



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NORMA MARIA DE LIMA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DAS CRECHES DAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS PARAIBANAS SOBRE ARTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**JOÃO PESSOA/PB**

**2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NORMA MARIA DE LIMA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DAS CRECHES DAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS PARAIBANAS SOBRE ARTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**JOÃO PESSOA/PB**

**2015**

**NORMA MARIA DE LIMA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DAS CRECHES DAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS PARAIBANAS SOBRE ARTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação – PPGE, da Universidade Federal da  
Paraíba, para obtenção do grau de Doutora em  
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

**JOÃO PESSOA/PB**

**2015**

Catálogo na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação

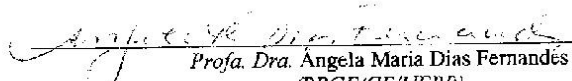
L732r Lima, Norma Maria de.  
Representações sociais dos professores das creches das  
Universidades Federais paraibanas sobre arte na educação  
infantil / Norma Maria de Lima.- João Pessoa, 2015.  
165f. : il.  
Orientadora: Adelaide Alves Dias  
Tese (Doutorado) - UFPB/CE  
1. Educação infantil. 2. Formação de professores. 3. Ensino  
de arte. 4. Representações sociais.

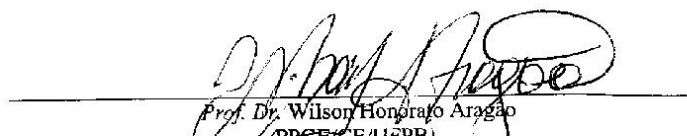
UFPB/BC

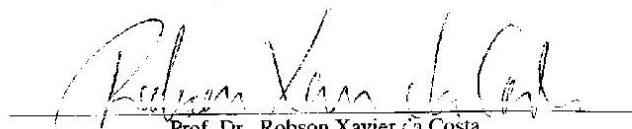
CDU: 373.2(043)

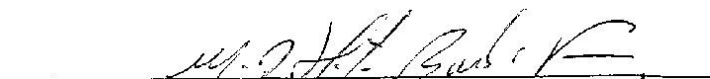
## BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dra. Adelaide Alves Dias  
(Orientadora/PPGE/CE/UFPB)

  
Prof. Dra. Angela Maria Dias Fernandes  
(PPGE/CE/UFPB)

  
Prof. Dr. Wilson Honório Aragão  
(PPGE/CE/UFPB)

  
Prof. Dr. Robson Xavier da Costa  
(PPGAV/UFPB/UFPE)

  
Prof. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias  
(MPPGAVE/UFPB)

Ao meu filho Italo'Ivo, pelo apoio incondicional de todas as horas, por sempre me incentivar em cada projeto, em todos os sonhos. A minha mãe Maria Alves de Lima, pelo apoio e modelo exemplar de ser humano. Ao meu pai Pedro de Lima, meu sobrinho Mário Sérgio, Dona Letícia e Seu Agmar, *in memoriam*, pois sei que, se estivessem aqui, estariam me apoiando e bastante orgulhosos de minhas conquistas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** pela sua presença constante, dando-me forças para prosseguir e vencer mais um desafio em minha vida, e àquele que me guiou nesta trilha, a Ti **Jesus**, meu Pastor.

Em especial ao meu filho **Italo'Ivo**, pelo carinho, cumplicidade, estímulo constante e o apoio até mesmo on-line, durante o período em que escrevi este trabalho.

À minha querida orientadora professora **Dr<sup>a</sup> Adelaide Alves Dias**, pela dedicação, companheirismo, paciência, sensibilidade e orientação necessária durante a realização desta pesquisa.

Aos professores: **Dr Robson Xavier da Costa**, **Dr<sup>a</sup> Maria da Salete Barboza de Farias**, **Dr Wilson Honorato Aragão** e a **Dr<sup>a</sup> Ângela Maria Dias Fernandes** pela disponibilidade em participar da qualificação e defesa deste trabalho, contribuindo de forma significativa na sua construção.

À minha mãe **Maria Alves de Lima**, minhas irmãs, irmão, sobrinhos (as), mesmo os que estão distantes, cunhados(a), em especial a Walkiria pelo cuidado, apoio, incentivo, estímulo.

A **Elsa**, pelo carinho, cuidado, cumplicidade e apoio em todos os momentos.

A meu pai **Pedro de Lima**; meu sobrinho **Mário Sérgio**, **dona Letícia** e **Seu Agmar** (*in memoria*), pelo apoio e incentivo constante ao longo da minha caminhada acadêmica.

Aos amigos **Fernanda Mendes** e **Henrique Miguel**, pela disponibilidade para ler, ouvir e ajudar a fazer a correção deste trabalho; compartilhamos juntos cada conquista, cada momento de desânimo, cada barreira e, juntos, estamos colhendo os louros desta vitória, sem palavras para exprimir minha gratidão.

A seu **Germano**, pela colaboração durante todo este percurso, sempre se disponibilizando para ir comigo em busca dos dados e documentos para a realização desta pesquisa.

Aos amigos (as) **Daniel Sorentino, Wilson, Jorge Cordeiro, Rivete, Fátima Camarote, Chico Pegado, Socorro Marques, Ana Luisa**, às meninas do **GRUPEC**, às **filhotas** da Psicopedagogia e a todos aqueles que sempre estiveram torcendo pela realização deste objetivo; o dicionário define a palavra amigo, mas vocês a demonstraram.

Às minhas alunas e alunos, pela compreensão e apoio durante este percurso.

Aos professores e funcionários do **Departamento de Psicopedagogia**, pelo apoio.

Às secretarias do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial da Direção de Centro de Educação da UFPB.

Às Coordenadoras e equipe técnica da UEI e EEBas da UFCG e UFPB e aos professores que participaram da pesquisa: vocês foram muito importantes para a realização deste trabalho.

Enfim, a todos e todas que fizeram parte deste universo acadêmico-cultural, dando a sua contribuição durante o desenvolvimento das aulas, espaço de trocas de saberes necessários à aprendizagem e ao bom desempenho profissional, de maneira a favorecer a construção da cidadania e, assim, buscar realizar a utopia de uma sociedade mais justa e humanitária, através das contribuições, durante o desenvolvimento do nosso trabalho docente.

"Teatro, para mim, representa ondas de emoções que emergem de cada um e se unem umas às outras para formar o mar que chamamos de espetáculo. É expressar-se de uma forma divertida e descontraída, de aprender a "vomitar" seus sentimentos e, acima de tudo, descobrir cada vez mais sobre si mesmo"

(Lucas-12 anos, criança do curso de Teatro nas férias/  
Núcleo de Teatro Universitário/Teatro Lima Penante).

## RESUMO

LIMA, Norma Maria de. **Representações sociais dos professores das creches das Universidades Federais Paraibanas sobre arte na educação infantil**, 2015. 161f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Doutorado em Educação, 2015.

A presente tese foi realizada na Unidade de Educação Infantil (UEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e na Escola de Educação Básica (EEbas) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e teve como objetivos conhecer as representações sociais dos professores sobre a Arte na Educação Infantil, identificar práticas e habilidades artísticas desenvolvidas nas instituições educativas investigadas e refletir sobre as contribuições da Arte para a formação integral da criança. Defendemos a tese de que a concepção que o professor de educação infantil tem da Arte e suas implicações para o processo de desenvolvimento integral da criança refletem-se, no seu fazer pedagógico, com as linguagens artísticas. As bases teórico-metodológicas deste estudo investigativo foram a pesquisa qualitativa, na qual usamos o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais na perspectiva moscoviciano, que nos permitiu uma aproximação com a subjetividade dos participantes e, portanto, acesso às suas representações. Os dados da pesquisa foram construídos a partir dos resultados coletados em entrevistas realizadas com os 11 professores das escolas/creches. Escolhemos fazer uma mesclagem de dados quantitativos e qualitativos, recurso utilizado para a triangulação que permite uma visão mais ampla do fenômeno estudado. Os dados foram analisados de forma qualitativa, a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin e mostraram que os professores compartilham dos mesmos referentes representacionais sobre a arte, o que pode ser explicado pelas experiências pedagógicas e vivências comuns com a arte, nas ações educativas com crianças pequenas. Destacamos algumas representações encontradas: Arte é uma área de conhecimentos composta por diversas linguagens específicas; a Arte é comunicação e expressão humana ou, ainda, que a Arte é tudo aquilo que é criado pelo homem; ensinar Arte é uma ação educativa, mediadora, uma ação facilitadora dos professores na prática pedagógica; Arte interfere no processo de desenvolvimento e formação da criança através do desenvolvimento da criatividade, autonomia, bem como da sua valorização e da livre expressão, ampliando sua visão de mundo, dentre outras. O presente trabalho não esgota a possibilidade de estudos futuros sobre a temática. No entanto, esperamos que ele contribua para as discussões em torno do trabalho com arte na educação infantil e suas contribuições na formação integral do ser humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Educação infantil. 2. Formação de professores. 3. Artes. 4. Representações Sociais.

## ABSTRACT

LIMA, Norma Maria. **Social representations of teachers of kindergartens Federal University Paraibanas about art in early childhood education**, 2015. 161F. Thesis (PhD). Federal University of Paraiba, Post-Graduate Program in Education (PPGE), Doctorate in Education, 2015.

This thesis was carried out at the Pediatric Education at the Children Education Unit (UEI) of the Federal University of Campina Grande (UFCG) and School of Basic Education (EEbas) of the Federal University of Paraiba (UFPB), and had as target to know the social representations of teachers about the Art in Education for Children, identify practices and artistic skills developed in educational institutions investigated, and reflect on the art contributions to the integral development of the child. We defend the thesis in which the concept the teacher of early childhood education has of art and its implications for the overall development process of the child, are reflected in their pedagogical ways with the artistic languages. The theoretical foundations of this methodological investigative study were qualitative research which uses the theoretical and methodological framework of Social Representation Theory in the Moscovician perspective, which allowed us to approach the subjectivity of the participants and thus access to their representations. The survey data was constructed from the results collected from interviews with 11 teachers of schools / kindergartens. We chose to do a data merge with quantitative and qualitative resources used for triangulation that allowed a broader view of the phenomenon studied. Data was analyzed qualitatively, with the Bardin content analysis technique and showed that teachers shared the same representations of art, which can be explained by educational experiences and common experiences with art in action education with young children. We highlight some representations found: Art is an area composed of various knowledge specific languages; the art is human communication and expression; or that art is everything that is created by man; teaching art is an educational activity, mediation, facilitating tool in the teachers repertoire of pedagogical practice; Art interferes with the development process and formation of children through the development of creativity, autonomy, as well as its self value; freedom of expression, broadens their world view, among others. The present work does not exhaust the possibility of future studies on the subject. However, we hope that it will contribute to the discussions on working with art in children's education and their contributions to the integral formation of the human being.

**KEYWORDS:** 1. Early childhood education. 2. Teacher training. 3. Arts. 4. Social Representations.

## RESUMEN

LIMA, Norma Maria de. **Representaciones sociales de los profesores de las niñerías de las Universidades Federales Paraibanas sobre arte en la educación infantil**, 2015. 161f. Tesis (Doctorado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Posgrado em Educação (PPGE), Doctorado en Educación, 2015.

Esta tesis fue realizada en la Unidad de Educación Infantil (UEI), de la Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) y en la Escuela de Educación Básica (EEbas) de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB), y tuvo como objetivos conocer las representaciones sociales de los profesores sobre el Arte en la Educación Infantil, identificar prácticas y habilidades artísticas desarrolladas en las instituciones educativas investigadas y reflexionar sobre las contribuciones del Arte para la formación integral del niño. Defendemos la tesis en la cual la concepción que el profesor de educación infantil tiene del Arte y sus implicaciones para el proceso de desarrollo integral del niño, se reflejan en su hacer pedagógico con los lenguajes artísticos. Las bases teórico-metodológicas de este estudio investigativo fueron la investigación cualitativa, en la cual usamos el referencial teórico-metodológico de la Teoría de las Representaciones Sociales en la perspectiva moscoviciana, que nos permitió una aproximación con la subjetividad de los participantes, y, por lo tanto acceso a sus representaciones. Los datos de la investigación fueron contruidos a partir de los resultados recolectados en encuestas realizadas con los 11 profesores de las escuelas/niñerías. Elegimos hacer una mezcla de datos cuantitativos y cualitativos, recurso utilizado para la triangulación que permite una visión más amplia del fenómeno estudiado. Los datos fueron analizados de forma cualitativa, a partir de la técnica de análisis de contenido de Bardin y mostraron que los profesores comparten los mismos referentes representacionales sobre el arte, lo que puede ser explicado por las experiencias pedagógicas y vivencias comunes con el arte en las acciones educativas con niños menores. Destacamos algunas representaciones encontradas: Arte es un área de conocimientos compuestos por diversos lenguajes específicos; el Arte es comunicación y expresión humana; o aún que el Arte es todo aquello que es creado por el hombre; enseñar Arte es una acción educativa, mediación, acción facilitadora de los profesores en la práctica pedagógica; Arte interfiere en el proceso de desarrollo y formación del niño a través del desarrollo de la creatividad, autonomía, así como de su valorización; libre expresión, amplía su visión de mundo, entre otras. Este trabajo no agota la posibilidad de estudios futuros sobre la temática. Sin embargo, esperamos que contribuya para las discusiones sobre el trabajo con arte en la educación infantil y sus contribuciones en la formación integral del ser humano.

**PALABRAS-CLAVE:** 1. Educación infantil. 2. Formación de profesores. 3. Artes. 4. Representaciones sociales.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> Distribuição da população entrevistada por sexo, faixa etária e formação nas escolas e creches de educação infantil das Universidades Federais Paraibanas 2014 | 92  |
| <b>Quadro 2</b> Arte na Educação                                                                                                                                               | 106 |
| <b>Quadro 3</b> Arte na Educação Infantil                                                                                                                                      | 109 |
| <b>Quadro 4</b> Mediação pedagógica dos saberes artísticos                                                                                                                     | 115 |
| <b>Quadro 5</b> Frequência e os percentuais de ocorrências das categorias.                                                                                                     | 118 |
| <b>Quadro 5.1</b> Frequência e os percentuais de ocorrências das categorias.                                                                                                   | 124 |
| <b>Quadro 5.2</b> Frequência e os percentuais de ocorrências das categorias.                                                                                                   | 124 |

## LISTA DE FIGURAS

|            |                                                                    |     |
|------------|--------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 01  | A Jovem Professora - Jean-Baptiste-Siméon Chardin                  | 17  |
| Figura 02  | A Arte - Jim Warren                                                | 25  |
| Figura 03  | Atividades de Pintura Livre/Criança de 2 Anos                      | 28  |
| Figura 04  | Roda 1942 - Milton da Costa                                        | 33  |
| Figura: 05 | Porto - Agostinho Rebelo da Costa                                  | 38  |
| Figura: 06 | Brincadeiras de criança, s/d - Ricardo Ferrari ( Brasil, MG, 1951) | 43  |
| Figura: 07 | A Chegada da Família Real à Bahia, 1952 - Cândido Portinari        | 53  |
| Figura: 08 | Jovem Artista - Jim Warren                                         | 81  |
| Figura: 09 | Áreas Internas da EEBAS                                            | 86  |
| Figura: 10 | Entrada e área interna da UEI                                      | 89  |
| Figura: 11 | Trabalho de Crianças                                               | 98  |
| Figura: 12 | Trabalho de crianças 2                                             | 113 |
| Figura: 13 | A ponte japonesa de pedestres, Monet -1899                         | 131 |
| Figura: 14 | “Wish” –ImanMalaki (Capa e Referências)                            | 141 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica  
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Fundamental  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio  
SISU - Sistema de Seleção Unificada  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CEB - Conselho Nacional de Educação  
PPC – Plano Político Curricular  
EEB – Escola de Educação Básica  
UNB – Universidade Nacional de Brasília  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
RS – Representações Sociais  
TRS – Teoria da Representações Sociais  
UEI – Unidade de Educação Infantil  
PSS - Processo Seletivo Simplificado  
AFUF – Associação dos Funcionários da Universidade Federal  
CCI – Centro de Convivência Infantil  
CECOI - Centro de Convivência Infantil  
CENSEPE – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão  
CDSA – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido  
ADUF – Associação de Docentes da Universidade Federal da Paraíba  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
BDBT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

USP – Universidade de São Paulo

SciELO- *Scientific Electronic Library Online*

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

CCEN - Centro de Ciências Exatas e da Natureza

CCHLA - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CCM - Centro de Ciências Médicas

CCS - Centro de Ciências da Saúde

CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CE - Centro de Educação

CCTA - Centro de Comunicação, Turismo e Artes

CB - Centro de Biotecnologia

CT - Centro de Tecnologia

CCJ - Centro de Ciências Jurídicas

CTDR - Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional

CCA -Centro de Ciências Agrárias

CCHSA - Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias

CCAIE - Centro de Ciências Aplicadas e Educação

CONSUNI - Conselho Universitário

CI – Centro de Informática

CEAR - Centro de Energias Alternativas Renováveis.

SINTESP - Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Superior da Paraíba

DCE - Diretório Central dos Estudantes

PRAC - Pró-reitora para Assuntos Comunitários

## SUMÁRIO

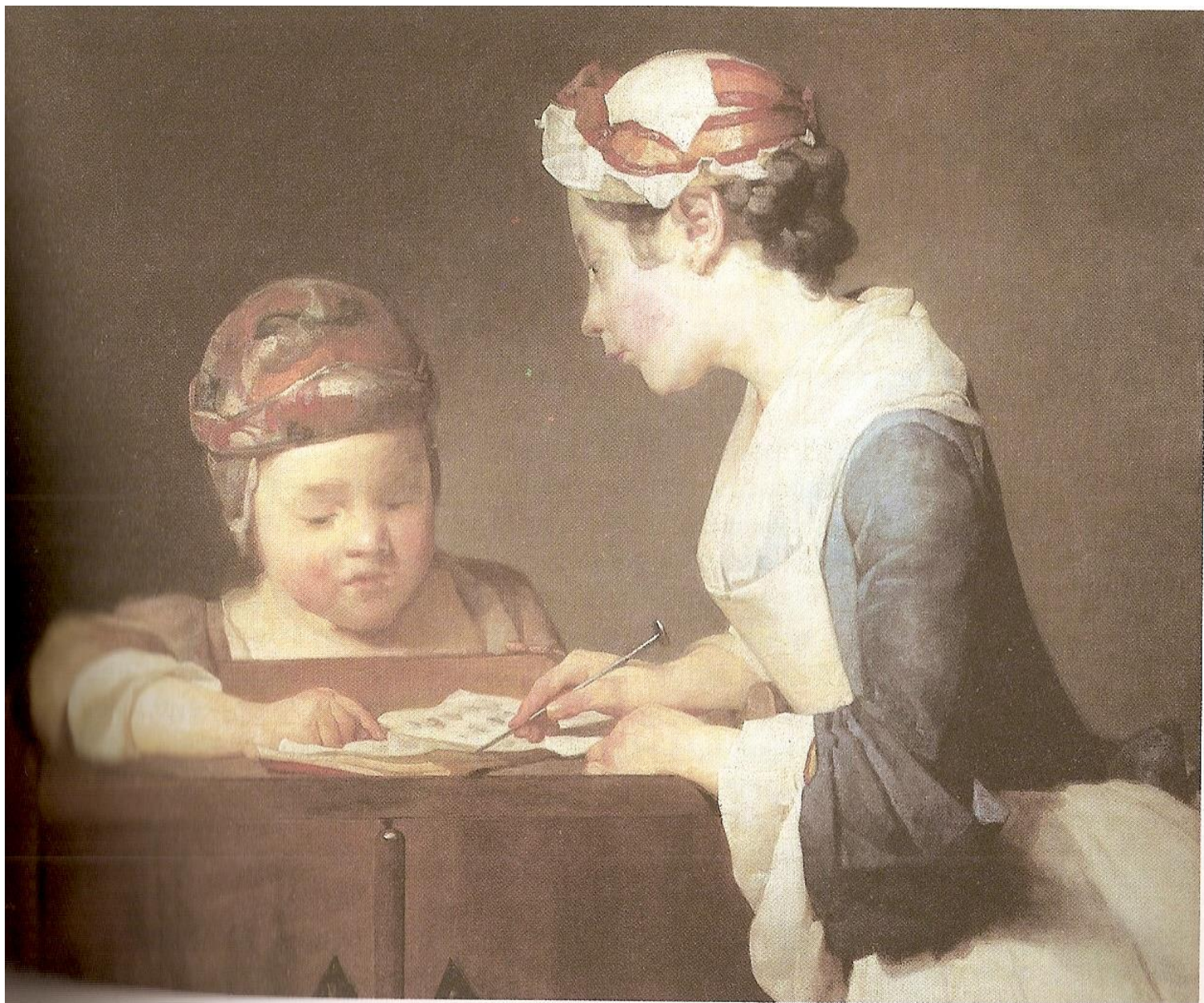
|                                                                                                                                                  |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                          | <b>19</b>     |
| <b>CAPÍTULO 1 - ARTE E INFÂNCIA .....</b>                                                                                                        | <b>25</b>     |
| 1.1 A ARTE NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA: cor, som e movimento em ação .....                                                                            | 27            |
| 1.2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA .....                                                                                                                 | 35            |
| <br><b>CAPÍTULO 2 - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....</b>                                                                                | <br><b>41</b> |
| <br><b>CAPÍTULO 3 - A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DAS<br/>POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>                                                  | <br><b>52</b> |
| 3.1 A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: história e política .....                                                                                     | 54            |
| 3.2 A Arte na EDUCAÇÃO: as políticas de formação de professores de Arte .....                                                                    | 63            |
| 3.3 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INTERCOLUÇÃO COM AS<br>POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....                                                        | 71            |
| <br><b>CAPÍTULO 4 - O DESENHO DA PESQUISA: caminhos metodológicos .....</b>                                                                      | <br><b>80</b> |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA .....                                                                                                       | 82            |
| 4.2 O LOCUS DA PESQUISA .....                                                                                                                    | 85            |
| 4.2.1 Breve histórico das Instituições pesquisadas .....                                                                                         | 85            |
| 4.2.1.1 A Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba .....                                                                     | 86            |
| 4.2.1.2 A Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande.                                                                | 89            |
| 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....                                                                                                                | 91            |
| 4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: o cotidiano da<br>pesquisa .....                                                                 | 92            |
| 4.5 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS .....                                                                                                            | 94            |
| <br><b>CAPÍTULO 5 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA<br/>EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A ARTE .....</b>                                        | <br><b>98</b> |
| 5.1 RELAÇÕES ENTRE A ARTE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS<br>PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: desenhando percurso, equilibrando<br>ideias ..... | 99            |

|                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE ARTE: o que os dados revelam ..... | 105        |
| 5.2.1 A análise categorial .....                                                                        | 105        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                       | <b>129</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                | <b>139</b> |
| <b>ANEXO</b>                                                                                            |            |

---

## INTRODUÇÃO

**Figura 01 A Jovem Professora - Jean-Baptiste-Siméon Chardin**



**A Jovem Professora - Jean-Baptiste-Siméon Chardin**

Óleo sobre tela. 62 x 66cm.  
National Gallery, Londres

A obra “A jovem Professora”, de Jean-Baptiste-Siméon Chardin, abre esta Introdução por nos remeter à imagem da professora de Educação Infantil e a ação docente junto a criança pequena que representa, ao mesmo tempo, educar e cuidar, através de diferentes linguagens e, dentre elas, as linguagens da Arte, objeto de reflexão deste estudo.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como principal foco as Representações Sociais de professores sobre a Arte na Educação Infantil e foi desenvolvido na Unidade de Educação Infantil (UEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e na Escola de Educação Básica (EEbas) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Acrescentamos que esta tese também é resultado das experiências pessoais e profissionais que permearam minha trajetória na educação, lecionando Arte nos cursos de Educação Artística, Pedagogia, Pedagogia do Campo, Ciências Naturais/EAD e Psicopedagogia, bem como junto a professores da Educação Infantil, sendo cada vez mais reforçada, a partir de questões levantadas e problematizadas em reuniões do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança - NUPEC da UFPB, liderado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adelaide Alves Dias, o que nos possibilitou refletir sobre as carências e vicissitudes das práticas educativas na área.

Além disto, ressaltamos que o mesmo encontra-se vinculado a um projeto maior, desenvolvido no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) da CAPES, intitulado “A Formação Psicossocial do Professor” (PROCAD NF nº 797/2010), o qual visa investigar processos de Representações Sociais de professores e suas trajetórias profissionais em termos de quatro dimensões: afetividade, profissionalidade, alteridade e identidade. Este trabalho integra o projeto maior no que diz respeito à investigação sobre a profissionalidade docente. Por força deste vínculo, a partir de 2013, também começou a integrar o banco de dados das pesquisas realizadas na Cátedra da Unesco sobre Profissionalização Docente, sediada na Fundação Carlos Chagas – SP, da qual o NUPEC é associado.

Além dessas vinculações acadêmico-institucionais, a motivação para desenvolver este trabalho encontra respaldo na minha trajetória de vida que, desde muito cedo, sempre esteve ligada à arte e suas diferentes linguagens. Tudo começou com a dança, o ballet clássico, as danças folclóricas; a música com o estudo de piano, acordeom, violão, teclado e bateria; o canto coral, o teatro e as artes plásticas, com ênfase em cerâmica e pintura sob orientações de artistas como Augusto Severo Neto (1921 - 1991), Dorian Gray (1930), Grilo (1936), Carmelita, Alcides Sales, João Natal e Luís Élon, entre outros que se destacaram no cenário artístico natalense e que tive como professores e colegas de trabalho nas décadas de 70/80.

Meus pais sempre me proporcionaram os melhores professores e oportunidades como, por exemplo, os estudos na escolinha de Arte Cândido Portinari, uma escola que fazia parte da proposta de Augusto Rodrigues (1913 - 1993), criador da Escolinha de Arte do Brasil (EAB),

no Rio de Janeiro, em 1948, juntamente com Lúcia Alencastro Valentim (1921) e Margaret Spence (1914).

A rede das escolas integrantes da proposta de Augusto Rodrigues (1948) tivera sua gênese na Mostra Internacional de Desenhos Infantis, organizada por Marion Richardson e apresentada por Read, no Rio de Janeiro. Surgiu como uma escola de Arte para crianças e, aos poucos, foi se estruturando e passando a se constituir como Movimento Escolinha de Arte (MEA). A Educação através da Arte é a expressão que traduz a proposta educacional, a filosofia e a metodologia da EAB e também do MEA, que propõe como princípio norteador de suas ações os mesmos postulados da escola nova europeia e norte-americana do início do século XX, tendo como fundamento o respeito à livre expressão da criança, seu gesto/traço, suas brincadeiras de faz-de-conta, sua espontaneidade, onde se encontram a base dos princípios educacionais de Dewey (BARBOSA, 2001) e Read (2001). Em síntese, o MEA tinha como objetivo a formação do ser humano completo, em seus aspectos intelectuais, morais e estéticos.

A partir dessas raízes, iniciei minhas atividades como docente na Clínica Heitor Carrilho (1977), como professora de Arte de crianças deficientes, fazendo estimulação precoce com crianças cegas e reeducação pedagógica de crianças com dificuldades de aprendizagem, surdas e com deficiência mental leve e outros transtornos/deficiências.

Já a partir desse período a inclusão das linguagens artísticas na educação das crianças passaram a se configurar como inquietação na minha trilha acadêmica como professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no curso de Pedagogia; na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), nos cursos de Educação Artística<sup>1</sup>, Pedagogia, pedagogia do Campo e Psicopedagogia; na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, no curso de Pedagogia e na Associação Paraibana de Ensino Renovado (ASPER), também no curso de Pedagogia. Além da experiência nos cursos de formação inicial de professores, tive a oportunidade de refletir e ampliar os estudos e pesquisas na área de Arte, junto a professores da

---

<sup>1</sup> Para atender às normatizações legais que regem o sistema educacional brasileiro, o Curso de Educação Artística foi extinto em 2004, a partir das orientações da LDBEN 9394/1996, que traz, em seu Art. 26 § 2º, a obrigatoriedade do ensino da Arte nos diversos níveis da Educação Básica, um dos fatores geradores da extinção do Curso de Educação Artística e desmembramento do Departamento de Artes da UFPB em: Departamento de Educação Musical, Departamento de Artes Cênicas e Dança e Departamento de Artes Visuais, sob a Resolução nº 12/2004 do CONSUNI, que entrou em vigor no dia 01 de outubro de 2004, objetivando a formação do professor de Arte para subsidiar a prática de ensino de arte no sistema escolar. Trata-se de numa perspectiva contextualizada, que amplia o conhecimento teórico sobre a natureza, o valor e o significado da Arte na educação, focalizando a produção artística com uma proposta de reflexão crítica e a pesquisa, valorizando a diversidade cultural, no contexto histórico social dos alunos, ampliando-se para contextos mais amplos, rompendo barreiras geográficas.

rede pública e privada, nos cursos de formação continuada (oficinas, workshops, palestras, conferências e minicursos), que ministrei nos Estados do Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Durante este percurso, participei da inclusão da Arte como disciplina nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia de algumas dessas instituições, levantando as discussões sobre a necessidade da disciplina e suas reflexões na formação docente. Participei da elaboração das ementas e da implantação da disciplina de Arte nos currículos dos referidos cursos, orientando professores que iriam ministrar a disciplina e elaborando os Projetos Políticos Curriculares (PPCs) dos cursos de Especialização para a UVA, em 2006: “Especialização em Arte-Educação” e para o Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), em 2008: “Arte-Educação e Cidadania” que vêm formando especialistas na área de Arte em João Pessoa e cidades circunvizinhas, durante todos esses anos.

A experiência de pesquisa, realizada especificamente no âmbito do mestrado em Educação, possibilitou conhecer e acompanhar o processo de formação dos professores egressos do Curso de Educação Artística da UFPB e, através de programas de formação continuada do município de João Pessoa e da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, foi possível acompanhar a atuação e os anseios dos professores em seus espaços de trabalho.

Através da formação continuada, realizada junto aos professores de arte, identificamos que as práticas profissionais desenvolvidas no cotidiano escolar foram repensadas e reorganizadas, a partir desses eventos, que lhes ofereceu subsídios teórico-práticos para melhorar a qualidade de seu trabalho educativo-pedagógico.

A Arte e seus desdobramentos na educação, em todos os níveis e, em particular, na educação infantil, sempre permearam a minha caminhada como arte-educadora, constituindo um interesse permanente nas ações pedagógicas desenvolvidas ao longo de minha trajetória como profissional da educação.

Com base neste conjunto de experiências e conforme observações empíricas desenvolvidas ao longo de 30 anos como professora de Arte nos Cursos e instituições onde atuei, percebi que a formação inicial oferecida nos cursos de Educação Artística não contemplava as reflexões sobre Educação Infantil e que os Cursos de Pedagogia não aprofundam a dimensão teórico/prática na área de Arte, o que reflete a vulnerabilidade da ação didático-pedagógica na prática das linguagens artísticas na educação infantil.

Consequentemente, a Arte, enquanto linguagem trabalhada no processo educativo de crianças pequenas, chama a atenção para as propostas educativas exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), que apontam para a importância da sua implantação nos currículos desde a fase inicial do processo educativo e em

todas as propostas escolares, inclusive fazendo-se presente nas próprias políticas públicas da atualidade que contemplam a Educação Infantil; apontando os caminhos para seu fortalecimento enquanto elemento constituinte do processo de formação da criança.

Neste contexto, cabe refletirmos sobre as concepções e práticas educacionais que permeiam o trabalho docente na Educação Infantil, enfatizando a importância de cursos de formação continuada, sob a supervisão específica do professor de Arte para orientar o trabalho do professor de Educação Infantil nesta área, dadas as particularidades do conhecimento na área de Arte, exigido para o trabalho educacional voltado à infância.

Tal necessidade se justifica em função de que, segundo Barbosa (1997), Gardner (1997), Iavelberg (2003), Kellogg (1979), Lowenfeld (1977), Martins (2010), Massironi (1974), Mèredieu (1974), Pillar (1994) e Vygotsky (1987), a utilização consciente e contextualizada da Arte no processo formativo traz, de forma significativa, o desenvolvimento criativo, emocional e racional das crianças. Decorrente desta compreensão, a tese a ser desenvolvida encontra-se assim formulada: a concepção que o professor de educação infantil tem da Arte e suas implicações para o processo de desenvolvimento integral da criança refletem-se no seu fazer pedagógico com as linguagens artísticas.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é conhecer as representações sociais dos professores sobre a Arte na Educação Infantil. Tal objetivo desdobra-se em outros dois específicos: identificar práticas e habilidades artísticas desenvolvidas nas instituições educativas investigadas e analisar as contribuições da Arte para a formação integral da criança.

Para atingir os objetivos propostos, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa: quais as representações sociais dos professores da Educação Infantil sobre a Arte? Que práticas artísticas são desenvolvidas na Unidade de Educação Infantil (UEI/UFCG) e na Escola de Educação Básica (EEbas/UFPB)? De que forma a Arte é utilizada como elemento formativo das crianças em seu desenvolvimento integral?

Por se tratar de uma pesquisa numa área de interseção entre a educação e a psicologia social, nas quais intersubjetividades, contradições e complexidades relativas à construção, comunicação e difusão de conhecimentos do senso comum são compartilhadas socialmente, planejamos nossas ações na seguinte sequência: a) levantamento do referencial teórico sobre a temática; procedimento legal/ético para início do trabalho de campo; b) seleção e contatos com as instituições, além de coleta de dados, obedecendo às seguintes etapas: conhecimento do *locus* da pesquisa; c) aplicação das entrevistas e observação das atividades educativas. A análise dos dados foi realizada de acordo com os procedimentos da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977) e à luz dos referenciais teóricos escolhidos para o trabalho.

A estrutura da presente tese está alicerçada em cinco capítulos: Introdução, que ora se encerra, destacando principalmente a tese defendida e apresentando o interesse pela temática, a motivação do estudo, os objetivos da tese, a relevância teórica e social da temática, além do esboço geral da pesquisa. O Capítulo 1 apresenta um embasamento teórico sobre Arte e a infância, onde é feita uma apresentação conceitual sobre a Arte como linguagem, área de conhecimento e suas contribuições para a formação da criança. E as concepções de infância a partir das referências usadas como base teórica deste estudo, a partir de autores como Ariés (1978) Ancesch (1936, 1998); Barbosa (1989, 1995, 1997, 1998, 2001); Ferraz e Fusari (1993); Fróis (2000); Fusari (1992); Iavelberg (2003).

No Capítulo 2, traçamos uma visão geral da teoria das Representações sociais, a partir dos estudos de Moscovici (1961, 1978, 2003); Jodelet (2001, 2011) e Abric (1994), dentre outros; conceituando-as e fazendo a relação entre a Arte e as Representações Sociais dos professores de Educação Infantil, a partir da análise de conteúdo dos dados de fala coletados.

No Capítulo 3, tecemos os fios da Arte na educação brasileira a partir das políticas públicas (BRASIL, 1996, 1998, 1999, 2009), destacando a arte na educação brasileira e suas práticas, visitando os aspectos teóricos baseados em autores como: Azevedo (1995); Iavelberg (2003); Barbosa (1999); e práticos da formação do professor, suas especificidades e generalidades no campo da Educação Infantil, a partir dos estudos de Arribas (2004); Aquino (2011); Deleuze (2006); Duarte Junior (1988, 2002); Dotta (2006).

O Capítulo 4, por sua vez, destaca a metodologia utilizada na pesquisa, através da descrição de sua natureza, campo de investigação, sujeitos da pesquisa, coleta de dados, os procedimentos e instrumentos. Nos baseamos em Bardin (2006, 2011); Spink (1995); Souza Filho (1995); Thompson (1995); Mayring (1983); Franco (2008) etc., no intuito de explicitar os moldes utilizados na construção da presente tese.

No Capítulo 5, descrevemos as Representações Sociais dos professores da Educação Infantil sobre a Arte, em diálogo com as políticas públicas educacionais, a teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961, 1978, 2003); Jodelet (2001, 2011) e Abric (1994) além de outros teóricos relevantes para a compreensão da Arte na Educação Infantil.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, onde revisitamos os resultados da pesquisa e apontamos os pontos cruciais, dos quais frisamos a importância de se repensar a arte no processo formativo dos professores para o trabalho com crianças pequenas; o que, de fato, necessita de uma formação continuada para os educadores envolvidos neste processo.

Pretendendo, através deste trabalho, contribuir com as mudanças e transformações do fazer artístico na Educação Infantil, nas unidades educacionais da UFCG e UFPB, no sentido

de alertar sobre a importância da formação continuada, orientada pelo professor de Arte, com o objetivo de subsidiar o trabalho com as múltiplas linguagens artísticas dos professores polivalentes, garantindo a qualidade das ações educativas e o efetivo desenvolvimento integral das crianças.

Ao chegarmos ao final dessa trajetória, constatamos que o caminho não terminou... A presente pesquisa não esgota a exploração da temática, ela segue abrindo caminhos, construindo pontes para novas e frutíferas trilhas no campo da formação de professores da Educação Infantil, salientando a importância da Arte no desenvolvimento integral das crianças.

---

# *CAPÍTULO 1*

---

**ARTE E INFÂNCIA**

---

## CAPÍTULO I: ARTE E INFÂNCIA

**Figura 02 A Arte - Jim Warren**



<https://artesehumordemulher.wordpress.com/pinturas-de-jim-warren-2/>

A obra “A Arte” de Jim Warren abre este capítulo representando a Arte como experiência estética, que pode proporcionar, enquanto campo de conhecimento e na vida, reflexões sobre o desenvolvimento expressivo, criador, sensível, criativo e a visualidade das crianças, desde a educação infantil.

A arte e nada mais que a arte! Ela é a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, o grande estimulante da vida.

Friedrich Nietzsche

Neste capítulo, faremos uma apresentação conceitual sobre a Arte como linguagem, área de conhecimento, a infância, o desenvolvimento estético e suas contribuições no desenvolvimento da criança.

### 1.1 A ARTE NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA: cor, som e movimento em ação

Vivemos numa sociedade dividida em classes, onde o trabalho configura-se como fator determinante das relações interpessoais. Consequentemente, cada vez mais a especialização se faz presente nos processos formativos, onde se observa claramente a ênfase dada a cognição, a racionalidade como centro do fazer didático pedagógico que promovem a fragmentação dos saberes que se configuram na busca desenfreada para vencer o outro, vencer o tempo, competir, lucrar e ganhar no jogo da vida, em detrimento dos processos subjetivos que oferecem à criança a possibilidade de resgatar sua totalidade como ser humano, de forma que esta totalidade envolva todas as dimensões: afetiva, cognitiva, lúdica e social, em uma relação que integra emoção e razão, subjetividade e objetividade, conhecimento e sentimento que permitem a formação humana.

A contemporaneidade vem provocando mudanças significativas no convívio social, onde o materialismo, o racionalismo e a fragmentação são fatores determinantes na vida cotidiana das famílias. As crianças estão cada vez mais acostumadas com os meios tecnológicos (o computador, o tablet, o celular e os jogos eletrônicos), que fazem parte das suas atividades diárias; associadas a uma sobrecarga de informações que está acima da sua capacidade de processamento mental e as rotinas nas quais as crianças são estimuladas a deixar de ser criança e crescer precocemente, sem o cuidado com a imaturidade da mente como fronteira do conhecimento humano, que ainda se encontra em processo de crescimento. A educação das crianças, em especial a educação doméstica, vem tomando um novo rumo, onde as crianças são estimuladas a assumirem papéis que elas ainda não se encontram aptas para assumi-los, além de eliminar as possibilidades de viverem a infância de forma natural e prazerosa onde os jogos, brinquedos e brincadeiras estimulam a curiosidade que se faz presente como comportamento inato dos pequenos.

O uso das novas tecnologias na vida cotidiana das crianças requer, dos professores, atitudes pedagógicas que tornem a aprendizagem mais significativa e que permitam a criança interagir, ser instigado a buscar o conhecimento e a estimular a curiosidade, porque esta é a maior fonte do saber.

Partimos do pressuposto de que a Arte é uma forma encontrada pelo homem para amenizar a rigidez da existência e transformar o mundo num lugar melhor de viver, que transcende a temporalidade. Da mesma forma que o corpo precisa ser estimulado e exercitado para se manter sadio, o nosso espírito necessita ser cultivado para se desenvolver e colaborar na busca por uma humanidade mais completa e feliz. A infância pode ser comparada com o botão de uma roseira que para desabrochar precisa dos cuidados de um bom jardineiro para que suas rosas tenham vigor e beleza.

Na corrida em busca do ter que caracteriza a sociedade de consumo em que vivemos, observamos que o indivíduo vai deixando de sentir, apreciar e se encantar com o mundo, vai deixando de estabelecer relações sensíveis com seus pares, com a natureza, perdendo a capacidade de maravilhar-se, uma vez que a competitividade, o imediatismo das relações, a corrida por posições e *status* sociais ditam as prioridades na vida dos sujeitos, deixando os sentimentos e emoções como algo menos importante e a Arte neste contexto configura-se como adereço para momentos de ócio e no currículo como uma aula para relaxar, fazer lembrancinhas, enfeitar a escola para festinhas, entre outras atividades, como constatado nos estudos de autores como Barbosa (1995) e Duarte Junior (2002).

Concebemos a Arte como experiência sensível, uma forma de sentir e olhar o mundo através da emoção, da razão, da afetividade, ultrapassando limites e desenvolvendo a percepção, a imaginação, a curiosidade, o encantamento. Nas palavras de Vygotsky (2001, p. 307):

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam algo a mais daquilo que nelas está contido.

Nesta perspectiva, a Arte é um fazer humano, uma prática com uma intencionalidade que transforma quem faz, quem vê e a própria matéria usada, permitindo à criança apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2003, p. 18).

A Arte, através de seu acervo universal, é um dos mais potentes sistemas simbólicos existentes nas diversas culturas mundiais, que auxiliam a criança a criar formas de pensamento que vão se transformando nas marcas do seu estar no mundo. As imagens abaixo representam uma forma de expressão e comunicação cheia de histórias e estórias, na qual a criança cria formas e mistura cores, para comunicar seus pensamentos e suas leituras de mundo.

**Figura 03 - Atividades de pintura livre - criança de 2 anos**

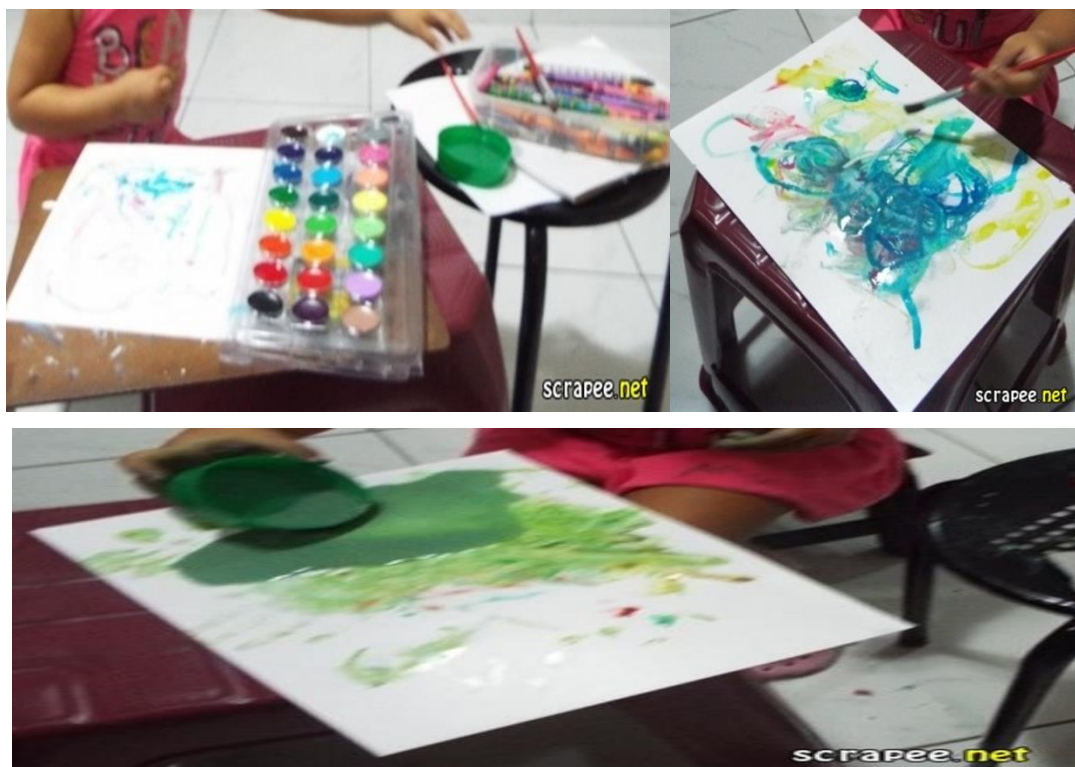


**Foto: Norma Maria de Lima, março de 2015.**

A familiaridade com as linguagens artísticas, através do fazer atividades de arte, propicia à criança a construção de novos conhecimentos, que extrapolam a especificidade da área artística, para se concretizar em uma experiência bem mais ampla, que envolve os aspectos sociais, culturais e educativos.

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar (FERREIRA, 2001, p. 32).

Numa sociedade onde a educação tem como concepção formativa a racionalidade direcionada para o cientificismo, a Arte e suas diversas linguagens devem ser reconhecidas pelo caráter racional implícito no fazer artístico e não, como ainda hoje, podemos observar no contexto escolar, algumas vezes sendo vista apenas como apêndice pedagógico ou como oposição à ciência, como encontramos nas falas de autores como Zamboni (2001, p. 9) e Fusari (1992, p. 19). Enquanto os que fazem ciências têm como foco definir leis universais, que se apliquem a todos os casos, a Arte fragmenta as reações pessoais, únicas, tendo como base as experiências isoladas e nos fazendo entender alguns aspectos que a ciência não consegue fazer.

Arte e Ciência são recortes do conhecimento humano que se completam e se ajustam, em função do desejo e busca de cada um na aventura pessoal da compreensão da vida, das leituras de mundo onde não só o estético, mais o cognitivo e o sensível se misturam em simbiose. Ciência e Arte, vistas por este aspecto, são produtos que expressam as representações imaginárias das culturas específicas, que são renovadas através dos tempos, construindo a trajetória da história humana.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2003), o dinamismo do homem que apreende a realidade de forma poética e o do homem que a pensa cientificamente são trilhas peculiares e irreduzíveis de acesso ao conhecimento, mas, ao mesmo tempo, são dois aspectos da unidade psíquica.

Anceschi (1936/1998, p. 23-35), por sua vez, destaca que a abordagem estética engloba não apenas a obra de arte em si, ela acontece a partir da expressão da admiração que se constitui pela oscilação de estados do espírito, frente a uma experiência externa, “fora de si mesmo”, que assemelha-se ao sentimento que nos liga a uma obra de arte, que não se resume apenas a apreender o sentido do belo, mas o sentir-se maravilhado, sentir a experiência do encantamento e o desafio do risco, que caracterizam as experiências que ultrapassam o plano estritamente racional.

Uma das respostas a nossa pesquisa encontra-se na presença de professores sem a devida formação na área de Arte em sala de aula, o que consideramos um dos elementos geradores de fragilidade que, aliado à ausência de posicionamento desses profissionais sobre Arte e a educação das crianças, implicam a visão da Arte como atividade. É através da postura assumida que o professor posiciona-se a respeito da seleção das linhas teórico-metodológicas que vão nortear sua prática e a definição dos conteúdos, metodologias e objetivos para as atividades didático-pedagógicas, que se traduzem em um fazer que valorize as aulas de Arte como disciplina e não apenas atividade (FUSARI e Ferraz, 1992, p. 18).

Com relação aos aspectos citados acima, vejamos o que diz um de nossos entrevistados:

- Eu acho assim, que a gente dá margem, deixa fluir, oportuniza, pra que a criança deixe fluir, se expresse através dessas linguagens todas que a Arte envolve (ENTREVISTADO 2).

Observamos, nesta pequena interlocução que, agindo desta forma, os professores, aparentemente, se omitem da sua ação mediadora e acabam transformando o fazer artístico em um simples meio de liberar emoções; levando à alienação da realidade e retirando do processo criativo a importância de aspectos cognitivos, o que não podemos generalizar.

O entrevistado B, ainda sobre a questão levantada, diz que:

- ... não sei se seria a Arte um ensino, porque pra mim ela já faz parte do natural da criança, então não é objetivo, na minha concepção, não é objetivo da escola ensinar a arte, ensinar técnica tal, mas sim nós oferecermos suporte, para que eles próprios sejam capazes de executar suas atividades do jeito deles. A arte é ascendente, ela começa do pequeno rabisco até ele começar a construir outros desenhos como as crianças maiores. (ENTREVISTADO B).

Encontramos, na fala dos entrevistados, aspectos bem definidos da ausência de linhas teórico-metodológicas e a supervalorização da criatividade, como máxima no uso das linguagens artísticas na educação infantil, em detrimento dos aspectos teórico-epistemológicos que permeiam a ação educativa. Com um dos resultados coletados em nossa pesquisa, este fato se reflete não apenas na fala dos entrevistados, mas, em muitas salas de aulas de Arte no sistema educativo do nosso país, em que há um predomínio dos momentos de livre expressão, onde apenas a dimensão afetiva é contemplada; quando, na realidade, sabemos que no ato educativo as ações pedagógicas devem contemplar as dimensões da aprendizagem humana, que englobam os aspectos: afetivo, cognitivo, psicomotor e os valores onde circulam o social, o cultural, o ético, o moral, dentre outros que permeiam as interações humanas, em especial na educação que, segundo Coll:

Mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena seus esquemas, estabelecendo deste modo redes de significado que enriquecem seu conhecimento de mundo físico e social e potencializa seu crescimento pessoal (COLL, 1992, p. 179).

Ao falarmos em Arte no processo formativo das crianças destacamos, como base, o tripé: professor/aluno/conhecimento. O referido tripé está diretamente ligado aos condicionantes sociais e psicológicos que compõem a educação, viabilizada pela ação docente. Em se tratando de nosso objeto de estudo, a Arte, percebemos que a mesma contempla todas estas dimensões do processo de aprender, possibilitando um desenvolvimento global do ser humano, por ampliar as experiências cognitivas ao mesmo tempo em que propicia vivências e interações únicas na dimensão afetiva, emocional, psicomotora e de valores.

Neste sentido, o diálogo entre a Arte e a Educação é um aspecto importante na formação do ser pensante, ativo e transformador. O diálogo entre o fazer poético, a prática de ensino e a aprendizagem humana permite o encantamento da descoberta, que tem como matéria-prima a expressividade, a emoção e a sensibilidade, que permitem transformar em beleza e realidade sua visão de mundo. A essência do seu olhar e seus sentimentos no ato educativo, que

acontecem em um momento único e mágico, onde essas questões são transversais, em todo percurso do ato de aprender.

Segundo Vieira da Cunha (2002, p. 09), “mesmo com todas as inovações tecnológicas não existe um substituto para a criação artística, assim como não há substituição para brincar e sorrir”. Destaca ainda a autora que os educadores devem perceber “que suas representações visuais influem no modo como as crianças produzem sua visualidade” (*idem*, p. 10); por isto mesmo, devem ser programadas atividades criadoras e não reprodutoras, mecânicas e estereotipadas.

A Arte como abordagem estética relaciona-se com a razão, os sentidos e as emoções, apontando para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir, como encontramos na teorização de Fusari (1992, p. 18).

Esta abordagem estética permite o exercício dos sentidos que a Arte propicia. O mundo infantil, em conexão com a prática educativa, possibilita a criação através de relações sensíveis, nas quais a imaginação; o teatro; a poesia; a literatura; a música e as demais linguagens artísticas cheguem às crianças como um fazer elaborado onde Arte, Ciência, infância e suas linguagens estejam juntas no ato de transformar, criar e recriar, em uma perspectiva interdisciplinar ligada ao processo de descobertas do mundo e suas formas culturais.

Paulo Freire destaca a importância do reconhecimento da identidade cultural tanto no ato de ensinar quanto no ato de aprender, como fator que contribui, na prática educativo-crítica, para o sujeito assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos e capaz de ter raiva, porque é capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 46).

Em se tratando da educação infantil, é importante ressaltar que a base do processo de formação humana tem sua origem nos sete primeiros anos de vida. É nesta fase que a criança vai construindo sua formação a partir de fatores intrínsecos como os aspectos genéticos, metabólicos, malformações, entre outros e os aspectos extrínsecos, como alimentação, saúde, habitação e cuidados gerais, onde se incluem as orientações, influências ambientais e experiências vividas. Tudo que se encontra no contexto social da criança vai influenciar na sua formação, no desenvolvimento da sua criatividade e na construção de seus conhecimentos.

Ainda em se tratando deste processo, percebemos que a construção de conhecimento acontece em duas fases: a exógena, onde o conhecimento é construído por constatação e por imitação e a fase endógena, que pressupõe uma abstração reflexiva ou empírica, por parte do sujeito, implicando uma reorganização mental a partir do próprio objeto.

Segundo Mizukami (2003, p. 90), o ser humano “se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado ao seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade”.

Visto pelo prisma de Mizukami (2003), o conhecimento é o resultado de ações culturais e sociais que se integram, onde conhecer é “construir significados (“produto”), através do estabelecimento de relações (“processo”) no sujeito, entre as representações mentais (“matéria-prima”) que visam dar conta das diferentes relações constituintes do objeto, ou das diferentes relações do objeto de conhecimento com outro(s)”, como encontramos em Vasconcellos (1999, p. 39).

Para educar, precisamos “apurar nosso olhar para ver com olhos estrangeiros, problematizadores, inquietos” (VIEIRA DA CUNHA, 2002, p.148) e de um espaço adequado, onde haja boa dose de estímulos, bom acolhimento e pessoas que sirvam de modelo, inspiração para os pequenos; um local adequado para seu desenvolvimento através de um trabalho formativo e informativo em um espaço democrático, que garanta a socialização e construção de conhecimentos artísticos e estéticos a partir dos primeiros anos da criança.

**Figura 04 Roda - Milton da Costa**



Roda (1942)  
Milton Da Costa  
[http://www.bndes.gov.br/cultura/espaco/images/infancia/da\\_costa.jpg](http://www.bndes.gov.br/cultura/espaco/images/infancia/da_costa.jpg)

**Roda 1942 - Milton da Costa**

Óleo sobre tela - Coleção Gilberto Chateaubriand/MAM RJ

A obra “Roda”, aqui representando a multiplicidade de jogos e brincadeiras que fazem parte do universo infantil e compõem seu cenário. Revela que o brincar se constitui como parte integrante do espaço escolar, palco de interações, eclosão de diversidade e de formação humana.

Na roda do mundo, mãos dadas aos homens, lá vai o menino rodando e cantando, cantigas que façam a vida mais doce, cantigas que façam os homens mais crianças.

Thiago de Mello

## 1.2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: história do surgimento das creches, cuidar e educar

A concepção de criança é uma noção historicamente construída, que vem transitando por diversos marcos sociais e legais em constante movimento, apresentando-se de forma heterogênea, uma vez que cada sociedade tem um olhar diferenciado de ver e tratar as suas crianças.

É necessário compreendermos a concepção dos termos infância e criança, na atualidade, para aprofundar nosso olhar sobre sua trajetória na história. Para tanto, vamos ancorar nosso olhar nas definições de Kuhlmann e Fernandes (2004, p.15), que definem a infância como um termo que se refere a um período da vida humana e criança como uma realidade “psicobiológica” do indivíduo.

Segundo Ariés (1981, p. 50), a ideia de infância inexistia na Idade Média, onde a criança era retratada como um adulto em miniatura, “um homúnculo” como nas obras de Arte, a exemplo da famosa obra do pintor espanhol Diego Velásquez “As meninas” (1656), onde encontramos a representação de como eram tratados os temas infantis da época. O quadro descreve o uso da imagem de crianças reproduzindo adultos em miniatura, sem nenhuma das características da infância: apenas o tamanho distingue-as dos adultos.

A concepção de criança tinha duas vertentes bem definidas: a primeira, se configurando na incompletude das crianças, tidas como seres incompletos, amorais e irracionais, que necessitavam serem disciplinadas, adestradas e educadas; ou seja, moralizadas para se tornarem futuros adultos. A segunda surgiu no seio da família, local onde a criança era vista como um ser engraçado, puro, um *bibelot*, que necessita de afeto e cuidados (AQUINO, 1996, p. 20).

O conceito que temos, no século XXI, sobre criança e suas necessidades, tem como base as informações que foram acumuladas ao longo dos anos, tendo em vista que cada grupo social constrói seus valores a partir do tempo histórico em que estão inseridos e da cultura vigente na época.

Partindo das leituras e reflexões sobre as diversas concepções de criança, construímos uma visão pessoal de que a criança é percebida, social e historicamente situada, como ser ativo e com direitos; que produz e é mediada culturalmente. Neste contexto, as linguagens expressivas, onde os critérios de qualidade para um fazer educativo norteiam a participação ativa dos pequenos nas ações que devem ter como base a escuta das crianças e, como suporte, a cultura e os saberes artísticos, visando o seu envolvimento em propostas educativas que

contemplem projetos colaborativos, em que o imaginário, a expressão e o lúdico passem pela experiência criativa, carregados de emoções, sentimentos e significados.

Winnicott (1975, p.95), destaca que os atos humanos criativos e lúdicos, bem como as experiências culturais em suas ações, configuram-se como continuação dos fenômenos transicionais e das brincadeiras infantis que se encontram no espaço intermediário entre a criança e o objeto, que serve de ponte para relação da criança com o mundo real.

Voltando nosso olhar para a história da Educação Infantil, vamos encontrar suas gênese na Europa onde, em 1770, na França, temos a criação da primeira creche na aldeia de Ban de La Roche, em Voges, pelo pastor João Frederico Oberlin, com o objetivo de assistir aos lactantes das famílias que trabalhavam no campo em longas jornadas. Em seguida, no ano de 1774, o mesmo pastor organizou uma instituição para cuidar de crianças de zero a seis anos, sendo pioneira no atendimento de crianças desta faixa etária, segundo Rizzo:

A ideia não era de abrigo, nem mesmo de escola em horário integral mas foi a primeira iniciativa voltada para a educação infantil; porém não criou raízes, pois não se assentou em uma linha filosófica que a validasse. Oberlin criou apenas um programa de passeios, brinquedos, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, mas que já revelava algum conhecimento e afinidade com as necessidades e interesses infantis; por isso merece esse crédito aqui (RIZZO, 2003, p. 32).

É a partir da evolução da concepção de criança, no contexto de mudanças provocadas pela revolução industrial, que se abre espaço para a mulher no mercado de trabalho, rompendo com os padrões tradicionais de família e ficando a educação e os cuidados das crianças pequenas expostos a situações vulneráveis, pondo em risco sua integridade. Para a mulher operária, a jornada de trabalho aumenta de maneira significativa, uma vez que ela continua a cuidar de seu lar em horários alternados ao do seu trabalho, ao mesmo tempo em que teve a necessidade de entregar seus filhos pequenos aos cuidados de outrem, ou seja, das mães mercenárias ou *gardeuses d'enfants*.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Inicialmente, as mulheres pagavam a alguma conhecida que não trabalhava fora de casa, para cuidar das crianças durante seu turno de trabalho; era uma atividade sem objetivos

pedagógicos, que tinha como objetivo os cuidados básicos de guarda, alimentação, higiene e que garantiam sua segurança e proteção.

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Com a crescente demanda de mão de obra para trabalhar nas fábricas que, a cada dia, absorvia mais a mão de obra feminina, crescia a necessidade de mais e melhores espaços para atender as crianças, uma vez que o crescimento urbano e a transformação da família desenhavam um novo modelo social que trouxe, em seu contexto, a obrigatoriedade do ensino como elemento de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade.

Sendo de prioridade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas nos ajustes das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe (OLIVEIRA, 2008, p. 26).

Ainda de acordo com o referido autor, as primeiras instituições criadas para atender as crianças européias, filhas de mães trabalhadoras, tinham como objetivo o cuidar e proteger livrando, assim, os pequenos das mazelas existentes contra a infância. As propostas contemplavam ações pedagógicas e assistencialistas, buscando envolver os familiares nos cuidados e proteção das crianças.

Froebel (1912, p. 54-55), ao criar o primeiro Jardim de Infância, em 1840, em Blankenburgo, já sinalizava para a importância da parceria e cumplicidade necessárias entre a escola e a família, para a educação da criança. No Jardim de Infância de Froebel (1912), a atividade lúdica era destacada pelo significado funcional que o jogo e o brinquedo têm no desenvolvimento sensório-motor das crianças. Segundo Aquino (2011, p.165-186), Froebel foi mais além em suas propostas, ao criar métodos para aperfeiçoar a sensibilidade da criança, uma vez que acreditava que, através dos jogos e brincadeiras, as crianças se envolviam e participavam com alegria das atividades pedagógicas.

A representação de objetos pela linha leva logo a criança à percepção e representação da direção na qual age a força. “Aqui flui o riacho” e, dizendo isso, a criança faz uma marca, indicando o curso do riacho. A criança desenha linhas significando uma árvore. “Aqui cresce outro braço e aqui outro” e como

fala ela desenha a árvore, e as linhas indicam os ramos. (FROEBEL, 1895, p. 77).

A pedagogia da infância de Froebel (2001) focaliza a criança como ser criativo, que deve ser educado através da autoatividade pautada na espontaneidade, onde o conhecimento é visto como um processo de conexão que engloba sentimentos, percepção e pensamento, compartilhando saberes, na ação de aprender com o outro e de expressar significados.

A pedagogia do referido autor contempla o lúdico, o imaginário, o prazer e o encantamento num exercício de integração de saberes, aliando a música, a poesia, os movimentos e as brincadeiras às demais linguagens infantis.

Ao contextualizarmos esta pedagogia no desenvolvimento industrial no Brasil verificamos que, a exemplo da Europa, ela trouxe consigo as marcas e impactos sociais característicos de um momento de mudanças, onde se destacaram a assistência às mães que tinham necessidades, como as mães que trabalhavam fora de casa, as viúvas desempregadas e ainda o acolhimento dos órfãos abandonados e os cuidados e atendimento das necessidades das crianças pequenas. Segundo Paschoal e Machado:

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comessem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 82).

Dentre os aspectos citados acima, a mortalidade infantil se configurava como uma das maiores mazelas existentes contra a criança. Além das constantes ameaças da mortalidade, havia o abandono e os órfãos que perambulavam pelas ruas, fatos que chamaram a atenção de algumas esferas da sociedade, para prestar assistência a essas crianças em situações desumanas, como encontramos na fala das autoras citadas no parágrafo anterior. Vejamos a figura abaixo como um exemplo desse contexto sócio histórico.

**Figura 5 Porto– Agostinho Rebelo da Costa**



**Porto - Agostinho Rebelo da Costa**

RODA DOS EXPOSTOS [portoarc.blogspot.com](http://portoarc.blogspot.com) 553 × 419 Pesquisa por imagem.

A gravura “Roda dos Expostos”, aqui representando as primeiras instituições de acolhimento das crianças. Podemos observar as duas fases da entrega de uma criança na Roda. Na primeira parte da gravura o casal coloca a criança na Roda, o pai olhando em volta para se certificar que ninguém os vê; na segunda gravura, no interior da instituição, uma ama ou freira com a criança ao colo.

A Roda dos Expostos, Roda dos Excluídos ou, ainda, Roda da Misericórdia foi uma das primeiras instituições que surgiram no nosso país e existiu por mais de um século, no período de 1726 a 1950, quando foi eliminada por falta de condições para a manutenção das Santas Casas de Misericórdia (MARCILIO, 1997, p. 73 -78).

Logo a seguir, surgem as creches, asilos e orfanatos, que tinham como objetivo o atendimento das crianças, com caráter assistencialista, dando auxílio às mães que necessitavam. Estas instituições, no entanto, não tinham nenhuma preocupação com o desenvolvimento intelectual dos pequenos, sua ação tinha como meta cuidar das necessidades básicas, da alimentação e ter alguém para zelar pela existência das crianças.

O quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância, ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 81).

Percebemos, contudo, que o caráter assistencialista das creches foi responsável pela vinculação destas instituições ao Bem Estar Social e não à educação, o que só ocorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/1996 e de outros documentos normativos que compõem as novas políticas públicas de inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que traz este segmento para o contexto educacional.

Ainda se tratando deste contexto, verifica-se que a trajetória da educação das crianças pequenas, no cenário brasileiro, foi marcada por uma prática onde as dimensões do cuidar e educar possuíam, em sua essência, um caráter assistencialista que, em algumas instituições, era mesclado com alguns aspectos da dimensão pedagógica.

Nesta conjuntura, as creches, desde sua origem mais remota, tinham um caráter filantrópico, assistencialista, com o objetivo de guardar as crianças, em sua grande maioria filhos de mães trabalhadoras. Já as pré-escolas, por sua vez, surgem no cenário educativo com o objetivo de preparar os pequenos para o ingresso na vida acadêmica.

Com relação a este aspecto diferencial entre creches e pré-escolas, Silva e Bufalo (2011, p. 9-31), afirmam que há um equívoco, uma vez que ambas, creches e pré-escolas, têm como fim cuidar e educar as crianças, onde as atividades direcionadas para e com as crianças, sejam elas em casa, na escola, ou em diferentes espaços, é sempre uma tarefa multireferencial, que implica ações educativas e de cuidado.

Kramer (2003, p. 57-76) destaca, em sua fala, que “quando se educa se cuida,” tornando-se difícil separar as atividades das duas ações por parâmetros específicos, determinando até onde vai o cuidar e onde começa o educar, observando que as atividades direcionadas às crianças pequenas implicam ações educativas e de cuidados que se integram e caminham juntas.

Não é possível educar sem ao mesmo tempo cuidar; são dimensões que não estão isoladas, pelo contrário, se complementam. Uma educação de qualidade precisa de cuidados para não cair no vazio e degenerar. As condições materiais e afetivas de cuidados são de fundamental importância para o desenvolvimento saudável das crianças, desde a mais tenra idade. É importante observar com atenção o tipo de afeto que está sendo oferecido às crianças, bem como a maneira como estas crianças estão significando suas relações.

É através da relação com o outro, pelas palavras, gestos, olhares e toques, que os pequenos vão construindo sua identidade e as suas representações de mundo, vão significando as coisas ao seu redor. É neste estágio que começa a constituir seus valores e conceitos sobre a vida, o bom, o mal, o belo, o feio etc.

A expressão Educação Infantil passou a ser usada a partir da Constituição de 1988 e, mais recentemente, ela passou a ser reconhecida com esta nomenclatura pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), designação esta que se estende para todas as instituições de educação de crianças de zero a seis anos.

O cuidado na Educação Infantil se retrata no apoio necessário que é dispensado à criança para a sua evolução no processo de desenvolvimento pleno, alçando voos de construção de suas relações intra e extra pessoais, de ser e estar no mundo com os outros, aceitando-os e respeitando-os.

O cuidar e educar, em suas dimensões mais amplas têm, como foco central, a criança e sua singularidade, onde suas necessidades, queixas, desejos, bem como os aspectos culturais, familiares e sociais devem ser considerados, criando laços de confiança entre a criança e o adulto cuidador, educador, que permitam a sua interação com o mundo.

O trabalho educativo com crianças pequenas exige, como princípio, que aqueles que estão na orientação e mediação das atividades conheçam os interesses e necessidades das crianças. Cuidar e educar é impregnar o fazer pedagógico de consciência, esboçando uma visão integrada do desenvolvimento da criança em bases teóricas nas quais as concepções adotadas respeitem a diversidade, o momento e a realidade, próprios da infância.

O ato de cuidar e educar na educação dos pequenos implica, também, reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes e a constituição do ser não ocorrem em momentos distintos e de maneira compartimentada, mas sim através de um processo integrado, em um

movimento dinâmico. Cuidar e educar implica compreender que o espaço/tempo da infância exige o esforço particular dos pequenos e a ação mediadora de adultos, para provocarem situações e ambientes carregados de estímulos e curiosidade, onde os pequenos vão construindo as suas descobertas e percepções de mundo.

---

## *CAPÍTULO 2*

---

### **A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

---

## CAPÍTULO 2: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

**Figura 6 - Brincadeiras de criança - Ricardo Ferrari**



**Brincadeiras de criança, s/d - Ricardo Ferrari (Brasil, MG, 1951)**

óleo sobre tela, 120 x 190 cm

<https://peregrinacultural.wordpress.com/tag/candido-portinari/page/2/>

É nos jogos e brincadeiras infantis do cotidiano escolar, ao lado de seus pares, na harmonia dos passos, que vemos a representação social dos professores sobre a Arte na Educação Infantil.

Neste capítulo, visitamos alguns conceitos de Representações Sociais, a partir das contribuições teóricas de Moscovici (1961) e outros autores. Seguindo nossas trilhas, fazemos algumas relações entre a Arte e as Representações Sociais dos professores de educação infantil, destacando propostas metodológicas e entendendo os pressupostos teóricos que permeiam o universo de significados e significantes.

Como aporte teórico para a compreensão dos elementos e significados das representações sociais dos professores da UEI, da EEBas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e da Universidade Federal de Campina Grande -UFCG sobre a Arte na Educação Infantil, realizamos um estudo orientado, metodologicamente, pela Teoria das Representações Sociais (TRS), a partir dos estudos de Moscovici (1961, 1978, 2001, 2003); Jodelet (2001, 2011); Dotta (2006); Doise (1991, 1992); dentre outros, desenvolvidos no âmbito da Psicologia Social, o que propicia um olhar psicossocial sobre os processos simbólicos existentes nas interações pessoais, onde são contemplados o sujeito social e seu mundo interior e, ao mesmo tempo, restitui o sujeito individual ao mundo social.

A Teoria definida como trilha metodológica deste trabalho tem oferecido uma importante base teórica aos pesquisadores que buscam compreender os significados e os processos neles imbricados, a partir das criações humanas, visando explicar o mundo e sua inserção dentro dele.

Segundo Almeida, Santos & Trindade (2000, p. 1), as pesquisas realizadas ainda são poucas para explicitar conceitos, clarear definições e estabelecer articulações com outros conhecimentos produzidos, tanto no interior da própria Psicologia quanto em outras áreas do conhecimento.

A teoria das Representações Sociais – (TRS) surge, na academia, como área de pesquisas no final do século XX. Há todo um leque de trabalhos sobre diversas áreas de estudos, como saúde, educação, organizações, comunidades, entre outros. Serge Moscovici, em 1961, lança sua primeira obra sobre Representações Sociais: “*La psychanalyse, son image et son public*” afirmando serem as Representações Sociais um:

[...] corpus organizado de conhecimento e de atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

No corpo da teoria das Representações Sociais, encontramos três abordagens que merecem destaque: a Abordagem Estrutural, a Abordagem Societal e a Abordagem Cognitivo Estrutural.

Sá (1998, p. 65), por sua vez, destaca o caráter complementar que estas abordagens assumem, quando diz que: “A grande teoria das representações sociais [...] desdobra-se em três correntes teóricas complementares [...]. Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”.

A Abordagem Estrutural, liderada por Abric (1994, 2000), é também conhecida como a *Escola do Midi*; enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, chamada Teoria do Núcleo Central, considerada uma das maiores contribuições atuais ao refinamento teórico e metodológico do estudo das representações.

A Abordagem Societal tem como líder o pesquisador Doise (1993) e é conhecida, nos meios acadêmicos, como *Escola de Genebra*. Doise (1993, p. 161) destaca que a teoria proposta por Moscovici, “... não é somente heurísticamente útil para analisar complexos fenômenos sociais, mas também capaz de reorganizar teoricamente tradicionais campos de estudo na Psicologia Social”. As principais contribuições deste autor foram seus estudos experimentais, que destacaram o desenvolvimento social da inteligência, os níveis de análise, as relações grupais, o paradigma das três fases e os direitos humanos. Todas estas contribuições estão entrelaçadas pelas representações sociais.

A Abordagem Cognitivo Estrutural defendida por Jodelet (2001, 2011) aponta a representação social como uma organização que é atravessada por diferentes dimensões e não como um conjunto de eventos e processos puramente cognitivos. Como a mais fiel seguidora da teoria original de Moscovici, a autora apresenta a Teoria como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]; daí a sua importância à vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Em sua teorização, a autora destaca que as RS estão presentes em nosso cotidiano, podendo ser observadas em diversos momentos; elas foram elaboradas e aceitas socialmente, mas, assim como os diversos fenômenos humanos, são complexas e sempre ativas no meio social. São elementos constituintes da realidade, uma forma de conhecimento, com fins práticos.

No Brasil, observa-se a maior inserção dos pesquisadores Abric (2001, 2011), Doise (1991, 1992, 1993) e Jodelet (1994, 2000), com suas respectivas abordagens. Todos eles são discípulos de Moscovici (1961, 1978, 2003), porém cada um representa sua forma diferente de

enfocar e investigar as representações, tendo cada um deles trazido uma contribuição particular para o desenvolvimento da TRS.

Partindo do conceito de Representação Coletiva (RC) proposto por Durkheim (1982), que tem como característica marcante a sua exterioridade às consciências individuais e serem sempre construídas coletivamente, as RCs não são frutos da elaboração de cada indivíduo isolado, mas sim da união de todos em cooperação. Talvez seja este o ponto de inspiração para a teoria das representações sociais de Moscovici (1978), que objetiva analisar as informações e ideias construídas pelos grupos urbanos, mas que possui um caráter mais dinâmico e específico, porque estas representações sociais são elaboradas por pequenos grupos sociais, não se tratando de toda uma sociedade, como nas análises realizadas por Durkheim (1982).

Com relação às representações coletivas, Durkheim afirma que elas:

[...] são exteriores com relação às individuais, é porque não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas de sua cooperação, o que é bastante diferente. Naturalmente na elaboração do resultado comum, cada qual traz a sua quota-parte; mas os sentimentos privados apenas se tornam sociais pela sua combinação, sob a ação de forças sui generis, que a associação desenvolve; em consequência dessas combinações e das alterações mútuas que delas decorrem, eles se transformam em outra coisa (DURKHEIM, 1970, p. 39).

Segundo Farr (1993, p. 32), Moscovici elabora a Teoria das Representações Sociais (TRS) tendo como base a crítica aos modelos que reduzem a participação do sujeito na produção autônoma da história, bem como a sua capacidade criadora, através da função simbólica complexa. Deste modo, as RS apreendem do conceito de RC a noção fundamental de que as representações são construídas socialmente pelos grupos e se caracterizam como imagens da realidade.

Minayo (1994, p. 108) destaca que as representações sociais podem ser definidas como “imagens construídas sobre o real,” elas são elaboradas na relação dos indivíduos em seu grupo social, na ação, no espaço coletivo comum a todos sendo, assim, diferentes da ação individual.

A imagem social de um objeto é o conjunto das características e propriedades que os indivíduos atribuem a estes objetos [...]. Elas podem corresponder a aspectos físicos do objeto, mas também a aspectos sociais (inserções sociais do objeto, utilizadores etc.) ou ainda a aspectos psicológicos no caso das pessoas. Em todos os casos, os elementos que compõem uma imagem social (IS) são aqueles que recolhemos quando pedimos aos indivíduos para produzir uma descrição do objeto (MOLINER, 1996, p. 145).

Tal conceito de imagem vai ao encontro das ideias de Moscovici (1961, 1978, 2003), para quem a imagem faz parte das RS que estão arraigadas aos nossos atos e nos tornam parte

de um grupo. Estes aspectos fazem parte do elenco de fatores que formam a base do conceito psicossocial autêntico, elaborado pelo autor a partir da dialetização das relações entre sujeitos e sociedade que, ao caminhar por novas trilhas, afastam-se da proposta socializante de Durkheim (1982) e da psicologização tão presente na Psicologia Social.

A proposta teórica das RS traz um novo cenário para a pesquisa social, quando permite ao indivíduo apreender sua realidade a partir do conhecimento de senso comum, que diverge do conhecimento científico, dando lugar a um conhecimento espontâneo, socialmente construído, elaborado e socializado em dado contexto.

Em seus estudos, o autor destaca a diferença da Representação Social da ciência, da ideologia e dos mitos, apontando conceitos psicológicos aos quais as Representações Sociais são atreladas como: os de opinião, atitude e imagem. Tais conceitos implicam a existência de estímulos externos que são respondidos pelo sujeito. No caso das Representações Sociais, não existe a separação entre o universo externo do universo interno do indivíduo.

Seguindo esta trilha teórica, observamos que a representação não é uma mera imitação, reprodução passiva de um dado objeto; ela se dá a partir do conjunto de interações e comunicações que permitem ao sujeito mudar sua forma e reconstruí-la.

Ao transformar a matéria oferecida pela cultura, o indivíduo a constrói através de sua subjetividade e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, uma vez que, ao apreendê-lo de sua forma única, ele se situa no universo social e material, transformando ideias em ações.

As Representações Sociais são enfatizadas pelo seu idealizador como teorias coletivas sobre a realidade, como linguagem e como uma lógica particular, fundamentada em valores e conceitos que norteiam a comunicação e socializam os valores ou ideias que regem as condutas desejáveis ou aceitas de determinados grupos sociais, mantendo e consolidando o grupo.

São nas interações sociais que permeiam os sistemas de valores, ideias e práticas, onde vão sendo tecidos os “universos consensuais” e onde as Representações Sociais vão sendo construídas e socializadas, tornando-se parte deste universo como “teorias” do senso comum, que buscam explicar a complexidade do objeto através de construções esquemáticas, facilitadoras do processo de comunicação e orientação de condutas, que vislumbra a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do sujeito ao grupo.

Jodelet (1990, p. 361-362) destaca, em seus estudos, que as Representações Sociais podem ser concebidas ou não pelo prisma do imaginário social. Vistas por este enfoque, as Representações Sociais dão destaque ao caráter simbólico da representação de sujeitos que dividem uma mesma condição ou experiência social e são expressas em suas representações através do sentido atribuído a sua experiência neste contexto; usando os sistemas de códigos e

interpretações disponibilizados pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais que orientam a comunicação, a compreensão e o ambiente social.

A teoria das Representações Sociais como produto da interação e comunicação construída nos discursos psicossociais permite verificar como são formados os conhecimentos e os significados frutos destas relações. Podemos compreender estes significados como constituídos pela realidade social e constitutivos da mesma sendo, portanto, explicativos e prescritivos desta realidade.

Para a construção das Representações Sociais se faz necessária a existência de comunicações, de modo que as linguagens sejam privilegiadas nas relações humanas. As representações possuem elos de ligação com a cognição, a comunicação, as operações linguísticas, as operações mentais, bem como entre as informações e seus significados.

Por esta razão, a comunicação social, como condição de possibilidade e de determinação das RS:

É um vetor da transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos (JODELET, 2001, p. 32).

A representação social é, portanto, uma forma de conhecimento prático que focaliza o saber do senso comum, servindo como trilha para a ação que, por sua vez, reúne num todo uma rede de representações que unem o objeto ao contexto.

Segundo Moscovici (1978; 2003), o processo de Representação Social apresenta uma sequência lógica que tem uma estrutura que funciona de forma imbricada, associada, onde as faces figurativa e simbólica, em simbiose, têm a função de destacar a figura, dando-lhe um sentido. Neste contexto, cada figura representa um sentido e cada sentido representa uma figura.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. [...] Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda a imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Outro aspecto importante da teoria é o papel do duplo mecanismo, que dá origem às representações: a ancoragem e a objetivação. São processos cognitivos organizados a partir de uma configuração estrutural onde, na comunicação entre percepção e conceito, predomina o

aspecto sensorial e são criadas as sensações de realismo, de materialidade das abstrações e das abstrações, a materialidade.

Inicialmente, a ancoragem foi denominada “amarração”, passando posteriormente o autor a denominá-la de ancoragem, o que significa a integração cognitiva do objeto representado, relacionando-o a valores e práticas sociais. Moscovici (2003, p. 61) destaca que a ancoragem transforma o que nos é estranho em algo que melhor se aproxima a ele, no nosso sistema de categorias. Ancorar, assim, poderia ser entendido como a nomeação, a classificação deste “algo”.

Na objetivação se dá a transformação de ideias, noções e imagem abstratas retiradas do cotidiano em elementos concretos, que são acoplados aos novos esquemas conceituais e que, pela generalidade de seu emprego, passam a figurar como materialização da palavra no mundo real. O não familiar é relacionado à realidade, reproduzindo o conceito em uma imagem. O homem está sempre modificando ou acrescentando imagens no seu ambiente.

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. [...] Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar. (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Ao investigar como ocorre a construção dos sistemas de referências utilizada pelos sujeitos para classificar pessoas e grupos, interpretando os fatos cotidianos da sua realidade, as Representações Sociais apresentam-se como elementos essenciais para a análise dos processos de funcionamento que interferem na eficácia das relações sociais.

É no âmbito das relações sociais onde vislumbramos a construção de um diálogo entre a Educação Infantil, a Arte e a Teoria das Representações Sociais, já que apresentam alguns aspectos comuns, dentre os quais podemos destacar as categorias: a inserção cultural da criança, a preocupação com a produção de sentidos e a transposição didática, aqui vista como a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, bem como utilizada pelos professores na ação educativa que possibilite o desenvolvimento das reais possibilidades cognitivas das crianças.

Partindo do olhar do autor, podemos vislumbrar as Representações Sociais como um caminho revelador do pensamento dos professores de Educação Infantil sobre a Arte, e de como eles pensam suas ações didático-pedagógicas na mediação das práticas artísticas desenvolvidas por eles mesmos, no processo educativo das crianças pequenas, contemplando novas

aprendizagens que irão contribuir para o desenvolvimento expressivo na formação das crianças, o que é uma das nossas expectativas.

O estudo das Representações Sociais dos professores de Educação Infantil sobre a Arte tem como foco a busca de compreender como as crenças, os valores, as teorias, enfim, os pensamentos dos professores sobre a Arte se integram com as práticas educativas destes profissionais e destas com o processo de aprendizagem dos pequenos.

Durante o percurso desta pesquisa, realizada em nível de doutorado, trabalhamos com a aplicação do processo de ancoragem, em interligação com o universo consensual junto aos professores de Educação Infantil. Buscamos identificar as representações destes sobre a Arte na ação educativa e sua influência no desenvolvimento global da criança. Utilizamos, para tal, as seguintes categorias de análise, que compuseram o roteiro de entrevista semiestruturadas:

1. Arte na Educação;
2. Arte na Educação Infantil;
3. Mediação Pedagógica dos Saberes Artísticos;
4. Arte e Desenvolvimento Humano;
5. Formação Sobre Arte dos Professores;

Utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados foi de fundamental importância para identificar, no âmbito do universo consensual, quais as representações e percepções sobre a Arte na Educação Infantil dos professores da UEI/UFCG e da EEBas/UFPB, tendo como suporte o uso das linguagens artísticas nas práticas cotidianas.

A técnica de análise de conteúdo nos possibilitou a sistematização do mapeamento dos discursos manifestados nas escritas dos sujeitos participantes da pesquisa, por temas diferenciados, instituídos com base em um núcleo geral de estudo, aqui representado pelas contribuições da formação docente.

Portanto, as formas como os sujeitos dão significados e ressignificam suas práticas profissionais e o processo formativo foram analisados à luz do universo das representações sociais, as quais fazem com que tais contextos, prática profissional e formação docente, influenciem direta ou indiretamente suas maneiras de pensar, sentir, agir, comunicar-se, informar-se e, por fim, formar-se.

Buscamos, na análise de conteúdo, valorizar os processos de recolhimento e discussão de dados da experiência docente dos professores, vislumbrando momentos de reflexão sobre a ação. Deste modo, as análises acabam evidenciando as representações sociais dos professores sobre a Arte na ação educativa e seus possíveis desdobramentos.

---

## *CAPÍTULO 3*

---

A ARTE NA EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA A PARTIR  
DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS

---

### CAPÍTULO 3: A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

**Figura 7 A chegada da Família Real à Bahia -Cândido Portinari**



**A chegada da Família Real à Bahia, 1952 -Cândido Portinari (Brasil, 1903-1962)**  
Painel, óleo sobre tela, 381 x 580 cm Banco BBM, Rio de Janeiro

A obra de arte “A chegada da Família Real à Bahia” nos remete a uma referência importante para a Arte na educação brasileira: a chegada da Missão Artística Francesa, que veio com Dom João VI, em 1816. Inaugura, junto com a Academia Imperial de Belas Artes, um novo cenário para o ensino de Arte no país.

A Arte na educação brasileira, desde seus primórdios, vem percorrendo um longo caminho, onde é possível observar suas conexões com as políticas vigentes. Todo o seu percurso esteve relacionado às Tendências Pedagógicas, sendo sua prática desenvolvida a partir do que se esperava, nas diversas concepções teóricas.

A análise desta relação engloba diferentes aspectos e significados da prática da Arte e de suas dimensões no cenário educacional, configurado pelos princípios e propósitos daquelas concepções. Neste capítulo buscamos apresentar a trajetória da Arte ao longo das reformas políticas educacionais em nosso país.

### 3.1 A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: história e política

Dentre alguns dos documentos legais que contemplam em seu bojo aspectos relativos à Arte na educação nacional, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998). Tais documentos contemplam todos os níveis de ensino básico que orientam a educação em todas as áreas, dentre elas a Arte.

A Arte, entendida como uma prática interdisciplinar, de um lado, contempla o pensamento artístico, ajudando as pessoas a exercitarem o uso dos sentidos com vistas à ampliação da sensibilidade, da percepção, da reflexão e da imaginação, aspectos que irão torná-los mais flexíveis para criar e conhecer condições essenciais para a aprendizagem, na vida e na escola. Por outro lado, a Arte ajuda a desenvolver a sensibilidade estética e crítica, que ampliará as possibilidades de sucesso na prática pedagógica.

A implantação oficial da Arte na educação brasileira se deu com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816, através da Missão Artística Francesa, trazida por Dom João VI, e seguia os modelos neoclássicos europeus que, na época, despontavam como o mais novo movimento artístico. Com o objetivo de atender à elite que se instalava no país, a escola oferecia, também, para alguns nativos, cursos de desenho para preparação e desenvolvimento de habilidades técnicas e gráficas, consideradas fundamentais à expansão industrial que se configurava no cenário nacional.

A partir desta época, a história da Arte na educação nacional surge com ênfase no desenho, pautada por uma concepção educativa autoritária, centrada na valorização do produto e na figura do professor. Tal concepção marcou o caráter elitista e excludente que caracterizou,

por muitas décadas, as práticas educativas com Arte no Brasil, ou seja, uma educação artística direcionada à classe burguesa.

Neste contexto, o desenho tinha destaque tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. A ênfase no desenho tinha como objetivo o desenvolvimento da coordenação motora por parte das crianças, a aprendizagem de técnicas, a aquisição de hábitos de limpeza e ordem, além dos desenhos direcionados à preparação para o trabalho que, em sua maioria, eram técnicos ou geométricos. Assim:

Os programas de desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico eram centrados nas representações convencionais de imagens; os conteúdos eram discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição, esquemas de luz e sombra (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 30).

Nos cursos de formação dos professores para trabalhar com as crianças nos anos iniciais do processo formativo, destacam as autoras que:

Nas Escolas Normais os cursos de desenho incluíam ainda o “desenho pedagógico”, onde as crianças aprendiam esquemas para “ilustrar” aulas... os professores, seguindo uma Pedagogia Tradicional (que permanece até hoje) encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 30).

Nos anos 1950, além do desenho, passam a fazer parte do currículo escolar as matérias de Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, sendo diferenciadas das aulas femininas, onde eram feitas atividades como: bordado, tricô, roupinhas de bebê, aulas de etiqueta e as aulas masculinas, geralmente executadas com materiais como madeira, a serralharia na confecção de objetos como: bandejas, porta-retratos, descansos de pratos, tapetes de sisal, entre outros, traduziam-se como fazeres das aulas de Arte.

Observa-se que tais atividades tinham o caráter e a metodologia usada no fazer didático pedagógico da escola tradicional e, como em outras áreas da educação escolar, esta prática também se encontrava nas aulas de Arte. As ações educativas concentravam-se, apenas, na transmissão de conteúdos reprodutivistas, onde o conhecimento centrava-se no professor, que procurava desenvolver, junto às crianças, habilidades, hábitos de precisão, organização e limpeza, através de modelos padrões.

Na Europa e Estados Unidos, a Pedagogia Nova surge no final do séc XIX, chegando ao Brasil no limiar de 1930 e sendo disseminada nos anos 1950 e 1960, com as escolas experimentais.

Os princípios da Escola Nova contrapõem-se à educação tradicional e suas bases estruturam-se em estudos de psicologia sobre o desenvolvimento da criança, na aceitação da essência diversificada do ser humano, defendendo um tratamento diferenciado para cada indivíduo, valorizando o psicológico, o sentimento, a emoção e a espontaneidade. As propostas escola novistas transferem

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para a criança; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental (SAVIANI, 1989, p. 20).

A Escola Nova tinha como objetivo não mais a transmissão do conhecimento, mas a construção de saberes através da pesquisa e trouxe, para a prática de Arte, a ênfase na percepção, expressão, no estado psicológico das pessoas e em suas experiências individuais. A partir dos princípios da Escola Nova, surge a finalidade da proposta de Arte na educação:

[...] a finalidade da Educação Artística não é apenas criar o gosto pela arte ou favorecer as aptidões artísticas do indivíduo; depois, e mais importante ainda, a visão de que o objeto do ensino de Arte é desenvolver globalmente a personalidade, criando uma consciência crítica em relação à própria vivência (PEREGRINO, 1995, p. 33).

No entanto, os princípios defendidos pela Escola Nova, de atividades ditas expressivas, sensibilizadoras e criativas, foram distorcidos. A ideia de percepção e expressão foi entendida como, apenas, oferecer condições para as crianças se expressarem em atividades sem a mediação do professor, como se a criatividade fosse algo espontâneo e não pudesse se desenvolver a partir de uma prática planejada e mediada; a importância era dada ao processo e não ao produto, o que comprometeu a ação educativa da Arte:

Essa maneira de entender a educação artística acabaria por provocar um esvaziamento de conteúdos no aprendizado de técnicas, na medida em que não havia um trabalho pedagógico. O próprio conceito de Arte dava margem a diversas interpretações que têm a ver com lazer, processo intuitivo, dom, liberação de emoções, comunicação. A pretexto de respeitar a imaginação e a expressão individual, eram utilizados os mais diversos recursos. A apologia ao espontaneísmo conduziu ao *laisser-faire* (PEREGRINO, 1995, p. 34).

Acreditando na potencialidade criadora que se desenvolve naturalmente em estágios sucessivos, a partir de condições adequadas e estímulos à livre expressão, Lowenfeld (1977) e Herbert Read (1982) contribuíram, com suas pesquisas no campo da psicologia e pedagogia, acerca da criatividade, para o “movimento da educação através da arte”, que favorece o desenvolvimento da criança nas diversas áreas do conhecimento.

A expressão artística da criança é apenas uma documentação de sua personalidade. [...] Tudo quanto pudermos fazer para estimular a criança no uso sensível dos seus olhos, ouvidos, dedos e do corpo inteiro servirá para enriquecer sua reserva de experiências e a ajudará em sua expressão artística (LOWENFELD, 1977, p. 108).

Diante do exposto, podemos observar que a Arte desempenha um papel de grande importância para o processo educativo das crianças, uma vez que desenhar, pintar ou construir implica um conjunto de elementos associados às experiências prévias, que será transformado em um novo e significativo produto, ou seja, em uma produção artística que propicia, ao seu criador, o prazer e a alegria da autoria e que eleva a autoestima, pois a Arte é conhecimento que envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual da criança.

A proposta de Educação através da Arte foi difundida, no Brasil, a partir das ideias de Herbert Read (1982, p. 135), apoiadas por educadores, artistas, filósofos, psicólogos, entre outros. No Brasil, Augusto Rodrigues iniciou a divulgação do movimento Educação pela Arte, que recuperou a valorização da Arte na infância com uma concepção de Arte baseada na expressão e na liberdade criadora. Ele criou, em 1948, no Rio de Janeiro, a primeira Escolinha de Arte do Brasil, que foi o marco inicial do movimento, que se expandiu por vários Estados brasileiros, supervalorizando a Arte como livre-expressão e a aceitação da Arte na educação como atividade extracurricular e até extraescolar.

A Educação através da Arte é um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, nos moldes do pensamento idealista e democrático. Tal movimento valoriza, no ser humano, os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procurando despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social a que pertence.

O principal propósito da Arte Educação pode ser percebido nas palavras da professora Noêmia Varela:

[...] o espaço da Arte-Educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado, muito menos está

voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrado plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação (VARELA, 1988, p. 02).

Sob este ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na unidade educacional e na sociedade, uma vez que a Arte é eficiente ao proporcionar, a cada ser humano, oportunidades de desenvolver suas potencialidades, em consonância com o meio ambiente e a diversidade.

Atualmente, percebemos uma perspectiva da Arte contrária às ideias das aulas onde as crianças costumavam descansar, brincar ou simplesmente desenhar. A Arte está, cada vez mais, tomando seu espaço como integrante do currículo e como fundamental contribuinte na formação de um cidadão integral, com uma visão progressista.

Considerando o dever de uma educação voltada à formação integral do sujeito LDBEN (BRASIL, 1996), a Arte permite, ao mesmo tempo, promover o fortalecimento da autoestima, resgatar e preservar a identidade cultural e ampliar os espaços multiculturais, promovendo o respeito ao pluralismo de ideias, as diferenças e o respeito ao outro.

Este reconhecimento da Arte é resultado de constantes discussões e lutas por parte dos educadores da Arte. Tratar a Arte como conhecimento é ponto fundamental e condição indispensável para que esses desvios sejam minimizados.

A arte é importante dentro da escola porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito a esse saber (MARTINS, 1998, p.12).

A Arte, enquanto construção humana, é vista como patrimônio comum a ser apropriado por todos, o que, por si só, justifica sua inserção no currículo escolar que visa o processo formativo do cidadão, dando ênfase a sua humanização, implicando trabalhar os movimentos corporais, seja para a execução de ações complexas seja para as básicas, na perspectiva da preservação da saúde e das práticas culturais, bem como dos diversos sistemas de registros do seu estar no mundo, como o desenho e a escrita, que têm sua origem há cerca de 4.500 anos.

Um dos fatores que diferencia as propostas contemporâneas da Arte na educação das concepções anteriores é o compromisso com a cultura e a história. Um aspecto das novas propostas de educação através da Arte é a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de apreciação de obras artísticas. A fruição da obra de Arte requer atitudes e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos, tais como: a flexibilidade para lidar com o desconhecido;

estimular a sensibilidade; conhecer as linguagens artísticas; conhecimento de história; um repertório de experiências artísticas e o exercício contínuo da reflexão.

Um currículo que tem como objetivo uma ação educativa democrática deve ter, como foco, a humanização de todos e ser estruturado a partir de possibilidades de acesso a bens culturais como a literatura; os livros técnicos e científicos; os conhecimentos teóricos e a produção artística, bem como ao mundo da informática, através do acesso a computadores e demais aparelhos eletrônicos, aos instrumentos básicos das ciências, aos instrumentos e materiais da arte, uma vez que entendemos que é função da escola prover e facilitar este acesso que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) destaca.

A competência para compreender a Arte pode ser adquirida pela familiarização com as obras de arte, esta depende da posse de esquemas de percepção, pensamento e apreciação, adquiridos através dos estágios do desenvolvimento expressivo vivenciados pelo indivíduo. O contato com o universo das obras de Arte desde a infância permite a criança usufruir, desde pequena, da riqueza espiritual nelas contidas. Este contato vai construindo a familiarização, vai formando, lentamente e de modo imperceptível, o referencial necessário para a apreensão e compreensão das linguagens artísticas, através do desenvolvimento da percepção e compreensão dos elementos básicos de cada uma delas.

De acordo com Lima (2005), a ação pedagógica com Arte compreende articular três campos conceituais de produção: criação, fruição- percepção, análise e reflexão.

A prática do professor de Arte permeia esses conhecimentos necessários a uma atuação mais próxima e integrada ao processo pedagógico, valorizando a criatividade, respeitando o simbólico, permitindo o sonho, recuperando a poesia. [...] O conhecimento não exclui o sentimento, o desejo e a paixão. É preciso encontrar em cada um de nós esse espaço e, deixá-lo fluir (LIMA, 2005, p. 36).

A proposta educativa com as quatro linguagens artísticas não vem se concretizando satisfatoriamente, devido à escassez de profissionais com formação específica na área, para assumir as disciplinas. Observamos que, devido à falta de professores habilitados, muitas vezes fruto do descaso dos gestores que não demonstram o menor interesse em contratar profissionais qualificados para assumir as atividades educativas de arte, em muitas escolas, ainda é um único professor, com uma única habilitação, que se incube das demais áreas ou, ainda, o professor polivalente, a velha prática da polivalência que caracterizou a Educação Artística nos anos 1970, ainda é encontrada em muitas salas de aula no momento atual.

A polivalência também norteou as diretrizes para implantação da Educação Artística priorizadas pela Lei 5692/1971, que davam este caráter para a formação do professor de

Educação Artística. Segundo Barbosa (1989, p. 22): “Polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade”.

A interdisciplinaridade, no contexto educativo, é vista como o reencontro da identidade do saber na multiplicidade dos conhecimentos, que visa compreender a complexidade do homem, da realidade e da natureza (FAZENDA, 2003, p. 50). Esta proposta surge, no cenário educativo, como uma exigência contemporânea de resgatar a compreensão do fenômeno humano pelo inter-relacionamento dos conhecimentos nos currículos escolares, que se propõe a contemplar toda prática educativa, dialogando com os aspectos físicos, biológicos e o modo de interação do ser humano com a natureza, através de suas relações sociais, de trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia, em um movimento de complementariedade e trocas simultâneas.

Quando um Projeto Interdisciplinar começa a tomar forma no contexto escolar, a Arte torna-se mais concreta, uma vez que as linguagens artísticas vão sendo usadas, nas mais diversas situações de aprendizagem, como campo articulador entre as diversas disciplinas.

Observamos que, na prática interdisciplinar, em grande parte das propostas, a arte é o ponto de convergência, de onde nasce toda ação educativa. Ela permeia todas as outras disciplinas, articulando as situações educativas e, muito mais que destruindo as barreiras, vai propondo a superação por meio do diálogo, que gera o movimento de constante reflexão, criação - ação. Neste movimento dinâmico, a ação depende da atitude das pessoas. Nelas podem habitar, ou não, uma ação, um Projeto Interdisciplinar.

É no chão da sala de aula, na prática do professor, que se concretiza a interdisciplinaridade escolar e, através dela, se evidenciam os processos de criação, expressão, aquisição de linguagens artísticas, exercícios das poéticas da arte e o respeito à expressão, não só da criança, mas também do próprio professor. As experiências estéticas e artísticas daqueles que fazem a mediação entre a Arte e as crianças merecem um olhar especial, porque elas irão repercutir em todas as relações da criança com a Arte, com o seu meio e nas possibilidades de criação futura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009), são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Infantil, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as ações educativas nos sistemas educacionais do país, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas, sinalizadas para a organização e implantação de um sistema educacional brasileiro, onde estabelecem, como guias norteadores, os seguintes princípios para ação pedagógica:

**Art. 6º** As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEIs, 2009).

Neste contexto, os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade e da liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais, permitirão estimular, na criança, a faculdade de sentir e de se expressar em coletividade e, assim, determina uma ética de convivência social.

Pillar (1996, p. 4-5) destaca que é preciso reintegrar a confiança através de uma educação estética, ética e contextualizada politicamente, que articule os elementos artísticos a extra artísticos da realidade, interagindo com aportes de outros campos do saber humano, com a certeza de estar adotando uma prática que se traduz em um pensamento/ação, uma experiência relacional e dialógica, verbal e não-verbal.

No cenário das políticas públicas, as contribuições fundamentais para a nova prática educativa em Arte, veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n 9.394/1996, que introduziu a Arte na matriz curricular obrigatória da educação brasileira, em todos os níveis, além das DCNEIs (2009) e do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEIs (BRASIL, 1998), que disponibilizam orientações pedagógicas para reflexão, ao mesmo tempo em que subsidiam as instituições de educação infantil no planejamento, desenvolvimento e avaliação de seu fazer educativo, além da construção de propostas pedagógicas contextualizadas, que atendam às demandas das crianças e de suas famílias.

Os RCNEIs são guias que podem servir de norte para as discussões da equipe de profissionais de uma unidade escolar ou, mesmo, de um sistema de ensino, objetivando a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas formativas.

Cabe salientar que, nas unidades educativas, todas as representações de uma cultura são desenvolvidas não só por conteúdos escritos, mas também pelos signos das imagens, das cores, dos desenhos, da música, da dança, da representação teatral, que podem revelar coisas que a palavra não consegue, e que a Arte é um conhecimento que deve interagir com tantos outros que existem no processo educativo e com as propostas políticas da educação que possam produzir as transformações que a humanidade como um todo requer.

Já comentamos sobre o percurso histórico de implantação e desenvolvimento da Arte na educação brasileira. Resta-nos, no entanto, analisar como a Arte foi sendo concebida no contexto das políticas educacionais.

Ao direcionarmos o olhar para as políticas públicas de educação de nosso país, vamos encontrar a Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/9394/96, no Art. 26 § 2º onde: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A obrigatoriedade da Arte na educação da atualidade foi fruto de ações, lutas e conquistas de um longo caminho percorrido pelos professores de Arte brasileiros que, juntamente com a elaboração dos documentos e políticas para a Educação Infantil, somados às propostas legais que focalizam a preocupação com a qualidade da educação como uma das prioridades, expõe uma compreensão do significado da Arte baseada na educação e na observação estética do cotidiano, complementando a formação das crianças desde a fase inicial de sua escolarização.

A Arte tem seu espaço garantido no contexto das políticas públicas da educação nacional e, para que este espaço continue, é necessário que cada professor assuma o seu papel com uma linha filosófica que lhe dê unidade e força, para o bom desempenho do seu papel de agente transformador nas instituições escolares e na sociedade.

A educação estética favorece o conhecimento artístico, a expressividade e a comunicação, dando um novo modelo às propostas educacionais e psicopedagógicas, através de um fazer educativo onde cada sujeito, através do sentir, experimentar e vibrar emocionalmente, expressa o seu potencial humano, tanto na sua irrepetível singularidade como nas suas interrelações com seus pares, necessitando e sendo capaz de comunicar seus ideais e a complexidade da sua interioridade, que cobra vida nas ações e obras (INEP, 2007).

Ao refletirmos com alguns autores que defendem a viabilidade da Arte nas unidades escolares como uma ação educativa intercultural, uma educação estética que, como destaca Richter (2003, p. 22) como parte da vida coletiva, a educação do sujeito em ação é a formação da personalidade na ‘subjetividade’, que se transforma em possibilidades infinitas.

Educar a sensibilidade é o compromisso da Arte na educação das crianças pequenas, o que vai permitir a elas trabalharem com possibilidades subjetivas, no espaço e tempo de sua cultura. Isto significa vivenciar elementos da poética e da estética como experiência e transformação, como uma aventura ao desconhecido, que se traduz em produção infinita de sentidos, como encontramos na fala de Richter (2003, p. 22).

Observamos que os caminhos legais apontam para a consolidação da Arte na Educação Infantil como uma linguagem que permite o diálogo entre a imaginação e o pensamento, onde a estética refere-se aos sentidos e às emoções.

Diante do exposto, podemos dizer que a Arte, no contexto educativo da criança, é uma das múltiplas linguagens que contemplam o universo infantil, contribuindo para a formação global da criança e, também, como mediadora nos projetos de trabalhos entre as diversas áreas do conhecimento, exercendo a articulação e a interação de duas ou mais ações educativas com vistas a um objetivo comum entre elas - a formação integral da criança -, além de promover o movimento dinâmico de ações interdisciplinares e transversas, no fazer pedagógico.

As linguagens da Arte, na atualidade, estão em consonância com as concepções mais recentes de educação, que têm como finalidade o desenvolvimento global da personalidade da criança, visando sua integração e participação efetiva no grupo social, político e cultural ao qual pertence, visando o seu desenvolvimento e progresso.

Eis, então, uma reflexão para pais e, principalmente, educadores, buscando inserir as diversas linguagens artísticas no cotidiano de suas práticas, como sugerem os documentos norteadores da Educação Nacional: “a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem” (VYGOTSKY, 2001, p. 39).

### 3.2 A ARTE NA EDUCAÇÃO: as políticas de formação de professores de Arte

Schön (1991), ao analisar a formação dos professores, aponta os limites de uma formação voltada para a reprodução e defende a substituição deste modelo por outro, que capacite o professor a refletir criticamente sobre suas ações. No que se refere à formação do professor, considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente.

Para o autor acima citado, o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um “prático reflexivo”, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula. Tal prática, no seu entender, deveria ser constantemente reelaborada, em função de uma reflexão sobre a ação, que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto às crianças, tendo como objetivo superar as dificuldades experienciadas no dia-a-dia.

A partir dos estudos realizados em nossas pesquisas bibliográficas, observamos que a formação do professor não ocorre em momentos estanques – formação teórica seguida da experiência prática - mas sim no diálogo sempre presente entre teoria e prática, que proporcionará a problematização da experiência, buscando caminhos alternativos para os

desafios enfrentados, através da avaliação contínua de todos os atores da ação educativa, bem como de suas próprias ações.

Através do processo de avaliação-reflexão de sua prática, o professor desenvolve uma ação investigatória que o caracteriza como construtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, rompendo com a postura de especialista técnico reprodutor destes conhecimentos.

A literatura sobre a formação do “professor reflexivo”, nos anos 1990, focaliza o contexto escolar como um todo, bem como suas relações com a sociedade. Tem-se uma nova visão da organização escolar, como produtora de uma cultura interna que lhe é peculiar na expressão de valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nela atuam. Passando do foco da sala de aula e seus aspectos disciplinares, curriculares e metodológicos da formação do professor para uma perspectiva mais ampla e complexa, focaliza, também, as dimensões culturais, sociais e políticas do fenômeno educativo.

Para Nóvoa (1991), a formação do professor crítico reflexivo tem como base a trilogia do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, gerando a transformação da cultura escolar e impulsionando a implantação e consolidação de novas práticas participativas e de gestão democrática da educação.

Nesta perspectiva, uma nova abordagem do ensino de Arte amplia a dimensão formadora desses componentes curriculares, relacionados à aplicação dos conhecimentos construídos ao longo do processo civilizatório da humanidade, como produto das culturas e parte da história que, associados com a reflexão, análise, o fazer e a fruição da produção artística, contribuirão para a construção de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Trata-se de formar um cidadão capaz de compreender, de forma mais significativa, as questões sociais do seu entorno, o que desloca, significativamente, o processo de ensino de Arte em termos de prática educativa, que passa a exigir um profissional com novo perfil formativo.

Teóricos como Freire (1996) e Saviani (1983) consideram a necessidade de se respeitar a cultura, a origem e a experiência de vida da criança, como ponto de partida para uma prática pedagógica voltada para os seus interesses.

Não obstante, em que pese a importância das mudanças empreendidas, cabe uma investigação a respeito tanto do acesso como da qualidade do ensino/aprendizagem em Arte, para as crianças pequenas.

A reestruturação dos currículos para os cursos de formação de professores de Arte apontam para a necessidade de reflexões e debates sobre todas as questões levantadas, visando o equilíbrio entre a carga horária para a formação docente e a formação na linguagem artística

específica de cada curso, a carga horária da prática de ensino, a inclusão do estágio supervisionado, disciplinas que tragam a discussão sobre a infância e suas peculiaridades e a busca de alternativas para sanar a fragmentação do currículo, ampliando as oportunidades de maior aproximação do futuro professor com a escola e a comunidade, para uma construção profissional concomitante com o desvelar do cotidiano escolar onde, conhecendo a realidade sociocultural das crianças, possa aplicar os conhecimentos construídos na universidade de forma contextualizada, respeitando a cultura, a origem e as experiências dos pequenos.

Diante desta realidade, continua aberto um importante debate a respeito do modelo teórico/prático das mudanças implementadas no ensino de Arte, que devem sustentar as reformas, agilizando a proposta legal.

A “leitura de mundo” que Freire (1996) focaliza, em sua obra, passa pela ação educativa, onde é trabalhado, pedagogicamente, aquilo que está mais próximo, visível e pode ser facilmente compreendido pela criança.

As novas propostas de educação através da Arte têm a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de apreciação de obras de arte desde a mais tenra idade.

A fruição da obra de arte requer atitudes e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos, tais como: a flexibilidade para lidar com o desconhecido; estimular a sensibilidade; conhecer as linguagens artísticas; conhecimento de história; um repertório de experiências artísticas e o exercício contínuo da reflexão.

A visão da Arte, dentro de um contexto mais amplo, tem impacto no modo de entender a experiência estética, que se amplia a diversas funções e benefícios psicológicos que a Arte propicia à criança através do lúdico; da socialização e do desenvolvimento pessoal, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas.

Para desenvolver esta ação pedagógica, o professor de Arte precisa repensar sua própria prática e a base teórica que a sustenta, analisando sua postura enquanto educador e agente transformador, que lida com a sensibilidade dos seres humanos, buscando as mudanças mais relevantes, que priorizam a leitura de imagem.

Diante desta realidade, no que diz respeito à formação do arte-educador, uma questão merece destaque. É que grande parte dos estudos realizados na área de Arte focaliza a prática dos arte-educadores implementadas no contexto de alguns estados, com maior representatividade dos estados do sul e sudeste. Supomos que isto se deve ao fato de estes estados, deterem uma maior oferta de cursos de pós-graduação, que possibilitam um expressivo número de pesquisas.

Devemos salientar que muitos dos autores, consultados em nossa pesquisa focalizam, em seus estudos, alguns aspectos sobre a formação do professor de Arte sem priorizar o aspecto formativo do licenciado, o que propicia um vasto campo para estudos e pesquisas na área.

Na atualidade, um número cada vez maior de autores vem escrevendo sobre a formação profissional do professor de Arte. Dentre estes, destacamos: Barbosa (1995), Fusari (1992), Martins (1998), Penna (2001), Iavelberg (2003) e Lima (2005), dentre outros, ampliando os debates sobre a formação profissional, a atuação e a mediação dos professores da área e à especificidade dos Cursos, que contemplam as diversas linguagens artísticas, o que vem fortalecendo o debate sobre a sua presença no currículo escolar e a busca constante pela melhoria da qualidade do ensino, não apenas como uma disciplina, mas com linguagem interdisciplinar que colabora com as demais disciplinas para a efetivação da construção de conhecimentos.

O interesse pela temática remonta à década de 1960, no Brasil, caracterizada pelo despertar do interesse da escola regular pelo ensino de Arte, que teve como repercussão no início da década de 1970, com a aprovação da lei nº 5692/1971, que estabelece a obrigatoriedade da Arte no ensino de 1º e 2º graus, sob a denominação de Educação Artística, onde era trabalhado um conjunto de atividades desvinculadas entre si, que pouco, ou quase nada, contribuíam no processo formativo das crianças. De acordo com Azevedo (1995, p. 35):

[...] a própria lei que oficializa a arte na educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71) funda-se em uma concepção filosófica idealista liberal, que propõe a arte como mera atividade, destituída de um caráter de disciplina que colabora na formação/ informação/construção do conhecimento humano, favorecendo a formação de uma mentalidade excludente quanto ao acesso da maioria da população aos bens estéticos e artísticos.

Apesar dos avanços promovidos pela legislação que oficializou a Educação Artística na educação nacional, o espaço destinado à Arte, na formação do professor de ensino fundamental, permaneceu sem grandes avanços. Existia, apenas, uma disciplina no currículo, onde era realizada uma série de métodos e técnicas. Tal medida gerou um caos, uma vez que os conflitos, o tecnicismo e a dependência cultural delineados no Ensino de Arte, além da falta de professores habilitados para lecionar o componente curricular Educação Artística, abre espaço para a inclusão de professores de outras disciplinas, como professores de Português, História, Geografia ou outra disciplina para ensinar Arte: o importante era que tivesse habilidades, dom, jeito para ensinar Educação Artística.

Os poucos professores habilitados que existiam eram egressos da Escola de Belas Artes, da Escola de Artes Dramáticas, do Conservatório de Música, das Escolinhas de Artes do Brasil e das Escolas Normais, *locus* de formação de professores para o ensino Fundamental, e não eram suficientes para atender à demanda de escolas que necessitavam de professores qualificados para o ensino de Educação Artística.

As políticas de formação de professores das Escolas Normais também sofreram reformulações nos anos 1970. A nova legislação, para atender à proposta tecnicista imposta pela Lei 5692/1971, neste período, passou a priorizar a profissionalização no ensino de 2º grau, de modo que a formação para o exercício do magistério para o ensino de 1º grau, feita neste nível, com um caráter generalizado, transformou-se em mais uma habilitação profissional, o que descaracterizou a Escola Normal como *locus* de formação do professor.

A Habilitação em Magistério nas Escolas Normais passou a obedecer à mesma rigidez da estrutura curricular que as demais habilitações de 2º grau.

Apesar de o curso ser de nível médio, as disciplinas da matriz curricular eram distribuídas de forma diferenciada, onde algumas eram menos abordadas, em detrimento de outras julgadas ‘mais importantes’ para a formação de professor. Neste contexto, a disciplina de Arte torna-se um grande desafio para o professor, pois, além da reduzida carga horária da disciplina, os alunos buscam métodos e técnicas que possam ser usadas em suas futuras aulas. Convencê-los de que a Arte é algo mais que métodos e técnicas passa a ser uma provocação a mais para os professores formadores.

Em consonância com esta concepção formativa, a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo do Curso Normal teve o mesmo peso que nos outros cursos profissionalizantes: por se tratar de uma disciplina com várias linguagens e ser obrigatória no currículo escolar, supõe-se que este professor, formado nas Escolas Normais, ministraria a disciplina nas escolas de 1º grau; o que reforçava a presença do professor sem qualificação específica para ensinar Arte em sala de aula, a polivalência, os erros e acertos na prática educativa em Arte. Isto nos parece contraditório com o interesse voltado para a Arte, na Educação promovida pela escola regular no ensino de 1º grau da época.

Para suprir a falta de professores habilitados para a implementação desta lei, o governo criou, em 1973, o Curso de Licenciatura em Educação Artística, em várias universidades brasileiras, visando à formação de arte-educadores para atuarem nas escolas de 1º e 2º graus, lecionando a disciplina Educação Artística que, no contexto da lei que estava sendo implantada, surgia como um paliativo humanizador do tecnicismo que permeava todo o texto legal.

Constatamos que, no ensino da Arte, assim como no das demais disciplinas da matriz curricular, a formação dos professores é o elemento-chave para a reestruturação da prática desta disciplina. Azevedo (1995) comenta a responsabilidade deste professor, viabilizada através da construção de oportunidades de acesso das crianças da escola pública aos bens estéticos, artísticos e culturais construídos pela humanidade, ao longo de sua história, sem perder de vista as formas resistentes de culturas minoritárias.

Historicamente, a formação de professores em nível superior não tem privilegiado aspectos relacionados à experiência da criança. A sua vivência, como passo inicial do trabalho educativo (planejamento e implementação do currículo), parece ser algo que precisa ser feito, e bem-feito, pelos professores dos cursos de licenciatura, numa dimensão formadora relacionada à aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico na realidade social, e uma dimensão político-social, relacionada à reflexão, análise e avaliação das diferentes atuações do profissional na escola.

Esta proposta, por sua vez, proporcionará ao licenciando a vivência de diferentes maneiras de atuação no contexto escolar, visando favorecer o seu desenvolvimento profissional, não só na dimensão da sala de aula.

Observamos que o acesso ao saber, que se traduz em acesso aos bens historicamente construídos pela humanidade, para as camadas populares, são determinados pela classe social de origem da criança, quando nos deparamos com a questão da continuidade, no processo educativo, dos indivíduos oriundos das classes populares, o que se reflete nos altos índices de evasão e fracasso escolar, que se traduzem em exclusão da herança cultural transmitida pela escola.

Neste sentido, percebemos que o sistema escolar, ao negar as carências culturais sofridas pelas minorias sociais através de práticas pedagógicas descontextualizadas, com linguagens e conteúdos distanciados da realidade dos seus protagonistas, reforça a materialização do sistema classista de nossa sociedade discriminatória e excludente.

A educação deixou de ser privilégio de alguns, passando a ser universalmente conhecida como um “direito de todos”. Hoje, os valores básicos estão deturpados e o que seria ético e estável passou a ser irrelevante.

Neste aspecto, entendemos que o sistema escolar, ao negar a possibilidade de trabalhar, no seu contexto, o exercício da igualdade, através do respeito às diferenças, reforça as desigualdades, tornando-se um obstáculo ao sucesso escolar, principalmente para as classes populares.

Santos (1997, p. 78) faz a análise das mudanças provocadas a partir da globalização dizendo que “a dimensão mais profunda do déficit da modernidade reside em que seus respectivos princípios e lógicas possam vir a dissolver-se num projeto global de racionalização da vida social prática e cotidiana”.

Isto é complementado por Gonçalves (2003, p. 56) ao afirmar que este fato se dá “especialmente se o princípio da regulação, tendendo à expansão e ao excesso, tornar-se incapaz de sustentar a justiça, a solidariedade, a cidadania e a igualdade”.

Em um universo complexo como este, a formação do professor de Arte exige pensar e repensar os saberes e concepções produzidas a partir de reflexões sobre a prática educativa, formando suas teorizações pedagógicas (RODRIGUES, 2003, p. 107). As concepções historicamente construídas pelos professores, desde sua formação, para não cair no erro de idealizar a classe como sendo aquela habilitada e, por isto mesmo, competente e legítima para praxes pedagógicas, ou sendo aquela constituída, em sua maioria, de “leigos” e, portanto, incompetentes para atuar no ensino de Arte. Isto porque, em nossa realidade, a maioria dos professores de Arte não tem formação acadêmica nesta área de conhecimento (AZEVEDO, 1995).

Na atualidade, um novo quadro começa a ser desenhado, a partir de um número bem mais significativo de professores com formação específica nas diversas linguagens artísticas, em sala de aula, à frente da disciplina nas escolas públicas, através de concursos e, na rede privada, pela obrigatoriedade da LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996).

A análise detalhada sobre a formação do professor de Arte perpassa pela construção contínua do debate sobre os saberes e fazeres trabalhados na formação destes professores.

Neste aspecto, identificamos alguns pontos cruciais no processo formativo dos professores de Arte, que permeiam os currículos, tais como: a redução ou simplificação dos conteúdos referentes à educação e, em alguns casos, das linguagens específicas das diversas áreas do ensino de Arte; a carga horária das disciplinas pedagógicas, mais especificamente das práticas de ensino e a ausência do estágio supervisionado, que possibilitam o contato dos crianças com as escolas onde irão atuar enquanto profissionais, além da disparidade entre as disciplinas voltadas para a formação do artista e as disciplinas necessárias à formação do professor.

Em contrapartida, constatamos, em pesquisa realizada durante o curso de mestrado que, nos cursos de Educação Artística, cursos hoje já extintos no contexto nacional, uma parcela significativa dos professores formadores não possuíam formação didático/pedagógica, o que, ao nosso ver, constitui o alicerce para uma formação docente geradora de uma prática educativa

de qualidade, que proporcionará a melhoria do ensino, contribuindo, desta maneira, para o desenvolvimento, disseminação e construção do conhecimento, da Arte e da cultura, para atender à criança em suas buscas de conhecer e analisar a construção e a experimentação das práticas educativas na área.

Por outro lado, uma boa parcela do atual sistema educacional, por meio de práticas conservadoras - práticas tradicionais, autoritárias, e excludentes, que reforçam as ideias dominantes da sociedade de consumo capitalista e a manutenção de professores “leigos” ministrando “aulas de Arte”, vem preparando o indivíduo para a produção e o consumo em massa, através da mídia, na formação de comportamentos e de modismos, via meios de comunicação como a TV, o rádio, o jornal e as revistas, via comércio, shoppings etc.

Tal modelo vem transformando a população de produtora em consumidora, extinguindo nela a imaginação, o encantamento, a criatividade e o real interesse pela cultura e pela Arte, uma vez que as dificuldades relativas ao desenvolvimento intelectual nas classes populares são decorrentes da exclusão da herança cultural transmitida pela escola, (BRANDÃO, 1979, p.21) e traduzem uma reprodução da ideologia dominante, que faz valer, através do sistema de ensino, a sua força enquanto instrumento de manutenção do “Apartheid Cultural” existente no sistema de ensino (BARBOSA, 1991).

A análise que desenvolvemos sobre a formação do professor de Arte nos revela que, concebê-la puramente no campo artístico ou pedagógico é, no mínimo, ingênuo, uma vez que esta formação acontece no palco de uma sociedade e, portanto, é marcada pelas contradições sociais que ocorrem em seu contexto, onde a exclusão das minorias e a repressão da subjetividade trazem, consigo, as marcas do violento processo de mudanças decorrente da globalização.

Fazemos parte dos que comungam, com Freire (1979), quanto à concepção político-educativa que vislumbra o horizonte da educação em nosso país, concretizando esforços para que a Arte faça parte deste palco, avançando no contexto educativo como fruto das lutas assumidas por todos aqueles que buscam uma educação de qualidade social para todos.

Acreditamos que se faz necessário repensar as bases histórico/filosóficas, ideológicas e metodológicas da formação do professor de Arte, para aprofundar as discussões sobre o ensino de Arte na escola brasileira, ampliando o debate na busca de mudanças significativas, como: práticas que instrumentalizem seus sujeitos para a compreensão da linguagem artística, com a leitura estética que vai ampliar a leitura do mundo, uma prática vinculada à teoria, numa concepção contextualizada, contribuindo para a construção de um projeto de Arte na educação e de mundo, onde o poder transformador do ser humano e da sociedade possa se refletir em

práticas capazes de disseminar a necessidade de se ter um olhar atento e sensível para fazer as próprias escolhas, favorecendo as relações entre o desenvolvimento, o aprendizado e seu contexto.

Os mais atualizados estudos de Barbosa (2003), Brasil (1996), Efland (2003), Martins (1998), Bosi (2003), DaRos (2004), Duarte Junior(2002), Cohn(2005) e tantos outros expressam a necessidade de políticas e ações de qualificação e formação do professor de Arte para a transformação da prática e, conseqüentemente, para a qualificação do ensino de Arte, que contribuirá para a melhoria da educação.

A transformação é por nós entendida como processo natural de crescimento do ser humano e de sua trajetória de vida que, somando-se à ideia de evolução, torna-se projeto de superação de si mesmo: somos importantes e necessários na construção do mundo. Construimos a história, não devemos consumir ideias e imagens pré-fabricadas; devemos compreender nosso papel e isto só é possível se formos conscientes, se desenvolvermos um espírito crítico capaz de optar pela ruptura.

### 3.3 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INTERLOCUÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Educação Infantil configura-se, nas políticas públicas que asseguram os direitos da criança pequena à educação como dever do Estado, em creches e pré-escolas gratuitas, como encontramos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art, 208, inciso IV). Este direito é referendado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, bem como nos demais documentos norteadores da educação das crianças pequenas no Brasil.

As propostas legais apresentadas pelo Ministério da Educação – MEC, relacionadas à Educação Infantil, focalizam a Arte e tentam resgatar os conhecimentos específicos das suas linguagens. Para sua efetivação, seria necessária a presença de professores especializados em cada linguagem específica, uma vez que o encaminhamento das atividades deve ser por modalidade artística, ao longo da educação infantil. Segundo os documentos oficiais na Educação Infantil (BRASIL, 1996, 2009) deve-se contemplar o movimento como importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, a música e as artes visuais através de projetos.

Na Educação Infantil, um bom planejamento precisa garantir, a cada modalidade artística, uma sequência para que a criança possa observar continuidade e estabelecer relações

entre as diversas ações educativas, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal.

Observamos que as orientações legais para a educação das crianças pequenas destacam, sempre, as linguagens visuais, a música, a dança e o movimento, em todo o período da educação infantil; as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsteres etc.

O que torna as propostas legais ainda mais difíceis de chegar ao chão da escola, como já sabemos, é que o professor de Educação Infantil é polivalente e, não tendo o professor de Arte na escola, a tarefa de trabalhar com Arte deverá ser executada por ele e pelos projetos que por ventura sejam elaborados e implantados nas escolas.

Esta flexibilidade tenta levar em conta as condições e a disponibilidades dos recursos de cada região; mas é importante garantir a qualidade no ensino, as oportunidades de acesso ao universo cultural e o uso correto de cada linguagem, como recursos auxiliares na aprendizagem da criança e na compreensão das várias atividades. O ensino de Arte não está bem direcionado e aproveitado devido à falta de conhecimento específico da disciplina pelos professores, de recursos materiais, de espaço físico adequado e de políticas concretas, que definam como deve ser o ensino de Arte desde os anos iniciais da educação infantil.

Apesar das críticas sobre a polivalência do professor, inclusive do que é formado em Educação Artística, defendemos que este profissional deveria ser especializado em uma modalidade específica, para garantir um bom aprofundamento na área. Acreditamos que um prejuízo menor da criança e também como ferramenta auxiliar de indiscutível valor para o professor, o interesse, a pesquisa e a oportunidade criada através de cursos de formação continuada, poderiam contribuir para a realização de, pelo menos, parte do que sugerem os documentos legais. Tendo seus conteúdos abordados nos referidos cursos, podem dar mais legitimidade à presença da arte na escola e, até tornar-se um instrumento de luta para reivindicar condições necessárias para um ensino e prática pedagógica de qualidade.

É certo, assim, que a tarefa de ensinar a pensar requer, dos professores, o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar as crianças a potencializarem suas capacidades cognitivas (LIBÂNEO, 1997, p. 16).

O autor chama a atenção para o papel da escola e do professor no mundo contemporâneo - a escola precisa ser repensada, atualizada e o professor deverá ser o mediador na formação de

crianças pensantes, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento através de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores.

Articular as linguagens e estratégias para a construção do conhecimento é um desafio para o professor que, hoje, se encontra desqualificado, devido às falhas na formação, que não acompanha as mudanças e, também, desmotivado pelo decréscimo do conceito social da profissão diante da sociedade.

Especificamente na área de Arte, ainda não estão bem claros os caminhos e possibilidades concretas para o ensino de artes. As orientações dos documentos legais trazem uma proposta flexível, que permite que cada unidade de Educação Infantil escolha as modalidades artísticas a serem trabalhadas e que deixa a critério do professor a organização (dentro das propostas) e as formas de como trabalhar.

Todavia, como a Arte na Educação Infantil tem sua prática calcada em atividades manuais que caracterizaram o ensino da Arte em modelos tradicionais com o uso de livros-textos para colorir e/ou recortar, ainda é muito comum encontrarmos creches e pré-escolas usando os desenhos estereotipados, mimeografados ou, ainda, usando atividades de caráter procedimental, tendo como base a experimentação descontextualizada de alguns procedimentos pictóricos.

Os aspectos acima expostos nos remetem a uma reflexão sobre o ensino de Arte que temos em nosso país e que pouco difere da realidade de países, como a Espanha, segundo Hernández (2000). A situação é um reflexo da falta de uma formação adequada dos professores deste segmento educacional, aos conhecimentos e problemas estabelecidos pela compreensão e representação artística da atualidade.

A Educação Infantil, enquanto primeiro contato da criança com o saber sistematizado, é um espaço onde a criança ao mesmo tempo que vivencia as primeiras experiências de vida coletiva com outras crianças e adultos que não pertencem ao seu grupo familiar, inicia a construção de habilidades e competências, vivencia a necessidade de apreensão de significados e códigos, que se traduzem no contato destas com as mais variadas formas de conhecimentos desde o início das suas vidas, fato este que se torna mais presente quando do seu ingresso nas instituições de educação infantil, uma vez que o processo de apreensão de significados se intensifica quando as crianças iniciam as aprendizagens de ver, agir, fazer, escutar, sentir, movimentar-se e descobrir.

É direito de toda criança de até cinco anos de idade frequentar creches e pré-escolas, como garante o artigo 29, seção II da Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), direito este que se afirma na Constituição Federal de 1988,

reconhecido como dever do Estado. A Educação Infantil, neste cenário, destaca-se como primeira etapa da Educação Básica, que tem como meta o desenvolvimento integral da criança. Ou seja, como a preparação para as fases seguintes do processo educativo, com vista a uma formação humana e cidadã.

Neste contexto, o ensino de Arte é mediado por professores polivalentes, sem a formação específica na área de Arte, que utilizam algumas técnicas artísticas para desenvolver habilidades nas diversas esferas: física, social, intelectual e emocional, de forma lúdica, usando a Arte como recurso e não como uma disciplina com conteúdo próprio, que traz contribuições significativas para a formação humana.

As orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), como documento normativo, visam propiciar, aos professores da Educação Infantil, uma melhor compreensão para organizarem sua ação educativa e fazer uma reflexão a respeito da aprendizagem dos pequenos. Estes aspectos são considerados essenciais para se oferecer uma educação de qualidade e professores com melhor desempenho profissional, com o entendimento da criança como ser de direito, em processo de desenvolvimento.

De acordo com os documentos prescritivos, o trabalho educativo com Arte deverá contemplar o princípio Estético que destaca ações educativas que propiciam exercícios: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (CNE/CEB, Parecer nº 20/2009, p. 8 e 9).

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.

E continua:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (*idem, ibidem*).

Outros aspectos destacados pelas DCNEI (BRASIL, 2009) com relação ao trabalho com Arte na Educação Infantil, são os eixos curriculares, que apontam para a Arte de forma contextualizada, o que, por sua vez, vai favorecer o exercício dos sentidos; o uso de diferentes

linguagens; uma variedade de gêneros e formas de expressões artísticas através dos aspectos gestual, verbal, plástico, dramático e musical.

Ainda segundo os eixos curriculares, as DCNEI (BRASIL, 2009) apontam para as ações onde possam ser desenvolvidas práticas educativas que permitam a interação com outras crianças e grupos culturais, que ampliem os padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade. Impõe-se um fazer educativo que incentive a curiosidade; a exploração; o encantamento; o questionamento; a indagação em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. Neste sentido, um conhecimento que promova o relacionamento e a interação das crianças com as diversas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

É importante destacar que, nesta faixa etária, o interesse da criança na escola se amplia ainda mais para as estruturas das diversas linguagens; estas estruturas são criadas com a intenção da comunicação de significados sobre a maneira pessoal da criança de encontrar sentido no mundo que a rodeia, criando redes de comunicações e, ao mesmo tempo, deixando seus registros e marcas na história.

O trabalho com Arte na Educação Infantil precisa ser orientado por profissionais da área artística, visando um espaço educativo que ofereça experiências criativas, instigadoras, desafiadoras e inovadoras, que exercitem o lado direito do cérebro, a emoção, os sentidos e a criatividade da criança.

Percebe-se que as crianças pequenas, quando inseridas no universo da Arte, vão criando mil possibilidades de representações e interpretações nas diversas linguagens; passando das descobertas investigativas às criações artísticas, que vão revelando os meandros e especificidades das suas relações com o mundo, despertando o encanto, a magia e a alegria do fazer, que fascina e seduz.

Em consonância as novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009), a prática educativa da Educação Infantil se destaca como: “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”.

Desta maneira, as linguagens artísticas são contempladas em seus recortes específicos, contribuindo para estimular a curiosidade das crianças através do diálogo, com suas múltiplas linguagens, dando ênfase a um currículo em movimento, onde as artes visuais, tão presentes no cotidiano das crianças desde muito cedo, se apresentam como registros e marcas da sua existência no mundo, além de permitir a estimulação e permanente educação do olhar, bem

como a sua expressividade, ao produzir rabiscos e garatujas que expressam suas leituras de mundo, dentre outros aspectos.

Segundo Claparède (1954, *apud* PEREIRA, 2002), “o desenho é um pedacinho da alma criança deitado num papel”. Ao desenhar, as crianças registram suas experiências sensíveis, ao mesmo tempo em que vão desenvolvendo pré-requisitos importantes para as novas aprendizagens, tais como: a sensibilidade, a intuição, a imaginação que voa e desenha mil formas, a percepção e a curiosidade, dentre outras.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as artes visuais são apresentadas como:

Expressão, comunicação e atribuição de sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes [...] (BRASIL, 1998, p. 85).

A Arte, como elemento constituinte do currículo na Educação Infantil se destaca, nos documentos legais, apontando os caminhos para o professor planejar sua intervenção, de modo a levar, para a sala de aula, elementos das linguagens artísticas que contemplem as três condições básicas de aprendizagem, que são: o nível de maturidade da criança e a motivação para a realização das atividades propostas, bem como o ambiente e as situações de aprendizagem que permitam, aos pequenos, explorarem suas ideias por meio de diversos materiais, ao mesmo tempo em que os incentiva a buscar informações, nas mais diversas fontes, para expandir seus conhecimentos.

A linguagem musical se destaca, neste contexto, como uma das linguagens artísticas mais antigas, criada pelos seres humanos, de que se tem conhecimento na história. Encontramos relatos da música presentes em diversos rituais de vida, de morte, de cura, em brinquedos e brincadeiras populares, nos momentos de socialização e educação de crianças e adolescentes; ela está sempre presente na vida do homem, acompanhando o processo de compreensão do mundo, apropriação e recriação da cultura, comunicação e expressão dos povos, em todas as civilizações.

A música é aquele elemento que soa; fala quando as palavras calam e embala, sugerindo movimentos impulsivos e ingênuos, aflorando muito mais intensamente os sentidos e criando rodopios de fantasias que experimentam todas as formas de ser.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças,

inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p. 21).

O transitar entre o fazer artístico e o aprender música na Educação Infantil deve ser, neste sentido, conduzido como uma forma de alimentar mais ainda a imaginação e despertar a criança para desenvolver os traços criadores, de modo a formar uma personalidade criativa e, a partir do conhecimento de mundo, obter um crescimento interior.

Assim como as demais linguagens da arte, a música contribui para o desenvolvimento da coordenação motora; da acuidade auditiva; da acuidade visual; da escuta sensível; da apreciação; da memória e da atenção, dentre outras habilidades e aptidões.

A música faz parte do cotidiano das crianças por meio da mídia, TV, rádio etc., em brincadeiras e manifestações espontâneas ou em intervenções educativas e lúdicas, além de diversas situações sociais.

Recentemente, a música passou a ser incorporada às instituições escolares brasileiras por meio da Lei 11.769/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, em todo o território nacional. Mesmo sendo contemplada no Art. 26, § 2º, que destaca: “O ensino de Arte constituirá componente obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural da criança.” Os profissionais da área de música conseguiram, através de muitas lutas e desafios, reforçar a prática da educação musical em todos os níveis da Educação Básica, através da Lei 11.769/2008, fazendo valer os documentos que norteiam a sua prática educativa no país.

Na Educação, a música não deve ser necessariamente uma disciplina. Ela pode integrar as diversas linguagens artísticas, promovendo situações de aprendizagens múltiplas e provocando/ ampliando o interesse das crianças para aprender Arte.

Houve um tempo em que a música era uma disciplina escolar isolada. Atualmente, não. Ela já se faz presente no contexto escolar de algumas instituições educativas, como componente das linguagens da arte, como as artes visuais, a dança e as artes cênicas. A ideia é que a escola trabalhe com uma equipe multidisciplinar e que nela tenha, entre os profissionais, professores das diversas linguagens artísticas. Cada escola tem autonomia para decidir como incluir este conteúdo, de acordo com seu Projeto Político Curricular - PPC.

Trabalhar de forma interdisciplinar ou multidisciplinar, na Educação Infantil, é uma maneira de contemplar as linguagens da Arte neste nível de ensino, mas para que sua

contribuição para a formação global da criança seja efetiva, é necessária a presença de profissionais com formação na área específica, que vai fazer toda diferença.

No contexto formativo da educação infantil, a música propicia o desenvolvimento de vários aspectos importantes no desenvolvimento dos pequenos nas áreas: física, social e psicológica. O planejamento, bem como a criação de situações de aprendizagens, deve incentivar o contato da criança com a linguagem musical, uma vez que o gosto pela música surge ao mesmo tempo que o desenvolvimento mental e emocional da criança.

A prática musical se enriquece [...] com informações e conceitos que se integram à intuição e espontaneidade [...]; é um momento muito rico. O exercício dos elementos formais amplia as possibilidades de expressão da criança, para interpretar, improvisar ou compor (MARTINS, 1998, p. 113).

A música está presente no cotidiano das crianças. Os brinquedos musicais fazem parte da sua vida desde muito cedo, é por meio dos brinquedos ritmados que se estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais entre os pequenos e seus pares. De acordo com Vygotsky (1987, p. 247), a capacidade criadora da criança tem como aliada a imaginação, que permite o processo de criação, através de práticas mediadas pela linguagem. A Arte, como elemento constituinte da formação da criança, garante a liberdade de utilizar a combinação de fantasia e imaginação, o afetivo e o emocional, o criativo e a ludicidade, que contribui para o desempenho das possibilidades cognitivas, ampliando o seu potencial a partir das amplas alternativas que o uso dos dois hemisférios cerebrais propicia.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), as práticas pedagógicas têm, como base estruturante da ação educativa, os eixos norteadores: Interações, Linguagens e Brincadeiras. Dentre as diferentes linguagens de que tratam os documentos orientadores da ação educativa para os pequenos, observamos que a música e as artes visuais têm seu espaço garantido, como linguagem a ser trabalhada desde a entrada da criança na creche; as demais linguagens artísticas devem ser contempladas em projetos e atividades diversas, realizadas em determinados eventos escolares.

O brinquedo, as brincadeiras e o jogo de exercícios estão presentes, na infância, desde os primeiros anos de vida das crianças, que “olham, cheiram, tocam, ouvem, se movem, experimentam, sentem e pensam. Desenham com o corpo, cantam com o corpo, sorriem com o corpo, choram com todo o corpo. O corpo é ação/pensamento” (MARTINS, 1998, p. 96).

O movimento, como um aspecto importante do desenvolvimento infantil, uma linguagem presente na vida da criança desde o nascimento, é algo bem mais amplo que mexer o corpo ou caminhar.

O movimento é a primeira forma de expressão e comunicação da criança com seus pares, onde os gestos, mímicas faciais e o corpo, como um todo, têm o ato motor como função expressiva para externar suas necessidades imediatas, estados íntimos e desejos. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 19), “compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.” A cultura corporal traz, consigo, forte influência da cultura grupal, onde o movimento é aprendido e significado.

Nesse contexto, os desenhos; riscos e rabiscos; a dança; os rodopios e coreografias; cantos e encantos; os jogos de faz-de-conta; os jogos dramáticos e as caras e bocas da criança são representações, imagens que expressam sua percepção e leitura de mundo. São conhecimentos estéticos, que descrevem a realidade a partir do fazer criador e da expressão dos pequenos artistas, aprendizes e descobridores da vida.

A partir de uma visão mais ampla, onde a Arte é vista como uma linguagem carregada de conhecimentos que promovem a vivência de experiências singulares, únicas e totais do sujeito em formação, visão esta que permite ordenar o seu contexto, dando-lhe sentido.

---

## *CAPÍTULO 4*

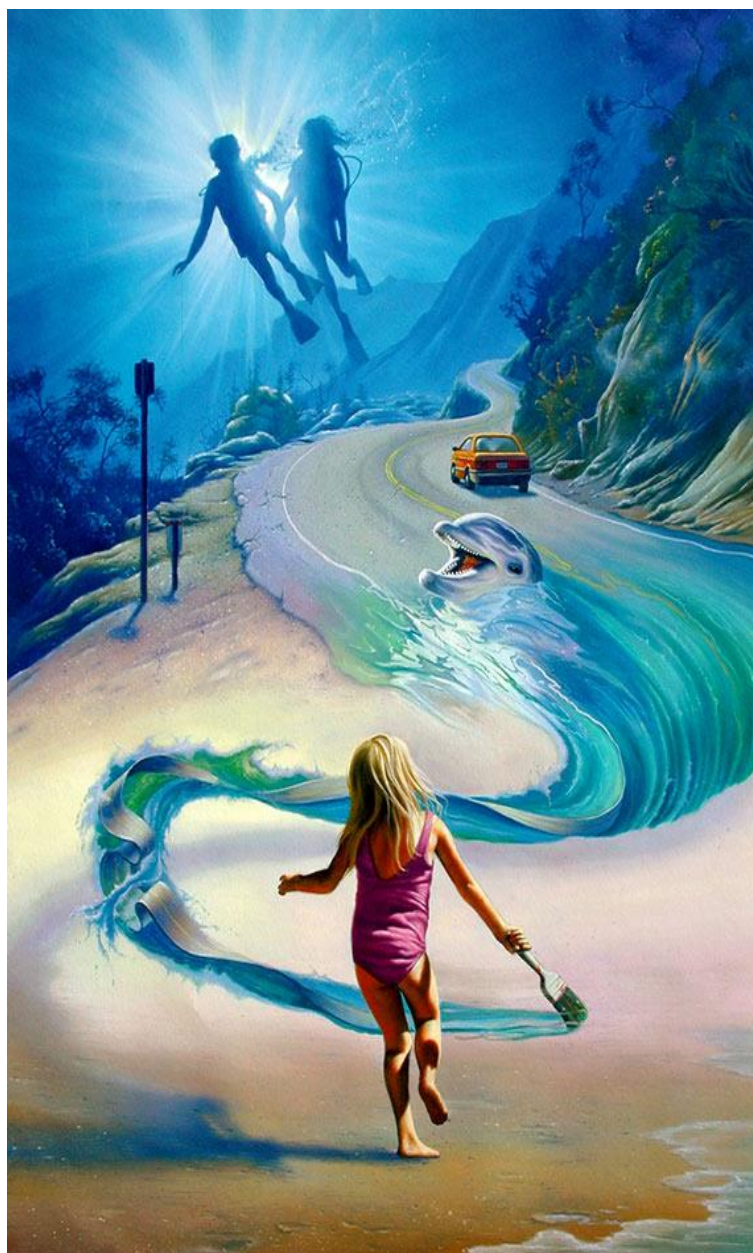
---

**O DESENHO DA  
PESQUISA: caminhos  
metodológicos**

---

## CAPÍTULO 4: O DESENHO DA PESQUISA: caminhos metodológicos

**Figura 8 Jovem Artista - Jim Warren**



**Jovem Artista - Jim Warren**

A arte de Jim Warren Book - Disponível 6/15/15

<http://www.hokulanidesign.com/>

A construção da metodologia segue os rituais do fazer artístico. Assim como a “Jovem Artista”, vamos desenhando nosso percurso, a fim de elaborar uma resposta à questão de investigação que move a presente tese.

Não vamos esquecer que as emoções são os grandes capitães de nossas vidas, nós obedecemos-lhes sem nos apercebermos.

*Van Gogh*

A presente pesquisa teve como objetivo geral conhecer as representações sociais dos professores sobre a Arte na Educação Infantil. Tal objetivo desdobra-se em outros dois específicos: identificar práticas e habilidades artísticas desenvolvidas nas instituições educativas investigadas e refletir sobre as contribuições da Arte para a formação integral da criança. Para tanto, apresentamos, a seguir, os percursos e escolhas metodológicas que pautaram o trabalho de campo.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Pesquisas em Representações Sociais caracterizam-se, principalmente, como um estudo de natureza qualitativa que lida com situações sociais e suas complexidades, garantindo o acesso às condições de produção (SPINK, 2004). As pesquisas de natureza qualificativa possuem um número significativo de informações sobre a vida dos grupos pesquisados, que “não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que a circunscrita ao simples dado objetivo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120). Fato este que destaca

o uso de técnicas qualitativas, tanto para coleta quanto análise de dados permite, quando combinadas, estabelecer conclusões mais significativas a partir dos dados coletados, conclusões estas que balizariam condutas e formas de atuação em diferentes contextos (FREITAS, MUNIZ E MOSCAROLA, 2005, p. 5).

No entanto, a busca por dados válidos e consistentes, em textos discursivos, permite o cruzamento de dados quantitativos e qualitativos, necessitando de informações objetivas e sistemáticas, para melhor estabelecer relações com a realidade. Portanto, as RS configuram um modelo de compreensão da realidade a partir de interações dinâmicas e determinadas historicamente, onde cada grupo social se organiza e constroem seus significados; tal situação implica o modelo misto de pesquisa: a quali-quantitativa, o qual utilizamos nesta tese.

A abordagem quali-quantitativa não é oposta ou contraditória em relação à pesquisa quantitativa, ou a pesquisa qualitativa, mas de necessária predominância ao se considerar a relação dinâmica entre o mundo real, os sujeitos e a pesquisa, ainda mais quando se intensificam os consensos nos questionamentos acerca das limitações da Pesquisa Operacional Clássica em incorporar os sujeitos, objetos e ambientes no contexto de construção do conhecimento e consequentemente nas metodologias de pesquisa (ENSSLIN e VIANNA, 2008, p. 8).

O uso de informações quali-quantitativas permite aglutinar forças aos argumentos que sustentaram e deram qualidade às conclusões, dialogando diretamente com dados empíricos

permitindo, assim, a geração de ideias e significados, a averiguação de hipóteses e a elaboração de considerações conclusivas.

As pesquisas em RS apresentam aspectos relativos a duas etapas investigativas: observação e coleta de dados (SPINK, 1995b; SOUZA FILHO, 1995). A observação consiste em longos períodos sistemáticos de acompanhamento direto do pesquisador no campo de pesquisa. De acordo com Moscovici (2003), a observação oferece meios de entender a gênese e a estrutura das representações sociais, sendo uma das principais fontes de informação, onde é possível dialogar entre dados quantificáveis e qualificáveis a partir da observação do fenômeno estudado. A coleta de dados é uma etapa, elaborada minuciosamente, a partir da interação pesquisador e objeto investigado, onde a compreensão do fenômeno se dará pelo conjunto de informações e elementos da realidade (SOUZA FILHO, 1995). Portanto, a presente pesquisa partiu da observação não-participante e fez uso da técnica de entrevista com roteiros abertos ainda que, objetivamente, tivesse temas geradores.

As análises dos dados partiram do diálogo entre a fundamentação teórica selecionada e a técnica de análise de conteúdo, centrada na totalidade da representação do sujeito.

Assim, usamos, como técnica de análise dos dados, a análise de conteúdo, que não deve ser confundida com a análise do discurso, uma vez que ambas apresentam metodologias diferentes e objetivos distintos. Na Análise de Conteúdo (AC), o objeto de estudo é o registro em si, presente em um texto, um documento, uma fala ou um vídeo ou se, apenas, no conteúdo do texto, relações além deste, esperando compreender o pensamento do sujeito, através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem. Segundo Pêcheux, (1993, p. 65), “o que é visado no texto é justamente uma série de *significações* que o codificador detecta por meio dos *indicadores* que lhe estão ligados”.

O trabalho realizado através da técnica utilizada tem como foco o conteúdo, ou seja, a materialidade linguística, através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para a sua interpretação.

Optamos por elencar as fases da técnica segundo Bardin (2011), que as organiza em: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que

envolvem a determinação de indicadores por meio de recortes de texto, nos documentos de análise (BARDIN, 2011).

A segunda fase, a de exploração do material, consiste na definição de categorias (sistemas de codificação) e na identificação das unidades de registro (a unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto, nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro).

Aqui, temos uma etapa importante da AC, porque ela vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Desta forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase, como ressalta o autor.

Por fim, a terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Neste momento, os resultados são tratados e analisados; nela ocorre a condensação e são destacadas as informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica que Bardin (2011) descreve, em seus estudos e pesquisas.

O próprio autor focaliza as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências. A codificação, “corresponde a uma transformação – efectuada (sic) segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 2006, p. 103).

A categorização é a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento este efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2006, p. 117).

As etapas citadas trazem, em seu contexto, uma série de simbolismos que precisam ser decodificados. Isto requer, do pesquisador, um esforço para desvendar o conteúdo latente, como aponta Triviños (1987, p. 162). Alguns autores, como Bateson (2000), Thompson, (1995), Bardin, (2006), destacam, em seus estudos, que a análise contextual e histórica é de grande valia, além da criatividade, intuição e crítica. Ainda seguindo esta trilha, Denzin e Lincoln (2000) chamam atenção para o papel do caráter crítico da pesquisa.

Com relação às fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2006), outros autores propõem fases semelhantes, apenas com algumas especificidades que não alteram o processo em si. A exemplo, cita-se Flick (2009, p. 292-293) que, com base em Mayring (1983), delinea os passos seguintes para a análise de conteúdo: síntese da análise de conteúdo, por meio da omissão de enunciados; análise explicativa de conteúdo, com o esclarecimento de trechos difusos, ambíguos ou contraditórios e, por fim, a análise estruturadora de conteúdo, por meio da estruturação no nível formal relativa ao conteúdo.

Entretanto, a análise de conteúdo não deve ser considerada e trabalhada como modelo exato e rígido. Mesmo Bardin (2011) rejeita esta ideia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta da análise de conteúdo contempla dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Podemos dizer que a técnica tem como objetivo ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário.

## 4.2 O *LOCUS* DA PESQUISA

Com o intuito de conhecer as representações sociais de professores da Educação Infantil sobre a Arte, traçamos um percurso metodológico que envolveu duas instituições: a Universidade Federal da Paraíba UFPB e a Universidade Federal de Campina Grande, mais especificamente, a Unidade de Educação Infantil (UEI) e a Escola de Educação Básica destas instituições. O olhar voltou-se, principalmente, para as relações com a educação, a arte, o ensino e a vivência didático-pedagógica e cultural dos professores.

### 4.2.1 Breve histórico das Instituições pesquisadas

As Representações Sociais, segundo Spink (2004), são estruturas cognitivo-afetivas, que acontecem em um contexto onde ocorrem as interações sociais cotidianas, a partir de sua funcionalidade. A autora destaca que os pesquisadores da área têm um olhar comum, com relação à visão das Representações Sociais (RS) como produtos sociais, uma vez que as RS estão relacionadas ao contexto onde foram produzidas.

As questões acima direcionam nosso olhar para a maneira como as RS são formadas: condições de produção, de circulação, processos e estados nos quais se encontram o estatuto epistemológico.

A partir daí, abrimos as cortinas para uma breve apresentação do panorama histórico do nosso campo de investigação: a Escola de Educação Básica no Campus I/UFPB e a UEI na Universidade Federal de Campina Grande.

#### 4.2.1.1 A Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba

**Figura 9: Áreas internas da EEbas**



Foto: Norma Maria de Lima, julho de 2014.

Imagens da Escola de Educação Básica da UFPB-EEbas.

As imagens acima são alguns dos espaços internos de uma das unidades de educação infantil *locus* da pesquisa. A Universidade Federal da Paraíba teve sua criação em dezembro de 1955, pela Lei Estadual 1.366, inicialmente com o nome de Universidade da Paraíba, surgindo a partir da junção de algumas escolas superiores já existentes no Estado. Após sua federalização, em 13 de dezembro de 1960, passou a ser denominada Universidade Federal da Paraíba – UFPB, reunindo as estruturas universitárias existentes nas cidades de João Pessoa e Campina Grande.

Com um modelo diferenciado das outras universidades do Brasil, que têm suas atividades em um só espaço urbano, a UFPB foi estruturada em *multicampi*, com sete *campi* distribuídos nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras.

Com a Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002, quatro dos sete *campi* da UFPB são desmembrados, dando origem à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) composta dos *campi* de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa, sendo sediada na cidade de Campina Grande.

Após o desmembramento, a UFPB passou a compor os *campi* de João Pessoa (capital), Areia e Bananeiras. Em 2005, contemplada pelo Plano de Expansão com Interiorização das instituições públicas de ensino superior, o governo Federal criou o *campus* do Litoral Norte do Estado, situado nos municípios de Mamanguape e Rio Tinto, além dos campuses do bairro de Mangabeira e Santa Rita que ficam na Grande João Pessoa.

Atualmente, a UFPB está estruturada da seguinte forma: *Campus I*, em João Pessoa, Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Comunicação, Turismo e Arte (CCTA); Centro de Biotecnologia (CB); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) e Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR); *Campus II*, em Areia, o Centro de Ciências Agrárias (CCA); o *Campus III*, em Bananeiras, abrangendo o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) e o *Campus IV*, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, com o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE). Em 2011, foram criados, pelo Conselho Universitário (Consuni), os Centros de Informática e o de Energias Alternativas Renováveis. Recentemente, foram criados os Centros de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR) - Unidade Lynaldo Cavalcanti/Mangabeira e o *Campus* de Santa Rita (CCJ).

Com a adesão ao Plano do Governo Federal, de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), a UFPB vem aumentando seus espaços, com a construção de novos setores e ampliando o número de oferta de vagas no Processo Seletivo Seriado (PSS) e pelo ENEM/SISU, avançando de uma oferta de 3.700 vagas, em 2005, para 8.020, em 2012.

Em todo o seu percurso histórico, a UFPB tem desenvolvido ações fundamentadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão, na esfera da educação superior, esperando que o objetivo único de formar profissionais munidos de conhecimentos estabelecidos pela tradição fosse superado pouco a pouco, sendo substituído por uma formação baseada em uma maior participação de saberes oriundos da pesquisa e da extensão, ou seja, fundamentando-se em um conhecimento atualizado e comprometido com as demandas da sociedade garantindo, assim, o reconhecimento social por suas contribuições históricas, que geram o avanço científico e

tecnológico regional, bem como a formação de profissionais de excelência para o Estado da Paraíba, para a Região Nordeste e todo o país.

A partir do movimento reivindicatório da Associação dos Funcionários da Universidade Federal - AFUF, hoje Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Superior da Paraíba - SINTESP, Associação de Docentes da Universidade Federal da Paraíba - ADUF e Diretório Central dos Estudantes – DCE, em 21 de setembro de 1988, no reitorado do prof. Dr. José Jackson Carneiro de Carvalho, foi implantada, na UFPB, a Escola de Educação Básica tendo, originalmente, o nome de Centro de Convivência Infantil - CCI, para atender os filhos de professores, crianças e funcionários da UFPB e a comunidade circunvizinha, acolhendo crianças na faixa etária de 4 meses a 4 anos.

O Centro de Convivência Infantil - CCI só iniciou suas atividades no reitorado do prof. Antônio de Souza Sobrinho, em fevereiro de 1990, vinculado à Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários – PRAC e coordenado pela professora Márcia Kaplen Steinbach Silva.

A partir de 1993, a Resolução nº 06/93 estabelece a vinculação do CCI ao Centro de Educação – CE, mudando o seu nome para Centro de Convivência Infantil - CECOI, com regulamento aprovado pelo CONSEPE em 20 de novembro de 1995, pela Resolução nº 55/1995. Em 1997, uma nova Resolução, a de Nº 17/200, do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba, passa de Centro de Convivência Infantil - CECOI para Creche-Escola, atendendo crianças até a alfabetização. Posteriormente, em 2008, foi implantado o ensino fundamental, com turmas de 1º e 2º ano, vindas do Jardim II e da alfabetização.

Com a elaboração de um Projeto Político Curricular - PPC, uma nova Proposta Curricular e um novo Regimento Interno promoveram mudanças que transformaram a Creche-Escola em uma Escola de Educação Básica, excluindo o atendimento da criança pequena de 4 meses aos 2 anos, ao mesmo tempo em que amplia o atendimento da Educação Infantil, a partir dos 2 anos e Ensino Fundamental até a 5ª série/6º ano.

Neste contexto, a Escola implanta uma nova proposta teórico-metodológica, adotando o planejamento participativo, através do uso de temas geradores que são selecionados a partir da realidade sociocultural dos educandos e que é visto, pela equipe multidisciplinar da escola, como sujeito social capaz de produzir conhecimentos a partir da interação com os seus pares e o meio ambiente.

Atualmente, a Escola de Educação Básica atravessa um momento de crise político-administrativa que vem repercutindo no seu contexto. Novos rumos vêm sendo negociados e apontam uma fase que sinaliza para as mudanças desejadas. A atual reitora, Dra. Margarete de

Fátima Formiga Melo Diniz, em parceria com o Diretor do Centro de Educação, Prof<sup>o</sup> Dr. Wilson Honorato Aragão, empossa a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adelaide Alves Dias como diretora da Escola de Educação Básica, eleita pela comunidade escolar em dezembro de 2014, demonstrando compromisso com a democratização e qualidade do ensino que pretendem desenvolver.

#### 4.2.1.2 A Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande

**Figura10: Entrada e Área interna da UEI**



Foto: Norma Maria de Lima, maio de 2014/2015.

Imagens de alguns aspectos da Unidade de Educação Infantil da UFCG-UEI.

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), criada após o desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir da Lei Federal Nº 10.419 de 09 de abril de 2002, dá início a um novo cenário na Educação Superior no Estado da Paraíba, com sede localizada na cidade de Campina Grande. No Estado da Paraíba, a UFCG possui cinco (5) *campi*, distribuídos nos municípios de Cajazeiras, Cuité, Patos e Sousa e o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), em Sumé, atendendo uma boa parte da população do território paraibano, com grande diversidade de cursos de graduação e pós-graduação, tendo como tripé formativo o ensino, a pesquisa e a extensão. A instituição é vinculada ao Ministério da Educação e Cultura - MEC e tem como âmbito de atuação o Estado da Paraíba.

Dentro deste cenário de mudanças, após seu desmembramento da UFPB, a UFCG mantém a Unidade de Educação Infantil – UEI, que fora criada em 1978.

Ao completar trinta anos, a UEI/UFCG vem desenvolvendo um ensino de qualidade, que prioriza a cultura regional, dando ênfase às atividades artísticas com um aprendizado contextualizado e dinâmico em suas salas de aulas. Consciente do compromisso assumido, a

escola vem cumprindo sua missão, certa de que a continuidade desta construção fortalece, cada vez mais, estes 30 anos de amor e dedicação às crianças campinenses.

A UEI/UFCG foi uma conquista ainda, como UFPB, um sonho que foi sonhado junto por professores e funcionários da universidade, que não tinham com quem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Segundo a professora Maria Aricéu de Oliveira, diretora adjunta e uma das fundadoras da escola, “a unidade nasceu para suprir esta necessidade e foi alvo de muita luta das duas categorias”. Ela destaca, ainda, o momento de criação da entidade como um dos mais inesquecíveis, para os professores e servidores da época.

A UEI/UFCG foi fundada em 12 de outubro de 1978, uma data muito significativa, uma vez que se trata de uma instituição dedicada à educação de crianças pequenas e o 12 de outubro é o dia nacional da criança. Após a autorização de funcionamento pelo Ministério da Educação, o início das atividades aconteceu na granja particular de um professor da universidade, situada em frente à Faculdade de Medicina da UFCG, com pouco mais de 10 crianças.

Atualmente, na UEI, é oferecida Educação Infantil Básica, que vai do Maternal ao Jardim II. De acordo com a direção da UEI, professora Julita Barbosa de Farias Santiago, a escola possui nove professores titulares, três substitutos e oito técnico-administrativos, que são os responsáveis pelas atividades didático-pedagógicas da escola. Entre os técnicos, estão psicólogos, pediatras, pedagogos e outros profissionais especialistas da área de Educação Infantil.

As turmas são organizadas tendo como critério a faixa etária, para a divisão dos grupos. No momento atual, existem dois grupos para as idades de 2, 3 e 4 anos e um para as crianças com 5 anos.

A professora Julita declara: “ver no que se transformou esta escola, nesses anos, é um orgulho para todos nós que fazemos parte dela, porque representa a luta de uma equipe, que trabalhou e insistiu muito para que tudo desse certo, assim como deu”.

Os registros da escola têm computado que mais de três mil crianças já passaram pela UEI/UFCG, nestes trinta anos de existência da escola. São três décadas de funcionamento, onde a equipe cresceu, os caminhos foram muitas vezes árduos, houve muitos avanços e em alguns momentos recuos necessários, muitos caminhos percorridos e muitas vitórias a contar.

No presente momento, a escola atende a uma média de 115 a 120 crianças por ano, com faixa etária entre 2 e 5 anos. As crianças são filhos de professores e servidores técnico-administrativos. Como enfatiza a professora Aricéu de Oliveira, o Projeto Político Curricular–PPC - da UEI tem, como objetivo maior, um trabalho educativo de qualidade junto às crianças, levando em consideração a participação da família como uma grande parceira no trabalho, que

visa o desenvolvimento global das crianças. Além do ensino de qualidade, as atividades lúdicas e de lazer são oferecidas às crianças, como aulas de campo através de passeios externos, visitas a exposições de trabalhos e apresentações artísticas.

Hoje, a UEI está localizada ao lado da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia (antigo DART), com espaço projetado para atender a crianças pequenas, com conforto e adequação das instalações, que atendam suas necessidades. A UEI propicia, aos professores e demais pessoas que têm filhos matriculados no local, a proximidade familiar, através da frequência aos ambientes da unidade. “De vez em quando, um pai ou uma mãe vem aqui dar uma olhada no seu filho e ainda ajuda no que é necessário”, frisa Julita Barbosa.

#### **4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA**

A apresentação da análise dos aspectos pesquisados, inicia-se com um breve perfil de nossos entrevistados, que foi levantado durante as visitas *in loco* às unidades da pesquisa, sendo usado para registro o diário de bordo.

O grupo participante da nossa pesquisa é formado por 11 professores, sendo 10 do sexo feminino e 01 do sexo masculino. Na UEI e na Escola de Educação Infantil, a maioria dos professores é do sexo feminino. Uma das representações, presentes no senso comum e encontrada em pesquisas e produções acadêmicas, é a que se refere à Educação Infantil como uma profissão feminina. Esta representação vem sendo constatada ao longo de muitas décadas, tendo como suposta origem o perfil de professor para este nível educativo, que sempre esteve relacionado ao modelo idealizado da mulher “mãe” como naturalmente apta a cuidar e a educar crianças pequenas.

Na atualidade, esta concepção fundamentada na ‘feminização’ do magistério e, mais especificamente, na Educação Infantil, é amplamente contestada, já que estudiosos da área como Rocha (1999); Galvão e Ghesti (2003) e Kramer (2005) têm enfatizado, em seus legados teóricos, a complexidade que envolve o trabalho na educação infantil.

Da equipe da Unidade de Educação Infantil da UFCG - UEI/UFCG, obtivemos a participação unânime dos professores que estavam nela atuando e que somaram seis professoras e um professor. E, da Escola de Educação Básica da UFPB, tivemos a participação de quatro professoras.

No quadro abaixo, temos a distribuição percentual da população entrevistada por sexo, faixa etária e nível de formação, nas escolas e creches de educação infantil da Universidade Federal da Paraíba e de Campina Grande, em 2014.

**Quadro 01 - Distribuição percentual da população entrevistada por sexo, faixa etária e nível de formação**

| <b>Sexo</b>  | <b>Percentual</b> | <b>Faixa Etária</b> | <b>Percentual</b> | <b>Nível de Formação</b> | <b>Percentual</b> |
|--------------|-------------------|---------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|
| Feminino     | 90%               | 30-45               | 64%               | Superior/Pedagogia       | 36,36%            |
| Masculino    | 10%               | 46-60               | 36%               | Superior/outras áreas    | 45,45%            |
|              |                   |                     |                   | Pós-Graduação/Edu.Inf.   | 18,19%            |
| <b>TOTAL</b> | 100%              |                     | 100%              |                          | 100%              |

Com relação ao sexo, observamos que 90% da população entrevistada era composta por mulheres e que tal representatividade reforça a ideia de educação infantil como extensão do lar, onde a presença feminina, nesta modalidade educativa, deve-se à concepção de que o processo educativo iniciado em casa deveria ter continuidade na escola, sob a orientação e/ou coordenação de mulheres. Isto evidencia que elas estão mais presentes no cotidiano das atividades educativas das crianças, por seu papel de cuidadoras (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Quanto à faixa etária, a maior concentração de professores se encontra entre 30 e 45 anos, o que corresponde a 64% da população pesquisada. Os demais apresentaram idades entre 46 anos e 60 anos, o que corresponde a 36%, conforme o quadro acima.

Em relação ao nível de escolaridade, todos os participantes possuem nível superior, ou seja, 100% dos entrevistados, que são distribuídos em 54% com formação no Curso de Pedagogia, 36% em outras áreas e 10% com pós-graduação em Educação Infantil.

#### **4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: o cotidiano da pesquisa**

Motivadas pelo caminho percorrido ao longo da trajetória profissional, que sempre esteve vinculada à Arte e ao desenvolvimento da criança, através de práticas educativas na área e do processo formativo dos professores de Arte, elegemos este espaço como campo de nossa investigação.

Durante a trajetória da construção de nossa pesquisa, o quadro de professores das unidades de educação infantil sofreu algumas modificações: na Escola de Educação Básica EEB/UFPB em João Pessoa, uma professora aposentou-se, houve o afastamento de uma outra

com licença saúde, além dos problemas gerados pela não renovação do contrato de outras, que estavam como temporárias, ficando apenas quatro professoras participantes da pesquisa.

Outro aspecto que observamos foi a fragilidade com relação à lotação dos professores da UEI/UFCG e das EEBas/UFPB, ao mesmo tempo em que constatamos a movimentação da Direção do Centro de Educação (CE/UFPB), para a criação do Departamento de Educação Básica no Campus I, pleito aprovado no dia 25/02/2014 pela Resolução do CONSUNI nº 05/2014. Com a aprovação, implantação e funcionamento do Departamento, as questões relacionadas à lotação dos profissionais da Educação Básica avançam para um novo momento. Houve, ainda, a eleição de uma nova coordenação para a escola.

Inicialmente, havíamos selecionado, para fazer parte da pesquisa, a Unidade de Ensino Integrada ao Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias - CCHSA/UFPB/CAMPUS III Bananeiras/Pb, conhecida como “O Grãozinho”, laboratório/escola de Educação Infantil; porém, devido à falta de professores, não foi possível sua participação. No início da primeira etapa da pesquisa contávamos com duas professoras que entraram de licença médica e, em seguida, foram aposentadas, o que contribuiu para que a escola fosse fechada pela administração central da UFPB, em meados de 2014. Fato que lamentamos profundamente, por se tratar de um espaço importante para a educação das crianças pequenas da região e campo de estágio para os estudantes dos cursos de licenciatura da universidade local.

Dando continuidade aos processos de pesquisa de campo, iniciamos com os procedimentos legais e éticos que foram viabilizados através da abertura do processo de requerimento para a realização da pesquisa nas escolas de Educação Básica e Creches das UFPB e UFCG, respectivamente no município de João Pessoa/Bananeiras e Campina Grande. A partir da carta de aceite das instituições, submetemos o trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde - UFPB.

Para investigar as representações sociais dos professores de Educação Infantil sobre a Arte, dentro da opção teórico-metodológica que escolhemos, decidimos usar a entrevista semiestruturadas como instrumento de coleta de dados.

A aplicação da entrevista foi realizada nos meses de março 2013 a julho de 2014, nas escolas selecionadas. Segundo Abric (1994), a entrevista semiestruturadas é um método indispensável ao estudo das representações sociais, uma vez que permite que as representações sejam expressas livremente.

Spink (2004), em suas teorizações, explica a entrevista semiestruturadas como a maneira mais comum de termos acesso às representações. Ao acessarmos as vozes dos

participantes da entrevista, temos um material relevante, que permite inventariar o objeto investigado com maior fluxo de informações.

Para Sales (2007), as entrevistas têm, como vantagem, a possibilidade de permitir informações mais precisas, esclarecer aspectos que se apresentem insuficientes quanto à clareza nas respostas e aprofundar mais as informações em questão.

Desta forma, realizamos observações não-participantes e entrevistas semiestruturadas para investigar as representações sociais dos professores sobre a Arte. Como instrumento de investigação, usamos um caderno de campo, onde foram registrados as observações e os acontecimentos do cotidiano das instituições, para subsidiar a construção da nossa tese. Outro instrumento usado foi o roteiro de entrevista, aplicado aos professores que compõem o corpo docente das escolas. Como recursos, utilizamos o gravador e máquina fotográfica, para registros em áudio e fotos.

#### **4.5 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS**

Para análise do material coletado, utilizamos o método de pesquisa interpretativo e elegemos a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Sá (1996), é o tipo de análise que melhor se articula com as representações sociais, vindo a ampliar a integração de conhecimentos e permitindo, ainda, a cooperação e complementação entre áreas de conhecimento. Cada uma das respostas coletadas durante o percurso da pesquisa possui um sentido que não pode ser tomado como um ato isolado, este faz parte do contexto do estudo.

A partir dos estudos realizados, podemos afirmar que a análise de conteúdo é uma técnica que tem como meta a compreensão crítica do sentido das comunicações, seu conteúdo aparente ou implícito, bem como inferir conhecimentos novos, baseados no relato dos entrevistados. Iniciamos o processo de análise do conteúdo manifesto e explícito nas entrevistas, buscando extrapolar este conteúdo com nossas deduções através da descrição, interpretação e inferência das mensagens. A descrição foi entendida como

[...] etapa inicial na qual são enumeradas as características do texto; sendo a interpretação a significação das referidas características e a inferência como fase intermediária que vai permitir a passagem da descrição para a interpretação (FRANCO, 2008, p. 29).

Dentro do universo histórico, a proposta aqui contemplada para análise dos dados coletados tem sua origem nos Estados Unidos, como instrumento de análise das comunicações,

há mais de meio século. No entanto, vale salientar que a interpretação de textos já era usada há muito tempo e de formas variadas, como na hermenêutica, a arte da interpretação dos textos sagrados ou místicos. O que pode ser interpretado pela análise de conteúdo são:

mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 2011, p. 16).

O trabalho de pesquisa realizado através da análise de conteúdo tem como foco a busca de uma mensagem atrás de outra mensagem, algo que se encontra nas entrelinhas do discurso e que precisa de um procedimento adequado para ser revelado. Ainda segundo o autor (2011, p. 231), “as diferentes perspectivas teóricas dos investigadores modelam a forma como abordam, consideram e dão sentido aos dados”.

Outro aspecto importante que os autores destacam é que a análise de conteúdo possui duas funções: a função heurística e a de administração da prova. Na primeira, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a probabilidade de descoberta, ao mesmo tempo em que mobiliza a curiosidade do pesquisador. Na segunda, as hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, recorrerão ao método de análise sistemática, em busca de uma confirmação ou de uma afirmação sobre as impressões que surgiram nos primeiros contatos da observação com o universo da pesquisa.

Teoricamente, identificamos que, por se tratar de um conjunto de técnicas de análise de dados, o método é muito empírico e a análise de conteúdo vai depender do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como meta.

Em análise de conteúdo, não existe o pronto e acabado, mas sim um conjunto de regras que servem como base, em determinadas situações, dificilmente transponíveis. Adaptada ao domínio e ao objetivo definido, a análise de conteúdo tem que ser reinventada a cada momento, exceto quando usada simplesmente para escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários, nos quais os conteúdos são avaliados, rapidamente, por temas.

O conjunto de técnicas de análise das comunicações, conhecido como instrumento de análise de conteúdo, possui uma grande diversidade de formas e é adaptável a um campo de aplicação muito amplo, que é o campo das comunicações. Neste tipo de técnica, podemos realizar uma análise dos ‘significados’, como na análise temática, ou uma análise de ‘significantes’, como na análise léxica. Salientamos que, em nosso contexto de pesquisa,

interessa-nos o campo dos significados aparentes, contidos nos dados coletados, tendo como referência a definição da análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, P.44, 1977).

A partir das teorizações acima, iniciamos o processo de análise do conteúdo manifesto e explícito nas entrevistas, buscando extrapolar este conteúdo com nossas deduções, através da descrição, interpretação e inferência das mensagens. Como afirma Franco,

[...] a descrição é a etapa inicial na qual são enumeradas as características do texto; sendo a interpretação a significação das referidas características e a inferência como fase intermediária que vai permitir a passagem da descrição para a interpretação (FRANCO, 2008, p. 29).

A técnica de análise de conteúdo nos possibilitou a sistematização do mapeamento dos discursos manifestados nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, instituídos com base em sua atuação profissional na educação infantil, aqui representados pelas suas contribuições.

Assim, a maneira como os sujeitos dão significados e ressignificam suas práticas profissionais com Arte foram analisadas à luz do universo das representações sociais, as quais fazem com que tais práticas influenciem, direta ou indiretamente, suas maneiras de pensar, sentir, agir, comunicar-se, informar-se e, por fim, ensinar Arte à criança pequena.

Definidas as escolhas e delineados os procedimentos metodológicos, no capítulo 5 fazemos uma apresentação das análises dos dados coletados, seguindo os referenciais teóricos eleitos para este fim.

---

## *CAPÍTULO 5*

---

**REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DE  
PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL  
SOBRE A ARTE**

---

## CAPÍTULO 5: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A ARTE

**Figura 11: Trabalhos de crianças**



**Trabalhos de arte de crianças das unidades de Educação infantil pesquisadas**

Os trabalhos de arte dos alunos das unidades de educação infantil pesquisadas abrem este capítulo, apontando que é no cotidiano, ao lado de seus pares, no seu fazer docente, que o professor revela suas representações. A mediação dos saberes artísticos trabalhados nas Instituições de Educação Infantil é uma realidade que se faz presente no cotidiano das crianças e suas consequências no processo de aprendizagem revelam as diferentes representações dos professores, em seu fazer educativo.

Com o intuito de conhecer as representações sociais dos professores sobre a Arte na Educação Infantil; identificar práticas e habilidades artísticas desenvolvidas nas instituições educativas investigadas e, por fim, refletir sobre as contribuições da Arte para a formação integral da criança, neste capítulo, nossas análises se voltarão para desvelar quais os elementos constituintes das representações sociais dos professores de duas Unidades de Educação Infantil da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e de Campina Grande (UFCG) sobre a Arte. Faremos, também, uma análise sobre os processos de mediação pedagógica relatados pelas professoras, quando de sua atuação com as crianças no processo educativo, tendo como base a ciência como uma área de conhecimento que se dedica a promover explicações sobre a realidade, em diálogo com seus modelos teóricos escolhidos.

### **5.1 RELAÇÕES ENTRE A ARTE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: desenhando o percurso da pesquisa**

Através de pesquisa em bancos de dados como: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo – USP; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba e repositório digital *Scielo*, no recorte temporal de 2009 a 2014. Buscando identificar os aspectos teórico-metodológicos da produção científica sobre trabalhos relacionados às representações sociais de professores da Educação Infantil sobre Arte, nos deparamos com diversos recortes sobre representações sociais; representação social de professores; Educação Infantil e infância; teatro na Educação Infantil; ensino na Educação Infantil, entre outros do gênero.

Em nosso percurso exploratório, foi possível selecionar trabalhos sobre a Teoria das Representações Sociais de professores, Ensino de Arte na Educação Infantil e Educação Infantil. No banco de teses da CAPES não foi encontrada nenhuma informação sobre a representação dos professores da Educação Infantil sobre a Arte no recorte de tempo pesquisado.

Com relação aos assuntos encontrados, observamos um bom número de teses e dissertações sobre a Teoria das Representações Sociais - TRS de Professores, Infância e Educação Infantil; aqui, nós podemos destacar o trabalho de autores como Arruda (2002), Menin e Shimizu (2005), Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001), Rosemberg (2001) e Favoreto (2013), por trabalharem com a representação social no contexto da educação.

Dentro deste universo, destacamos a importância teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais - TRS e suas relações com a Educação que vem sendo traçada em nosso país, aproximadamente há quatro décadas, como focaliza Alves-Mazzotti (1994) e Madeira (1991, 2001), uma vez que, na área de educação, a representação social, enquanto fenômeno investigativo, permite a compreensão dos sistemas de referências usados pelas pessoas e grupos para interpretar e agir sobre a sua realidade e os acontecimentos cotidianos, bem como sua formação e funcionamento.

Nesta trilha, em outro momento de suas teorizações, Alves-Mazzotti (1994) e Madeira (1991) destacam, ainda, a relevância indiscutível da Teoria das Representações Sociais na Educação, focalizando as possibilidades de análise dos fenômenos educativos e o papel que os conjuntos organizados de significações sociais desempenham neste espaço, como encontradas em Guilly (2000).

Concordamos com Witter (1992), quando destaca a necessidade do levantamento bibliográfico para a revisão literária sobre a temática pesquisada como uma etapa importante na realização de uma pesquisa sem, necessariamente, ser a devida classificação resultante da elaboração do estado da arte sobre o tema.

Na perspectiva de identificar a produção científica sobre o campo de estudo das representações sociais de professores sobre a Arte na Educação Infantil, seguimos os caminhos dos programas *stricto sensu* (dissertações e teses) disponíveis no portal da CAPES e de artigos publicados no *SciELO*.

Partindo deste universo, realizamos algumas análises de resumos das dissertações e teses, encontradas entre 2009 e 2012, em número de 1.663; no *SciELO*, foram encontrados 45 textos completos de artigos disponíveis, referentes a 2012.

Pudemos perceber, a partir das leituras realizadas, as dimensões já reconhecidas em leituras anteriores, da fecundidade e transversalidade da Teoria das Representações Sociais - TRS, pelo número de trabalhos produzidos nas diversas áreas do conhecimento, bem como pela sua multiplicidade de possibilidades metodológicas.

Desta maneira, podemos afirmar que a TRS já se configura como uma teoria consolidada no mundo acadêmico e, segundo Sá (1998), ela se desdobra em três abordagens distintas, a saber: a primeira segue as bases teóricas originais, onde os aspectos antropológicos se consolidam a partir dos trabalhos de Jodelet (2001); Doise (1992), que vem, através dos seus estudos, difundindo a segunda proposta que, por sua vez, se centra nas condições de produção e circulação das Representações Sociais e, por fim, a terceira, que tem como representante Abric

(1998), que focaliza seu trabalho na dimensão cognitivo-estrutural, conhecida como a Teoria do Núcleo Central.

Em se tratando da representação do professor de Educação Infantil sobre a Arte, observamos a quase inexistência de pesquisas na área, o que justifica e fortalece a necessidade da realização desta pesquisa.

Sá (1998) afirma que, para termos uma pesquisa de boa qualidade e completa, no campo das representações sociais, se faz necessário estudar, no mínimo, duas das três dimensões intimamente relacionadas:

- 1ª dimensão - relacionando com as condições socioculturais que a estimulam a emergir;
- 2ª dimensão - tem que haver a descrição do conteúdo cognitivo da representação;
- 3ª dimensão - discutir a sua natureza epistemológica versus o saber erudito(SÁ, 1998, p. 19-48).

Em se tratando do nosso contexto de pesquisa, ressaltamos que utilizamos o roteiro de entrevistas com os professores que foram classificados da seguinte maneira: os do turno da manhã por letras A, B, C etc. e os do turno da tarde por números 1, 2, 3 etc. Os dados coletados foram analisados a partir dos elementos que permeiam a Arte, a cultura e o princípio/desenvolvimento estético. Incluímos o desenvolvimento estético por entendê-lo como um dos princípios, na área de Arte, mais importantes da atualidade, que propicia o desenvolvimento de habilidades apreciativas como um direito humano de todos.

As artes, um dos meios primários de conhecer a si mesmo e o mundo, são construídas sobre símbolos, e estes símbolos requerem habilidades por parte do usuário, habilidades que vão além de decifrar os significados aparentes ou referenciais (HOUSEN, 1983, p. 192).

Para compreensão e análise das questões referentes às informações das entrevistas, que foram respondidas pelos participantes da pesquisa em seu *locus* de trabalho, realizamos um mapeamento de palavras geradoras e, em seguida, codificamos e sistematizamos os dados de cada questão da entrevista, que foram organizados e apresentados, primeiramente, na forma de quadros onde foram tabulados (porcentagens por respostas), seguidos dos indicadores das categorias e a análise de conteúdo. Isto possibilitou reunir alguns parâmetros de respostas, dispostos conforme a exposição, a qual ilustramos com os discursos das entrevistas que possibilitaram o acesso a informações detalhadas, que vieram enriquecer nossa teorização e delimitar as representações dos professores de Educação Infantil sobre a Arte cumprindo, assim, o papel atribuído às entrevistas por Sales (2007). Que define a entrevista como encontro entre

duas pessoas, afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

Todas as perspectivas contempladas nas entrevistas, quando tomadas em conjunto, formam a representação social dos professores de Educação Infantil sobre a Arte, bem como esclarecem as expectativas destes sujeitos, em relação aos conhecimentos da área, na sua formação e na educação das crianças. Segundo Bardin (1977, p. 229): “[...] são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar”.

Partindo desta premissa, ao escolher como procedimento de tratamento dos dados a análise de conteúdo, consideram-na como técnica apropriada para nosso estudo. Encontramos, na fala de Flick (2009), que a análise de conteúdo se desenvolve através de técnicas com certo grau de refinamento, além de permitir a interpretação após os dados coletados. Desta maneira, a técnica em questão, a análise de conteúdo, vem se revelando como uma das técnicas mais usadas em pesquisas qualitativas da atualidade, como complementa Dellagnelo & Silva (2005).

A análise de conteúdo permite a utilização de diversas estratégias de análise em seu percurso metodológico, mas, por outro lado, há um alerta para os limites e falácias das estratégias que nos levam à busca por critérios de validade e confiabilidade, que orientem o caminho para superar as limitações, específicas ou não, à própria técnica. Tendo como referência os estudos de diferentes teóricos que indicam os caminhos para a análise de conteúdo, realizamos esta análise a partir da decomposição do texto. Em nosso caso, as respostas das entrevistas foram analisadas através da leitura flutuante, sendo os dados codificados e classificados por categorias.

Em relação aos quesitos confiabilidade e validade interna e externa, recorremos a Richardson (2009), quando destaca que as pesquisas científicas devem cumprir critérios e que a apresentação destes critérios de confiabilidade e validade tem, como culminância, a exigência da pesquisa séria e ética. O autor diz que a confiabilidade “indica a capacidade que deve ter os instrumentos utilizados de produzir mediações constantes, quando aplicados a um mesmo fenômeno”.

Ainda com relação à confiabilidade, destacamos a fala de Yin (2001, p. 60), quando afirma que “o propósito da confiabilidade é minimizar os erros e os vieses de um estudo”. Destacando o aspecto validade, encontramos em Richardson (2009, p. 87) que a validade “indica a capacidade de um instrumento produzir medições adequadas e precisas para chegar a

conclusões corretas, assim como a possibilidade de aplicar as descobertas a grupos semelhantes não incluídos em determinada pesquisa”.

Segundo Bardin (2011), é a partir dos cuidados na descrição e execução das etapas da análise, mesmo sendo mantida a flexibilidade e a criatividade, que se caracterizam como meios para promover confiabilidade e validade dos resultados. Por sua vez, Flick (2009) destaca o cuidado com o detalhamento do processo da pesquisa (planejamento), a exposição dos dados (destacando a redação), visando a validação e confiabilidade da pesquisa. No que diz respeito aos resultados, a redação que torna explícita a organização criteriosa dos dados é fundamental.

Destacamos, ainda, a concepção de método científico resultante das ideias de progresso científico encontradas em Popper (1992), que defende, no livro *Em busca de um mundo melhor*, a busca da verdade, não a busca da certeza, a qual não deve se constituir numa meta científica. A este respeito, consideramos a análise de conteúdo defendida por Bardin e demais autores citados nesse texto como técnica de análise pertinente a este estudo, onde buscamos realizar uma pesquisa tendo como base metodológica as representações sociais.

Tendo como referência teórica a definição de representações sociais de Moscovici (2003), compreendemos que, ao buscar respaldo na psicologia social, ele nos esclarece a função que tais representações desempenham na construção de estudos que se propõem a analisar concepções e ações elaboradas pelos sujeitos, tanto de maneira individual quanto social.

A psicologia social se interessa pela maneira pela qual o psiquismo é formado e modificado pela interação com os outros. Deste modo, torna-se importante entender como os indivíduos constituem suas significações da realidade, para a compreensão da formação do psiquismo e de suas manifestações na vida social (SANT’ANA, 2005, p. 68).

Partimos da reflexão de que a psicologia social, nos estudos em educação, e da dupla função que as representações exercem no contexto de investigação qualitativa, enquanto área de aplicação da psicologia, nos proporcionando a compreensão dos fenômenos coletivos e sociais que estabelecem relações com as ciências sociais, ao promover o diálogo com um universo diversificado de teorias. Moscovici (2003, p. 41) destaca que “a tarefa principal da psicologia social é estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto. Nenhuma outra disciplina dedica-se a essa tarefa e nenhuma está melhor equipada para isso”.

A nossa proposta, neste trabalho de tese, é identificar as representações sociais de professores sobre a Arte nas Unidades de Educação Infantil das Universidades Federais paraibanas, observando a dupla função das representações. A primeira possibilita o estabelecimento de uma ordem que criará mecanismos de orientação para que os sujeitos se mobilizem dentro do mundo material e social, de maneira a exercer controle sobre os espaços

da vida, ou seja, as motivações, os objetivos profissionais e de realização de vida pessoal que mobilizam estes mesmos sujeitos, em seu espaço de trabalho, com suas dificuldades, angústias e êxitos.

A segunda função trata das possibilidades de comunicação entre os membros das instituições analisadas, que trazem consigo experiências da prática profissional adquirida ao longo dos anos de magistério, nas trocas pedagógicas de ordem teórico-práticas; entendendo aqui que, através da comunicação gerada a partir das experiências profissionais e dos conhecimentos teóricos constituídos nos espaços de Educação Infantil foi, portanto, viabilizada a construção de códigos que, para Moscovici (2003), são necessários para nomear e classificar a realidade em que os sujeitos se encontram inseridos.

Neste sentido, nos respaldamos na psicologia social francesa para entender como os professores de Educação Infantil constroem ou construíram suas representações sobre Arte e como estas contribuem para a melhoria de suas práticas no espaço educativo das Unidades de Educação Infantil.

Trata-se, aqui, de realizar a reflexão sobre as questões relativas à prática profissional e, mais ainda, compartilhar experiências acerca do conhecimento artístico apreendido em termos de teorias e práticas.

Esperamos, com isto, gerar reflexões sobre a necessidade de repensar a educação sob a perspectiva da Arte e transformá-la numa atividade estética, como orienta o princípio “Estético” das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Nosso objetivo é a ação educativa criadora, em que haja uma integração entre a aprendizagem racional e a estética, para além do fazer artístico; onde o sentido de conhecer será também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, indagar a existência humana, interpretar diferentes papéis, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com as descobertas.

Ao partirmos da premissa de que o ato educativo é um processo que tem como base o planejamento, a execução e a reflexão da ação, adotamos a hipótese de que a Arte traz diversas contribuições para a formação das crianças, embasados em uma ação educativa intencional, constituída nas relações sociais, através da interação com outras crianças, onde as regras e os papéis sociais são experimentados e negociados.

As interações que perpassam as relações humanas, na mediação dos saberes na Educação Infantil, podem ser ancoradas no referencial teórico histórico-cultural. Para tanto, selecionamos Vygotsky (2003a, 2003b), por partir do pressuposto de que a estrutura humana é consequência de um processo de desenvolvimento que tem suas raízes nas ligações que permeiam a história individual e a história social. É por isto que o enfoque sociocultural (ou

histórico-cultural) considera que o desenvolvimento do ser humano é um processo mediado por instrumentos de tipo simbólico e representacional, realizado em situações de interação social.

Além disto, e pensando no contexto da Arte na Educação Infantil, acreditamos que o ato de ensinar, historicamente, é caracterizado pela “figura da dupla transitividade”, bem como pelo *locus* onde se dá a mediação, como nos fala Roldão (2007, p. 95). Partindo deste olhar, o ato de ensinar é a especialidade de fazer aprender alguma coisa a partir de uma proposta (currículo), a alguém (o aprendente).

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Socializar saberes, desta maneira, é uma ação que permeia as relações humanas desde os primórdios da humanidade. Estamos sempre ensinando alguma coisa a alguém e aprendendo alguma coisa nas relações com nossos pares. O ato de compartilhar saberes e práticas sempre foi usado, muito antes da existência da produção do conhecimento sistematizado sobre ele.

Assim, podemos inferir que aprender é fazer com o outro e não fazer como, imitar o outro, ou seja, os mestres que contribuem efetivamente para a aprendizagem são aqueles que nos levam a fazer com eles, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos.

## **5.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE ARTE: o que os dados revelam**

Focalizamos, neste tópico, os resultados e análises obtidos com base nos dados selecionados a partir da entrevista realizada com os professores das escolas de Educação Infantil das Universidades Federais Paraibanas (UFPB/UFCG), com vistas a descrever e analisar as suas representações sociais sobre a Arte na Educação Infantil. Os dados e as análises são apresentados a seguir.

### **5.2.1 A análise categorial**

Com base nos procedimentos de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), as questões da entrevista foram submetidas aos seguintes tratamentos: análise flutuante; estabelecimento de um *corpus*; levantamento dos indicadores de categoria; construção de cinco categorias: Arte na

Educação; Arte na Educação Infantil; Mediação pedagógica dos saberes artísticos; Arte e desenvolvimento humano e Formação sobre Arte dos professores.

Para análise das respostas, após a primeira leitura (leitura flutuante), foram adotados alguns critérios visando uma categorização descritiva inicial, o que Chizzotti (1998) chama de análise categorial.

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação e algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 1998, p. 99).

A partir do olhar em que a análise de conteúdo tem, como meta, a compreensão crítica do sentido das comunicações, segundo Bardin (1977, p. 44), tem-se um conjunto de técnicas de análise de comunicação podendo, através dele, buscar a compreensão das representações sociais de Arte pelos professores de Educação Infantil das Universidades Federais Paraibanas, uma vez que, para Moscovici e Henry (*apud* BARDIN, 1977, p. 33), “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. Portanto, os critérios estão descritos nos quadros abaixo.

Os parâmetros foram organizados em cinco categorias descritivas, depois distribuídas nos quadros, de acordo com a frequência e os percentuais de ocorrências. Segundo Bardin (2011, p. 117), a análise de conteúdo que se pauta no estabelecimento de categorias é um processo que visa classificar os elementos constituintes de um conjunto por suas diferenças e, depois, pelo reagrupamento, seguindo critérios estabelecidos antecipadamente. Dotta (2006, p. 62), por sua vez, afirma que um dos principais objetivos da categorização é apresentar, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

#### ❖ **Categoria 1: Arte na Educação**

Esta categoria teve o intuito de conhecer as representações dos professores sobre a Arte na Educação, de um modo geral, para fazer um apanhado das concepções teóricas e práticas das especificidades deste campo do saber. A categoria 1 foi organizada a partir das respostas dos professores à questão: “o que você entende por Arte?”. Vejamos o que diz o quadro 01.

## Quadro 02: Arte na Educação

| Indicador da categoria  | Crítérios de organização, a partir das respostas dadas         | Total de ocorrências | Percentual |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------|------------|
| Conhecimento/linguagens | Arte é uma área do conhecimento, com diversas linguagens       | 4                    | 36,36 %    |
| Expressão, comunicação  | A arte é expressão, é comunicação humana.                      | 3                    | 27,28%     |
| Belo – beleza           | Arte é você olhar para o belo, a beleza das coisas.            | 1                    | 9,09%      |
| Criação humana          | É tudo aquilo que é criado pelo homem.                         | 1                    | 9,09%      |
| Representação           | Arte é representação da vida.                                  | 1                    | 9,09%      |
| Criatividade            | A arte é criatividade, desenvolvimento de pensamentos e ações. | 1                    | 9,09%      |

Fonte: Dados primários da pesquisa

Após o estabelecimento dos critérios de análise, selecionamos as ocorrências para estabelecimento das frequências. Os dados demonstram que 36% dos entrevistados entendem a “arte como uma área de conhecimento composta por diversas linguagens específicas”, seguidos por 27% que entendem a arte como “comunicação e expressão humana”. Enquanto 9% afirmam entender arte como “tudo aquilo que é criado pelo homem”.

As representações sociais dos professores entrevistados sobre Arte estão associadas aos discursos das políticas públicas vigentes estabelecidas nos RCNEI (BRASIL, 1998) e DCNEI (BRASIL, 2009), nos quais a Arte é apresentada como linguagem, expressão e comunicação, onde se integram os aspectos sensíveis, cognitivos, estéticos e afetivos.

A arte representa formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diversificadas de dialogar com o mundo. A dança, o teatro, a música, a literatura e as artes visuais são as linguagens que propiciam os diferentes domínios de significados que constituem os espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados, que dão aos indivíduos, autores ou fruidores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, recriando-a e tornando-a objeto de reflexão e transformação.

Segundo Fusari e Ferraz (1992, p. 19), “a arte é representação do mundo cultural com significado, expressão dos sentimentos; da energia interna; da efusão que se expressa, que se manifesta, que simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.”

Com relação a esta categoria, o entrevistado 1 diz entender a arte como “uma área do conhecimento, que explora as diferentes linguagens, linguagem da música, linguagem das artes visuais, diferentes linguagens.” Já o entrevistado 2 diz que “eu entendo que é tudo aquilo que é criado pelo homem.” O entrevistado 3, por sua vez, complementa a fala dos colegas quando diz que “a Arte é representação da vida, é a criatividade que pode ser feita através [...] da linguagem do corpo, das artes plásticas, do teatro, do circo, da dramatização”. O entrevistado 4 destaca um aspecto importante em sua fala, quando diz que “a Arte, eu tenho como criatividade, desenvolvimento de pensamentos, ações”.

A noção de Arte como linguagem, expressão e comunicação, encontrada na fala dos professores, está ligada à concepção que Oliveira (2002, p. 228) destaca em seus estudos sobre as múltiplas linguagens e sua importância na educação infantil como “[...] sistemas de representação”, pautados na perspectiva histórico-cultural; elas estabelecem novos recursos de aprendizagem para crianças, uma vez que se integram às funções psicológicas superiores e as transformam, como sugerido nos documentos oficiais, como meio de comunicação da criança com o mundo no qual está inserida.

Este conjunto de representações (Arte como múltiplas linguagens e Arte como expressão e comunicação) encontra respaldo no legado teórico de autores como Luigi Pareyson (2001); Fusari e Ferraz (1992); Alfredo Bosi (2003) e Canclini (1984), dentre outros, que defendem a concepção de Arte como um saber a ser apreendido pelo ser humano, ao longo de sua existência.

A presente categoria estabelece relação entre a concepção de Arte e o seu direcionamento na educação. O que importa, neste enfoque, é o acesso e continuidade a esses saberes, como experiências com os processos de criação, através de ações educativas que permitam conhecer e vivenciar o prazer através de atividades artísticas e estéticas, fundamentadas na Teoria e História da Arte, de formas inter-relacionadas com o contexto sociocultural de todos que fazem parte do processo educativo, como encontramos nos escritos de Iavelberg (2003), Fusari e Ferraz (1992).

Na fala dos professores participantes desta pesquisa, encontramos fragmentos das teorias defendidas pelos autores citados, que compõem as representações destes participantes. São fragmentos teóricos, encontrados no contexto acadêmico escolar, que estão presentes na

fala dos professores e nas políticas públicas de educação da atualidade. Vejamos o que dizem os entrevistados B e 5:

- Arte pra mim é expressão, é comunicação, e nós vemos desde os primórdios que o homem necessita da arte para se expressar. É natural ao ser humano se expressar através da arte, de acordo com as suas diferentes formas, seja na dança, no teatro, na música, na pintura, e tantas outras manifestações que nós conhecemos (ENTREVISTADO B).

- A arte é toda expressão do ser humano, [...] são as múltiplas linguagens. Toda forma de linguagem da pessoa, do corpo, da mente, da arquitetura, tudo o que o homem faz é o sentido de Arte para mim (ENTREVISTADO 5).

Ao discutirmos sobre a Arte na educação, é importante destacar o seu papel como elemento formador de seres humanos, que vivem em um mundo social permeado de culturas, sendo ela um instrumento para a identificação destas culturas, no processo de desenvolvimento criador, tanto individual como coletivo.

O caráter cultural e histórico dos sentidos humanos nos remetem à necessidade da aprendizagem das normas, códigos e elementos formais encontrados nas linguagens artísticas, que permitem a construção de significados.

Oliveira (2004, p. 55-56), destaca que

o contato com produções artísticas inerentes às diversas linguagens, ao tomarem para si a mediação do processo de alfabetização estética, corre o risco de, ao minimizar o papel do repasse do saber sistemático, legitimar as desigualdades sociais que determinam, em última instância, as desigualdades culturais.

Segundo Pillar (1996, p. 4-5), não é mais possível pensar, somente, numa educação para a cidadania, muito menos numa educação que assuma, apenas, a função estética; é preciso investir numa educação estética, ética e politicamente contextualizada, onde sejam integrados elementos artísticos, sociais e culturais que se enriqueçam com aportes de outros campos do conhecimento e que permitam desenvolver uma prática que reflita o pensamento em ação e uma experiência relacional e dialógica, verbal e não verbal.

Um aspecto importante encontrado na fala dos professores B e 5, que nos remete aos estudos de Bosi (2003), é o que trata do fazer pedagógico com Arte, onde a prática da expressividade é destacada como uma das mais importantes contribuições da sua inclusão na educação escolar como linguagem, comunicação e expressão.

### ❖ Categoria 2: Arte na Educação Infantil

Esta categoria estabelece relação entre a concepção de Arte e o direcionamento desta para a infância. O que importa, nesse enfoque, não é o conteúdo utilizado, mas como os professores percebem a necessidade desta dimensão artística no cotidiano da Educação Infantil; como um processo que envolve elementos da espontaneidade e da linguagem artística inata da criança. Mais especificamente, a experiência vivida; a valorização do desenvolvimento criador e a iniciativa da criança, durante as atividades nas unidades de educação infantil.

A Arte, como produção estética, é uma contribuição ao desenvolvimento pessoal que deve estar presente entre os principais objetivos educacionais da educação infantil; não se trata apenas de uma atividade lúdica, uma prática ou uma produção “artística”, é bem mais ampla por se tratar de uma maneira particular de olhar o mundo, senti-lo, participar e adotá-lo como seu.

O questionamento desta categoria foi: “O que você acha de trabalhar Arte com crianças pequenas? Os indicadores destas categorias foram os seguintes:

**Quadro 3: Arte na Educação Infantil**

| Indicador da categoria                                                                                          | Critérios de organização, a partir das respostas dadas                                                                                                                                             | Total de ocorrências | Percentual |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------|
| Movimento, as concepções de corpo, a construção da autoimagem, experimentação/exploração, motricidade, cognição | Concepção de corpo<br><br>Construção de sua autoimagem, Movimento, Desenvolver a parte motora, cognição, os movimentos finos e amplos, também os desenhos, a oralidade, a escrita, a parte gráfica | 6                    | 54,54%     |
| Linguagem: livre expressão, deixar fluir, se expressar                                                          | Deixar fluir, se expressar através das linguagens que a Arte envolve                                                                                                                               | 5                    | 45,46%     |

Fonte: Dados primários da pesquisa

Os resultados obtidos apontam que 54% dos professores acreditam na Arte como ação educativa que contempla o trabalho com o movimento, as concepções de corpo, a construção da auto imagem; experimentação/exploração; motricidade; cognição; 46% dos entrevistados focalizam a Arte como linguagem que está ao alcance do dia-a-dia da criança, como uma atividade livre, o “deixar fazer”, lembrando a concepção sobre Arte dos anos 1960, que tinha como aporte teórico a “livre expressão” que, por sua vez, teve seu limiar nos anos 1930, como metodologia que recebeu influências do movimento da Escola Nova (BARBOSA, 1997).

A livre expressão, naquele contexto, permitia ao professor polivalente e de outras disciplinas trabalharem com as linguagens artísticas, porque tinham como estratégia o uso do desenho livre e a utilização de diversos tipos de materiais. Não havia certo ou errado na maneira de fazer de cada criança, no trabalho com Arte. Ao professor, não cabia corrigir ou orientar os trabalhos e, nem mesmo, utilizar outras produções artísticas para influenciar a turma. A ideia era a de que a criança expressasse suas inspirações internas livremente.

Na atualidade, as reflexões sobre as políticas de educação para a infância são importantes para assegurar não só a qualidade, mas também os seus direitos; “as crianças têm direito a desenvolver curiosidade, imaginação e capacidade de expressão”. (MEC/SEF/Coedi, 1995, p. 20). Tais preceitos apontam para a valorização das linguagens vivenciadas pela experiência com a Arte como forma de conhecer o mundo através “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” DCNEI (BRASIL, 2009). Estes princípios indicam que a dança, o gesto, o desenho, a literatura e demais linguagens artísticas permitem, à criança, expressar emoções e ideias.

- Eu acho importante ensinar Arte a crianças pequenas, embora nós não tenhamos formação para isso. Para esse entendimento do que é o fazer, porque a Arte não é simplesmente você pedir a criança só pra ela representar um desenho ou fazer uma colagem, a Arte vai mais além, tem o estético, tem o belo, tem essa sensibilidade que nós temos, em nós, ao menos eu enquanto pedagoga, acredito que devíamos ter um aprofundamento na área de Artes assim como em várias outras áreas, pois somos nós que formamos as crianças, por isso é necessário um aprofundamento maior sobre o que é a Arte e como devemos trabalha-la na escola (ENTREVISTADO 8).

Em sua fala, observamos que o entrevistado 8 aponta elementos como o princípio estético, que caracteriza a arte na educação infantil, bem como aspectos do desenvolvimento da criança e da questão formativa do professor.

O entrevistado 9, por sua vez, afirma que a Arte é utilizada, no cotidiano da escola, diariamente: “[...] a gente usa muito a Arte, no nosso dia a dia, na nossa sala de aula”. E o entrevistado 10 complementa o pensamento do grupo sobre a importância das atividades artísticas dizendo que:

- Eu acho assim: uma proposta muito boa, porque essa fase da Educação Infantil é uma fase onde a criança tá imaginando, ela fantasia, então ela se solta bastante, agora só falta, só mais um pouco de conhecimento nosso, como professor, para trabalhar mais especificamente cada técnica com um objetivo certo, para ver se a criança está alcançando, mas sempre deixando a criança bem livre, fazer de acordo com o que ela imagina (ENTREVISTADO 10).

Constatamos, nessa categoria, que a livre expressão se encontra muito presente no discurso dos entrevistados, mesmo encontrando muitos elementos das novas propostas de Arte para toda a Educação Básica de maneira contextualizada, com objetivos formativos, como área com conteúdo próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. Um exemplo disto são as atividades desenvolvidas com as crianças de 5 anos sobre Alfredo Volpi.

**Figura 12 Trabalho de crianças 2**



Atividades realizadas pelas crianças-Unidade Pesquisada

Foto: Norma Maria de Lima, julho de 2014.

Tais posicionamentos mostram a preocupação dos professores com o desenvolvimento das crianças e a importância da Arte no contexto escolar.

Apesar de observarmos que os professores mantêm posturas pouco fundamentadas nas concepções teóricas e práticas artísticas específicas, a área apresenta suas próprias concepções e linguagens. Observamos, ainda, que os mesmos demonstram conhecimentos sobre os

documentos oficiais que orientam a educação infantil, bem como alguns dos aspectos referentes à arte como linguagem, neste segmento.

Percebemos, neste sentido, que a Arte, na educação infantil, ao longo dos anos, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pelos documentos indicadores da qualidade na educação infantil (MEC/SEB, 2006), a produção teórica da área de educação infantil, da área de Arte e a prática pedagógica.

Estudiosos como Duarte Jr (2002); Ferraz e Fusari (1993); Barbosa (1994); Martins (1998); Lowenfeld e Brittain (1977); Read (2001), dentre outros, destacam a importância da Arte na educação das crianças pequenas, visando contribuir para o seu desenvolvimento, através da estimulação e aperfeiçoamento dos seus sentidos. Isto propicia avanços que descortinam uma aprendizagem sensível, que ultrapassa o ver, permitindo o exercício do olhar, o escutar que permite sentir as palavras e entendê-las, rompendo as barreiras do ouvir; tocar, sentir, em um diálogo sensível com o contexto sociocultural e seus pares, na relação ensino e aprendizagem com o objeto artístico fruto da produção cultural, reconhecido como objeto de conhecimento.

A Arte tem toda uma história, como parte integrante dos currículos da educação infantil sem ter, como preocupação, a formação de artistas, mas como um trabalho educativo importante, que visa estimular a inteligência, o gosto e a formação da personalidade da criança.

Em sua dimensão formativa, os saberes artísticos, através do trabalho criador, despertam o indivíduo para a utilização e aperfeiçoamento dos processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio. O ato de criar leva a criança a pesquisar a própria emoção, libertando a tensão, organizando pensamentos, sentimentos, sensações e a formação de hábitos de trabalho. Como primeiro espaço formal, a escola é onde se dá o processo de desenvolvimento de cidadãos; é o lugar ideal para o contato sistematizado com o universo artístico, onde as suas diversas linguagens se destacam como parte importante, nos programas da primeira infância.

O RCNEI (BRASIL, 1998) destaca a Arte na Educação Infantil como uma das múltiplas linguagens a serem trabalhadas, com vistas ao favorecimento de oportunidades educativas que envolve, por meio de uma prática lúdica, atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, além de estimular a imaginação, a atenção, a memória, a imitação, dentre outras habilidades e capacidades, que são muito importantes para a criança.

É interessante frisar que os entrevistados já fazem uma referência teórica sobre a Arte na educação infantil como ela vem sendo tratada no RCNEI (BRASIL, 1998), o que mostra estarem atentos às orientações dos documentos legais, às suas articulações ao cotidiano escolar

e à teoria de Vygotsky (2003a; 2003b), que considera o desenvolvimento do ser humano como processo mediado por instrumentos simbólicos e representacionais, realizado em situações de interação social.

Quando a criança experimenta o prazer de aprender através do fazer artístico, em suas diferentes linguagens, a partir da manipulação de materiais diversos como, por exemplo, a argila, massinha, tintas, instrumentos sonoros, a descobrir o seu próprio corpo etc., vai sendo despertada sua curiosidade. Ela vai descobrindo o quanto a vida é interessante; vai se encantando com as descobertas e começa a gostar ou não da escola; dos estudos; como encontramos na fala de autores como Martins (1998), Iavelberg, (2003), Read (1982), Duarte Jr (2001), Ferraz e Fusari (1993), Barbosa (1994).

Na faixa etária de 0 a 5 anos, a aprendizagem infantil se dá através do fazer, do movimento, da criatividade que é ação/pesquisa/exercício, como destaca Martins (1998, p. 95). Este processo se refere à ação efetiva do pensamento, que implica emoção, descoberta, experimento e manipulação de objetos e materiais que promovem o desenvolvimento natural da aprendizagem dos pequenos.

A Arte permite à criança construir diversos tipos de conhecimentos e desenvolver habilidades psicomotoras e sensoriais importantes para sua formação, uma vez que os pequenos, por natureza, já são artistas, músicos, poetas e inventores em potencial. Em seus diversos trabalhos, Vygotsky (2003) descreve que a ação do educador se revela como uma ação que pode interferir intencionalmente na zona de desenvolvimento proximal das crianças promovendo avanços e, conseqüentemente, a transformação de seus processos de desenvolvimento. Tal fato se dá pela internalização dos processos Inter psicológicos, onde os indivíduos se transformam e transformam os outros com os quais convivem.

### ❖ **Categoria 3: Mediação pedagógica dos saberes artísticos**

A partir dos indicadores, selecionamos as categorias apontando suas ocorrências e estabelecemos os percentuais de cada uma delas. Nesta categoria, 36% dos entrevistados demonstram que a ação educativa desenvolvida na educação infantil é mediada pelo professor e 36% destacam que esta mediação se dá a partir do movimento, das concepções de corpo, da construção da autoimagem; da experimentação/exploração; da motricidade e cognição; sendo que 27% acham importante o trabalho com Arte na educação das crianças e 9% dos entrevistados não responderam.

Conforme os dados coletados, a Arte está presente, de forma significativa, nas práticas pedagógicas dos professores que participaram deste estudo. Todos os participantes dizem que a Arte faz parte da sua ação educativa e os saberes artísticos são regulares nas atividades diárias da criança, estando presente nos diversos momentos da rotina escolar e integrada ao cotidiano das unidades de educação infantil. Os professores pesquisados destacam, em diversos momentos da entrevista que a Arte é importante no contexto das suas ações educativas, porque ela é necessária para a formação da criança.

A categoria 3 teve, como base para sua organização, as respostas dos professores à pergunta: “Como são trabalhados os saberes artísticos na educação infantil?”

Como um dos caminhos para o desenvolvimento integral das crianças, a Arte, nas ações pedagógicas, soma-se aos demais conhecimentos para promover a ampliação de saberes e experiências necessárias para a formação e integração cidadã de nossas crianças. Segundo Vygotsky (2001, p. 39), “a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem”.

Para o autor, a arte, como conhecimento, é uma importante concentração dos processos biológicos e sociais do indivíduo, sendo considerada, ainda, como um meio de equilibrar o homem ao mundo. A aprendizagem artística envolve um conjunto de diversos aspectos do conhecimento, que visam à criação de significações, exercitando o processo de criação e transformação.

Podemos comparar a arte a um outro milagre, o da transformação da água em vinho, já que o sentido vital da arte implica transformações: a arte recolhe da vida o material, mas produz algo que está acima desse material; a arte está para a vida como o vinho para uva (VYGOTSKY, 2001, p. 307).

Com relação a esta categoria, o entrevistado 6 destaca que:

[...] não se ensina Arte, eu acho que nós exploramos as diferentes linguagens. Eu não concordo com essa concepção de ensinar Arte, eu concordo com uma concepção de mediação do professor enquanto facilitador, enquanto uma pessoa que propõe, que sugere a exploração das diferentes linguagens. Eu acho que a partir daí a criança vai, eu não digo nem aprendendo, mas a criança vai se apropriando da Arte, criando, produzindo (ENTREVISTADO 6).

Nesta perspectiva, buscamos, através das representações sociais dos professores, conhecer qual o enfoque teórico dado às intervenções pedagógicas dos saberes artísticos, nas práticas e habilidades desenvolvidas no cotidiano das instituições de educação infantil para, em seguida, podermos articular com os pressupostos teóricos pertinentes a esta área. A mediação pedagógica se destaca nos fragmentos da fala dos entrevistados, através das respostas e do

diálogo entre eles. Diálogo este que, segundo (VYGOTSKY, 1993, p. 325), “pressupõe também sempre a possibilidade de ver o interlocutor, ver sua expressão facial e gestual, escutar seu tom de voz”. Nesta pesquisa, as interações discursivas fizeram parte do processo, já que possibilitaram construir sentidos e significados relativos a um conhecimento mais científico sobre a mediação pedagógica na educação infantil.

Marcelo García e Vaillant (2001, p. 105) destacam o mediador, na ação educativa, como um “catalisador de trocas, como contribuinte de soluções, como agente de recursos e como ajuda nos processos”. Para Handal e Lauvas, cada professor possui uma “teoria prática” sobre o ensino que subjetivamente constitui o fator que com maior importância determina a sua prática educativa (HANDAL e LAUVAS, *apud* GARCÍA, 2005, p. 158).

O processo de ensino-aprendizagem requer a intervenção do professor, para auxiliar na construção de habilidades e competências para o avanço da criança rumo aos níveis mais elevados de pensamento, que vão do individual e biológico ao social e psicológico ou, ainda, da natureza à cultura. Oliveira (2001, p. 63) afirma que a intervenção (mediação) estabelecida por aqueles que fazem parte das relações educativas no ambiente escolar pode oferecer elementos que promovam a “reconstrução, reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural”.

#### **Categoria 4 – Mediação pedagógica dos saberes artísticos**

| Indicador da categoria                                                                                         | Critérios de organização, a partir das respostas dadas                                                                                                                                                       | Total de ocorrências | Percentual |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------|
| Professor mediador, facilitador                                                                                | Concepção de professor como mediador, facilitador                                                                                                                                                            | 4                    | 36,36%     |
| Movimento, as concepções de corpo, construção da auto-imagem, experimentação/exploração, motricidade, cognição | Concepção de corpo<br><br>Construção de sua autoimagem, movimento, desenvolvimento da parte motora, cognição, os movimentos finos e amplos e, também, os desenhos, a oralidade, a escrita e a parte gráfica. | 4                    | 36,36%     |
| É importante                                                                                                   | É importante ensinar Arte a crianças pequenas, embora nós não tenhamos formação pra isto.                                                                                                                    | 2                    | 18,19%     |
| Não responderam                                                                                                | Não responderam                                                                                                                                                                                              | 1                    | 9,09%      |

Fonte: Dados primários da pesquisa, 2015.

Na fala do entrevistado 1 observamos, claramente, elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que norteiam a educação das crianças de 0 a 5 anos. Neste documento, a Arte, como linguagem, faz parte dos conhecimentos artísticos e culturais específicos da infância. Seguindo a perspectiva adotada, bem como atentos à fala dos nossos entrevistados, encontramos o entrevistado 1 reforçando esta concepção e, na fala dos entrevistados 6 e 7, a ampliação dos princípios estéticos presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009):

- Na Educação Infantil, principalmente, as práticas e habilidades estão muito ligadas ao movimento, talvez da concepção de corpo, a gente trabalha muito essa questão do corpo, então tudo que envolve essas habilidades eu acho que tá ligado primeiro à questão do corpo, a criança tem que se reconhecer, e a gente tem que possibilitar a ela o trabalho com esse corpo, para que ela possa agir sobre o mundo; então, a partir do momento que a gente trabalha com música, com cultura, com dramatização, vai possibilitar esse desenvolvimento de habilidades a partir dessas práticas. A autoimagem, eu acho que é o primeiro passo em uma criança, tanto é que aqui na nossa proposta isso é um ponto primordial a autoimagem, o trabalho com o corpo, o movimento, eu acho que é isso aí (ENTREVISTADO 1).

- Acho que é a partir do corpo, da expressão corporal que, realmente, a gente começa, tanto para identificação dela própria (a criança) como do que faz parte do seu mundo. A gente desenvolve, a partir desse corpo, várias possibilidades de fazer Arte (ENTREVISTADO 6).

Aqui, vale salientar que o papel do professor como mediador estético depende de sua consciência sobre questões específicas da Arte, que são os elementos sensíveis das suas linguagens. As forma, plasticidade, cores, texturas, som e silêncio, o jogo teatral, o jogo do faz-de-conta, o movimento através da dança, são combinações que resultam das interações dos elementos das linguagens artísticas, que têm uma significação que exprime diretamente, para o corpo, a sensibilidade, o universo imaginário, bem como valores e atitudes.

- Bom, a gente usa assim muita pintura, a gente usa pintura com pincel, a gente usa pintura a dedo, a gente trabalha com eles assim, em datas comemorativas, a gente faz telas, entendeu? Aí então eles pintam com pincel; os menorzinhos, como não dominam o pincel, a gente pede pra pintar com dedo, então é através disso aí, e também recorte e colagem, eu também acho que isso também faz parte da Arte. É assim que a gente trabalha. Trabalhos com massinha, eles gostam de manipular o barro, desenvolvimento da coordenação motora fina. Não uso argila. As outras professoras usam e eles adoram (ENTREVISTADO 7).

Notamos que os professores continuam valorizando a livre expressão e as habilidades que mais evocam são aquelas ligadas ao desenvolvimento motor, aos movimentos, à descoberta

do corpo, envolvendo aspectos do brincar a partir das atividades artísticas como manifestações espontâneas e de auto expressão, entendidas apenas como mero Passa-Tempo e destituídas de significados. A mediação pedagógica, à medida que mobiliza, ativa e amplia sentidos e significados para a construção e aquisição de novos saberes, funcionando como uma “ajuda ajustada”, como propõe Onrubia (2006), ou um “corpus organizado de conhecimento”, como destaca Moscovici, para quem:

[...] um corpus organizado de conhecimento é uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI , 1978, p. 28).

É interessante observar, também, que “os professores entendem o que querem e o que fazem, e que constroem, assim, seus saberes, os saberes da profissão, saberes pedagógicos” (MARQUES, 2000, p. 89). Estes professores tomam para si a responsabilidade de não serem simplesmente cumpridores de tarefas, mas procuram atribuir significado àquilo que fazem, cotidianamente, nas unidades de educação infantil, junto com as crianças.

Em se tratando de representação social, podemos observar que elas englobam as práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais os significados são produzidos, nos posicionando como sujeitos. A partir dos significados produzidos pelas representações é que damos sentido à nossa experiência de ser professor, àquilo que somos enquanto sujeito. Como sistematiza Moscovici, a transformação do conceito de representações coletivas para representação social:

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI , 2003, p. 49).

O autor citado destaca, ainda, que, na abordagem das Representações Sociais, segundo o sentido qualificativo pode ser apreendido se pensar em “quem” produz e “por que” produz a representação que é gerada na coletividade, tornando-a social. De acordo com mesmo, é necessário analisar “por que” é produzida, ou seja, qual sua função. Afirma ainda o autor que “a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais” (*idem*, p. 77). Então, estes dois processos são as funções das representações e justificam o uso do adjetivo social.

#### ❖ Categoria 4: Arte e desenvolvimento humano

A interpretação dos dados deve ser feita de maneira extensiva, dando prioridade aos princípios da educação como direito, onde a dignidade da pessoa humana e a igualdade de acesso à Arte e aos bens culturais da sociedade sejam elementos norteadores de uma prática que permita a formação integral da criança. Neste sentido, esta categoria buscou conhecer as representações sociais dos professores sobre a Arte na formação integral do sujeito, estimulando-os a partir do seguinte questionamento: Você acredita que a Arte na educação das crianças pequenas interfere no seu processo de desenvolvimento e formação? Como? Poderia dar um exemplo? Desta forma, os indicadores das categorias foram os seguintes:

**Quadro 4: Você acredita que a Arte na Educação das crianças pequenas interfere no seu processo de desenvolvimento e formação? Como? Poderia dar um exemplo?**

| Indicador da categoria                     | Crerios de organizaço, a partir das respostas dadas                                                                                                                                                                                                                                    | Total de ocorrências | Percentual |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------|
| Sim - Criatividade, Autonomia e Valorizaço | Sim - contribui para o desenvolvimento da criatividade, construçõ da autonomia, da valorizaço da criança frente aos outros e dos outros para a criança. É a partir desta singularidade que a criança vê o mundo; um exemplo é a questõ mesma da participaço dos eventos de culminância | 7                    | 63,63%     |
| Sim - autoria, livre expressõ              |                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 2                    | 18,19%     |
| Sim - ampliando sua visõ de mundo.         | Sim eu acho que interfere, justamente por isso, para que mais tarde ela possa exercer seu papel de cidadõ no mundo, de preservar, de conhecer, de expor, de expressar, [...]                                                                                                           | 1                    | 9,09%      |

|                 |                               |   |       |
|-----------------|-------------------------------|---|-------|
|                 | ampliando sua visão de mundo. |   |       |
| Não responderam | Não responderam               | 1 | 9,09% |

Fonte: Dados primários da pesquisa

Segundo os dados coletados, 63% dos entrevistados acham que sim, que a Arte, na Educação das crianças pequenas, interfere no seu processo de desenvolvimento e formação, através do desenvolvimento da criatividade e autonomia, bem como da sua valorização e 18% dizem que sim, destacando a autoria e a livre expressão como aspectos importantes no desenvolvimento da criança, a partir das atividades com Arte na escola. Ainda com relação a esta questão, 9% dos entrevistados acreditam na Arte como possibilidade, para a criança, de ampliar sua visão de mundo. E 9% não responderam a esta questão.

Sobre a temática que envolve esta questão, encontramos posicionamentos bem interessantes, por parte dos participantes da pesquisa, conforme apontam as evocações a seguir:

- Sim eu acho que interfere, justamente por isso, para que mais tarde ela possa exercer seu papel de cidadão no mundo, de preservar, de conhecer, de expor, de expressar, de participar e saber o quanto deve respeitar a natureza, as leis que regem nossa sociedade, ele vai se expressar, se o professor estiver apto a mediar essa abertura, exemplo quando a criança vai a um passeio da sala, ou tem uma vivência na escola mesmo, ou até mesmo vê um filme, a gente pede pra ele desenhar a parte que viu e gostou, então ele desenha o que viu, e todos os desenhos são muitos ricos, pois cada um traz suas particularidades, e assim um vai contribuindo com o outro, e ampliando sua visão de mundo (ENTREVISTADO 5).

Os entrevistados afirmam a importância das atividades com Arte e, em alguns recortes, ressaltam não só a importância da Arte como, também, a inexistência de atividades artísticas negativas no espaço educativo: “não, negativa não tem não, [...] não considero nenhuma”. Com relação aos exemplos, foram citadas experiências que eles consideram mais significativas, dentre elas, as atividades com artes plásticas; os projetos interdisciplinares; as atividades com a arte circense, com poesia e aulas de campo.

Nesta categoria, observamos que os professores se apoiaram nas narrativas de suas práticas, expondo situações do seu cotidiano nas instituições educativas, contemplando sua postura, a postura das crianças, as relações que estabelecem com seus pares, os limites e as possibilidades de suas práticas educativas. São experiências vivenciadas, que revelam a dinâmica do fazer pedagógico na educação da criança.

Pudemos observar, ao longo da análise das entrevistas, que os participantes sempre apontaram, em suas falas, a importância da Arte para a criança pequena, destacando-a como elemento que contribui, de forma significativa, para seu desenvolvimento, estimulando e contribuindo não só para a consolidação da criatividade, mas para o seu desenvolvimento global. Barros (1999, p. 59) afirma que “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais”.

O entrevistado 3 diz que:

- A Arte realmente contribui bastante para o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem, à medida que ela consegue externar sua criatividade e até mesmo suas angústias, e consegue vivenciar situações que vinham se inibindo, podendo e a partir do contato com a Arte, com o fazer artístico ela consegue expressar isso, ela vence essa situação, e passa a assumir assim papéis que estarão exigindo sempre sua criatividade, e é através dessa ludicidade que a Arte permite a gente perceber um avanço na aprendizagem da criança (ENTREVISTADO 3).

As representações extraídas dos dados coletados em nossas entrevistas permitem-nos afirmar que a Arte, na educação infantil, é um elemento fundamental para a formação integral da criança.

Faz-se necessário, portanto, que a escola possa compreender que a Arte é um dos caminhos para uma educação escolar que visa a formação integral da criança. No Brasil, poucos são os estudos realizados que ressaltam a importância da Arte no processo de desenvolvimento da criança, destacando-a como forma de construção do conhecimento.

Acreditamos que a Arte é o espaço pedagógico adequado para romper o angustiante cerco da repetição e da cópia nas salas de aula, descobrindo a importância da criatividade/criação; construção/invenção; no afã de que as crianças descubram sua realidade, analisando-a criticamente para que a expressem. Parece-nos que só enfatizamos a descoberta do errado e do criticável e que não valorizamos, também, a descoberta do que é prazeroso, agradável, gratuito e divertido.

Muitas vezes, a escola deixa de lado os sentimentos, os sentidos e a imaginação, desconsiderando a Arte como maneira de construção do conhecimento. Concordamos com Martins (2010), quando discute as finalidades da Arte como linguagem, comunicação e expressão. Assim como a razão, os sentidos, os sentimentos, a imaginação e a memória simbólica também são instrumentos incorporados ao conhecimento. Este conhecimento,

conquistado cotidianamente, pode ser favorecido na sala de aula, na interação única e pessoal de cada indivíduo com o mundo, através das diversas formas de expressão artística.

Richter (2003, p. 22) destaca que o compromisso com a Arte, desde a educação infantil, é uma proposta que visa educar a sensibilidade permitindo, a cada criança, possibilidades de lidar com os possíveis do humano, no espaço e tempo de sua cultura. É um fazer que permite a experiência poética e estética como percurso de formação e transformação, que segue desbravando o desconhecido, como produção infinita de sentidos.

#### ❖ **Categoria 5: Formação dos professores sobre Arte**

Na atualidade, a Arte muda o enfoque didático-pedagógico na ação docente, a auto expressão como modelo onde o papel do professor era apenas o de facilitador do contato espontâneo da criança com materiais expressivos e técnicas produtivas, dando lugar às experiências onde o fazer educativo exige um diálogo entre o professor e a criança com objetivos artísticos, tendo a Arte como produção cultural e objeto de conhecimento.

Segundo Iavelberg (2003, p. 12), “cabe à escola reconstruir o espaço social de produção, apreciação e reflexão sobre Arte, sem deformá-lo ou reduzi-lo a moldes escolares”. Dito de outra forma, trabalhar com Arte requer domínio de conhecimentos específicos na área e os fundamentos do seu fazer pedagógico.

O professor precisa conhecer e ter familiaridade com Arte, gostar de aprendê-la, para realizar uma mediação onde seja contemplada a construção de saberes próprios sobre a Arte, sua história e produção social. Ou seja, promover uma educação estética, como apontava Rousseau, no século XVIII, ao considerar que era preciso formar o homem sensível, para que ele pudesse ser racional (TIBURI, 2005). Educar os sentidos e a sensibilidade é a maneira como olhamos as coisas, como ouvimos, sentimos e, também, como as pensamos.

Dewey (2001, p. 114) destaca que é através da imaginação que os símbolos são traduzidos num significado direto e integrado. Se não fosse pelo jogo da imaginação, não haveria nenhum caminho que levasse de uma atividade direta para o conhecimento representativo.

No contexto social em que vivemos, não dá para pensar apenas em uma educação para a cidadania, como também numa educação que tenha, como meta, apenas a função estética; ambas são extremamente importantes para a formação humana. Pillar (1996, p. 4-5) afirma que “o desenvolvimento da imaginação criadora permite exercícios de desconstrução/construção, seleção/reelaboração a partir do conhecido e modificação de acordo com a realidade; são

processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte e são de suma importância para a construção do conhecimento estético da criança”. Neste sentido, Vygotsky (1999) também destaca que

poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda a realidade e força, mas encontramos a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção de arte (VYGOTSKY, 1999, p. 272).

Para Vygotsky (1977), a percepção estética supõe um movimento que envolve contradição, transformação e que se assemelha ao movimento de catarse, no qual acontece uma metamorfose de sentimentos.

Vieira da Cunha (2002, p. 148) ressalta que, para educar, precisamos instigar, ampliar, provocar, estimular, ir mais além, “apurar nosso olhar para ver com olhos estrangeiros, problematizadores, inquietos”. A Arte faz parte da matriz curricular da Educação Básica em todos os níveis, está relacionada com as outras áreas e tem suas especificidades. A educação através da Arte, na educação das crianças pequenas, deve promover o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo singular de ordenar e dar sentido à experiência humana; a sensibilidade, ao ser exercitada, promove ampliação da percepção e imaginação através do fazer artístico, bem como o ato de apreciar e conhecer as formas produzidas por si e por seus pares, pela natureza e nas diversas culturas. Sobre isto, Barbosa (2003) traz a importância da sensibilidade na compreensão da realidade:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2003, p. 18).

A Arte permite diversos enfoques da cultura no processo educativo e uma relação criadora com as demais áreas de estudo do currículo, uma vez que a própria Arte possui uma dimensão interdisciplinar. Através dessas possibilidades, a arte, como manifestação artística citada nos documentos legais, apresenta-se como elemento a ser trabalhado e utilizado neste processo, tendo como mediadores professores sensíveis, sintonizados e atentos às aprendizagens das crianças.

A nossa concepção de educação através da Arte é aquela educação que promove o desenvolvimento humano. Para que ela aconteça é necessário que o professor seja “fascinado por Arte”, como um alquimista que encontra, na mediação dos saberes artísticos, a pedra filosofal para a transmutação, ou seja, a fórmula para realizar “A grande Obra”, o que neste contexto seria a formação de um ser humano integral.

O papel do professor, ao trabalhar as linguagens artísticas na educação infantil, deve ir além da hora de desenhar, deve ultrapassar barreiras e promover vivências diversificadas, que ajudem as crianças a conhecer outras épocas históricas, novas culturas, outras formas de expressão, permitindo que ela construa sua visão de mundo, para situar-se em diferentes contextos socioculturais, sem as amarras dos preconceitos e da intolerância com as diferenças.

Outro ponto importante é o professor explorar o inusitado junto com a criança, se aventurando a aprender caminhos novos e reaprendendo a utilizar a imaginação. O professor de educação infantil precisa estar atento para o que destaca Read (1982, p. 253), quando diz que o gosto de pintar, desenhar e criar parece instintivo em qualquer criança normal, que se exprime acerca do mundo que a cerca muito antes de saber escrever. São suas primeiras marcas, os registros iniciais que ela imprime no livro de sua história de vida.

Barbosa (2003, p.180) salienta que a criança, em suas primeiras descobertas, segue o percurso explorando gestos e não intenções. A observação da diversidade dos objetos simbólicos do universo que a cerca faz parte do seu acervo de memórias. As atividades artísticas nas quais o professor oferece um número diversificado de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas, texturas etc. É através da exploração sensorial que a criança estabelece relações com os diferentes materiais usados.

A maneira como os professores mediam as ações educativas conduz as crianças a construir o seu próprio conhecimento, bem como estimula-a a ser um fruidor/criador das linguagens artísticas. Na educação infantil, uma proposta educativa onde o desenvolvimento estético e artístico se faça presentes, precisa estar conectada com a ludicidade, os jogos e as brincadeiras que fazem parte do mundo infantil.

Carvalho (1992 p. 28) afirma que “[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo”.

A ludicidade, em especial na educação infantil, possui um valor educacional importantíssimo; ela se encontra presente em seus documentos orientadores, como as DCNEI

(2009) e os RCNEI(1998), que salientam a Estética da Sensibilidade e a Motivação que orienta o processo educativo, onde as crianças caminham em direção aos objetivos finais por meio dos jogos e onde a estimulação do pensamento mobilize os esquemas mentais, integrando as dimensões da personalidade afetiva, social e motora; levando-as à aquisição de condutas e desenvolvimento de habilidades, como coordenação, concentração, força e flexibilidade, possibilitando à criança a construção não só do conhecimento cognitivo mas, principalmente, do sensível, do afetivo.

A educação infantil é o espaço onde a criança pode e deve ter o direito de inventar, descobrir, sonhar, dar asas a sua imaginação tornando-se, assim, sujeito de sua aprendizagem e construtor de seu conhecimento.

Nesta perspectiva, a formação do professor para o trabalho com Arte torna-se primordial para a qualidade da ação formativa. Portanto, para conhecermos as representações sobre a formação profissional do professor de educação infantil para o trabalho com Arte, elaboramos o seguinte questionamento: Você considera que possui formação profissional para trabalhar Arte para crianças pequenas? Segue quadro com os indicadores de categoria.

**Quadro 5. 1: Você considera que possui formação profissional para trabalhar Arte com crianças pequenas?**

| Indicador da categoria | Critérios de organização, a partir das respostas dadas    | Total de ocorrências | Percentual |
|------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------|------------|
| Formação               | Não se sentem preparados para ensinar Arte                | 11                   | 100%       |
| Formação continuada    | Concordam com a necessidade de cursos de formação na área | 11                   | 100%       |
| Experiências           | Ensinam Arte a partir das suas experiências               | 9                    | 81,81%     |
| Dificuldades           | Têm dificuldades por não ter habilidades                  | 2                    | 18,19%     |

Fonte: Dados primários da pesquisa

As respostas indicam que 11 dos sujeitos da pesquisa responderam que não possuem formação profissional para trabalhar Arte com crianças pequenas, ou seja, 100% dos pesquisados, que complementaram a resposta ressaltando a necessidade de fazer cursos de

formação continuada na área, para melhor desenvolver sua prática pedagógica. Dos 11 entrevistados, ainda nesta questão, 9 ou seja, 81% afirmaram trabalhar Arte a partir das suas experiências pessoais e outras adquiridas ao longo da vida, no magistério. E 3 deles, o equivalente a 27%, dizem ter dificuldades com as atividades artísticas porque não possuem habilidades para trabalhar com nenhuma das linguagens da Arte.

O papel do professor, na Educação Infantil, sempre esteve ligado ao cuidado. Os entendimentos sobre cuidar e educar são bastante conhecidos no trabalho que vem sendo desenvolvido na educação dos pequenos e, mais especialmente, o conceito de cuidar, que está relacionado ao trabalho de satisfazer às necessidades primárias da criança, como alimentação, higiene e saúde. No universo escolar destinado aos pequenos, o cuidar, por sua vez, não se relaciona apenas com os cuidados físicos, mas, sobretudo, com os aspectos emocionais, cognitivos e sociais da criança, assegurando as condições necessárias para a sua educação.

Para atender as especificidades do atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos, os profissionais necessitam de um processo formativo diferenciado, uma vez que:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores. (LEI 9.131/1995, Art. 3º, Inciso VI).

Para atender os dispositivos legais, os cursos de Pedagogia vêm fazendo reformas, em seus Planos Políticos Curriculares, que atendam às exigências postas nas políticas públicas, com relação à formação dos professores para atuarem na educação infantil. Em alguns cursos de Pedagogia atuais, já observamos uma estrutura onde há duas demandas de formação: uma voltada para professores que atuam na Educação Básica, sem a devida formação em nível superior e, a outra, para atender os que ainda irão ingressar na carreira de magistério.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, em seu Art. 3º § III, ao tratar da exigência de formação de professores habilitados especificamente para a modalidade de ensino voltada para a criança pequena têm, como foco principal, a promoção e constituição de propostas pedagógicas que atendam às “[...] práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 2009, p. 01).

O cuidar e o educar, como práticas a serem desenvolvidas na educação infantil, se destacaram no cenário das políticas públicas de educação, nos anos de 1990, a partir da sua compreensão como investimento na melhoria da Educação Básica, onde a educação infantil se caracteriza como primeira etapa de formação das crianças, onde tudo começa e são adquiridas marcantes aquisições como: a marcha, a fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar, usando diferentes linguagens.

As DCNEI (2009) destacam que, nesse processo de desenvolvimento de novas e significativas aprendizagens, a dimensão orgânica da criança se faz presente; suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc. são constituições histórica e culturalmente produzidas pelas crianças, nas relações que estabelecem com o mundo material e social, mediadas por seus pares mais experientes.

Neste universo sócio/histórico/cultural, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que surgem desde o nascimento e que cada criança, ao longo do seu crescimento, vai modificando e transformando em sua forma de agir, sentir e pensar.

Duarte Junior (2002, p. 16), ao fazer uma analogia entre a Arte e a ponte como elo de ligação entre o conhecer e o expressar sentimentos, afirma: “na Arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar”. A partir deste olhar, a educação estética, através do trabalho com Arte, se consolida, no contexto escolar, como um dos componentes fundamentais no processo de formação humana.

É importante destacar as carências de formação profissional que o educador enfrenta, no cotidiano das aulas:

- Não, não. É uma falha na formação do professor, principalmente da Educação Infantil, eu não sei como é hoje, eu não sei se no curso de Pedagogia tem essa disciplina, a gente faz pelo pouco conhecimento que a gente tem, e pelo nosso dia a dia e pela criança mesmo, que vai pedindo isso aí, mas eu me sinto leiga, sinto demais, demais, eu falo por mim, eu sinto demais (ENTREVISTADO 1).

-[...] aprendi muita coisa, principalmente nesse trabalho intenso de experimentação com a criança, que a gente não viu na nossa infância, pois não tivemos oportunidade de aprender isso, nem na educação básica e nem tão pouco na nossa formação como professora. Mas podemos ver que, quando a gente procura e quer fazer, a gente faz (ENTREVISTADO C).

Na fala dos entrevistados 1 e C, observamos a presença de elementos que chamam a atenção para a necessidade de análise da formação inicial e em serviço dos professores de

Educação Infantil, no que trata das habilidades e competências para a mediação pedagógica no trabalho com Arte, na atualidade. Observamos que os professores sentem a necessidade de maiores conhecimentos em Arte, uma vez que os cursos frequentados, de formação inicial e em serviço, não habilitam esses profissionais para atuarem na área. Complementando a fala dos colegas acima citados, os entrevistados A e B dizem que:

- Eu acho que nós enquanto professores devemos ser ensinados, ou seja, precisamos ter uma consciência pra fazer Arte em sala de aula e o porquê de termos que trabalhar Arte. Nós precisamos ter um direcionamento, para que não trabalhemos a Arte por trabalhar, mas sim conhecendo a proposta da Arte e sua função para a criança (ENTREVISTADO A).

- Eu concordo com a colega, e acredito também que precisamos de uma formação direcionada para Arte, porque o que nós temos é o básico, nós não temos essa parte mais técnica, nós já repassamos o que nos foi repassado na escola ou na universidade. Se tivéssemos um conhecimento mais profundo seria melhor, bem melhor, ao menos nessa área que nós atuamos (ENTREVISTADO B).

Os relatos acima demonstram que os professores sentem a necessidade de mais segurança para realizar o trabalho com Arte na educação infantil, quando citam a falta de conhecimentos sobre a proposta de Arte e sua função na formação da criança.

Quando se referem à sua formação profissional, os entrevistados destacam a necessidade da garantia de uma formação que legitimize uma ação educativa consciente e transformadora, para efetivação da mediação no ato de ensinar e aprender.

Verificamos, ainda, na fala dos professores, que a qualidade e o fortalecimento da Arte na educação infantil dependem de ações mais abrangentes, que não se limitam a atividades isoladas, mas que consideram as especificidades do contexto no qual o ato educativo acontece. Nesta perspectiva, Sacristán (1991, p. 67), afirma que “a função dos professores se define pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”.

Observamos que a Arte se faz presente em todas as práticas pedagógicas dos professores investigados como atividade cotidiana, o que demonstra o cumprimento das orientações legais (LDBEN, 1996), as quais visam garantir a presença das linguagens artísticas na educação infantil e a necessidade da criação de projetos de formação inicial e continuada, para subsidiar estes professores em suas propostas educativas com Arte, uma vez que tais profissionais merecem apoio, para uma melhor atuação na área.

---

## *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

**Figura: 13 A ponte japonesa de pedestres, Monet -1899**



Fonte: Museu de Arte da Filadélfia. VENEZIA, 1996, p. 29.

“A ponte japonesa de pedestres”. Aqui, a ponte se mostra como acesso a novos caminhos, ela guarda em si outras possibilidades por onde caminhar. Finalizando esta tese, encontramos a possibilidade de vias de acessos abertos para a Arte na educação das crianças. Caminhos estes que não estão fechados e nem acabados, mas vão se constituindo nas trilhas de cada criança, de cada educador, que não vai sozinho, mas acompanhado de múltiplos saberes e de múltiplas vozes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais ora apresentadas, na verdade, podem representar um (re)começo, uma reflexão na qual se faz necessário retomar a memória e rever os caminhos percorridos, as pontes construídas, os desafios enfrentados e as conquistas realizadas.

A presente tese teve como objetivo geral conhecer as representações sociais dos professores sobre a Arte na Educação Infantil. Tal objetivo desdobrou-se em outros dois específicos: identificar práticas e habilidades artísticas desenvolvidas nas instituições educativas investigadas e discutir as contribuições da Arte para a formação integral da criança.

O corpo dos dados constituiu-se em quatro fases balizadas e ao mesmo tempo interligadas, em que utilizamos: 1) levantamento de dados sobre as Unidades de Educação Infantil das Universidades Federais Paraibanas; 2) Contato com as coordenadoras e professores das instituições de educação infantil; 3) Realização de entrevistas (semiestruturadas) e 4) Análise dos dados.

Os resultados obtidos revelaram as representações sociais dos professores das Unidades de Educação Infantil das Universidades Federais Paraibanas, sobre o trabalho com Arte na educação dos pequenos e suas contribuições para o desenvolvimento expressivo das crianças, evidenciando suas formas de pensar e de agir no fazer educativo junto às mesmas, enquanto professores da educação infantil, considerando a Arte como linguagem, comunicação e expressão, bem como enquanto conteúdo curricular e destacando, ainda, as suas contribuições na formação integral da criança e o processo de mediação, para a melhoria de suas práticas.

Asseguramos a relevância dos resultados da pesquisa por terem atendido ao cumprimento dos objetivos estabelecidos, tendo em vista as concepções, dúvidas e sentidos conferidos, pelos sujeitos participantes do estudo, ao universo representacional da Arte na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento expressivo da criança. Isto permitiu, aos próprios sujeitos, avaliarem sua ação profissional, enxergando seus limites e êxitos. Permitiu-nos, ainda, conhecer, de maneira mais aprofundada, as articulações entre as propostas político-educacionais e as práticas desenvolvidas no chão da escola, desvelando as questões que perpassam a vida destes sujeitos, professores da Educação Infantil.

As categorias analíticas propostas para o estudo tiveram a finalidade de identificar e analisar o universo consensual dos professores, através da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e, em concordância com a Teoria da Análise do Conteúdo estabelecida por Bardin (1977), conhecer e compreender como os professores de Educação Infantil lecionam Arte sem a formação específica na área e como esta carência se reflete em seus fazeres

pedagógicos. Desta maneira, tornou-se possível a validação e a articulação das posturas resultantes das vivências deste cotidiano, em contraponto com os elementos teóricos que discutem a formação de professores, as concepções sobre a Arte e a Educação Infantil.

Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de maioria feminina: dos onze (11) sujeitos, dez (10) são mulheres, fato predominante na Educação Infantil, refletindo a tradição cultural de uma educação que tem como foco o atendimento às crianças pequenas, de 0 aos 5 anos.

Tal visão enfatiza a feminilidade do magistério na educação brasileira. É um fenômeno histórico constituído com base numa visão que reduz o sentido da profissionalização docente feminina ao desenvolvimento de habilidades mais afetivas, encarando a escola enquanto extensão da família.

Santos e Andrade (2003), em seus escritos, revelam que este fato se constituiu, na história da educação brasileira, a partir do papel da alfabetização que, inicialmente, foi atribuída às mulheres, em virtude das características maternas, o que contribuiu para estereotipar a prática política e pedagógica das profissionais da educação. Contudo, neste cenário, as características afetivas não podem ultrapassar as pedagógicas e políticas que fazem parte da profissão docente, mas estar junto no exercício da prática profissional enquanto sujeitos que respeitam e reconhecem o valor do ser humano (educador e educando).

Quanto à caracterização dos participantes da pesquisa, no que diz respeito à faixa etária, apresentaram-se como um grupo significativamente misto, variando entre adultos de 30 a 45 anos e 46 a 60 anos. No que se refere à construção do perfil formativo dos professores, a maioria tem escolaridade em nível superior, sendo 4 participantes, o que corresponde à 36,36%, formados em Pedagogia e os outros 5 – 45,45% - participantes apresentam formações em outras áreas, sendo que 2 participantes, que correspondem a 18,19%, têm pós-graduação em Educação Infantil.

Conforme apontam os dados, 36,36%, ou seja, 4 dos professores, consideraram a Arte como uma área do conhecimento com diversas linguagens, dados da categoria 1. Justificaram suas respostas descrevendo que a experiência vivenciada ao longo dos anos possibilitou construir essa visão sobre a Arte e o seu fazer pedagógico e que, na qualidade de professores, viam a necessidade de buscar novos conhecimentos, através de formação continuada ou cursos de qualificação, tanto para aperfeiçoar a formação em serviço, como a prática profissional, com vistas a melhorar o processo de ensino na Educação Infantil.

Todos os entrevistados concordaram sobre a importância do trabalho com Arte para o desenvolvimento da criança pequena. Esta primeira etapa, apreciada no bojo das representações dos professores, foi validada e, portanto, relevante, a partir dos elementos postos em seus relatos

orais, ao revelarem as suas concepções, atitudes e posicionamentos frente às atividades com Arte sem a devida formação na área destacando, com propriedade, seus fazeres enquanto mediadores das aprendizagens artísticas na Educação Infantil, articulando-os com as suas reflexões sobre a prática da instituição, que hoje realizam enquanto professores polivalentes e, também, relembrando os processos experimentados na formação, quando estudantes dos cursos de magistério e licenciaturas que cursaram.

Os conceitos de Arte expressos neste estudo revelaram a compreensão dos professores, que favorece o desenvolvimento integral e a aprendizagem sensível, com vistas à construção, dentre outros aspectos, da autonomia e autoimagem das crianças, por meio das ações didático-pedagógicas.

A utilização das linguagens artísticas na educação dos pequenos, ou seja, a categoria 2, comprova que os preceitos apresentados nos documentos legais voltados para a Educação Infantil, na qualidade de modalidade educacional, são um caminho privilegiado para a democratização e socialização dos bens artísticos e culturais produzidos pela humanidade. Como bem aponta Lowenfeld (1977), a Arte desempenha um papel significativo para a educação de crianças pequenas, cujas aprendizagens desenvolvem-se a partir da associação de experiências já vivenciadas, dando novos significados às produções artísticas e propiciando, ao seu criador, o prazer e a alegria da autoria, que eleva a autoestima, pois a Arte é conhecimento que envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual da criança, favorecendo o seu desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento.

Mesmo os professores não tendo a formação específica na área e sendo carentes em suas bases teóricas e formativas, acreditam que o aprofundamento desta discussão já vem sendo sinalizado, a partir dos encaminhamentos e discussões norteadas por documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009). Tais documentos apontam, como referência, justamente os estudos e experiências vivenciados através das linguagens da Arte, em contextos específicos de educação infantil, as quais estão contribuindo para oferecer elementos teóricos para analisar as diversas práticas que vêm acontecendo nas creches e pré-escolas, em nível nacional e regional, envolvendo-as numa correlação de projeto pedagógico e maneiras de ensino. Tudo isto vem colaborando para pensar uma educação através da Arte de qualidade e suas práticas metodológicas.

Autores como Barbosa (1997), Read (2001), Duarte Jr (2002), Ferraz e Fusari (1992), Gardner (1997), Iavelberg (2003), Kellogg (1979), Lowenfeld (1977), Martins (2010), Housen (1983), Massironi (1974), Mèredieu (1974), Pillar (1994) e Vygotsky (1987), dentre outros que, há mais de duas décadas, discutem os aspectos que envolvem a educação através da Arte e a

defendem como um dos pilares fundamentais para a formação humana. Eles consideram que a mesma deve ser exercida sob as bases que estabelecem a motivação para aprender a partir da relação pessoal estabelecida com a criança, considerando de fundamental importância a interação e comunicação entre ambos, o professor e a criança, mediados pelos conteúdos referentes a cada uma das linguagens artísticas, ressaltando que é indispensável a formação integral. Nesta, são contemplados: a subjetividade, que não pode ser ignorada no processo de trabalho e aprendizagem da Arte, que ultrapassa barreiras e rompe dicotomias onde caminham, juntas, razão e emoção, cognição e afetividade, racionalidade e intuição, unidos aos objetivos a serem atingidos pelo trabalho com Arte para crianças.

Sobre o que representa para os professores a prática educativa com Arte para crianças pequenas (categoria 3) observamos que, ao destacar a importância do ensino de Arte para as crianças, alcançamos 36,36% das respostas dos entrevistados, o que significa que 4 deles focalizam a ação educativa como mediação, ação facilitadora dos professores na prática pedagógica, ao mesmo tempo que demonstra a visão que os professores têm da sua importância na formação das crianças.

Obtivemos ainda respostas de mais 4 entrevistados, o que corresponde a 36,36%, que consideram a Arte importante no processo de formação das crianças. E 18,19%, correspondentes a 2 participantes, demonstram uma atitude de deixar fazer, que caracterizou as experiências pedagógicas vivenciadas com Arte dos anos 1960, pelo uso da livre expressão, como metodologia que recebeu influências do movimento da Escola Nova (1930). O que importa, neste enfoque (categoria 4), não é o resultado, mas o processo e, mais especificamente, a experiência vivida, a valorização do desenvolvimento criador e da iniciativa do aluno, durante as atividades realizadas nas salas interativas e ambientes socializadores e lúdicos das unidades educativas.

Observamos, em algumas atividades, durante nossas visitas às unidades pesquisadas e na fala dos entrevistados, uma diversidade de tendências metodológicas, onde alguns são impelidos a escolher os caminhos da expressividade, sem estabelecer orientações técnicas para a realização das atividades e outros buscam a manutenção das velhas práticas tradicionais, onde não há espaço para a inovação. Dentre os participantes do nosso trabalho, encontramos aqueles que usam a Arte como diversão e atividades lúdicas para aquisição da aprendizagem, além daqueles que estão sempre estabelecendo parâmetros entre o bonito e o feio, como se não existissem equilíbrios entre estes elementos e apenas um ou outro fosse educativo. Neste universo de possibilidades e práticas cotidianas, o que teve destaque significativo, nas representações dos professores, foi que eles, em todo o trajeto da pesquisa, conceberam a Arte

como elemento importante do fazer educativo, destacando-a como grande aliada do processo de aprendizagem.

Nos dados coletados, os aspectos acima apontam para algumas ações educativas, onde o ensino de Arte contribui para a educação das crianças pequenas, ao promover atividades que auxiliam o desenvolvimento de habilidades, atitudes, prontidões, exercício de criatividade, destreza, possibilidades de descobertas, etc. Dentre as habilidades mais citadas, encontram-se aquelas ligadas ao movimento, às concepções de corpo, à construção da autoimagem e à experimentação/exploração dos materiais, além da coordenação motora, dos movimentos finos e amplos, dos desenhos, da oralidade, etc. Tais aspectos atingiram um percentual de 54,54%, correspondendo a seis participantes, seguindo-se de 27,28%, ou seja, três participantes, que destacaram o uso das linguagens artísticas na escola como elementos de desenvolvimento de habilidades e prontidões; e um, que corresponde a 9,09%, ressaltou a livre expressão como prática no fazer educativo, sendo que um (9,09%) não respondeu a questão.

Além disto, a pesquisa sobre as representações sociais dos professores sobre o ensino de Arte na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento expressivo da criança nas instituições de Educação Infantil das Universidades Federais Paraibanas, possibilitou verificar indicadores significativos da importância da Arte no desenvolvimento da criatividade, autonomia e valorização das crianças, o que foi representado por um percentual de 63% da amostra.

Os nossos encontros, para a realização desta pesquisa, ajudaram os participantes a enxergar a dimensão de um processo que tem fundamental importância no desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, a necessidade profissional de formação em serviço, em virtude dos desafios propostos pelo trabalho com Arte, que requer a utilização de abordagens teóricas e técnicas específicas, sendo que o maior desafio diz respeito àqueles que não têm conhecimentos sobre a Arte, enquanto área de conhecimento com conteúdo a serem ensinados.

Outro aspecto importante que observamos, durante a pesquisa, foi com relação às expectativas dos professores, que estavam centradas no desejo de aquisição de novas aprendizagens sobre Arte e de trabalhar Arte. Isto sinalizou para a necessidade de acesso a novos saberes sobre Arte, envolvendo a formação docente, pois as abordagens teórico-práticas até então adquiridas no seu processo formativo, necessitavam ser revisitadas e (re)construídas, com base, agora, no trabalho com Arte, a fim de consolidar os saberes da formação inicial com os da formação em serviço.

Neste sentido, na categoria 5, podemos considerar que o percurso formativo trouxe poucas contribuições para a melhoria da prática pedagógica dos professores de educação

infantil em Arte, uma vez que oportunizou poucas construções de novos saberes e acesso à utilização de técnicas e práticas que contribuem para a adoção de práticas metodológicas mais significativas, com estratégias de aprendizagem em que as crianças realizem atividades e nas quais possam, enfim, alcançar os objetivos formativos da Arte, procurando tecer o conhecimento que se faz no cotidiano da aprendizagem formal.

Os resultados da pesquisa apontaram que mudanças na prática pedagógica são necessárias quando os sujeitos reconhecem a necessidade de ampliar seus conhecimentos para aplicá-los nas experiências com seus alunos, em sala de aula. Uma das questões da pesquisa que trata deste enfoque foi a seguinte: Você considera que possui formação profissional para trabalhar com Arte para crianças pequenas? A questão repercutiu quando os participantes manifestaram a necessidade de novos conhecimentos teóricos e práticos, com vistas ao trabalho docente que envolve o trabalho com Arte.

Portanto, acreditamos que a prática do trabalho com Arte dos professores da educação infantil não depende, apenas, dos saberes formais, mas também do que é construído a partir do seu cotidiano e de uma variedade de fatores que perpassam pela escola, as crianças e a sociedade. Isto impõe uma prática que requer apoio, implicando mudanças que se refletirão em investimentos em formação continuada, visando sua repercussão no processo de trabalho com Arte como componente no acesso ao conhecimento construído através da interação individual e com seus pares.

Nesta pesquisa, identificamos, ainda, a partir das representações sociais dos professores, a necessidade de um profissional especializado na área de Arte, para apoiá-los nas dificuldades enfrentadas na prática pedagógica diária, na tentativa de conciliar o trabalho docente com novos conhecimentos e novas experiências na área de Arte, que irão sendo incorporados e se transformando em trabalho docente, em experiência profissional. O trabalho docente é mediado pela prática pedagógica, que se constrói e se reconstrói novos saberes e novas vivências no cotidiano educativo.

Por fim, em suas representações sobre a questão: quais as experiências com o trabalho com Arte com crianças pequenas foram mais significativas para você? E as menos significativas? Os nossos entrevistados apresentaram, neste processo, a importância que exerce a interação com colegas de trabalho, para se ajudarem mutuamente no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, nos quais a partilha das aprendizagens e experiências adquiridas é o ponto de partida para uma ação educativa que possua um caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, criando elos que vão traçando caminhos que, por sua vez, levam a reflexões que promovem a ampliação de sentidos e significados da prática docente.

Diante do cenário desvendado pelos resultados da presente pesquisa, consideramos que os objetivos estabelecidos foram atendidos, em sua essência, porque conhecemos as representações sociais dos professores sobre as experiências com Arte na Educação Infantil das creches da UFPB e UFCG; as suas formas de pensar e de agir sobre a prática pedagógica em Arte e as suas representações sociais com relação ao investimento na formação docente. Tal investimento constitui uma questão de urgência, em virtude das exigências provocadas pelas mudanças nas políticas públicas que se configuram no cenário brasileiro e têm como objetivo, contribuir para a implantação das práticas educativas, como sugere o (RCNEI/1998), que serve de guia para uma educação que tem como meta transformar e contribuir para as inovações no planejamento da ação didática, com vistas a uma educação de qualidade.

Destacamos as bases teóricas em que se apoiam os professores para nortear o trabalho com Arte na Educação Infantil que se encontrada nos RCNEI/1998 e nas DCNEI/1999, onde identificamos a prática de experiências com Arte desenvolvidas nas escolas pesquisadas, refletindo sobre as contribuições da Arte para a formação integral da criança e seu desenvolvimento expressivo. Além da busca através de documentos legais, alguns dos entrevistados citaram a importância das trocas com colegas de trabalho, nos grupos de estudos e planejamentos coletivos das creches, as visitas a outras unidades, palestras e encontros com profissionais de outras instituições de Educação Infantil não só do Estado da Paraíba como também do Rio Grande do Norte e Pernambuco.

No caso específico do grupo participante do estudo, mudar as concepções de ensino e de aprendizagem em Arte buscando compreender um modo novo de mediar os conhecimentos artísticos representa um desafio, porque propicia novas formas de enxergarem a si mesmos ao longo de suas experiências, com seus êxitos e limites e, também, o exercício da profissão, imbuídos de concepções teórico-práticas para suscitar transformações no fazer pedagógico na Educação Infantil. Este fato foi acompanhado e observado durante o processo da pesquisa, em nossos encontros e reflexões sobre o fazer cotidiano de cada um dos professores.

Consideramos que estudos desta natureza devem ser ampliados, porque se faz relevante conhecer a realidade vivenciada nas unidades de Educação Infantil, onde a Arte é um dos eixos norteadores da prática pedagógica. O professor, por sua formação inicial polivalente, necessita de apoio e formação em serviço na área específica; ao mesmo tempo, é preciso verificar os êxitos e limites provocados pelas políticas públicas para Educação Infantil e a formação docente inicial e continuada dos professores para esta modalidade de educação. Nosso compromisso técnico com a primeira etapa desta pesquisa se configura nestas páginas, mas o compromisso social e ético nos compromete com um segundo momento, onde pretendemos aprofundar os

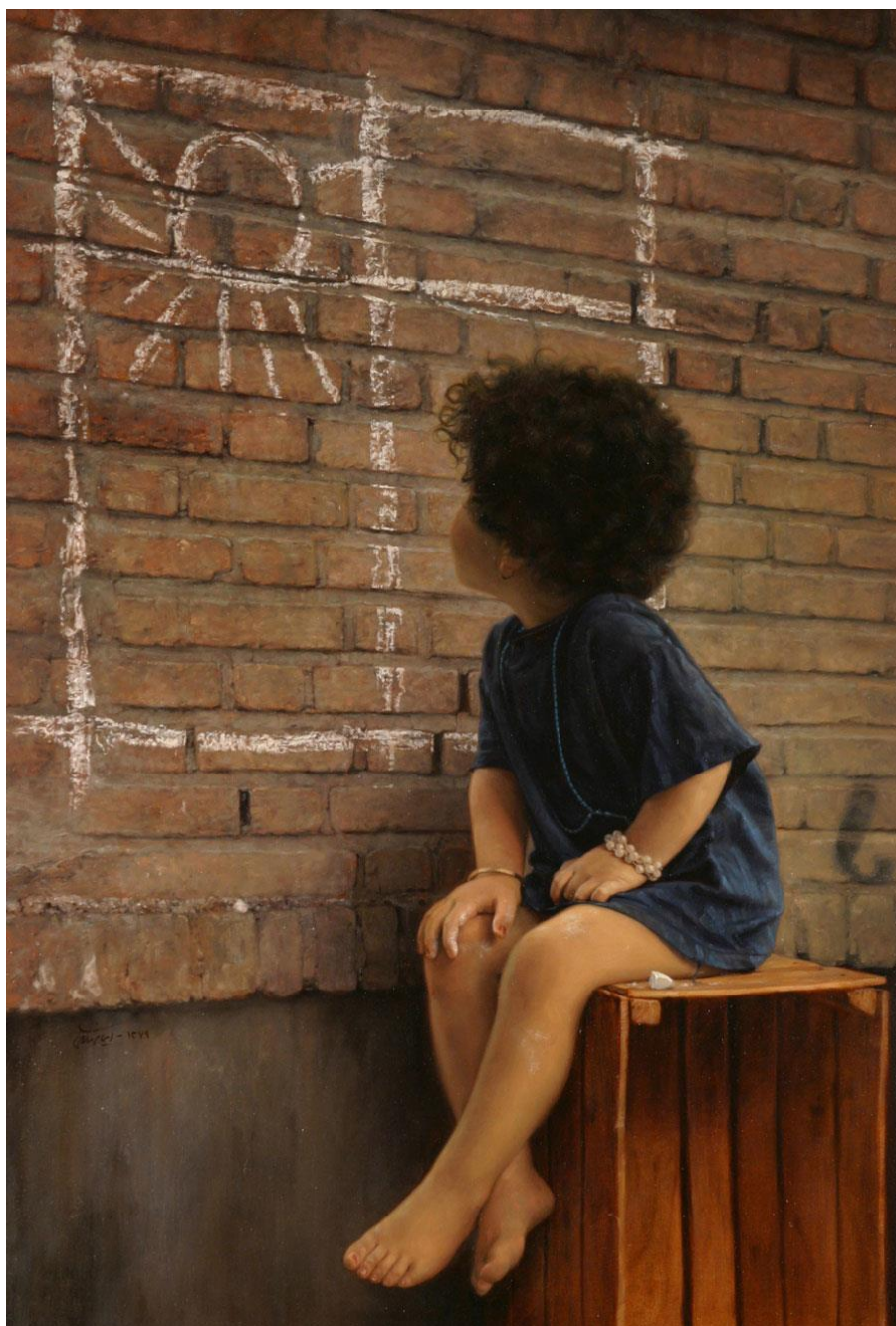
resultados obtidos nas análises dos discursos, estabelecendo pontes com as teorias e políticas direcionadas para as práticas artísticas para a Educação Infantil.

Desta forma, após dar continuidade à segunda etapa da pesquisa, onde contemplamos as sugestões dos avaliadores durante a qualificação, defendemos com mais propriedade a nossa tese. Como passos futuros, pretendemos desenvolver uma proximidade mais efetiva com o campo de estudo, no sentido de apresentarmos os resultados da pesquisa e propormos maiores discussões e reflexões sobre esta temática, tão instigante e necessária aos contextos da educação das crianças.

---

## *REFERÊNCIAS*

**Figura 14 Wish – Iman Maleki**



**Wish – Iman Maleki**

Oil on canvas

Óleo sobre tela, 70 x 100cm.

Fonte: Disponível em: <http://imanmaleki.com/en/Gallery/wish.htm>

A obra “Wish”, de Iman Maleki, representa “desejo”, na concepção de uma infância que sonha, que se encanta com sua imaginação e, no limiar da fantasia de menina cria, para si, um universo de emoção. Esta obra nos inspira o desejo de conhecer a complexidade do universo infantil, através das interfaces da Arte.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia. S. P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2ª ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques social et représentations**. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.
- ALMEIDA, A. M. O. & Santos, M. F. S. **Les représentations du développement**: l'enfant, l'adolescent et les personnes âgées. Trabalho apresentado na IV Conferência Internacional Sobre Representações Sociais, México. 1998.
- ALMEIDA, A. M. O. **A trama da vida**: maturidade e gênero. Humanidades, 1999, n. 48, p.120-131.
- ALMEIDA, A. M. O.; Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. **As práticas sociais como objeto de estudo**: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. Trabalho apresentado no VIII Simpósio da ANPEPP, Serra Negra. 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- ALVES, Rubem. Prefácio. In: DUARTE Junior, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.
- ANCESCHI, L. **Autonomia ed etronomia dell'art**: sviluppo e teoria di un problema estético. S/1: GC Sansoni, 1936.
- \_\_\_\_\_. **Che cosa è la poesia?**. Bologna: CLUEB, 1998, p. 23-35.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n.113, p. 53, 2001.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, Ligia; VASCONCELLOS, Vera. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) **Educação da infância**: história e política. (2ª ed.). Niterói: EDUFF, 2011, p. 165-186.
- ÀRIES, Philipe. **História social da criança e da família**. (2ª Ed). LCT, 1978.

\_\_\_\_\_. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 279.

ARENDT, H. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARRIBAS, Teresa L. *et al.* **Educação infantil:** desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. (11ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 e 2004.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa** - Fundação Carlos Chagas, nov. 2002, n. 117. São Paulo: Editora Autores Associados, p. 127-147, 2002.

ARRUDA, A. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Orgs.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 59-92.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. **Som gesto forma e cor:** dimensões da arte e seu Ensino. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil:** realidade hoje e expectativas futuras. *Estud. av.* vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. Disponível no Scielo. 1989.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte:** anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1998(5ª edição)

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 1, p.13-25.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BATESON, G. **Steps to a ecology of mind**: collected in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal. Piaget e a Educação. In: SALES, Vilmária Fernandes; MONTE SILVA, Margarida S. M. do; BATISTA, Jaqueline Brito Vidal. (Orgs.). **Psicologia na educação**: um referencial para professores. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

BAUMGARTEN, A.G. **Lezioni di Estetica** (ed. Italiana de S. Tedesco). Palermo: Aesthetica, 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**; lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo. O prazer de aprender: uma reflexão acerca da motivação para a aprendizagem. In: SALES, Vilmária Fernandes; SILVA, Monte MONTE, Margarida S.M. do (orgs.). **Psicologia na educação**: um referencial para professores. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

BRANDÃO, Caio. **Democratização do ensino**: fim ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro, 2009.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006a, 2 vols.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 3 vol.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei Nº **9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF; MEC/SEF/COEDI, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices, por Juarez de Oliveira. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **estatuto da criança e do adolescente** e dá outras providências– ECA. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 de jul.1990. p.13563. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024/61. Estabelece nova diretriz para os níveis de ensino primário, ginasial, colegial e superior. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 5.692. Estabelece as diretrizes para o Ensino de 1º e 2º graus. Edição Especial. São Paulo, out., 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei n.11.769/2008, altera a Lei no 9.394**, de 20 de dezembro 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002**. EMENTA: **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V.1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 13 jan.2013.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB, **Parecer nº 20/2009**. HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14.

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia**. São Paulo: Ateliê, Editorial, 2003.

- BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.
- \_\_\_\_\_. **processo da educação**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.
- \_\_\_\_\_. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- \_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. Piaget e Vygotsky. Celebremos a divergência. In: HOUDÉ, O; MELJAC, C. (Orgs.) **O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 213-226.
- BRUNNER, Reinhard. **Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CAMPÊLO, Maria da Conceição Miranda. **Representações e práticas profissionais de pedagogas formadas em Serviço pela UFPB**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, 2008.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo, Cutrix, 1984, p. 207-9.
- CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro. (Orgs.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- CARVALHO, A. M. C. *et al.* (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- CASTELLO, Luís A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras – dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CLAPARÈDE, E – **A educação funcional**. (Tradução e notas de J. B. Damasco Penna). (4ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.
- \_\_\_\_\_. **A escola e a psychologia experimental** – (tradução e prefácio de Lourenço Filho). (2ª ed.). São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo, s/d.
- \_\_\_\_\_. **A escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina**. (Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva). Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1959.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. (Tradução de Turiano Pereira e Aires da Mata Machado) – Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1934.
- \_\_\_\_\_. **Psicología del niño y pedagogía experimental**. Madrid: Francisco Beltrán, 1927. Coleção Actualidades Pedagógicas.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. (3ªed). São Paulo: Cortez, 1998.
- COLL SALVADOR, César. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. (2ªed). Barcelona: Paidós, 1992.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DA ROS, S. Z.; FRANÇA, K. B.; REIS, A. C. **Mediação pedagógica**: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. *Psicologia: Reflexão & Crítica*. Porto Alegre, v.17, n.1, p.51-60, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores.)

DEWEY, John. **O ensino da arte no Brasil**/ Ana Mãe Barbosa. (3ª ed.). São Paulo: Cortez, 2001.

DELLAGNELLO, Eloise; SILVA, Rosimeri Carvalho. **Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa em administração. Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DENZIN, N. K., & Lincoln, Y. S. **Handbook of qualitative research** (2a ed.). Thousand Oaks: Sage publications, 2000.

DIDONET, Vital. Creche a que veio... para onde vai... In: DIDONET, Vital (org). **Em Aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V.18, n.73, p.11-27, Brasília, 2001.

DOISE, Willem; MUGNY, Gabriel. Percepción intelectual de un proceso histórico. *Anthropos*, n. 124, p. 8-24, 1991.

DOISE, Willem; CLEMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations sociales et analyses des données, Grenoble**: PUG, 1992.

\_\_\_\_\_. Debating social representation. In: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. **Empirical approaches to social representations**. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 157-170.

DOTTA, Thomas L. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 1988.150 p.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

\_\_\_\_\_. **Por que arte-educação?** (15ª ed). São Paulo: Papirus, 1991. Coleção Ágere.

DURKHEIM, Émile. **The rules of sociological method**. Londres: Macmilan, 1895/1982.

\_\_\_\_\_. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro e São Paulo: Forense, 1970 [1906].

D'UNRUG, Marie C. **Analyse de contenu et act de parole**. Paris: Ed. Universitaire, 1974.

EFLAND, A. D. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

EINSTEIN, Albert. **Escritos da maturidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

ENSSLIN L., VIANNA, W. O design na pesquisa quali-quantitativa em engenharia de produção – Questões Epistemológicas. **Revista Produção Online**, Vol. 8, Num. 1, 2008.

FARR, Robert. Theory and method in the study of social representations. In: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. **Empirical approaches to social representations**. Oxford: Oxford University Press, 1993, p. 15-38.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade. In. **Educatio**, revista da educação, São Paulo, nº 43, p.5-9, março de 2005.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAVORETO, Elizabeth D. de A. **Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para a educação infantil**. 2013.179f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

FELDMAN, Edmund Bunke. **Becoming human through art: a esthetic experience in the school**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo e FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993/1999.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania - uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Sueli (Org.) **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001, 224p.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retro gênese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. (3ª ed.) Brasília: Liber livro editora, 2008, p. 69-79.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (6ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 180p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *et al.* **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo, Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época).

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo; relatos de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, H., Janissek-Muniz, R., & Moscarola, J. Modelo de formulário interativo para análise de dados qualitativos. **Revista de Economia e Administração**, v. 4, n. 1, p. 27-48, 2005.

FROEBEL, Fredrich. The education of man. In: HARRIS, W. T. (Ed.) **The inter-national series**. New York/London: D. Appleton and Company, 1912. V. 30.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogics of the kindergarten: or his ideas concerning the play and plaything of the child. In: HARRIS, W. T. (Ed.). **The Inter-national Series**, New York/London: D. Appleton and Company, 912V 30.

FROEBEL, F., **Education by development**: the second part of the pedagogics of the kindergarten. Translated by Josephine Jarvis. New York and London: D. Appleton and Company, 1902.

\_\_\_\_\_. **The mottoes and commentaries of Friedrich Froebel's mother play**. Translated by Henrietta R. Eliot and Susan Blow. New York and London: D. Appleton and Company, 1995

FRÓIS, João Pedro. **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

FUSARI, Maria F.; FERRAZ, Maria Heloisa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GALVÃO, A. **Practice in orchestral life**: an exploratory study of string players' learning processes. 2000. 400 f. These (PhD Psychologies Educational) – The University of Reading – Reading, UK, 2000.

\_\_\_\_\_; GHESTI, I. A importância da educação nos primeiros anos de vida. In: **Anais do Simpósio Educação Infantil**: construindo o presente. Brasília: UNESCO, 2003, p. 99-115.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**: um estudo psicológico artístico/ Howard Gardner. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GELB, Michel J. **Aprenda a pensar com Leonardo Da Vinci**: sete passos para o sucesso no dia-a-dia/Michel J. Gelb. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, H. S. **Infância e violência no Brasil**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

GUILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001, p. 321-341, Ática, 2000.

HANDAL, G., & LAUVAS, P. (1987). **Promoting reflective teaching**: supervision in action. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University, 1987.

HANDAL, G., & LAUVAS, P. In: MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 2005.

HAETINGER, Max G. **O universo criativo da criança na educação**. Colaboração Daniela Haetinger. (5ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: WakEditora, 2013.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOUSEN, A. **The eye of the beholder**: measuring aesthetic development. Tese de Doutorado. Cambridge – Harvard University, 1983.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Revista em Aberto**, v.21/junho de 2007. Acesso em 21/10/2008.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Criatividade, Criação e Apreciação Artísticas**: a atividade criadora segundo Vygotsky. In: VASCONCELOS, Mario Sérgio (org.). **Criatividade**: psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

JODELET, Denise. **Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira**. Temas em Psicologia, Brasília v. 19, n.1, p. 19-26, 2011.

\_\_\_\_\_. Représentation social: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). **Psychologie sociale**. (2ª Ed). Paris: P.U.F., 1990.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1997.

KELLOGG, R. **Children's drawing, children's mind**. New York: Avon, 1979.

\_\_\_\_\_. **Analisis de la expresión plástica del preescolar**, Rodha Kellog. Buenos Aires: Ed. Kapeluz, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Entrevistas coletivas: alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. A.; KRAMER, S.; SOUZA, S.J. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-76.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 117-132.

KUHLMANN JR, Moysés e FERNANDES, Rogério. Sentidos da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, (Org.) **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma nova abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANGER Susanne. **Filosofia em Nova Chave**. Um Estudo do Simbolismo da Razão, Rito e Arte. São Paulo: Perspectiva, 1971.

\_\_\_\_\_. **Sentimento e Forma**. Tradução de Ana Maria G. Coelho e J.Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. **Revista Arte**, São Paulo, nº 11, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Norma Maria. **Um olhar sensível na formação do professor de educação artística na UFPB: o antes, o agora e o depois**. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba/CE, João Pessoa, 2005.

LOWENFELD, V. & BRITTAİN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Livraria Civilização, 1979.

MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Evelcy. M. A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, R.; SOUZANETO, J. C. de; MOURA, R. A. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO, 2009.

MADEIRA, Margot C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antonia S. P. (Orgs.). **Representações sociais: teoria e prática**. (2ª ed). João Pessoa: Ed UFPB, 2003, p. 113-133.

MADEIRA, Margot. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 72, n. 171, p.139-144, maio/ago. 1991.

MAYRING, P. “Feminists” knowledge and the knowledge of feminisms: epistemology, theory methodology, and method. In: T. MAY, T & M. WILLIAMS (Eds.). **Knowing the social world**. Buckingham: Open University Press, 1983.

MARCELO GARCÍA, C e VAILLANT, D. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, Mario Osorio. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição pedagógica. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte: a Língua do mundo – Poetizar, Fruir e Conhecer Arte**. São Paulo: FTD, 1998. 197p.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Provocações pra início de outra conversa. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES, M. Terezinha. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção Teoria e Prática).

\_\_\_\_\_. **Inventário dos Achados: o olhar do professor-escavador de sentidos**. Material educativo da 4ª Bienal do Mercosul. Disponível em: <[http://www.bienalmercosul.art.br/4bienal/site/pdf/4BM\\_Caderno.pdf](http://www.bienalmercosul.art.br/4bienal/site/pdf/4BM_Caderno.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2011.

MASSIRONI, Manfredo. **Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos**. Editora Edições 70 – Brasil, 1974. 208 p.

MENIN, M. S. S. e SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação Social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MÊREDIEU, F. **O desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix. 1974.

MERLEAU-PONTY, M. **A fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

\_\_\_\_\_. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de Cursos/Filosofia e Linguagem**. Campinas; Papirus, 1990b.

MINAYO, Maria Cecília S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARECHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações Sociais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ensino**: as abordagens do processo. (13ª ed). São Paulo: EPU, 2003.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003, 1ª reimpressão.

MOLINER, P. **Images et representations socialis**. Paris: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. (2ª ed.) Editado em inglês por Gerard Duveen; Traduzido do inglês por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **La psycanalise, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

\_\_\_\_\_. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

MUNARI, Bruno. Dal laboratorio al museo: per una metodologia di comunicazione del sapere. In: \_\_\_\_\_. **Museo Internazionale delle Ceramiche di Faenza**, 1986.

\_\_\_\_\_. **Theoremi sull'arte**. Mantova: Corraini Editore, 2009.

NOGUEIRA, Nilbo. **Interdisciplinaridade Aplicada**. São Paulo: Érica 1998.

NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

OLIVEIRA, A. E. **A música onde está?** Anais do VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Florianópolis: UDESC, 2004.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. (13ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. & ADRIÃO, Thereza, (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e LDB. São Paulo: Xamã, 2002 – (Coleção Legislação e Política Educacional; v. 2), p.13-32.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, E. C. **Crenças de professores em formação**. Anais do II Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, 2001.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. São Paulo: Cortez, 1991.

ORTEGA Y GASSET, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo, Loyola, 1984. (Coleção Espaço.)

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. ( 21ª ed). Petrópolis, RJ: Vozes, 1967.

PALACIOS, Jesús; COLL, César e MARCHESI, Alvaro (Orgs.) Tradução de Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 180 p.

PARSONS, M. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

PASCOAL, J. D.; MACHADO, C. G. A história da educação no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTENDBR**, Campinas, nº 33, p. 78-95, mar. 2009.

PÊCHEUX M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: **GADET, F e HAK, T** (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. (2ª ed.). Campinas (SP): Ed. Unicamp, 1993, p. 61-105.

PENNA, Maura (Coord). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001.

PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) **Da camiseta ao museu, o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa, Ed. Universitária, 1995.

PEREIRA, M.S. **A descoberta da criança**. Rio Janeiro: Editora Wak, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. La interacción teoría-práctica en la formación docente. In L. MONTERO & J.M. Vez (Eds.), **Las didácticas específicas en la formación de profesorado**. Santiago: Tórculo Ediciones, 1993.

PESSI, Cristina Alves dos Santos. **Experiência estética: um percurso constitutivo de professora de arte**. Dissertação de mestrado. Biblioteca da UDESC – Centro de Artes – santa Catarina, 2001.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança** (4ª ed). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1982.

PILLAR, A. D. (1994). **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo. Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2015.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: **Boletim Arte na Escola**, n. 15, p. 4-5, dez.1996.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.

POPPER, Karl R. A lógica das ciências sociais. In: POPPER, Karl. **Em busca de um mundo melhor**. Lisboa: Fragmentos, 1992 [1961].

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Lisboa: Edição 70, 1982.

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

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. (3ª Ed). São Paulo: Atlas S/A, 2009.

\_\_\_\_\_. R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo, Atlas, 1999.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos. In: **SEMANA INTEGRADA DE ARTE DE JOINVILLE**, 2., 1998; Joinville, Leituras de obras de arte, 1998, p. 12-17.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. (3ª Ed). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J. da; STRENZEL, G. R. **Estado do conhecimento da educação infantil no Brasil (1983 -1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, vol 12, n. 34, jan/abr.2007.

RODRIGUES, Janine M. C. **A formação da docência no Instituto de Educação da Paraíba**: antigos e atuais desafios para a profissionalização do professor. Rio Grande do Norte. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construindo a profissionalização docente**. João pessoa: Editora Universitária, 2003.

RODRIGUES, Luiz Dias. Como se conceitua Educação popular. In: RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Qualidade na educação infantil**: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFERÊNCIA NACIONAL PARA TODOS, 1., Brasília, 1994. Anais... Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, nº 16, 2001, p. 151-198.

SÁ, C. P. O campo de estudo das representações sociais. In: **Núcleo Central das Representações Sociais**. (2ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 19-45.

SACRISTAN, J. Gimeno. Cosnsciencia e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SALES, L. C. Entrevista baseada em agrupamentos iconográficos. In.: IBIPIAPINA, I. M. L.M.; CARVALHO, M. V. C CD (orgs). **Pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. (1ª ed.) V. 1. Terezina: Edufpi, 2007, p. 45-58.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Psicologia social na escola: as contribuições de G. H. Mead. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 17, n.1, p. 17-28; jan/abr.2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. (4ª ed.). São Paulo: Cortez. 1997.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra dos. (Orgs). **Representações sociais e formação do educador**: revelando interseções do discurso. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2003.

SALVIANO, Ana Regina M. **Trajetória histórica da escola normal no Brasil e no Distrito Federal**: em busca de seus fundamentos. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, nov 2001. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, Quadrimestral.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Robert Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, A. e BUFALO, J. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade. In: GEPEDISC - **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. (1ª ed.) Campinas, SP: Autores Associados, 2011, 171p.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 109-145.

SOUZA, Juçara. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. Rio de Janeiro/RJ, 2009. Disponível em: <[http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/c204217.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c204217.pdf)> Acesso em: 17 de novembro 2014.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das representações Sociais. In: \_\_\_\_\_(Org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Texto em representações sociais**. (2ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 117-145.

STANISLAS, Dehaene. **Entrevista para a Revista Época**, em 6 de agosto de 2012.

STERNBERG, de Robert J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TIBURI, M. **O que é sensibilidade**. Jornal do Margs. Abril, 2005, n. 106.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa (2ª ed.). Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. (Obra original publicada em 1990).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UFPB. **Resolução do CONSUNI nº 05/2014.**

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** (8ª ed). São Paulo: Libertad, 1999.

VARELA, Noemia de Araújo. A formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **História da arte-educação.** São Paulo: Max Limonad, 1986.

\_\_\_\_\_. **Movimento escolinhas de arte: imagens e idéias.** Fazendo Artes, Rio de Janeiro, n. 13, p. 4, 1988.

VIEIRA DA CUNHA, Susana (Org.) (3ª ed.) Pintando bordando rasgando melecando na educação infantil. In: **A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. Pedagogia de Imagens. In: DORNELLES, Leni. **Produzindo pedagogias interculturais na infância.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte em la infância.** Madrid: Akal, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro, Afeche. (6ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

WCEFA – **Declaração mundial sobre a educação para todos.** Brasília: UNICEF, Abril/1990a, p. 1-9.

WITTER, G. P. **Psicologia escolar: estudo de uma carreira/profissão.** Anais do IV Encontro Paranaense de Psicologia. Curitiba: 1 - 6, 1992.

\_\_\_\_\_. *et al.* Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980 - 1992). In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços.** Campinas: Átomo, 1992.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **A criança e seu mundo**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 2001. 107p.

ZANINI, Walter. Org. **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

ZENTI, Luciana. Fala, mestre! **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 226, p. 38-42, out. 2009.  
Site da Rhoda Kellogg (em Inglês) – [http://www1.appstate.edu/~carpentr/Art\\_files/frame.htm](http://www1.appstate.edu/~carpentr/Art_files/frame.htm)