;
- Práticas desenvolvidas.

4 - Avaliação

Anexo 3

Planos de aula da Disciplina de Arte/Educação (Convênios V e VI)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

PLANO DE CURSO

| | | | |
|----------------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
| Curso: PEDAGOGIA | Regime: PARCELADA | Série: 1^a | Ano: 2003 |
| DISCIPLINA: ARTE EDUCAÇÃO | | Carga Horária: 60 | |
| PROFESSOR(A): L. P. S. | | | |

I. ELEMENTA:

O Ensino de Arte no Ensino Fundamental: Fundamentação Técnica, Histórica e Social. Arte como área integralizadora das Disciplinas que compõem o Currículo Escolar. Os métodos e procedimentos do Ensino de Artes. O conteúdo Sócio-histórico e cultural das expressões artísticas: música, dança, teatro. As Artes Plásticas, a Fruição significativa nas diversas manifestações artísticas. Os Processos de Socialização.

II. OBJETIVO GERAL:

A disciplina Arte Educação tem como objetivo geral levar os educandos a adquirirem conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil e a importância das diversas modalidades artísticas, dentro do processo histórico cultural para o desenvolvimento global de seus alunos.

III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Justificar a importância da arte na Educação;
- Identificar a importância da arte no plano social e individual;
- Definir o papel do professor fase ao desenvolvimento do potencial criativo do aluno;
- Mostrar a importância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem;
- Ampliar o conhecimento dos educandos nas diversas formas de expressão artística, para que vivencie a pluralidade do mundo artístico.

IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- O Ensino da Arte no Ensino Fundamental: Fundamentação técnica, Histórica e Social.

* Por que Arte Educação;

* O Significado da Arte na Educação;

- Arte como área integralizadora das Disciplinas que compõem o Currículo Escolar.

* A expressividade infantil – Percepção, imaginação e fantasia nas aulas de arte; a importância da percepção; - Combinando imaginação e fantasia; - A imaginação da criança; - Em busca da representação artística; - O desenho infantil; - A metodologia da Educação escolar em Arte; - A formação artística e estética de crianças na escola; - Encaminhando a ação pedagógica em Arte; - Atividades artísticas com crianças; - O jogo e a Educação Infantil; - O jogo e a brincadeira nas aulas de Arte.

- O Conteúdo Sócio-histórico e Cultural das expressões artísticas: música, dança e teatro

* Cultura e ensino da Arte Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais; - Leitura Cultural; - Identidade cultural; - Ecologia cultural; - Diversidade cultural: multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidade; - O papel da arte no desenvolvimento cultural; - Leitura visual; - Arte para o desenvolvimento profissional.

- As Arte plásticas, a Fruição significativa nas diversas manifestações artísticas. Os Processos de Socialização.

* Arte educação pós-colonialismo no Brasil: aprendizagem triangular.

V. METODOLOGIA:

No decorrer de nossas aulas serão utilizadas metodologias (jogos, dinâmicas, seminários, debates, brincadeiras), com o intuito de um melhor aproveitamento e facilitar a aquisição dos conhecimentos necessários para a sua aprendizagem e a formação de um bom profissional. Recursos, tais como, contação de história, visualização de reproduções de arte, músicas, serão utilizados para facilitar a aprendizagem.

VI. AVALIAÇÃO:

A avaliação será somativa, no qual serão observados o interesse a responsabilidade, a participação no decorrer das atividades propostas do curso. Serão realizadas avaliações de cunho teórico e prático.

VII. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo, Cortez, 1999.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

DUARTE, JR J.F. **Porque Arte Educação**. Campinas: Papirus, 1994.

FERRAZ, Maria Heolisa C. de T. E outros. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo, Cortez, 1993.

FUSARI, Maria F. De R. E outros. **Arte e Educação Escolar**. São Paulo, Cortez, 1992.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**; Brasília, 1998.

KISHIMOTO, T.M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, 1999.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

PLANO DE CURSO

| | | | |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| Curso: PEDAGOGIA | Regime: PARCELADA | Série: 2ª | Ano: 2006 |
| DISCIPLINA: ARTE EDUCAÇÃO | | Carga Horária: 70 | |
| PROFESSOR(A): L. P. S. | | | |

I. EMENTA:

A Arte no Brasil e Goiás: Fundamentos Sócio-históricos e culturais. Concepções do Ensino de Arte na Educação Básica-Educação Infantil – 0 a 6 anos e nas séries iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série. As modalidades artísticas numa perspectiva pedagógica interdisciplinar. Os eixos da Arte: dança, música, teatro e artes plásticas.

II. OBJETIVO GERAL:

A disciplina Arte Educação tem como objetivo geral levar os educandos a adquirirem conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil e a importância das diversas modalidades artísticas, dentro do processo histórico cultural para o desenvolvimento global de seus alunos.

III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Justificar a importância da arte na Educação;
- Identificar a importância da arte no plano social e individual;
- Definir o papel do professor face ao desenvolvimento do potencial criativo do aluno;
- Mostrar a importância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem;
- Ampliar o conhecimento dos educandos nas diversas formas de expressão artística, para que vivencie a pluralidade do mundo artístico.

IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- A ARTE NO BRASIL E GOIÁS

* A história da Arte no Brasil (unidade 3. Documentário Goianidade – Mestres da Arte em Goiás.)

- FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAIS

* Cultura e ensino da Arte Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais; Leitura cultural, ecologia cultural.

* Diversidade cultural: Multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo;

* O papel da arte no desenvolvimento cultural.

- CONCEPÇÕES DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA – EDUCAÇÃO INFANTIL – 0 a 6 ANOS E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª A 4ª SÉRIE.

* A expressividade infantil – Percepção, imaginação e fantasia nas aulas de arte; a importância da percepção; Combinando imaginação e fantasia; A imaginação da criança – em busca da representação artística; o desenho infantil;

* A metodologia da educação escolar em arte; A formação artística e estética da criança na escola; Encaminhando a ação pedagógica em arte; Atividades artísticas com crianças.

- AS MODALIDADES ARTÍSTICAS NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

*Multiculturalidade e interdisciplinariedade.

-OS EIXOS DA ARTE: DANÇA, MÚSICA, TEATRO E ARTES PLÁSTICAS

* Atividades artísticas com crianças.

V. METODOLOGIA:

No decorrer de nossas aulas serão utilizadas metodologias (jogos, dinâmicas, seminários, debates, brincadeiras), com o intuito de um melhor aproveitamento e facilitar a aquisição dos conhecimentos necessários para a sua aprendizagem e a formação de um bom profissional. Recursos, tais como, contação de história, visualização de reproduções de arte, músicas, serão utilizados para facilitar a aprendizagem.

A prática curricular será desenvolvida paralelamente as nossas aulas, onde os educadores deverão montar e aplicar um projeto interdisciplinar em sua escola e apresentar o resultado do mesmo para o grupo.

Quanto ao PBO, será pedido uma pesquisa sobre os períodos da história da arte de tal forma que, cada aluna ficará com um estilo determinado.

VI. AVALIAÇÃO:

A avaliação será somativa, no qual serão observados o interesse a responsabilidade, a participação no decorrer das atividades propostas do curso. Serão realizadas avaliações de cunho teórico e prático.

VII. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo, Cortez, 1999.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

BARBOSA, A.M. e SALES H.M.(Org.). *O Ensino de Arte e sua História*. São Paulo:USP, 1990.

CAVALCANTE, Zélia. *A Arte na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLL, César & TEBERIOSKY, Ana M. *Aprendendo Arte*. São Paulo: Ática, 1995.

COLL, César. *O que é Arte*. Coleção – Primeiros Passos. São Paulo:Brasiliense, 1998.

DUARTE, JR J.F. **Porque Arte Educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

FERRAZ, Maria Heolisa C. de T. E outros. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo, Cortez, 1993.

FUSARI, Maria F. De R. E outros. **Arte e Educação Escolar**. São Paulo, Cortez, 1992.

IAVELBERG, R. **Arte na Sala de Aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LAINER, Sheila. **Arte como Medida**. São Paulo:Perspectiva, 1992.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro** – Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**; Brasília, 1998.

KISHIMOTO, T.M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, 1999.

ZANNI, Walter.(Org.)**História da Arte no Brasil**.São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.

Anexo 4

Bibliografia do Convênio VI

DISCIPLINA ARTE EM EDUCAÇÃO**SUGESTÃO DE BIBLIOGRAFIA DO PROJETO LPP - CONVÊNIO VI**

BARBOSA, A.M. e SALES H.M.(Org.). *O Ensino de Arte e sua História*. São Paulo:USP, 1990.

CAVALCANTE, Zélia. *A Arte na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLL, César & TEBERIOSKY, Ana M. *Aprendendo Arte*. São Paulo: Ática, 1995.

COLL, César. *O que é Arte*. Coleção – Primeiros Passos. São Paulo:Brasiliense, 1998.

FUSARI, Maria F. de et'all. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

IAVELBERG, R. *Arte na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LAINER, Sheila. *Arte como Medida*. São Paulo:Perspectiva, 1992.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que Arte-Educação?* 12.ed.São Paulo: Papyrus, 1991.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro* – Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ZANNI, Walter.(Org.)*História da Arte no Brasil*.São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.