

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DO
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Experiências, trajetórias e significações

Florianópolis,
Abril de 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRICILLA CRISTINE TRIERWEILLER

**A FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DO
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Experiências, trajetórias e significações**

Florianópolis,
Abril de 2008.

PRICILLA CRISTINE TRIERWEILLER

**A FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DO
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Experiências, trajetórias e significações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. João Josué da Silva Filho.

Florianópolis,
Abril de 2008.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**"A FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS E SIGNIFICAÇÕES"**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação

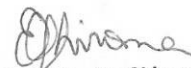
APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 24/04/2008

Dr. João Josué da Silva Filho (CED/UFSC-Orientador) 

Dra. Ana Angélica Medeiros Albano (UNICAMP/SP-Examinadora) 

Dra. Luciana Esmeralda Ostetto (CED/UFSC-Examinadora) 

Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (CED/UFSC-Suplente) 


Prof. Eneida Oto Shiroma
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

PRICILLA CRISTINE TRIERWEILLER

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/ABRIL/2008



No mistério do sem-fim
equilibra-se um planeta.
E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;
no canteiro uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,
entre o planeta e o sem-fim,
a asa de uma borboleta.

Cecília Meireles

À minha avó Paulina (in memória).

Dedico esta pesquisa a aquela que me ensinou a levar o olhar a passear quando menina. Com minha avó recebi os primeiros ensinamentos curiosos do olhar, aprendi a admirar as flores, as paisagens, o entorno...

AGRADECIMENTOS

Eis que sinto que as pessoas que fazem e/ou fizeram parte de minha vida são como pilares a qual me dão sustentação. Todas de alguma forma compartilharam comigo do que tinham de mais belo e especial. Como não reconhecer e agradecer tamanha generosidade? Como não lembrar dos gestos, das palavras amigas nos momentos difíceis e das alegrias demonstradas por minhas vitórias? Se tivesse que expressar e transformar esse sentimento em uma obra de arte, pintaria uma tela multicolor para representar as diferenças e semelhanças enriquecedoras de nossas relações – cada cor-pessoa com seu efeito único e diverso, relações, combinações, diferenças, misturas...

* * *

☀ Aos meus pais João e Lourdes; pelos sacrifícios, lutas, tristezas, alegrias e conquistas que partilhamos juntos. Obrigada por sempre acreditarem em mim!

☀ Ao Prof. João Josué da Silva Filho; por ter me aceitado como sua orientanda, por me tranquilizar nos momentos difíceis, bem como me instigar com suas colocações desafiadoras. Agradeço por ter partilhado comigo o desafio de realizar esta pesquisa.

☀ À professora Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto pelas contribuições no momento da banca de qualificação.

☀ À professora Dra. Luciana Esmeralda Ostetto: Por ter acompanhado algumas das “dores e delícias” da pesquisa. Pelas importantes sugestões (dicas de leituras e percurso) no momento da banca de qualificação. E posteriormente pela leitura crítica e sensível durante a banca de defesa. Agradeço não apenas por tudo isso, mas principalmente pelo carinho, respeito e interesse para comigo.

☀ À professora Dra. Ana Angélica Albano, pela leitura atenta do texto e ricas contribuições no momento da defesa.

☀ Aos professores(as) do mestrado: Maria Isabel Serrão, Ione Valle, Gilka Girardello, João Wanderley Geraldi, pelas importantes (des)estabilizações necessárias a todos aqueles que buscam superar e galgar o desafio de se tornar um pesquisador.

☀ Aos colegas do NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância, especialmente à professora Eloísa A. Rocha e Roselane Campos pelas importantes contribuições nos debates. Também à Márcia, a Moema, à Elaine, à Jana e especialmente à minha amiga Cris pelos momentos maravilhosos que compartilhados em nossa viagem a Cuba – Agradeço a todas essas criaturas maravilhosas não só pela acolhida calorosa no

programa, mas principalmente por estarem sempre dispostas a responder nossas impacientes dúvidas de calouras.

☀ À Juliana Diniz; por nossas longas conversas sobre Bakhtin e sobre formação de professores.

☀ As minhas queridas companheiras do mestrado: A Rosi; pessoa admirável, de quem por afinidade me tornei inseparável desde a aula inaugural. Considero-a muito mais que uma irmã. Então fico-lhe grata pela acolhida, por me escutar... escutar e escutar, por nossas longas leituras e 'devaneios' bakhtinianos, pela estada em terras de Biguaçu e pelos conselhos durante as crises de criação. Não só por nossos projetos que ainda virão, mas principalmente pela amizade e 'presumidos' que compartilhamos. À Eloísa Fortkamp; 'Elô' flor de candura, pessoa iluminada e de bem com a vida que me ensinou muito mais com atitudes do que com palavras a boniteza e a generosidade das relações. À Gisele Day; Na descontração e no sentir a vida em sua plenitude. Que bom que tive a oportunidade de conhecê-la melhor neste último ano. À Ana Cristina; pela alegria de viver e pelas gargalhadas que trocamos juntas nos corredores da UFSC, nosso acalanto nos momentos da rigidez da academia. À Solange; pela paixão de conhecer sem passar por cima dos outros. Por ensinar-nos que o respeito é a base de todas as relações. E que as diferenças são essenciais para a constituição dessa. A Rose Elaine; a 'amiga francesa' que com gestos e palavras... fez-me repensar padrões, idéias, atitudes e posturas.

☀ À Nádya G. Mendes; pela parceria de três anos que estabelecemos no CEI Manoel Cunha, pelo seu admirável compromisso com a educação das crianças pequenas, por muitas vezes ter assumido (no primeiro ano, quando não contava com bolsa para estudos) meu lugar no grupo do I período nas inúmeras situações em que precisei faltar por conta das viagens e compromissos do mestrado. Foram longas nossas horas de confidências ao telefone, regadas à indignações, alegrias, tristezas e projeções. Ainda lembro de suas palavras de convencimento quando estava quase desistindo de participar da seleção do mestrado: "Deixa de ser boba, está na hora de pôr suas idéias no papel e de acreditar mais em você!," Obrigada amiga, por você ser uma das primeiras a acreditar em mim!

☀ Às professoras e à direção do Centro de Educação Infantil Manoel Cunha, no município de São José-SC, no qual sou efetiva; pelas diferenças e semelhanças, oposições e disposições... Pela eterna torcida e carinho em meu percurso de estudos.

☀ À Maria Aparecida Hahn Turnes; a minha eterna professora, que detêm minha admiração e respeito incondicionais. Já que soube exigir de mim nos momentos em que poderia dar mais, bem como respeitou-me quando ainda não era hora de exigir. Obrigada pela constata presença e incentivo.

☀ Às companheiras das Rodas de Dança da UFSC; que de mãos dadas, movimentos ritmados e ao som das canções dos diferentes povos, culturas e tempos ensinaram-me a buscar a forma-silêncio-beleza das relações, bem como a potencializar meu equilíbrio para a realização desta pesquisa.

☀ Às professoras do Centro de Educação Infantil Pesquisado. Às crianças e aos demais profissionais que cederam espaço e tempo para a realização desta pesquisa.

☀ A todas as pessoas que fazem parte da Secretaria da Educação e Cultura do município de Santo Amaro da Imperatriz, em especial à Graciane pela gentileza com que me tratou na disponibilização de documentos.

☀ À Simone Turnes (in memória) por me ensinar sobre perseverança.

☀ As minhas amigas artísticas das sete cores do Arco-íris: Soni, Carmem, Rosane (in memória), tia Gorete e prima Angélica pelos teatros à fora...

☀ A todos os professores que passaram em minha trajetória formativa... todos de alguma forma, (seja com gestos, palavras e/ou posturas) contribuíram para a minha constituição.

☀ A CAPES pela concessão de 11 meses de bolsa de estudos sem a qual tornaria mais árduo o desenvolvimento desta pesquisa.

“Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. [...] Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar -se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade”

Mikhail Bakhtin (2003)

RESUMO

Este trabalho procura analisar os sentidos e concepções atribuídas pelos professores da Educação Infantil em relação a sua formação artístico-cultural, bem como procura desvelar os elementos constituidores/constituintes dessa formação. Apresenta-se o pressuposto de que, geralmente, na educação formal a arte é tratada de forma instrumental, com o objetivo de se trabalhar outras áreas de conhecimento concebidas como de maior relevância. Considera que os cursos responsáveis pela formação de professores para atuar na área da Educação Infantil (Magistério e/ou Pedagogia) raramente oportunizam espaços de discussão e ampliação das experiências estéticas dos futuros professores-pessoas, o que culmina na presença fortuita da dimensão artística na vida e na atuação desses profissionais. Os quais, mesmo ao reconhecerem a relevância de uma formação artístico-cultural consistente, estão susceptíveis à fragmentação, quer pelas condições materiais de vida, quer por experiências estéticas restritas a produtos culturais midiáticos que são incorporados e naturalizados como referências e/ou modelos de vida e de infância. Desse modo, para além do limiar de pensar a palavra formação, atrelada à trajetória escolar, tomou-se como base que uma formação por “inteiro” tem que abarcar/considerar as experiências estéticas, as relações/interações estabelecidas sempre na relação com o *outro* (pessoas, livros, músicas, poesias, imagens, histórias, instituições etc.) A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição filantrópica que atende crianças da Educação Infantil do município de Santo Amaro da Imperatriz, Santa Catarina, Sul do Brasil. Uma pesquisa qualitativa, embasada nos estudos de Freitas, Amorim, Kramer, entre outros, e que se apóia na abordagem sócio-histórica de pesquisa, utilizando como referencial as idéias dos russos: Levi S. Vygotsky (1896-1934) e Mikhail Bakhtin (1895-1975). Foram realizadas entrevistas individuais e semi-estruturadas com 12 professoras e também a análise da estética do espaço-ambiente da instituição pesquisada. Para tanto, foi imprescindível atravessar o contexto e as intenções dos que proferem os discursos, os fios das vozes dos teóricos e das minhas *contrapalavras* de pesquisadora-professora-aprendiz. A partir da análise dos dados foi possível compreender os sentidos atribuídos pelos professores em relação a sua formação artístico-cultural. Resultando num saber construído na vivência de um tempo fenomenológico, que quase não encontra espaço/tempo para a inteireza. O qual freqüentemente contribui mais para a fragmentação das relações *inter e intrapessoais*. Essa constatação indica a premência da instauração de políticas públicas de investimento e de uma proposta de formação que considere o sensível e o inteligível; uma formação em que arte e consciência crítica não sejam tratadas como oposições, mas integrem e acompanhem os professores para todos os lugares, não só em seu espaço de atuação profissional, assim como na vida pessoal.

Palavras-chaves: Formação artístico-cultural; Professoras; educação Infantil; estética.

ABSTRACT

This text presents an analysis of the senses and conceptions attributed by the teachers of the Infantile Education in relation to its artistic-cultural formation, as well as to watch the elements that constitute and they are constituted in the process of that formation. It comes with the presupposition that, generally, in the formal education, the art is been in an instrumental way with the objective of working other knowledge areas conceived as of larger relevance. It considers that the responsible courses for the teachers' formation to act in the area of the Infantile Education (Magistério and/or Pedagogy) rarely propitiate discussion spaces and amplification of the future teacher-people's aesthetic experiences. Such procedure culminates in the fortuitous presence of the artistic dimension in the life and in these professionals' performance. Thus, same when they recognize the relevance of a consistent artistic-cultural formation, they are subject to the fragmentation, be for the material conditions of life, be mainly for restricted aesthetic experiences with cultural products originating from of the means of mass communication that are incorporate and naturalized as references and/or life models and of childhood. For besides the threshold of thinking the word formation, harnessed to the school trajectory, it was taken as base that a formation for " integer " should embrace the aesthetic experiences, the relationships and interactions established in the relationship with the other (people, books, music, poetries, images, histories, institutions etc.) The research was developed in a philanthropic institution that assists children of the Infantile Education of the municipal district of Santo Amaro of the Empress, Santa Catarina, south of Brazil. A qualitative research, based in Freitas' studies, Amorim, Kramer, among other, that leans on in the partner-historical perspective of research, using as reference the ideas of the Russians: Levi S. Vygotsky (1896-1934) and Mikhail Bakhtin (1895-1975). Individual semi-structured interviews are realized with 12 teachers and the analysis of the aesthetics of the space-atmosphere of the researched institution. For that, it was indispensable to cross the context and the intentions of the ones that utter the speeches, the threads of the voices of the theoretical ones and of my researcher-teacher-apprentice *contrapalavras*. Starting from the analysis of the data it was possible to understand the senses attributed by the teachers in relation to its artistic-cultural formation. A knowledge built in the existence of a time that hardly finds space for the integrity. Frequently it contributes more to the fragmentation of the relationships. That verification indicates the urgency of the construction of public politics of investment and of a formation proposal that integrates the sensitive and the intelligible; a formation in that art and critical conscience are not treated as oppositions; that integrate and accompany the teachers for everywhere, not only in its space of professional performance, but also in the personal life.

Key-Words: Artistic-cultural formation; Teachers; Infantile education; aesthetics.

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

CEI – Centro de Educação Infantil.

FACEMED – Faculdades de Educação de Medianeira – PR

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Primeira Infância.

SAI – Santo Amaro da Imperatriz/SC

SOART – Sociedade Artística teatral.

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 AS CONTRAPALAVRAS.....	23
Das Experiências Estéticas à Pesquisa.....	25
Dos Caminhos da Pesquisa: A constituição de uma Arquitetônica.....	50
2 FORMAÇÃO.....	63
Um Panorama da Formação Artístico-Cultural dos Professores nas pesquisas.....	64
Discutindo alguns Conceitos I: Fômas, formas, (em)formação.....	66
Discutindo alguns Conceitos II: Uma idéia de formação artístico-cultural.....	75
3 O CONTEXTO: Olhar o município... Adentrar no CEI... Para pensar a formação.....	85
O Texto e o Seu Contexto: O que o município oferece?.....	88
O Centro de Educação Infantil Pesquisado e a Educação Infantil no Município de Santo Amaro da Imperatriz.....	97
Adentrando no CEI – Uma estética que comunica.....	111
4 PROFESSORAS: NARRATIVAS, MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS.....	124
Formação Artístico-Cultural: Repertórios de 'casa'.....	131
<i>A queixa da ausência de espaços permanentes de cultura no município...</i>	133
<i>As mídias na constituição das subjetividades formativas das professoras...</i>	138
<i>A ausência e a presença da literatura na vida das professoras-pessoas.....</i>	145
Formação Artístico-Cultural: Repertórios da 'escola'.....	151
<i>A supervalorização dos trabalhos manuais: Os resquícios da LDB 5692/71.....</i>	153
<i>O desenho e a música como linguagens artísticas privilegiadas ao longo da trajetória escolar das professoras.....</i>	156
<i>A presença-fortuita da arte nos cursos de formação de professores.....</i>	162
<i>O discurso da não memória na memória.....</i>	166
Formação Artístico-Cultural: Repertórios da atuação profissional.....	168
<i>A apologia das datas comemorativas e o lugar das linguagens artísticas.....</i>	170
<i>Crianças maiores 'trabalhos melhores', crianças menores 'trabalhos piores'?</i>	177
<i>Nós trabalhamos de acordo com o interesse das crianças!</i>	182

<i>Os sentidos da presença da arte atribuídos pelas professoras: uma idéia de 'pedagógico'.....</i>	<i>185</i>
<i>Para além dos discursos proferidos... Os sentidos estéticos materializados.....</i>	<i>189</i>
<i>A ausência da constituição de uma proposta de formação continuada no CEI.....</i>	<i>213</i>
CONSIDERAÇÕES “FINAIS”: <i>Em Busca da Inteira</i>- <i>Conflitos entre o Aquém e o Além</i>	217
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	223
APÊNDICES.....	232
APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com os professores.....	233
APÊNDICE B - Roteiro para entrevista com a secretária e a presidente	235
ANEXOS.....	236
ANEXO I - Lista dos espaços de cultura do município disponibilizada pela Prefeitura Municipal de Santo Amaro da Imperatriz.....	237

INTRODUÇÃO



QUINO, 2006.

O desejo por uma formação que contemple a beleza e a sensibilidade...

“Eu queria ter tido uma formação mais completa, em que a beleza e a sabedoria caminhassem juntas. Queria que nossa creche fosse mais colorida e sensível às crianças e às suas manifestações. Mas, tudo isso que imagino e desejo está longe de acontecer... Somos privadas de tudo, não somos valorizadas, não temos bons materiais para trabalhar com as crianças, não participamos de cursos, somos desrespeitadas como profissionais e como pessoas [...]. Arte e cultura, beleza e vida, no meu trabalho e com as condições oferecidas no município só fragmentos, estilhaços.” (Ana Júlia – depoimento em: 12/06/2007)

O enunciado acima, discurso de uma das professoras participantes da pesquisa, problematiza para além das condições de trabalho, o desejo por uma formação não fragmentada, em que “*beleza e sabedoria caminhassem juntas*”, ele nos convida a pensar na compartimentalização do mundo e nas condições de vida que reforçam essa condição. Também, abre espaço para anunciar a temática desta investigação, a saber: A formação artístico-cultural dos professores da Educação Infantil, a partir de suas trajetórias formativas, seus percursos estéticos.

A pesquisa que realizei se insere num contexto maior, NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Primeira Infância, do qual faço parte. O NUPEIN é um dos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e que vem desenvolvendo estudos e pesquisas na área da infância desde 1990. Constitui-se juntamente com educadores, professores e pesquisadores como um espaço profícuo de discussões e produção do conhecimento na área da infância.

A intenção de conhecer as crianças e suas manifestações culturais, seus modos de ser e de estar nos espaços de educação coletiva, rompendo com as idéias de criança incapaz, passiva, romântica etc., tem motivado o NUPEIN a buscar o diálogo com outras áreas do conhecimento, como a

Psicologia, a Antropologia, a História, o Direito, a Sociologia da Infância e mais recentemente a Arte. Nesse sentido, é inegável que a definição da especificidade da educação infantil passa a exigir orientações em relação às ações dos professores, sendo que sua formação tem se apresentado como um desafio. A construção de uma *Pedagogia da Infância*¹ que respeite os direitos das crianças passou a exigir esforços de todos os envolvidos com a área. Inclusive o de não confundir e/ou restringir as linguagens artísticas na captura das expressões e movimentos das crianças, pois corre-se o risco de transformar essa presença em um mero diagnóstico.

Num momento histórico em que discursos e posturas defendem e valorizam as produções simbólicas das crianças, que tem se difundido a relevância das *múltiplas linguagens*, não podemos olvidar a necessidade de pensar que tipo de formação está sendo oportunizada aos professores da infância. Se considerarmos que é premente conhecer a criança e a cultura em que esta está inserida, igualmente o é conhecer/ considerar o adulto/professor que é responsável pela sua formação educativa no espaço coletivo da educação infantil.

A título legal, vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394/96 (BRASIL, 1996), no que se refere à formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, não faz qualquer referência a sua formação nas linguagens artísticas. Assim, por mais que arte e as expressões artístico-culturais estejam presentes na atuação pedagógica dos professores e no cotidiano das crianças, geralmente sua presença tem sido restrita a procedimentos e/ou um meio para o desenvolvimento motor, como forma de registro e comprovação do trabalho realizado com as crianças, ou ainda um modo de tornar o trabalho pedagógico supostamente mais agradável/prazeroso.

¹ A possibilidade de construção de uma Pedagogia da Infância que considere a participação, os direitos e alteridade das crianças foi apontada na Tese de Doutorado desenvolvida por Rocha (1999), a partir da análise da produção apresentada em reuniões científicas das áreas de Psicologia, História, Educação e Ciências Sociais.

Efetivamente, na prática, ocorre que, em muitos países, nas escolas da infância a arte é considerada como atividade acessória, agradável de ter, mas não estritamente necessária. É vista, pois, como uma atividade episódica, que não precisa de programação e orientada à produção. (RABITTI, 1999, p.40)

Diante desse quadro, como não pensar no tipo de formação que está sendo desenvolvida nas diversas modalidades dos cursos de formação de professores? Se esses profissionais não possuem uma formação consistente, que abarque o sensível e o inteligível como vão contribuir para a constituição e ampliação das expressões artístico-culturais das crianças?

A formação artístico-cultural dos professores da infância, bem como dos professores em geral, pouco tem sido contemplada no âmbito das políticas públicas. Principalmente no que se alude às condições/oportunidades de ampliação de seus próprios referências culturais (NOGUEIRA, 2002). Por vezes, as propostas de formação mencionam a relevância do trabalho com as linguagens artísticas no espaço da Educação Infantil, entretanto não conseguem articular e/ou sistematizar uma proposta de formação artístico-cultural que transcenda o limiar dos domínios teóricos e dos 'muros das instituições'.

Alguns pesquisadores brasileiros como: Albano Moreira (2002), Nogueira (2002), Ostetto e Leite (2004) (2005), Kramer (2005) apontam a necessidade de formação estética e/ou artístico-cultural aos professores da infância. Uma formação que ultrapasse os espaços da atuação profissional – formação como direito de cidadania e curiosidade cultural para a vida.

O contato com a experiência italiana de educação por meio de alguns livros e textos traduzidos para o português ou em espanhol como Rabitti (1999); Hoyuelos (2006); Becchi e Bondioli (2003); Gandini e Edwards (2002); Edwards, Gandini e Forman (1999), entre outros, também contribuíram para esta pesquisa, à medida que apresentam a relevância de a arte não estar

apenas na realização de propostas com as crianças, mais também pela formação artístico-cultural consistente desse profissional.

Alerto para o fato de que ao defender que o professor constitua uma formação artístico-cultural consistente não significa, de modo algum, que esteja proclamando que esse profissional deva ser um artista, ou ainda, licenciado em arte. Como que delegando ao professor da infância mais uma responsabilidade a sua própria formação e, ou, ainda, que se esteja levantando a bandeira da já tão criticada polivalência. Defender uma formação artístico-cultural do professor é no dizer de Ostetto e Leite (2004) uma necessidade de formação de sujeitos, de platéia; de acrescentar-se à formação do professor a inteireza do ser pelo pólo do compromisso, da competência e da sensibilidade que lhe abrirá caminho para romper com a fôrma do cotidiano pessoal e profissional. Ampliando olhares, escutas e movimentos não vivenciados, adormecidos e/ou atrofiados.

As contribuições do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975) e do psicólogo Levi S. Vygotsky (1896-1934), também foram imprescindíveis tanto em relação ao percurso metodológico adotado, quanto pela forma de conceber a arte e a constituição dos sujeitos. Por meio desses autores, foi possível vislumbrar que uma formação que se supõe por inteiro, não deve sonegar e nem se opor a todos os momentos constituintes do ser. Uma formação que não confunda arte com realidade, arte com imanência, arte como procedimento etc. Já que a arte é produção/criação humana de base social e não o fruto da genialidade e/ou dom divino.

A motivação inicial para a realização desta pesquisa, decorre de minha trajetória pessoal e acadêmica. Uma trajetória marcada por vivências musicais, seja no ambiente familiar com pai, avô, irmão e primos músicos (cinco), ou no meu breve, porém intenso ingresso como flautista em uma banda de música municipal (dois anos). Durante o curso do magistério – segundo grau (1995-1998), também freqüentei paralelamente a banda, por dois anos, um curso e/ou grupo de teatro amador. O mesmo possibilitou-me

juntamente com minha atuação profissional e outras vivências em espaços de cultura (teatros, museus, exposições, cinemas, etc.) constituir a compreensão do quão são relevantes as linguagens artísticas na trajetória formativa de todos, principalmente daqueles profissionais responsáveis pela educação e/ou formação de outros sujeitos.

Ao elaborar meu projeto de pesquisa, logo de início constatei que ele não representaria um plano fixo e imutável. Já que durante a pesquisa, por conta das leituras, do contato com pessoas, imagens, sons, etc.; enfim, das inúmeras vivências e experiências que foram estabelecidas, minha forma de pensar foi como que se modificando, algumas convicções e/ou 'certezas' foram abaladas, outras fortalecidas e/ou enriquecidas.

Realizei a pesquisa em uma instituição filantrópica de Educação Infantil do município de Santo Amaro da Imperatriz, Santa Catarina, Sul do Brasil. Tomei como base os relatos das profissionais e a estética do espaço-ambiente do Centro de Educação Infantil – CEI, cruzando essas informações com outros textos e contextos que propiciaram as significações em relação aos sentidos/significados atribuídos pelos profissionais em relação a sua formação artístico-cultural.

A percepção da quase que total ausência de pesquisas na área da Educação em nível de Mestrado e Doutorado nessa localidade, também reforçou este interesse. A única pesquisa em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* que se tem notícia é a de Turnes (2006). A autora pesquisou a formação continuada de professores e as possíveis mudanças nas práticas escolares a partir dos cursos Emergenciais de Licenciatura em Pedagogia pós LDBEN (9394/96).

Durante meu primeiro ano no mestrado escutei diversas afirmações quanto ao local em que realizaria a pesquisa, expressões do tipo: “Mas lá não tem muito sobre o que você quer pesquisar!”, “Por que você não faz sua pesquisa em Florianópolis aqui têm mais coisas sobre arte” “Se você

pesquisar em Florianópolis sua pesquisa terá maior visibilidade e reconhecimento!".

Todas essas afirmações remetiam à suposição de que em Santo Amaro da Imperatriz, por ser um município pequeno, afastado da capital, com poucos espaços permanentes de cultura, não haveria o que ser pesquisado em relação à formação artístico-cultural de seus professores. Como se o resultado da pesquisa já estivesse previsto, isto é: as profissionais não teriam uma formação artístico-cultural ou, se possuísem, essa seria 'pobre'. Essas afirmações me intrigavam, pois será que devemos pesquisar só nas capitais? As concepções de arte e cultura só são constituídas por pessoas que moram nas capitais e supostamente têm mais acesso a esses espaços? O resultado de pesquisas desenvolvidas nas capitais coincide com a de municípios de pequeno porte (como o pesquisado)?

Em relação a essas questões, digo que a realidade da capital não é a mesma que a de outros municípios, sendo que existe uma diversidade muito grande de realidades que merecem e/ou necessitam ser conhecidas/ superadas/ transformadas. O que não significa negar que muito ainda precisamos conhecer em relação à arte; educação; cultura; público em espaços organizados e desenvolvidos para esse fim.

Diante do exposto, a pesquisa apresenta como tema a *formação artístico-cultural do professor de educação infantil*, problematizando as seguintes questões: ♠ Que significados/sentidos em relação à arte e à cultura são atribuídos pelos professores? ♠ Que experiências/vivências tiveram em relação à arte? ♠ Que condições lhe são oferecidas para constituírem essa formação? ♠ Como oportunizar aos professores da Educação Infantil uma formação artístico-cultural consistente?

O levantamento dessas questões desencadeou as seguintes hipóteses: ♠ Geralmente na educação formal a arte é tratada de maneira instrumental, com o objetivo de se trabalhar outras áreas de conhecimento concebidas

como de maior relevância. ♠ Os cursos de formação de professores Magistério e Pedagogia, bem como os de formação continuada pouco discutem sobre a relevância da arte na formação de crianças e professores. ♠ Mesmo que os professores reconheçam a necessidade da arte para a sua formação, em sua maioria são extremamente limitados pelas condições materiais de vida e de trabalho. ♠ Os professores geralmente têm restritas suas experiências estéticas às produções culturais disponíveis nos meios de comunicação de massa (TV, revistas, jornais, rádio etc.). Não negando a dimensão crítica, mas integrando a esta – São privados de uma formação que busque ou que propicie uma maior vivência estética, que lhes ‘desperte’ o senso poético.

Muito embora este estudo seja da Pedagogia e, portanto, tenha buscado reflexões para essa área de conhecimento e para a intervenção na prática educativa desenvolvida no interior das instituições de Educação Infantil e cursos de Formação de Professores; exigiu um olhar multidisciplinar, bem como, contribuições de outras áreas de conhecimento como a filosofia da linguagem, a arte, a história, a psicologia, a sociologia etc.

Diante dessas considerações, apresenta-se como objetivo principal: Investigar os significados e concepções atribuídas pelos professores da Educação Infantil em relação a sua formação artístico-cultural, bem como desvelar os elementos constituidores/constituintes dessa formação. Em decorrência desse objetivo fez-se necessário: ♠ Investigar a formação artístico-cultural dos professores da educação infantil, desvelando suas experiências formativas. ♠ Compreender a experiência estética dos professores pelas imagens que o espaço da instituição oferece (no que anunciam e no que silenciam). ♠ Analisar as condições que lhe são oferecidas para essa formação, que se entende ir muito além da profissional e acadêmica, mas que também emergem das e nas relações/interações sociais ao longo da vida a qual estabelecem em diferentes espaços culturais.

A intenção foi a de não se fechar diante das diversas possibilidades que a imersão no campo poderia oferecer. Articulou-se a problemática da pesquisa à luz do arcabouço teórico, estabelecendo uma rede de significações/relações entre os universos micro e macro, tentando afastar-se das polarizações, dogmatismos e determinações que simplificam a realidade a dicotomias. Desse modo, o texto que se segue evidencia a sistematização dos diversos caminhos que foram trilhados para realizar tal pesquisa. O tema revelou ser emergente e bastante complexo, aludindo possibilidades de vislumbrar futuras pesquisas e análises diversas para uma melhor compreensão da problemática abordada.

* * *

No Capítulo I, apresento o itinerário da pesquisa. Parto de alguns enunciados e/ou fragmentos de minha experiência estética, os chamados caminhos sensíveis, projetando por meio desses o interesse pela problemática investigada. Posteriormente descrevo a arquitetura dos caminhos da pesquisa. Caminhos estes, relatados e considerados como um todo arquitetônico, imbuído da unidade advinda do sentido, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas as outras.

No Capítulo II, apresento um levantamento sobre o tema: É o momento da execução do tema por outras vozes de pesquisadores que vêm discutindo sobre a problemática da formação artístico-cultural dos professores da infância. Nesta seção, também empreendo uma discussão sobre os conceitos norteadores que deram sustentação a esta pesquisa.

No Capítulo III, descrevo o contexto em que ocorreu a pesquisa – o município de Santo Amaro da Imperatriz, contexto este entendido e estendido para além da relação direta com as professoras, suas memórias, histórias trajetórias artístico-culturais e espaço de atuação profissional. A intenção é a de pensar o contexto em relação a outros textos e contextos,

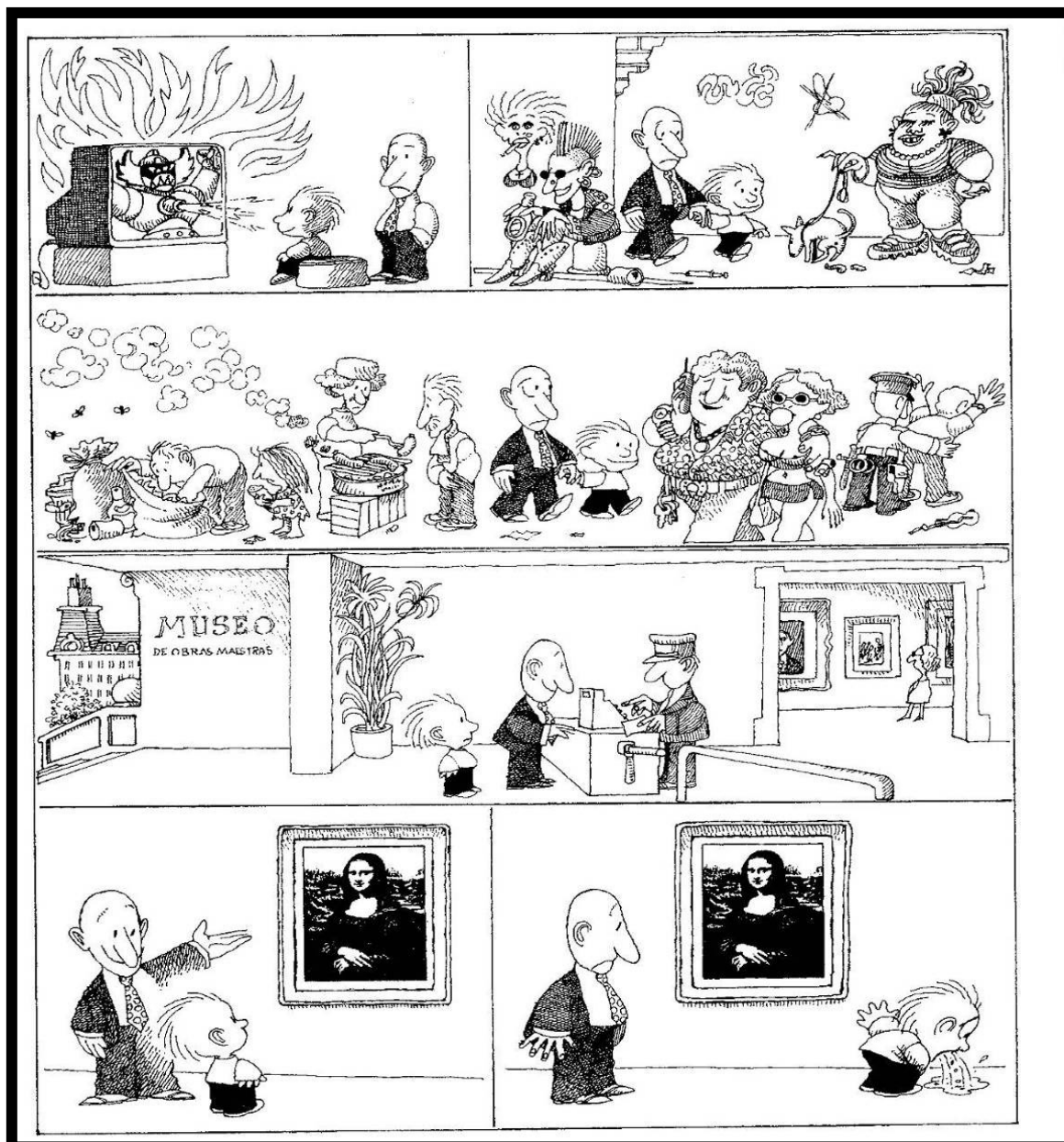
isto é, em relação à instituição, sua história e estética composicional, bem como às possíveis articulações e condições materiais de trabalho.

No Capítulo IV, apresento, por meio das vozes das professoras, suas memórias, histórias e experiências estéticas, os elementos constituintes e constituídos que revelam as marcas de sua formação artístico-cultural. Nesta sessão serão apresentados e analisados os 'repertórios de casa', os 'repertórios da escola' e os 'repertórios da atuação profissional' no espaço coletivo de uma instituição filantrópica de atendimento a crianças da Educação Infantil.

E por último trago ao leitor as Considerações Finais desta pesquisa. Isto é, os discursos entre o aquém e o além: um compêndio da polifonia dos sentidos/significados das múltiplas vozes que interagiram e significaram as afirmações e/ou resultados aqui esboçados. Posicionando-me em relação à necessidade de acesso e *frequência* a espaços críticos de cultura; Busca-se o repensar/a reflexão sobre os currículos e propostas dos cursos de formação de professores (Magistério, Pedagogia e formação continuada em serviço), bem como a necessidade de políticas públicas que promovam e incentivem espaços de vivências/experiências estéticas aos professores-pessoas.

CAPÍTULO I

AS CONTRAPALAVRAS²...



QUINO, 2006.

²As *contrapalavras* são formadas pelo diálogo incessante das 'minhas palavras' com outras palavras que me compõe. Não se fecha numa subjetividade, mas se relaciona entre a intersecção das minhas palavras com as palavras dos *outros*, constituindo-se num processo dialógico contínuo. As vozes dos *outros* (autores anteriores, destinatários hipotéticos) misturam-se à voz do sujeito explícito da enunciação. Bakhtin (2003) afirma que a princípio assimilamos a palavra do outro, para em seguida, essas "palavras alheias" serem reelaboradas e transformadas em "minhas alheias palavras", e, por fim, em minhas palavras, com a perda das aspas, evidenciando a possibilidade criadora.

No capítulo que se segue, apresento o itinerário da pesquisa. Parto de alguns enunciados e/ou fragmentos de minha experiência estética, projetando por meio desses o interesse pela problemática investigada. Não são registros sistemáticos realizados em diário de campo, mas algumas de minhas memórias estéticas. Alguns enunciados estéticos revisitados pela memória e compreendidos por meio da sensibilização e das lentes da teoria. Caminhos estéticos que advogo serem constituídos não só pelo contato com obras de arte, mas também pelas vivências e principalmente pelo aprendizado e/ou a constituição dos modos de olhar, do sentir, do admirar, do criticar, do dialogar... Um movimento complexo que integra o sensível e o inteligível. Pois como tão bem expressa Bakhtin (1993) somos constituídos de forma dialógica, logo não podemos admitir cisões, tal como privilegiar uma ou outra dimensão como modo explicativo da constituição de um evento e/ou sujeito. *“A vida só pode ser compreendida como evento em processo, e não como um ser enquanto dado.”* (Idem, p. 74).

Nesta seção, também apresento a *arquitetônica* dos caminhos da pesquisa. Caminhos estes, relatados e considerados como um todo arquitetônico, imbuído da unidade advinda do sentido, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas as outras. Bem como, a compreensão do percurso metodológico como *‘desvio’ [...] o pensamento começa sempre de novo, volta minuciosamente à própria coisa. Esse incessante tomar fôlego é a mais autêntica forma de existência e contemplação.* (BEJAMIN, 1985, p.50).

Das Experiências Estéticas à Pesquisa

“Se narro (ou relato por escrito) um acontecimento que acaba de me acontecer, já me encontro, enquanto narrador (ou escritor), fora do tempo e do espaço onde o episódio ocorreu. A identidade absoluta de meu “eu” com o “eu” de que falo é tão impossível quanto suspender-se a si próprio pelos próprios cabelos. Por mais verídico, por mais realista que seja o mundo representado, ele não pode nunca ser idêntico, do ponto de vista espaço-temporal, ao mundo real, àquele que representa, aquele onde se encontra o autor que criou essa imagem.”
Mikhail Bakhtin³

Apresentarei aqui, alguns aspectos da minha trajetória formativa, que poderão ser considerados como indícios das significações e escolhas que me levaram a optar pela investigação da arte na formação dos professores da educação infantil. Ir ao encontro da memória, ultrapassando as esferas da recordação e recuperação do passado. Recordar não é fazer uma transposição fiel do que foi vivido, isto é, não refratamos por meio da memória todo o conjunto das nossas vivências. Trata-se, pois, de olhar o passado com os olhos do presente e com as expectativas do futuro. Ou ainda, de estabelecer um olhar com a face bifronte do *Jano*⁴, Deus da mitologia romana, simbolizando o conhecimento do passado e do futuro. Uma deriva que pode ser compreendida pela dinâmica do ir e vir, sem que se perca o lugar ocupado. Trata-se de atravessar a história, tomando como ponto de partida o espaço-temporal ocupado no presente.

O passado sempre revive no presente, porque lhe atribuímos novos sentidos. Não se apaga o que aconteceu na história. O tempo passado é sempre um tempo que tem futuro, pois, quando nos reportamos ao passado oferecemos a este uma memória de futuro – ressignificamo-lo. Contar sobre o passado

³ Tradução de Marília Amorim, ver: AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth, (org). **Bakhtin outros conceitos**. São Paulo: Contexto, 2006.

⁴ Jano divindade de duas faces que teria o poder de ver tanto o passado como o futuro. Neste terceiro milênio, a simbologia do Deus romano nos inspira a refletir sobre o que deixamos para trás e o que nos espera no porvir.

com os significados de hoje, recordamos a história. Só se vive no acontecimento do concreto da vida irrepetível e única. Nós só vivemos os acontecimentos e os acontecimentos vividos não podem ser retomados, tal como ocorreram, apenas com categorias explicativas. Sempre estamos produzindo sentidos por meio das palavras e das contrapalavras. (Cf. GERALDI, 2006). Para Benjamin (1994, p. 224): *“Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.”*

Desse modo, podemos aferir que avaliar o percurso é dar aos nossos atos, mesmo que provisoriamente um *acabamento*⁵. É escrever/inscrever de si mesmo posicionando-se axiologicamente frente à própria vida, submentendo-a a uma valoração que transcenda aos limites do apenas vivido, e indo à busca das significações, das conexões, dos caminhos que resultaram no acervo das próprias experiências. Não se trata de um discurso direto de um *Eu* homogêneo e transparente, mas, de um *Eu* que narra suas experiências: uma voz que absorve e faz ressoar em seu discurso as marcas de outras muitas vozes alheias com que interage.

O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado. (LARROSA, 2006, p.9)

Para contar sobre esses caminhos, os quais dizem um pouco do que sou, vivi e me constitui como pessoa, não posso deixar de assumir uma outra posição, um olhar de fora, que ao mesmo tempo está dentro – tornar-me um outro

⁵ A idéia de acabamento está relacionada ao conceito de exotopia, trata-se da análise de um todo que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento. O espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento, deixar suas marcas. A fixação é o resultado de todo trabalho de objetivação, seja científica ou artística. Logo por mais provisória que possa ser a o acabamento produzido, ele implica sempre o extrair do puro movimento. Isso não significa que o autor e o pesquisador vivem fora do tempo e dos acontecimentos. (AMORIN, 2006)

em relação a mim mesmo. Em Bakhtin (2003), o conceito de exotopia contribui para entender essa posição: isto é, de que precisamos olhar-nos com certo excedente de visão e conhecimento, um excedente de visão que emerge da alteridade com outras vozes, textos, imagens e olhares que nos completam e constituem.

[...] torna-se o outro em relação a si mesmo, olhar a si mesmo com os olhos do outro; [...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência; desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível interpretação que ela venha a causar no outro [...] (BAKHTIN, 2003, p. 13-14)

Na provocação de remexer no passado em busca de alguns indícios da constituição alteritária de minha formação estética, vieram à tona muitas lembranças, fragmentos, marcas de uma experiência que não tem a pretensão de um modelo a ser seguido, mas problematizado. Desse modo, para além das recordações, o contato, o diálogo e o sentido com o *ser sensível e poético* que habita a *adulta-professora-pesquisadora-aprendiz* (ALBANO MOREIRA, 2002). Como discutir/falar de "repertórios", experiências estético-artísticas de professores sem situar-me, discutir/falar quais foram as próprias experiências?

Pontuar apenas a trajetória acadêmica e profissional não abarcaria o sentido da discussão a qual pretendo empreender – investigar os significados e concepções atribuídas pelos professores da Educação Infantil em relação a sua formação artístico-cultural. Desvelar os elementos constituidores/constituintes dessa formação demandou, antes de qualquer coisa, compreender-integrar as dimensões da vida pessoal e profissional. Assim, ao buscar essas experiências na memória e no espaço de atuação dos professores, também revisei minhas lembranças meus caminhos estético-sensíveis, meu itinerário.

O sentido do sensível tem o poder de chamar diretamente pensamentos, como o vento toca as nuvens, como o tempo dá qualidade a certos saberes, lembranças de experiências que gostaríamos de refazer. Sentido ligado a acontecimentos reais e imaginados que emergem do que está ainda por fazer. Iluminuras da mente postas em imagens valiosas que insistem em durar em nós, a ponto de querermos fazer delas um poema, uma mensagem, um problema ou um presságio. (MEIRA, 2007, p. 09)

Ao se propor uma formação ao professor da Educação Infantil que considere a arte, seus caminhos sensíveis, não se está de modo algum descartando a importância do inteligível, da consistência teórica, da racionalidade. Apenas se pretende dar visibilidade a essa dimensão que também é constituinte do humano, mas que por vezes é negligenciada, descartada ou reduzida a categorias instrumentais.

Bakhtin e seu Círculo⁶ contribuem consideravelmente para pensar a intersecção dessas duas dimensões que consideram ser constitutivamente necessárias, porque geram a unidade de sentido e apreensão do mundo. Para Bakhtin e seu Círculo, o sensível (o mundo dado, *dan* em russo) e o inteligível (a apreensão do mundo, o postulado, *zadan* também em russo) estão necessariamente integrados (SOBRAL, 2007).

Com isso, quer se dizer que o sensível (plano da percepção das impressões totais) não se sobrepõe ao inteligível (plano das categorias), pois no plano de conhecimento do mundo, um não faz sentido sem o outro, ambos só se separam por razões teóricas, mas se encontram entrelaçados. O que

⁶ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), graduou-se em Letras, História e Filosofia. Dedicou-se profundamente ao estudo da Filosofia, História da Cultura, Estética e Filologia, forjando, a partir daí, suas idéias e seus métodos de pesquisa. Crítico da Escola Formalista Russa, opôs à sua monológica, uma visão de mundo pluralista, polissêmica e polifônica. Pertencia a um pequeno círculo de intelectuais e artistas entre os quais se encontravam Marc Chagall e o musicólogo Sollertinsky, amigo íntimo de Chostakovitsch. Também fazia parte desse círculo um jovem professor do Conservatório de Música de Vitebsk, V. N. Volochínov, e ainda P. N. Medviédiev, empregado de uma casa editora. Os dois tornaram-se alunos, amigos devotados e ardorosos admiradores de Bakhtin. Esse Círculo, conhecido sob o nome de "círculo de Bakhtin", foi um cadinho de idéias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas.

significa dizer que hiperbolizar a apreensão do mundo só ao plano do sensível ou do inteligível é correr o risco de não compreender/considerar a totalidade dos atos.

Nas palavras de Sobral (2007, p. 105), isso pode acarretar:

[...] uma cisão entre o agir concreto dos sujeitos e o pensar sobre o agir dos sujeitos, separa o conteúdo do ato/atividade (aquilo que cada ato tem de comum com outros atos) de sua concretude, de sua ocorrência irrepetível (aquilo que só nele se faz presente), tanto no pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia) como na descrição-exposição histórica e na intuição estética etc. O empreendimento bakhtiniano consiste em propor que entre o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte uma relação de interconstituição dialógica que não privilegia nenhum desses termos, mas os integra na produção de atos, de enunciados, de obras de arte etc.

Para além do limiar de pensar a palavra formação, atrelada à trajetória escolar, acredito que uma formação por "inteiro" deva abarcar/considerar as experiências estéticas, as relações/interações estabelecidas sempre na relação com o *outro* (pessoas, livros, músicas, poesias, imagens, histórias, instituições etc.).

Cada história/trajetória pessoal é única e irrepetível. Aquilo que não aconteceu, mas poderia ter acontecido, também nos constitui, faz parte de nosso itinerário. Nunca temos a mesma seqüência de relações/interações. Pontuar que nossas trajetórias são únicas e, portanto, não se repetem, não quer dizer que essas não se aproximem umas das outras. Somos semelhantes porque vivemos na mesma época histórica, em instituições, sociedade, compartilhando e construindo *cultura(s)*. Estar na história é entrar em relação com o sujeito, construindo significados sempre na relação com o outro – as relações nos modificam e nós modificamos as formas de relação.

O lugar de onde falo é atravessado por essa dinâmica, trata-se de um lugar situado, datado no tempo e no espaço. Lugar histórico, marcado por uma

sociedade de relações complexas e desiguais. Na relação com o outro, o diferente de *mim*, reconhecimento, conflito, diferença, possibilidade de alteridade – na relação com o outro, o princípio da não indiferença (BAKHTIN, 2003). No exercício da memória, pontos sensíveis e inteligíveis do *ser criança*, do *ser professora*, do *ser social* são trazidos à superfície. Uma linha tênue entre passado e presente funde-se, constituindo sentidos.

Ao longo deste capítulo, apresento alguns desses *enunciados*⁷. Eles emergiram e foram reavivados, significados, tendo por base minhas *contrapalavras*. Mantenho essa prática durante todo relato da pesquisa. São cenas que comunicam, bombeando energia e sentimentos, puxando fios da memória, tecendo elos que têm a intenção de ajudar a compreender a formação artístico-cultural dos professores da infância, para além da prescrição. Os enunciados estéticos apresentados ao longo desta seção podem ser compreendidos como significações. “*Uma história provisória, uma história prene de outras histórias prenes, marcando inclusive as outras histórias que virão.*” (MALAVASI, 2006, p. 12)

Vivi experiências conduzidas pelo fascínio da arte em contextos diferenciados: no familiar, com avô e pai maestros, com irmão e primos músicos, como flautista da Sociedade Musical e Cultural Santo Amaro da Imperatriz, bem como experiência em teatro amador. Em uma trajetória profissional que somou 15 anos⁸ no espaço da educação infantil, constatei que minha visão em relação às linguagens artísticas foi paulatinamente *(re)significada*, muito mais por conta do repertório de ‘casa’, do que nos

⁷ Em Bakhtin (2006) e (2003), enunciado, enunciado concreto/enunciação são noções implicadas que pode abarcar tanto uma situação, um contexto, um texto, um discurso, como uma única palavra. O enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos, etc.) que antecedem específico quanto ao que ele projeta a diante. O enunciado deve ser enfrentado na sua historicidade, na sua concretude, para deixar de ver mais do que a dimensão exclusivamente lingüística e/ou sua fragmentação.

⁸ Comecei a trabalhar na função de auxiliar da Educação Infantil, por meio de bolsa de trabalho (20 horas) em uma instituição filantrópica, aos 13 anos de idade.

espaços formais de educação. Não considero que essa trajetória tenha sido tão ampla, mas percebo que já fazia alguma diferença em relação a outros companheiros de trabalho.

Na trajetória de minha infância, lembro da menina de meados dos anos oitenta, residindo em uma cidade pequena do interior do Sul do Brasil, fortemente marcada pela influência religiosa. Das brincadeiras de roda, canções e histórias de assombração, dos jogos de detetives com os primos, da nossa constante admiração (e degustação) pelas amorinhas silvestres da 'Dona Amélia' – e como era lindo, um verdadeiro 'tapete de amoras'. Ali aprendi que a beleza pode ter sabor. E, nesse jogo de recordações, vou adentrando, percorrendo meus caminhos estéticos, sensíveis e/ou inteligíveis...

Caminho Das Flores: Percursos Do Olhar, Do Sentir, Do Admirar...



"A Rosa"
Foto de Prícilla Cristine Trierweiller

Sempre aos sábados, íamos minha avó e eu a igreja (dos 04 aos 14 anos de idade). Na lembrança o percurso, a paisagem, não a missa, porque essa só me chamava a atenção no que se referia aos cânticos, principalmente, àqueles em que eram acompanhados ao som do belo Coral São Francisco de Assís.

No caminho até a igreja e desta até sua casa, minha avó conversava comigo sobre diversos assuntos, sendo que desses sempre deixou transparecer sua admiração por flores...

Flores de diversos tipos, cores, formas e tamanhos. Uma paisagem que nunca se repetia, porque a nossa forma de olhar era constantemente renovada e estava sempre aberta a outras leituras.

Brincávamos de identificar os tipos de flores... Eram margaridas, lírios, girassóis, violetas, azaléias, orquídeas, rosas, copos-de-leite... E no nosso olhar identificávamos, sentíamos, admirávamos, demorávamos nosso olhar, olhávamos de novo e de novo... Estava aí a medida da leveza, da intensidade e da disponibilidade sem pressa de sentir a natureza, o nosso entorno.

Para além do saudosismo, o enunciado mencionado anteriormente, nos remete a problemática em relação à constituição do olhar estético. “O olhar faz o pensamento dançar” afirma Meira (2007), percurso do olhar, do sentir e dos significados que são tecidos como uma teia, que emergem e entram em contato com outras dimensões. Um universo habitado por palavras, imagens, sons, cheiros e ruídos – o universo do sensível. Um sensível que não é nato, mas construído, na relação com o outro, com as instituições, a sociedade, a cultura. Ter um olhar estético não é ajustar-se ao mundo, tal como ele se apresenta, mas buscar sentidos e significados para o modo como o compomos, sistematizamo-lo, qualificamo-lo – é refletir sobre o imponderável, o complexo, o incalculável.

Nutrida pelas leituras de Meira (2007) e Larrosa (2006), bem como me reportando à expressão/memória: *E no nosso olhar identificávamos, sentíamos, admirávamos, demorávamos nosso olhar, olhávamos de novo e de novo...* Assumo que o olhar, e as formas de olhar estão para além das funções do olho (aparelho biológico). Os modos como constituímos nosso olhar sobre o mundo, nós mesmos e os outros se constituem dentro de referenciais culturais, sociais e imagéticos. O olhar deve ser instigado, surpreendido, mobilizado, para tornar-se crítico e sensível à vida, ao mundo e às pessoas.

Larrosa (2006, p. 50), mesmo que se referindo à experiência de leitura (seu objeto de interesse), ao percorrer algumas obras do escritor austríaco Peter Handke aponta a questão dos modos de olhar. Instigando-nos a pensar que

“caminhar não é tanto ir de um lugar a outros, mas levar a passear o olhar”. Isto é, aprender a olhar ao seu entorno, demorar e manter-se sempre aberto para constituir esse olhar de maneira renovada.

Aprendemos a ver, ouvir, sentir e saborear. Temos biologicamente os órgãos dos sentidos, mas o modo como fazemos uso deles, isto é, a forma como sentimos constituí-se socialmente por meio das relações que estabelecemos ao longo de toda uma vida. Penso que para além de estabelecer uma supremacia do olhar e da visualidade, a questão que se coloca é a necessidade de não naturalizar as paisagens, mas conhecer, sentir, apreciar, criticar... *levar o corpo inteiro para passear.*

Ao relacionar o enunciado *caminho das flores: Percursos do olhar, do sentir, do admirar...* com as palavras de Larrosa *“No pensamento a **menina** que caminha de tal forma, e olha de tal forma, e lê de tal forma, que chama a atenção, não sobre si mesmo, mas sobre o entorno a paisagem”*⁹, pergunto-me: O que ainda ficou em relação a esse modo de olhar, da menina que aprendeu com a avó a caminhar e admirar a paisagem? O que perdemos ou esquecemos por conta da forma solidificada de formação/educação a que somos submetidos?

Para além de denunciar os automatismos cotidianos, procuro, na relação com meus fragmentos, vislumbrar um outro referencial de formação aos professores da educação infantil. Um referencial em que os percursos do olhar e do sentir sejam reavivados, alimentados pela beleza e desejo de saber-se aprendiz. *“La dimensión estética presupone una mirada que descubre que admira y se emociona. Es lo contrario de la indiferencia, de la negligencia y del conformismo”* (VECCHI, 2006, p. 16)

Um convite ao olhar, pressupõe sedução, curiosidade, atenção, olhar e olhar de novo, significar e ressignificar tendo por base experiências anteriores. A

⁹ Do capítulo II *Do espírito de criança à criança de espírito – A idéia de formação em Peter Handke;* (LARROSA, 2006, p. 50) No destaque acima no original lê-se, em vez de menina – jovem.

forma como vemos, olhamos, afeta nossas ações em relação a tudo o que fazemos ou deixamos de fazer em nossa vida. Mas um convite, também pressupõe quem convida um colega, um professor, uma instituição, uma imagem... Isso me leva a pensar sobre *quantas vezes aceitamos ou deixamos de aceitar convites*. De quando em quando um colega nos convida a ir ao teatro, cinema, museu, galeria, exposição etc; e dizemos um *não* ou um *sim*. O que há por traz do 'simples' gesto de aceitar ou não um convite, principalmente no que tange as questões de ordem estética?

Dizer que é um convite, que você aceita ou não, sutilmente pode recair na questão de que se trata de uma simples escolha, da simples questão de se aceitar ou não. A questão é bem mais complexa que o convite ou a escolha em si, mas diz respeito a pensarmos na relação do que nos leva ou não a tomar certas escolhas, o que nos move a aceitar ou recusar certos convites ou ainda, das diversas determinações que condicionam as escolhas.

A abertura dessa janela do passado que evoca a constituição desse modo de olhar, do sentir e das escolhas, daquele(a) que caminha pelo puro prazer de estar no caminho, detendo-se em seu entorno, remete-me a muitas outras 'janelas', algumas diversas outras semelhantes, algumas ilegíveis outras inteligíveis, horizontes que tentam se recompor. E, no próprio dizer da história, teima a sensação "*do ilegível: aquilo que chama a atenção, mas que não dá nada para ver, aquilo que dá sinais, mas cujo sentido não pode ser interpretado*" (LARROSA, 2006, p.67)

A Música Na Minha Vida, A Minha Vida Na Música...



Lembro de que quando era pequena, por ser filha e neta de músicos, era hábito acompanharmos as apresentações da banda musical do município – “Sociedade Musical e Cultural Santo Amaro”. Meu pai por longos anos frequentou a banda, desde quando meu avô era maestro até depois quando este havia de afastado por motivos de saúde.

Cresci, escutando meu pai tocando trompete, também tínhamos em casa um toca discos e uma coleção de discos de vinil, e outros

instrumentos musicais como teclado, violão, guitarra, sax e bateria. No meio desse universo musical, adquiri o gosto por escutar músicas, de diversos gêneros, das mais populares às clássicas.

Quando cursava o terceiro ano do segundo grau, no curso do magistério (1995-1998), ingressei na banda de música como flautista. Sendo que, como aprendiz, cada vez que ia ensaiar em casa o ruído rompia o quarteirão e familiares e vizinhos acompanharam meu processo.

Fiquei por uns dois anos na banda, participei de algumas apresentações em concursos e festas populares, mas depois, por conta da excessiva carga horária de trabalho e estudo, afastei-me.

Na memória, ficou a lembrança das histórias, viagens, concursos, retretas e principalmente das relações estabelecidas. Para além da musicista, ficou meu encantamento e fascinação pela música, que se tornou minha companheira inseparável, pano de fundo nos diversos momentos de minha trajetória.

Em relação às músicas escutadas, admiradas, cantadas, sentidas, e criticadas durante minha trajetória formativa posso aferir que um 'gosto' foi e está sendo constantemente constituído. Na memória da infância a

lembrança de que as músicas veiculadas pela mídia (como as dos programas infantis da TV: Xuxa, Angélica, Eliana, Mara Maravilha entre outros;) conviveram de forma tensa/conflituosa com outras músicas menos veiculadas, mas reconhecidas por esse ambiente familiar como músicas de “qualidade”. Assim tomei contato com diversos gêneros musicais: canções da *Jovem Guarda*, *MPB*, *Bossa Nova*, etc., sendo que também adquiri o gosto por escutar/apreciar música clássica.

Como enunciado anteriormente, o gosto por músicas instrumentais foi constituindo-se de forma mais intensa por conta de meu ambiente familiar e do meu ingresso na banda. A complexidade de tocar e compreender os elementos que constituem a música, (melódia, harmonia e ritmo), algumas formas musicais como Minueto, Mazurca, Gavota, Sarabanda, Chula, Pavana, Suíte, Prelúdio, Rapsódia, Sonata, Fuga e Ópera¹⁰, me aproximaram de diversos tipos de músicas belas, que dificilmente são/seriam veiculadas nos espaços midiáticos mais comuns. O contato com essas diversas composições, constituiu em mim, o desejo pela inteireza e a sensibilidade de conhecer/reconhecer que o belo rompe fronteiras mesmo onde poderia passar despercebido.

Creo que la dimensión estética es parte integrante de una estructura de pensamiento que siempre, y en cualquier caso, es capaz de procesos evolutivos, y que en las situaciones de

¹⁰ Segundo Priolli (2004), na composição musical a forma é determinada por vários elementos (ritmos, melódicos e harmônicos), que se consagram estabelecendo a estrutura uniforme do trecho. **Minueto** – antiga dança francesa, muito em voga no século XVIII; **Mazurca** – dança de origem polaca, são lindíssimas e muito tocadas por Chopin; **Gavota** – dança francesa; **Sarabanda** – dança de origem espanhola, andamento grave, geralmente muito ornamentada; **Chula** – dança regional portuguesa, costuma-se dançar com acompanhamento rítmico do estalo dos dedos; **Pavana** – dança de Pádua (Itália), andamento grave; **Suíte** – conjunto de danças antigas, no mesmo tom, de caráter diferente, executadas sucessivamente, para o mesmo fim, para os italianos é conhecida como Partita; **Prelúdio** – peça de forma livre, não tem compasso nem andamento determinado; **Rapsódia** – peça instrumental baseada em canções folclóricas regionais, as mais conhecidas são as de Liszt, baseadas em temas e canções húngaras; **Sonata** – A forma musical considerada mais elevada da música erudita; **Fuga** – composição musical de estilo severo que reúne arte e ciência. É considerada a mais alta expressão da música polifônica; **Ópera** – é uma composição dramática, música de teatro. É uma representação cantada por vozes cultivadas acompanhadas de grande orquestra, coros e bailarinos.

aprendizaje puede sustentar y alimentar un conocimiento que no sólo se nutre de información, sino que, evitando una definición fácil de las categorías, lleve a una relación de sensible y de empatia con las cosas, solicitando la creación de conexiones. (VECCHI, 2006, p.17)

Crescer em um ambiente musical profícuo, escutando e admirando músicas, bem como aprendendo a reconhecer certos tipos de composições como obra musical, objeto artístico, diferenciando-as de outras que equivalem muito mais a um produto a ser consumido, propiciou-me ser mais exigente em relação as minhas preferências. Para além de analisar a complexidade das composições estavam/estão presentes o sentir, vibrar, fruir a música, sempre alimentada por meio de escolhas conscientes que eram/são constantemente dialogadas, criticadas, negociadas por um ambiente familiar musical crítico.

E assim vou andante no rastro das recordações, vislumbrando conexões, evocando pensamentos e lembranças que julgava esquecidas. *“O vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí se torna outra vez vivo, aberto, produtivo”* (LARROSA, 2006, p.64)

A Arte De Representar...

No ano de 1997, quando cursava o terceiro ano do curso do Magistério, eu e alguns colegas do curso, freqüentamos uma oficina de teatro ministrada por dois estudantes do curso de teatro da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.

A oficina foi organizada por um dos participantes do curso que era dono de um dos jornais do município (Teia Cultural), o qual montou um projeto e conseguiu uma parceria com a Prefeitura Municipal de Santo Amaro da Imperatriz. Os encontros aconteciam aos sábados e duraram aproximadamente uns quatro meses, com os ministrantes, e um total de dois anos com a organização do nosso grupo (éramos sete participantes).

Durante este período, o grupo SOART montou diversas peças de teatro as quais encenamos em escolas, creches, praças, igrejas, hotéis, hospitais...

Representar pessoas, animais, objetos, coisas...
Mundos, idéias, palavras que provocam e seduzem, formando e deformando opiniões...

Com a experiência de representar, descobri a beleza e a sensibilidade da arte que penetra no corpo. Um corpo que projeta, pulsa, vibra, afeta e é afetado pelo outro.



A Máscara
Fonte: newsletter.up.pt

Penso que o enunciado acima, diz muito sobre uma trajetória. Diz daquela que aprendeu a sentir e a dizer com o corpo de outras formas, não só com palavras, mas nos gestos, na escuta atenta, na intensidade da *forma-silêncio-beleza* que comunica.

Comunicar exige compartir un territorio común de experiencias, ideas, pensamientos, teorías negociables, sentidos, significados, etc. Evidentemente no puede existir comunicación sin interacción. Interacción en el sentido de una circularidad de ida y vuelta infinita. [...] La competencia comunicativa, diversa de la competencia gramatical. La competencia comunicativa es la de saber hablar para escuchar. [...] Una comunicación que no sólo tiene que ver con la palabra, sino con los ojos, el cuerpo, las manos. (HOYUELOS, 2006, p. 54)

Acabei levando essa experiência para a minha atuação profissional no espaço da Educação Infantil. Na escuta e atenção às diversas formas de expressão das crianças, aprendendo a fazer gestos e discursos não habituais, transgredindo essa forma de educação tradicional e dualista que aprisiona e separa corpo e mente, razão e emoção, ciência e arte.

O Desenho Cego Que A Professora Queria Que Enxergasse...

Na recordação escolar, revolvo da memória a lembrança do desenho que deveria seguir o modelo e a expectativa da professora.

Meus desenhos não foram capazes de fugir à regra e diferentemente de minha experiência de casa, essa última, reduto das paisagens dos quadros da sala, de dois em especial que tinham como tema 'casas do campo', (com muitas árvores, lagos e jardins floridos) ocupava meu tempo, observando e demorando meu olhar naquelas imagens, tomando por vezes como referência para criar 'quadros' – os meus próprios, mesmo que em folhas e não em telas...

Na escola, ví-me pintando e copiando desenhos prontos, pois esses é que eram valorizados e admirados pela professora. E, por mais que não gostasse, tive que me adaptar, pois tudo que fugisse a "boa cópia" era rechaçado com palavras e gestos de desaprovação.



Quadro: "A casa"
Foto de Priscilla Cristine Trierweiller

Mas, recordo-me de um dia, em especial, foi o dia em que minha professora de arte diferentemente do habitual, disse que desenhariamos com os olhos fechados, de que faríamos um tal de 'desenho cego'. E sem que tivéssemos tempo de solicitar mais informações ela foi logo distribuindo as folhas e dizendo para fecharmos os

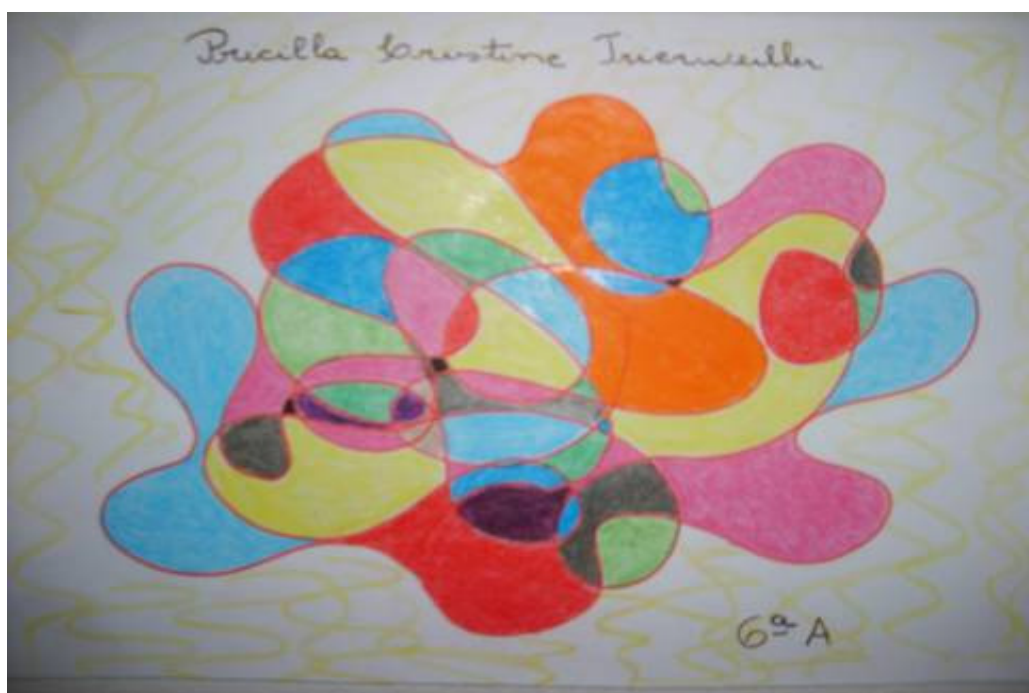
olhos e desenharmos.

Então o que fiz? Peguei o giz de cera e com a mão direita um pouco temerosa, porque não sabia o que fazer, o que e como desenhar, pois naquela aula não havia espaço e tempo para o não saber, fiquei tensa... Mas fechei os olhos, procurei relaxar e fui preenchendo a folha com curvas, retas e movimentos circulares...

Lembro-me de que gostei muito do movimento e da sensação de não saber no que iriam se transformar aqueles 'caminhos cegos' que estavam tomando forma na folha e na minha imaginação.

Acho que terminei! Abri os olhos e fixei minha atenção no desenho... No início, pareceu-me sem sentido, mas depois ele começou a me dizer... (ou será que eu é que comecei a dizer dele, significá-lo?)

Como era de se esperar não tinha uma forma legível, mas vários espaços e linhas curvas que se encontravam. Resolvi que iria pintar cada um daqueles espaços, com cores diferenciadas..., mas minha empolgação não durou muito, porque resolvi olhar os desenhos dos colegas e percebi que alguns deles haviam feito desenhos figurativos... Eram casas, árvores, flores, coração, apenas com um ou outro elemento que poderia dar a tal impressão de desenho cego.



"Desenho cego"
De Prícilla C. Trierweiller -
Realizado em: 1992 - Colégio Nerêu Ramos

para a minha - ou não- surpresa foram justamente esses desenhos que não tinham nada de cegos que foram os mais festejados/admirados por minha professora.

Como perceptível na descrição supracitada, diferentemente de casa, a escola (principalmente no Ensino Fundamental) não oportunizou vivências significativas em relação à arte. Na trajetória, a lembrança da fragmentação, dos desenhos prontos, da supervalorização dos trabalhos manuais, das provas, das disciplinas... das ambigüidades reiterativas dos discursos dos professores que, em sua maioria, não suportavam a acuidade da escuta, só a forma legítima e monológica do discurso instituído.

Esse modelo de escola que diz o *quê, como e quando enxergar*, que não suporta a plenitude e a beleza das diferentes formas de expressão, me ensinou muito mais o que não devo reproduzir, não só na minha atuação como professora, mas também no relacionamento com as pessoas e o mundo. Isto é, uma modelo de escola que quer dar *olhos ao desenho cego, dizendo como e o que devemos enxergar*; a qual diz que sensibilidade e razão não combinam, que arte e vida são coisas totalmente diferentes, que uma não toca a outra; que fragmenta o ser e que não suporta a dúvida, a incerteza e o diálogo. *E como criar sem esses elementos?*

O referido enunciado revolvido e significado, que outrora se julgava esquecido e/ou adormecido, me levaram a pensar de forma mais intensa na formação artístico-cultural dos professores da Educação Infantil. Desse modo, acredito que não se pode limitar a palavra formação aos considerados espaços instituídos (cursos de formação dos professores – magistério e/ou pedagogia, e cursos de formação continuada). Pois só considerando uma trajetória mais ampla é que abarcaremos de forma mais intensa e inteira os significados e sentidos atribuídos à arte, e que esses (bons ou ruins) mesmo que no limiar do consciente oculto, influem em nossas ações, constituindo nossos modos de ser e estar no mundo.

Ao adentrar em meus caminhos sensíveis, vou dando uma forma a esse percurso, que não vislumbra, em seu horizonte, um caminho linear e homogêneo. Aqui se compartilha com Hoyuelos (2006), quando este afirma que a estética tem a capacidade de suscitar emoções esquecidas, em até certo sentido, nostálgicas. Assim, vou percorrendo e buscando as conexões misturando passado com o presente, não fragmentando razão e emoção.

Ele É Louco Porque É Artista Ou É Artista Porque É Louco?



Bráz Campos de Araújo

Lembro que quando estudava no ginásio (Ensino Fundamental), algumas vezes a direção do colégio organizou exposições com as obras de um artista plástico do município. Também se tem notícia (ainda hoje) de que o artista possui em sua casa muitos documentos e objetos antigos que contam a história do município de Santo Amaro da Imperatriz-SC.

Para suas criações Bráz Campos de Araújo¹¹ utilizava galhos e troncos de árvores que retirava do Rio Cubatão (rio que banha o município).

Sempre que ele ia expor no colégio, (o que por sinal aconteceu poucas vezes) a curiosidade tomava conta de mim. E quando éramos autorizados a ir até a sala em que suas obras estavam expostas sempre queria ser a primeira a chegar e meu olhar se “perdia em suas criações”.

¹¹ Bráz Campos de Araújo - nasceu em 1937 no município de Palhoça- SC. Courseu durante quatro anos (1958 a 1962), a Academia Santa Cecília de Acordeom e órgão, discípulo de Aldo Constancio Maciel e Demétrio Moragoiem . Participou de diversos cursos de artes plásticas. Realizou pesquisas e criações nativas de base açoriana na Universidade Federal de Santa Catarina, discípulo do professor Franklin Joaquim Cascaes, entre os anos de 1962 a 1970. Realizou diversos cursos e pesquisas: Pesquisa fóssil paleontológica ambiental pela UNESCO, estágio na Pontifca Universidade Católica de Porto Alegre, cursos de arqueologia e antropologia com o professor padre João Batista Roll, no colégio Catarinense. Escreveu letras e compôs hinos, entre estes se destaca o do município de Santo Amaro da Imperatriz e o de alguns colégios e fanfarras do mesmo município.

Nessas observações que se pretendiam ser mais longas, mas éramos constantemente interrompidas (pois o tempo era cronometrado pelos professores) minha imaginação vagava por outros mundos, lugares, dando-me a leve sensação de que talvez não estivesse mais ali.

Mas, na minha memória de estudante, a imagem mais forte foi a forma como esse artista era considerado e tratado por alguns de meus professores e colegas...

Muitas vezes escutei a expressão “Lá vem o Bráz, aquele louco” e confesso que, no início, não entendia porque ele era denominado assim. E questioneí-me por diversas vezes: _ Ele é louco porque é artista ou ele é artista porque é louco?

A cena supracitada me provoca a pensar no papel da arte e dos artistas na sociedade. Algumas vezes são considerados gênios, outras loucos. É como se tivéssemos que separar nossos sentimentos e/ou emoções do raciocínio e/ou inteligência. E desde cedo somos ensinados a considerar esta ou aquela profissões como de maior prestígio.

O artista plástico Tuneu¹², em relação a essa questão menciona que: “[...] quando se decide ser artista, a sociedade não gosta; porque não se pode ser artista – artista é coisa para fim-de-semana! Eu ouvi isso.” (TUNEU apud ALBANO, 1998, p.55).

Há locais e atividades onde se consideram racionais apenas determinados tipos de comportamento e de lógicas que buscam calar ao invés de dialogar e que, em alguns recortes, infelizmente predominantes na história da Modernidade, entendem a subjetividade e a emoção apenas no aspecto abstrato, separadas da razão e da realidade concreta, um obstáculo ao conhecimento do mundo.

¹² Pintor contemporâneo Antônio Carlos Rodrigues, Tuneu. Não obteve nenhuma formação acadêmica, nunca frequentou a Escola de Arte e/ou Universidade. O artista foi discípulo de Tarsila do Amaral, relação que iniciou ainda menino. (ALBANO, 1998)

A forma legítima das relações estabelecidas na sociedade nos condiciona a seguir e/ou adotar apenas os modelos e modos de produção rentáveis. Assim, ser artista só é aceitável como ocupação diletante, mas não profissional. Do contrário, é concebida como uma profissão desvalorizada e sem perspectiva de futuro. E, não raro, os poucos que obtêm o chamado 'sucesso' nessa profissão, por vezes, renderem-se as determinações de criação do mercado.

Os que compactuam com essa forma de pensamento consideram que desenhar, pintar, representar, fazer esculturas, compor músicas, tocar um instrumento etc, é algo legítimo apenas se for um passa-tempo, à medida que se extrapola essa condição e a ordem é subvertida, o sujeito encontra-se mais próximo do limiar do 'insucesso' e do preconceito social.

Para Tuneu em entrevista concedida a Albano (1998, p. 56-57):

As pessoas reagem porque subvertemos uma ordem burguesa de percurso de vida. [...] Hoje percebo que havia muitos discursos sublimares, onde se dizia que eu devia me preocupar com uma formação.

Reportando-me ao enunciado/expressão: *"Ele é louco porque é artista ou é artista porque é louco"*? Hoje avalio sobre as dicotomias dos referenciais com os quais convivi – O de um espaço escolar que legitimava e reforçava uma suposta insignificância da arte na sociedade e, das minhas referências de 'casa' que dialogaram e me deram mostras concretas da importância da arte para a vida.

Na Minha Trajetória - Pedagogia, Pesquisa E Arte

Ingresséi no curso de Pedagogia no ano de 2000. Desde o início, busquei (por conta da minha trajetória familiar, bem como experiência com o teatro amador) pensar a relação Arte e Pedagogia, Arte e Vida, Arte e Formação.

Durante a Graduação e os cursos de formação continuada que participei, muitas foram as questões que ficaram sem respostas.



Teatro "O mundo da Criança"
Grupo Teatral as Sete Cores do Arco-íris
Foto: Acervo pessoal da pesquisadora

O que me provocou a realizar, no período de 2002 a 2003, na graduação (pedagogia -UNIVALI), a pesquisa monográfica intitulada: A arte como instrumento de possíveis leituras e reflexões para o fazer pedagógico. E posteriormente, na pós-graduação em 2004

(Educação Infantil e Séries Iniciais FACEMED), outra monografia: A produção

artístico-cultural na educação infantil: múltiplas linguagens, diversas leituras e inúmeros sentidos.

Com a realização dessas pesquisas, uma das constatações foi quanto à necessidade de formação e vivência dos professores no campo da arte. Os professores que apresentam pouca experiência/vivência crítica em relação a mesma, dificilmente, conseguem oportunizar e planejar experiências significativas de ampliação do repertório artístico-cultural das crianças com que trabalham – uma vez que as experiências individuais podem organizar e ampliar-se na interação com outros sujeitos.

Essa trajetória de muitos percalços, tentativas, erros, acertos e inúmeras indagações me levaram ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha Educação e Infância (ingresso 2006). Aos poucos, por meio das orientações, disciplinas, reuniões pontuais do NUPEIN, meu projeto inicial foi sendo lapidado e diversas questões foram emergindo no processo de aprendizagem e constituição desta pesquisa. Na busca de um aprofundamento teórico e considerando o limitado tempo de duração do curso (apenas de dois anos), reafirmo essa necessidade de ampliação e

vivência estético-crítica em relação à arte na formação e constituição da professora-pesquisadora-aprendiz.

O Ideal De Educação Cubana – O Princípio De Uma Educação Por “Inteiro”



Avô dialogando com o neto sobre as possíveis maneiras de desenhar no chão da rua ... (Habana Vieja – Cuba – Janeiro de 2007) Foto tirada pela pesquisadora.



Menino incentivado pelo avô desenha seus próprios traços... (Habana Vieja – Cuba – Janeiro de 2007) Foto tirada pela pesquisadora

En Cuba se aspira a que todos los ciudadanos adquieran una cultura geral integral porque solo con una sólida preparación política, un profundo conocimiento de la historia, una formación económica, filosófica, científica, artística, literaria y jurídica, entre otras, se podrá comprender el complejo panorama que vive el mundo y luchar conscientemente para conjurar los perigos que acecham a la humanidad. (GUTIÉRREZ, 2007, p.04)

Entre Janeiro e Fevereiro de 2007, tive a oportunidade de viajar para Cuba para participar do Congresso Pedagogia 2007. Nessa ocasião, além de participar do congresso, das palestras e dos mini-cursos, um grupo de amigas pesquisadoras e eu, realizamos visitas aos Círculos Infantís (Centros que atendem as crianças de 1 a 5 anos de idade), ao Programa Educa a tu hijo (Modalidade não formal de atenção educativa a crianças de 0 a 6 anos, a

partir da preparação da família desde o pré-natal) e ao Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (Centro Universitário onde se preparam licenciados em Educação para os diferentes tipos e níveis de ensino).

Uma das coisas que mais me impressionou, não olvidando as complexas relações e determinações que atravessam esse país (embargo, regime político etc), foi o modo como os cubanos concebem e põem em prática a educação. Uma educação por "inteiro", em que não se descarta nenhuma dimensão humana, em que todos se compreendem responsáveis pela educação não importando a posição profissional a qual ocupam na sociedade. A educação como compromisso de todos e para todos.

O Ministro de Educação de Cuba, Dr. Luis Gómez Gutiérrez (2007) no momento da palestra de abertura do congresso, indicou que para alcançar esse nível cultural tem desenvolvido em seu país uma política que almeja a justiça social, implantada pelo princípio de que todo cidadão cubano tem a oportunidade de estudar, isto é, livre acesso à educação em igualdade de condições e permanência. A meta é a de que todo o cidadão cubano adquira o maior nível educacional, para que possa tomar consciência e lutar contra as desigualdades do mundo.



Galeria de Arte - Habana Vieja/Cuba
Fevereiro de 2007.
Foto de Pricilla Cristine Trierweiller

Outra questão passível de ser mencionada é a quantidade de galerias, museus, teatros e salas de cinema em Cuba. Espaços estes constantemente freqüentados por crianças e adultos. Os cubanos assumem a cultura em seu sentido amplo, que significa reconhecer e assimilar o legado que foi produzido em todos os níveis do saber. E demonstram reconhecer a importância educativa, político-ideológica, social e cultural da arte.

Há também um projeto em que artistas e estudantes de cursos de formação de professores compartilham e vivenciam experiências estéticas. Não há uma 'mitificação' do artista, como aqui no Brasil, o que não quer dizer que os cubanos não admirem ou gostem dos artistas.

Certa noite, algumas colegas e eu ficamos admiradas ao constatar que cantores e dançarinos de música flamenca que se apresentavam em um programa de TV eram os mesmos que pela manhã havia se apresentado em um dos restaurantes no qual almoçamos naquele mesmo dia.



Artistas em apresentação na "Plaza de las Armes
- Habana - Cuba

Então percebemos que os artistas cubanos além de estarem na TV, também estão nas praças, nas escolas, enfim nos mais diversos espaços sociais. Locais que estão e são abertos e reconhecidos pelos cubanos como uma 'segunda casa'.

Enveredar-me por esses caminhos sensíveis constituintes da minha subjetividade formativa, tornou-se necessário não só para discutir a importância da arte na formação dos professores, mas principalmente para compreender melhor a dimensão constitutiva e constituinte dessa formação. Assim, durante todo o processo que antecedeu e foi concomitante a esta pesquisa, fui aprendendo a ser pesquisadora, bem como, a ir cada vez mais ao encontro da cultura e da arte, seja por meio de viagens, idas a museus, teatros, galerias, apresentações musicais, cursos... e/ou por meio do encontro com a dança, com o outro, o movimento, a sensibilidade e a entrega. Andar pelo mundo e prestar atenção nele – *(re)significá-lo* – e assumir a responsabilidade de ser um sujeito pesquisador com a pretensão de compreender a realidade, interpretá-la e contribuir para a sua transformação – *eis o desafio que se apresenta a todo e qualquer pesquisador* – já que a construção do conhecimento é uma obra coletiva, inacabada, *feita por muitas mãos*, não estanque, bem como não parada no tempo e no espaço.

E, por meio de minhas contrapalavras convertidas em texto, imagens, poesias... a convicção de que nossas memórias estéticas fogem a regra da sistematização de uma linearidade cronológica. As palavras traem e as imagens vão para além do que supostamente representam. Enfim, no compêndio de minhas memórias estéticas, a fé de que a essas não cabe um ponto final, porque estão em permanente construção...

Dos caminhos da pesquisa: A constituição de uma arquitetônica

“As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe à coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento, que se tem dele só pode ser dialógico”. (BAKHTIN, 2003, p. 400)

O filósofo russo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895 -1975) não teve como preocupação criar um método, contudo o conjunto de suas obras e as do seu círculo, por terem um caráter dialógico, aberto, contribui para a constituição arquitetônica de uma pesquisa nas Ciências Humanas, por considerar o sujeito como ativo e não um objeto, uma coisa muda.

No campo da estética bakhtiniana, a arquitetônica é a construção ou estruturação da obra partindo da sua significação. Integra o material, a forma e o conteúdo. Pensar os caminhos percorridos por esta pesquisa dentro dessa concepção e da estrutura do texto aqui sistematizada, demandou considerar os caminhos metodológicos como uma unidade advinda de sentidos, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as tornam interligadas e não alheias umas as outras.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, embasando-se nos estudos de Freitas (2002a), Amorim (2002), Kramer (2004), entre outros que se apóiam na abordagem sócio-histórica de pesquisa, utilizando como referencial as idéias de Vygotsky¹³ e Bakhtin.

¹³ Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), nasceu em Orsha, cidade da Bielo-Rússia. Viveu em um período de profundas opressões e ao mesmo tempo de efervescência intelectual e de dramáticas transformações históricas. Obteve uma formação sólida, sua família forneceu-lhe desde cedo um ambiente cultural estimulante, voltado para a poesia, as Artes, o estudo de línguas etc. Dessa forma, desenvolveu conhecimentos sobre a crítica da Arte, a

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por intermédio, compreender também o contexto [...] leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências. [...] não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (FREITAS, 2002a, p. 27)

Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, não se investiga unicamente em relação aos resultados, mas busca-se também a compreensão dos comportamentos a partir do olhar dos sujeitos da investigação. Trabalhar dentro dessa perspectiva é, pois, ter a preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as articulações, integrando o individual com o social.

Investigar a formação artístico-cultural dos professores demandou compreendê-los para além de sua atuação profissional, isto é, percebê-los como sujeitos culturais, históricos, datados, produtores e produzidos na cultura, não isolá-los do contexto social ao qual estão inseridas, das diversas relações que estabelecem, bem como das múltiplas determinações que os constituem como profissionais da educação e ao mesmo tempo como sujeitos culturais de direitos.

A obra de Bakhtin configura-se como uma possibilidade instauradora de interlocução para pensar a postura ética e responsável do pesquisador, mas também a necessidade de considerar a prática *dialógica* como promotora

Lingüística, a Filosofia Clássica Alemã (Spinoza, Marx e Engels), Ciências Físicas, Biológicas, Sociologia e a Antropologia. Vygotsky insatisfeito com o a Psicologia do seu tempo que cindia entre mente e o corpo, entre os aspectos do subjetivismo e o objetivismo propôs uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Apresentou bem mais que uma terceira via, um caminho que constituía uma verdadeira ruptura, mostrando a necessidade de um paradigma unificador que restabelecesse a integração ausente. (FREITAS, 2002b)

da construção de sentidos e interação das múltiplas vozes que constituem e atravessam as vozes das *professoras pesquisadas*¹⁴.

Na relação *alteritária* entre os sujeitos (pesquisador e pesquisados), estabeleceu-se à relação dialógica necessária para a constituição dos sentidos e dos significados sobre a problemática da formação artístico-cultural dos professores da Educação Infantil. Sendo que, o pesquisador faz parte da pesquisa e a neutralidade lhe é impossível, pois suas ações, relações estabelecidas no contexto do campo causam modificações nas ações dos sujeitos. Disso resulta o fato do pesquisador estar em processo de aprendizagem, transformação e educação, (re)significando o campo e sendo constantemente (re)significado por ele.

Acredito que tais considerações foram pertinentes para as escolhas realizadas, pois considerar o espaço da Educação Infantil e seus sujeitos como possuidores de vozes que não devem ser caladas, contribuiu para demarcar meu olhar de pesquisadora, focalizando o particular como instância da totalidade social, procurando assim, compreender os sujeitos envolvidos, seu contexto e suas relações, considerando as múltiplas determinações que engendram nessa teia de significações.

Quanto à problemática pesquisada o levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Capes e nos Grupos de Trabalho da Anped: Educação e Infância e formação de professores propiciou um primeiro contato em relação às pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado nas Universidades Brasileiras. Foram idas e vindas, leituras e releituras dos resumos, de alguns textos, de livros indicados em algumas pesquisas, aproximações, distanciamentos, escolhas.

¹⁴Ao utilizar a palavra **professoras** estarei me referindo especificamente às que participaram desta pesquisa (todas do sexo feminino), sendo que quando estiver discutindo num contexto mais geral utilizarei **professores** (masculino e feminino).

A pesquisa de campo foi desenvolvida no município de Santo Amaro da Imperatriz/SC¹⁵, com doze professoras de um Centro de Educação Infantil filantrópico que atende 100 crianças na faixa-etária de 0 a 6 anos de idade. A referida instituição foi escolhida após um *mapeamento*¹⁶ realizado no município, visando compreender os espaços de cultura disponíveis, o número de Centros de Educação Infantil que prestam atendimento a crianças de 0 a 6 anos e a Proposta de Formação Continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura. O critério da escolha do campo foi baseado principalmente pela insipiência de pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado nesse município e por ser este o CEI mais antigo e que atende ao maior número de crianças.

Entrei em contato com o Centro de Educação Infantil (CEI) pesquisado em outubro de 2006, apresentando minha intenção de pesquisa. Após receber uma resposta favorável dos responsáveis pela instituição, organizei dois encontros um no período da manhã e outro no período da tarde para apresentar minha proposta de pesquisa e convidar as professoras a participarem dela.

Com a intenção de investigar os significados e sentidos atribuídos pelas professoras da Educação Infantil, a sua formação artístico-cultural, utilizei como instrumentos iniciais: entrevistas com gravação de áudio, observação sensível em relação aos espaços e os sujeitos que nele estão inseridos (professoras, crianças e demais funcionários), apontamentos no diário de campo e a fotografia.

A compreensão da necessidade de não me restringir apenas às entrevistas fez com que considerasse a estética do espaço como um dos elementos

¹⁵ Santo Amaro da Imperatriz, município pertencente à micro-região de Florianópolis, conhecido como o *Vale das Águas* – Por conta das fontes termais que atraem turistas e visitantes das mais diversas regiões do Brasil e do Mundo. Está localizado a 35 Km da capital do Estado, cortado pela Br 282, ligando a grande Florianópolis a Lages.

¹⁶ O mapeamento foi realizado em agosto de 2006, tendo como fonte os documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura do município de Santo Amaro da Imperatriz.

dialógicos, que juntamente com os discursos das professoras permitiram a constituição dos sentidos em relação à formação artístico-cultural das profissionais. Essa questão pareceu-me interessante porque a partir dela, abriram-se outras questões necessariamente proeminentes, a qual, mesmo ao não serem previstas no início da pesquisa, não consegui ignorá-las. No dizer de Albano (1998), esse é o lado fascinante da pesquisa, pois quando vamos em busca de uma pista, outras se revelam inesperadamente ao longo do caminho.

A coleta de documentos sobre a instituição, como atas, regimentos, fichas de matrículas, dados das professoras e crianças atendidas foi realizada de 01/11/2006 à 20/12/2006. A transcrição e revisão das entrevistas, as entrevistas feitas com a Secretária e a Presidente, as observações em relação à estética dos espaços ocorreram entre abril e setembro de 2007.

As primeiras questões elencadas em relação à formação artístico-cultural dos professores da educação infantil, como foi mencionado anteriormente, estão muito ligadas a minha trajetória pessoal e acadêmica no campo da Educação e da Arte. Dos diálogos tecidos, das inquietações, da curiosidade, do poético, do estético, das leituras, da busca pela inteireza... Ao longo dos caminhos da pesquisa, algumas questões foram se transformando, outras foram até mesmo descartadas devido ao tempo e pela própria estrutura do Curso de Mestrado. Assim, aquele desejo inicial de observar a prática pedagógica de dois professores e cruzá-la com os dados das entrevistas tiveram que ser deixados de lado¹⁷.

Ao penetrar na realidade pesquisada não tive a pretensão de neutralidade, isto é, a suposição de que iria passar despercebida/alheia às crianças,

17 Essa questão foi revista, tendo por base a orientação da banca de qualificação (19/06/2007): pois já contava com um número elevado de dados a serem analisados e incluir a observação da prática dos professores poderia abrir outros focos que tomariam tempo para essa análise, atrasando o andamento da pesquisa. Outro procedimento que inicialmente havia pensado em realizar, mas que tive que reconsiderar foi à realização de entrevistas coletivas entre as professoras. Esse encaminhamento não foi possível ser concretizado devido a algumas determinações instituídas pelo contexto pesquisado.

professores e demais funcionários. Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram sendo constituídos por meio do encontro entre alteridades, isto é, pelas conversas informais, entrevistas, imagens captadas, memórias reavivadas, pelos encontros e cruzamentos das informações e situações associadas direta ou indiretamente à pesquisa.

Busquei ter sempre uma postura ética em que o compartilhar de informações e o posicionamento de idéias não fossem omitidos quando solicitados¹⁸. Um olhar e escuta sensível pressupõe acolhimento, o que não exclui posteriormente uma vigilância epistemológica na realização da análise. Já que como pesquisadora jamais se poderá omitir a interpretação realizada, tendo por base o itinerário de minhas *contrapalavras*, ao observar e participar do evento, acabei como que me constituindo parte dele, entretanto procurei manter sempre uma posição *exotópica*.

As observações realizadas foram registradas no caderno de campo ao qual vou me reportar para trazer à tona, no decorrer do texto, alguma situação ou problemática analisada. Meu registro algumas vezes poético, outras vezes formal em excesso, fez com que buscasse encontrar um caminho, desviar de outros que inicialmente me pareceram nebulosos, rever posições, tentar desnaturalizar algumas afirmações, enfim, aprender e estar aberta a percorrer caminhos outros que não previstos inicialmente.

As entrevistas individuais e semi-estruturadas foram realizadas com doze professoras, a Secretária e a Presidente responsável pela instituição, buscando, em suas narrativas, elementos constituidores e/ou constituintes de sua formação. Tive como aliado o gravador de voz que possibilitou posteriormente a transcrição das entrevistas e a revisão das mesmas por parte dos profissionais, para que modificassem e/ou reestruturassem o que haviam dito. As professoras escolheram um nome fictício para identificarem

¹⁸ Por vezes, as professoras solicitavam informações, textos e/ou opiniões sobre materiais, livros, músicas etc.; as quais não me furtei em atender.

seus discursos¹⁹, entretanto em relação à Secretária e a Presidente, sempre que me referir a estas, utilizarei o cargo que ocupam para identificá-las.

Pensar as entrevistas tendo por base as idéias de Bakhtin é considerar-me como pesquisadora participante desse evento, com minha história, experiência, formação e vivência em relação ao objeto de pesquisa. Logo, dentro de uma perspectiva dialógica a interação entre pesquisador e pesquisados é essencial, compreendendo essa relação – e essas vozes e seus textos, dentro do lugar e contexto de que estão se referindo.

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. (...) Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2002a, p.29)

Um diálogo compreendido não apenas em uma relação face a face, mas de forma mais ampla considerando também uma relação entre o texto e o contexto. De que lugar estou '*falando*'? Já que não posso pensar o objeto de pesquisa isoladamente, mas no interior das relações que o constituem. Considerá-lo dentro de suas relações mais amplas é não desconsiderar/descartar o ato de *responsabilidade*²⁰ que tenho diante dele como pesquisadora.

¹⁹ Devido ao contexto da pesquisa, algumas professoras relataram que se sentiriam constrangidas se adotassem o nome próprio para a identificação das entrevistas.

²⁰ **Responsabilidade**: denominação que requer explicações. Trata-se de um neologismo em língua portuguesa proposto por Adail Sobral (2007) que tem como intenção traduzir o termo Russo, não neológico, *otvetstvennost'*, que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou alguma coisa. Segundo a autora o objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu uso, um responsivo responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente.

O Contexto Extraverbal²¹ Das Entrevistas...

Estou em uma sala reservada para a realização das entrevistas com as professoras, espaço este denominado pela instituição como “sala dos idosos²²”. Um longo salão, com mesas grandes e muitas cadeiras. Nas paredes muitas fotografias, essas que contam a história do grupo de idosos em seus passeios e festividades...

Mas em detrimento da estética das paredes, portas e janelas, percebo que esse espaço mesmo fechado não aprisiona as vozes, sons e/ou ruídos dos sujeitos que freqüentam, convivem e se relacionam no CEI. Escuto diversas vozes e sons: crianças chorando, crianças cantando, professoras e crianças conversando... Mas um dos sons teima em se sobressair a todos os outros, reconheço-o como uma música que escutei certa vez num programa de televisão...

Êta mulher chorona! Chora feito uma sanfona ... Chora de amor, chora de paixão, chora de saudade...²³

Enquanto aguardo a professora Júlia para a realização da entrevista, um turbilhão de coisas passa por minha cabeça em relação à pesquisa, o que irei encontrar? Tenho um roteiro, mas não pretendo fechar-me nele... Como agir para não intimidar as professoras diante das perguntas que pretendo realizar? E ainda há essa música...

Chora quando quer, Chora sem parar, Mulher Chorona, Chega de chorar...

Qual a intenção, se é que há alguma em relação à música que escuto? Quem a colocou e por quê? [...] (Registro do Diário de Campo - 01/11/2006)

²¹ O contexto extraverbal é o que torna as palavras plenas de sentidos. Segundo Bakhtin (1976, p.04): “Este contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível – [...] a sala, a janela, etc), 2) o conhecimento e a compreensão comum das situações por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação.”

²² Este é um espaço reservado às atividades do clube dos idosos da comunidade, sendo que o mesmo se encontra no prédio do CEI pesquisado e está juntamente vinculada a uma instituição filantrópica que presta atendimentos no município.

²³ Depois descobri pela internet que a referida música se chama **Mulher Chorona**, composição da dupla: Teodoro e Sampaio, dupla Sertaneja.

A compreensão do enunciado acima, com seus sons, ruídos, indagações, compõe juntamente com a estética do espaço – essa que vai para além do visual – O cenário que antecede o movimento da primeira entrevista a ser realizada por mim e a constituição dos sentidos em relação aos sujeitos que nele convivem. A compreensão desse enunciado, e de outros, (de outras entrevistas, cenas, situações, estéticas, falas, pensamentos...) acompanharam o percurso desta pesquisa e vieram sempre acompanhadas de uma atitude de *responsabilidade*.

No percurso da realização das entrevistas, mesmo baseada em um roteiro não permaneci totalmente presa, amarrada a ele, pois procurei escutar as professoras, compreendê-las, construir os sentidos, indagando e devolvendo minha compreensão em relação as suas falas.

Ao transcrever as entrevistas, senti um grande incomodo, já que por mais atenta e fiel às palavras de cada uma das professoras, não foi possível captar todos os enunciados por mim vividos e identificados inicialmente. Gestos, pausas, expressões, postura, entonação... Isso significa dizer que um enunciado implica muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores da língua. Solicita um olhar para outros elementos que o constituem. Resulta que é impossível abarcar nas transcrições todas as significações possíveis tal e como ocorreram, tanto do lado do pesquisador como do entrevistado. “O texto – impresso, manuscrito ou oral = a gravado não se equipara a toda a obra em seu conjunto (ou objeto ‘objeto estético’). A obra é integrada também pelo seu contexto extratextual.” (BAKHTIN, p.406, 2003).

Bakhtin/Voloshinov em “*Discurso na Vida e Discurso na Arte*”²⁴ cita que de maneira alguma o discurso reflete a situação extraverbal do modo como o

²⁴ Esse texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título “Slovo v zhizni i slovo v poesie”, na revista Zvezda nº 6, e assinada por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976.

espelho reflete um objeto. Os enunciados concretos unem os sujeitos como co-participantes de um mesmo evento, sendo que a situação extraverbal está longe de ser meramente externa de um enunciado. Ela não age sobre o enunciado de fora para dentro, de forma mecânica, mas intera-se ao enunciado como uma parte constituída e constituinte de sua significação.

Kramer (2004, p.7), discorrendo em relação ao mesmo assunto aponta que “[...] para entender o que é dito é preciso conhecer não só o enunciado, mas fundamentalmente o contexto da enunciação. [...]”. Porque segundo a autora, a produção dos discursos, o lugar que as pessoas ocupam influencia no significado produzido. “Ou seja, o contexto é importante para entender o texto. Na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras produzem sentidos.” (Idem)

O horizonte extraverbal das entrevistas realizadas, o discurso verbal e os enunciados foram por mim considerados – para que, em relação ao dito, pudesse indagar em relação ao não-dito. A entonação foi compreendida como a fronteira entre o verbal e o não-verbal, do dito com o não dito – O discurso entra em contato diretamente com a vida, a entonação é social por excelência e está susceptível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve os falantes – entrevistador e entrevistado.

Na análise dos dados, optei pela compreensão dos dados em seu conjunto sem negar a singularidade de cada um dos participantes da pesquisa – Isto é, os contextos de interpretação, o diálogo, infinito e inacabado, o sentido que não morre, mas é constituído, tecido como uma trama – Os fios das vozes dos teóricos e de minhas contrapalavras como pesquisadora-professora-aprendiz.

A interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar). Etapas do movimento dialógico da interpretação: o ponto de partida –

um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto. (Bakhtin, 2003, p.401)

A coincidência nos discursos dos professores com outros discursos sociais, a singularidade que distancia uns dos outros, as palavras/respostas mais freqüentes, a inteireza e a fragmentação. A busca dos significados e dos sentidos atribuídos a sua formação artístico-cultural, na articulação entre o macro e o micro, sem descartar as múltiplas relações que engendram a realidade pesquisada. “Ouvindo as falas, mergulhando nos textos, atravessando cada transcrição, procuramos captar, compreender, explicar significados.” (KRAMER, 2004, p.07)

Um enunciado que também é estético. Em relação às imagens, entendo o meu *olhar fotográfico* como algo não neutro e omissivo, mas constituído e orientado pela cultura a que pertenço. Lidar com imagens, montar imagens, *catar imagens*²⁵, discutir sobre elas e com elas, é algo que há muito tempo me fascina, intriga, questiona e constitui. Assim, *leve* meu olhar para passear no interior da instituição investigada e por meio da câmera fotográfica, instrumento iconográfico, criei um outro texto, um texto estético-imagético que se tornou imprescindível para a captura e constituição dos sentidos e significados da trama que envolve a problemática investigada.

A fotografia foi empregada/compreendida nesta pesquisa tomando como referência dois princípios: 1) em algumas situações sucedendo-se ao texto, anunciando-se como uma explicação adicional/complementar ou como evidência de um aspecto descrito ou comentado; ou ainda, 2) funcionando como ponto de partida para uma reflexão. (GURAN, 2000)

Fotografar foi um ato que me provocou durante todo o percurso, fez com que de certa forma, apurasse meu olhar, perpetuando uma imagem que

²⁵ Expressão utilizada por Fernando Hernández no Livro: *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional* (HERNÁNDEZ, 2007), no sentido figurado atribuído aos catadores contemporâneos nos filmes de Agnès Varda (*Les Glaneurs et la Glaneuse*, 2000; *Lês Glaneurs et la Glaneuse... Deux Ans Après*, 2002).

contribuiu para comunicar-me algo que inicialmente não havia percebido/compreendido. A intenção foi a de também compreender a experiência estética dos professores pelas imagens que o espaço da instituição oferece, procurando entendê-las no que anunciam e no que silenciam numa tentativa de leitura de alguns indícios e/ou condição das subjetividades formativas das crianças e profissionais.

As imagens nos dizem de modo diverso das palavras. Elas nos abrem a uma forma diversa de compreensão. Não são tão diretas, utilizá-las é ter a consciência de que sempre podem ser interpretadas de outro modo. Entretanto essa constatação não invalida sua utilização, pelo contrário enriquece no âmbito das possibilidades e dos inúmeros sentidos a serem constituídos em relação à problemática pesquisada.

Para Vigotsky (2003), os sentidos não estão evidentes na imagem, pois ela se caracteriza como ponto de desvio e não de evidência. O processo de significação da imagem vincula-se à memória e à imaginação. Logo as imagens como recortes congelados da realidade são fontes de memória, de imaginação e de indagação. Significam, suscitam múltiplos sentidos, apóiam e organizam a consciência individual e social – experiências organizadas na memória e para a memória.

Desse modo, as imagens também foram tratadas como instrumento de memória/recordação. Já que, por vezes, as professoras em seus discursos informais reportaram-se a elas como um indicativo da experiência artística vivenciada. Um recorte do vivido como fotos, imagens, desenhos, objetos, obras artísticas... são imagens, sons, aromas evocados pela rememoração, um esforço: o trabalho da memória na busca por lembranças da experiência formativa que nos habitam e nos constituem como seres humanos.

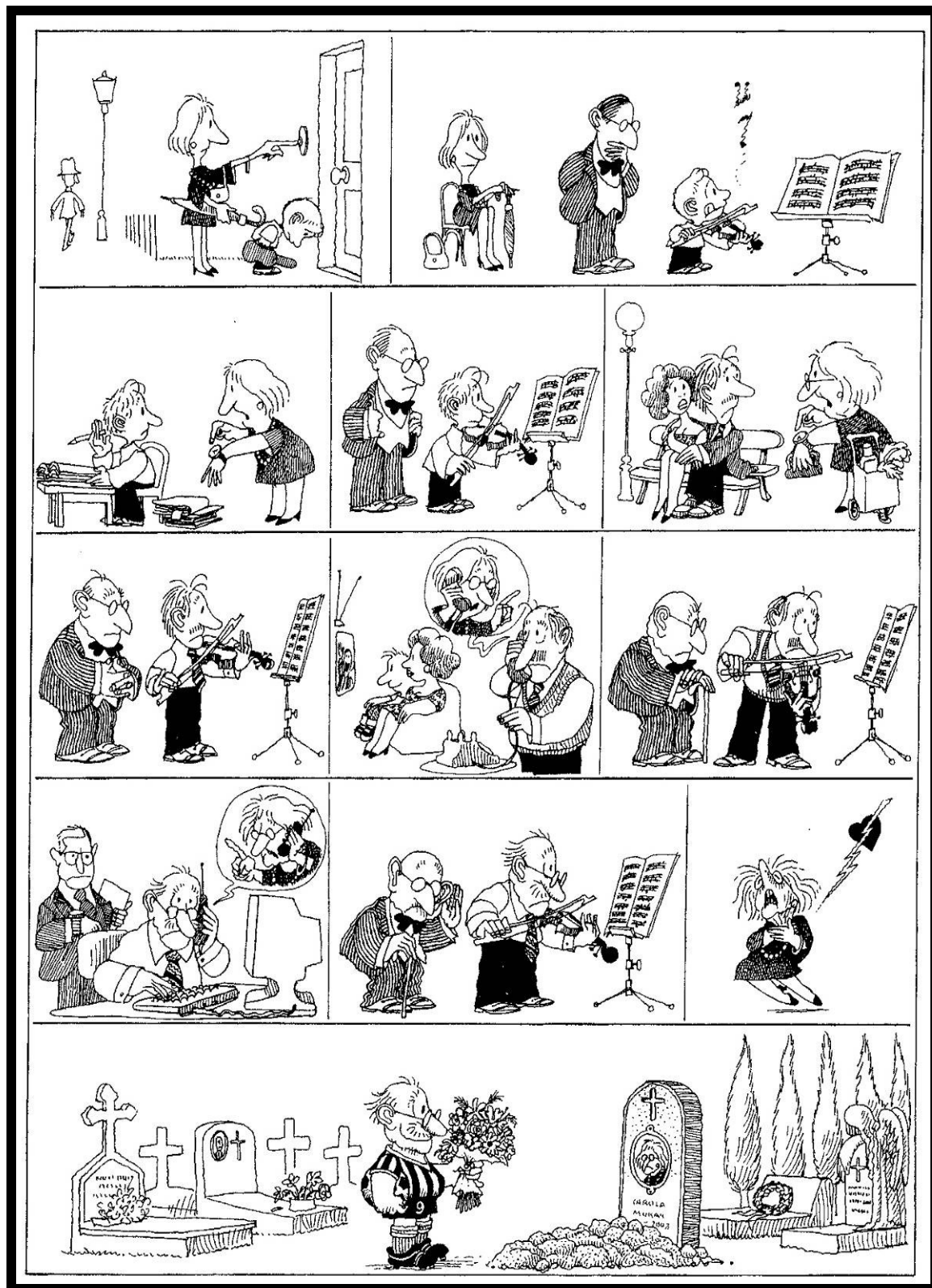
As professoras ao discursarem em relação as suas experiências artísticas como desenhos, danças, pinturas, colagem, teatros etc.; trouxeram à tona,

algumas situações que as marcaram e disseram contar com recordações como: fotos, ou “trabalhos” que fizeram na época em que estudaram. Algumas dessas imagens foram reproduzidas e serão trazidas ao longo desta pesquisa para comunicar ou provocar alguma reflexão.

Diante dessas elucidações, as imagens/fotografias incorporadas nesta pesquisa serão empregadas tanto como texto estético-poético quanto crítico/indagativo. Logo não serão ocorrências sem importância que necessitem de constantes notas para justificar o porquê de sua inclusão e seu lugar no texto. A relação entre palavras e imagens, uma relação dinâmica, não comporta um significado fixo, unívoco, unilateral, mas pressupõe a leitura do contexto em que a imagem foi capturada e o sentido atribuído a ela dentro do texto em que será inserida.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO...



Neste capítulo, apresento um panorama da formação artístico-cultural do professor: é o momento da execução do tema por outras vozes (de pesquisadores) que vêm discutindo sobre a problemática da formação artístico-cultural dos professores da infância. Nesta seção também procuro esclarecer o que entendo por *formação artístico-cultural*, bem como, exponho outros conceitos que se entrecruzam nessa investigação, tais como o de arte e cultura. Alerto para o fato de que mesmo esses conceitos terem sido sistematizados aqui, não se esgotam, pois emergem e são ressignificados ao longo da dissertação. Sendo que encontrei em Bakhtin e Vygotsky, as principais referências que em intersecção com outros autores (vozes) propiciaram essas significações.

Um panorama da formação artístico-cultural dos professores nas pesquisas

Em relação à temática pesquisada, realizei um amplo levantamento de pesquisas em universidades brasileiras, no banco de dissertações e teses da CAPES, nos GT's Educação e Infância e, Formação de Professores da ANPED, que me ofereceu um panorama em relação às pesquisas desenvolvidas sobre a temática da formação artístico-cultural dos professores da infância e da arte nos espaços educacionais. Com essa aproximação foi possível entrar em contato com algumas pesquisas, aprofundar questões, *(re)visitar* outros textos e tecer várias considerações que contribuíram para a delimitação do tema e a constituição de sua problemática.

Partindo da leitura de alguns resumos, foram elencadas e lidas na íntegra algumas pesquisas essas dialogaram no sentido de enriquecer as discussões e análises esboçadas ao longo desta incursão. Desse modo, o referido levantamento não será tratado no texto como seção à parte, já que esse não foi tão aprofundado a ponto de que justificasse tal procedimento. O

que no meu entender demandaria a necessidade da realização de uma outra pesquisa.

De modo geral, em relação à incursão realizada, pode-se aferir que: foram insuficientes as pesquisas que tratam especificamente em relação à formação artístico-cultural dos professores da infância. A maioria das pesquisas refere-se a alguma linguagem artística (teatro, música, dança, desenho etc.) e dentro de seu texto apontam como problemática a formação do professor para desenvolver o trabalho em relação a tal linguagem. Foram preponderantes os estudos realizados no espaço do ensino fundamental em detrimento dos realizados no espaço da Educação Infantil. Essa questão pode ter como uma das suas explicações o fato do Ensino Fundamental contar em sua maioria com um profissional especializado na área, enquanto que no espaço da Educação Infantil, isso seja raro.

No levantamento realizado na CAPES, por meio das palavras-chave: formação cultural do professor e arte-educação apurados 258 trabalhos. Destes selecionei 10 pesquisas que mencionaram em seu resumo a modalidade da Educação Infantil e que tratavam sobre a formação do professor e sua relação com a arte, bem como a prática com as linguagens artísticas no interior das instituições. Teses: Giovannoni (1999), Japiassu (2003), De Lara (2003), Nogueira (2002); Dissertações: Feitosa (1997), Pilotto (1997), Costa (1998), Gomes (2000), Pontes (2001), Anghinoni (2003). Algumas considerações esboçadas nessas pesquisas serão mencionadas ao longo do texto.

Em sua maioria, as pesquisas criticam uma concepção tradicional de arte que descarta o processo e a vivência de crianças e professores, ressaltando a relevância da vivência com as expressões artísticas como uma oportunidade de ampliação dos repertórios e/ou referenciais de professores e crianças. Essas pesquisas contribuíram no sentido de pensar a educação do professor para além de uma visão formalista, cognitivista, apontando

uma formação que não descarta a necessidade de vivência/experiência estética, a arte e a cultura para se atuar no espaço da Educação Infantil. Alertam para o fato de que oportunizar condições para a frequência a espaços culturais contribuirá, sobretudo para tornar a prática do professor mais plural, dinâmica e significativa.

Discutindo alguns conceitos I: *Fôrmas, formas (em)formação...*

Como já mencionado no primeiro capítulo, a concepção de formação aqui delineada transcende os domínios da escola, abarcando também as significações da vida pessoal, pois no meu entender, antes de serem professores são pessoas, possuem trajetórias, experiências e memórias no âmbito da dimensão artístico-cultural, que rompem com uma possível limitação desse conceito a esfera dos cursos destinados à sua formação acadêmica.

Ressalto ainda que o fato desta pesquisa delimitar a temática da formação artístico-cultural dos professores da Educação Infantil, não significa, de modo algum que estarei propondo uma *educação e/ou formação através da arte*²⁶, como se ela pudesse por si só ser suficiente e resolver todos os problemas da educação, sendo enclausurada no espaço educacional. Tal como não compreendo que sejam suficientes apenas experiências estético-artístico-críticas para aqueles profissionais que irão atuar ou atuam no espaço da Educação. Longe das dicotomias e/ou hiperbolizações, a proposta é pensar de modo relacional.

²⁶ A proposta de Educação Através da Arte foi difundida no Brasil a partir das idéias do filósofo inglês Herbert Red (1948) e apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos etc. A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador. Se caracterizou, muito mais por um posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo. Embora tenha tido pouca repercussão na educação formal, contribuiu com a enunciação de uma visão de arte e de educação com influências recíprocas.

Ao buscar um sentido para a palavra formação, percebi que os termos *vivência* e *experiência* demarcam presença nas suas diversas significações. Também constatei que alguns autores empregavam, para tais termos, denominações análogas. Entretanto, ao longo da pesquisa, utilizei a distinção esboçada por Vygotsky (VYGOTSKI, 1996 ; VIGOTSKY, 2003), para a qual as vivências estão ocorrendo sempre na relação com o meio de forma imediata, como feitos concretos, mais ou menos tangíveis e, portanto são irrepetíveis e únicas. O conjunto dessas vivências ao longo de toda uma trajetória converte-se no acervo da experiência. Sentido, aqui, não confundido com o mero somatório das vivências. Porque abarca a dinâmica complexa, as idas e vindas, as tensões, constâncias e distâncias do vivido.

Só temos experiência porque vivenciamos. Isso significa que não podemos hiperbolizar nem uma e nem outra. O que podemos primar é pela potencialização de nossas vivências, para que tenhamos um rico acervo de experiências a serem compartilhadas na relação com o outro. A experiência (*perezhivanie*) para Vygotsky, faz-se na formação da personalidade, aquilo que se repete várias vezes, que envolve sentimento e emoção em todos os modos socialmente constitutivos frente ao mundo. A experiência como o resultado daquilo que nos impacta, compreende-se e significa.

Voltando a formação, o conceito *bildung*²⁷, a idéia de formação e/ou constituição do sujeito, não se trata de algo novo, existem variações para as explicações em torno dessa definição, no dizer de Larrosa (2006), talvez sejam versões diferentes em torno da questão: “Como se chega a ser o que se é” (Nietzsche), e das mais diferentes versões e/ou explicações em torno da constituição/formação humana. De forma geral, as explicações em relação a essa questão circulam entre dois pólos, por um lado, apostam na *autonomia*, por outro, na *adaptação*, sendo que, de forma dialética, esses pólos ora se

²⁷ No sentido específico que essa palavra assume em filosofia e pedagogia, o dicionário de filosofia Abbagnano (1998), indica que formação – *Bildung* (alemão), corresponde o processo de educação ou de civilização, que expressa duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos.

aproximam, ora se afastam, compondo assim a dinâmica comum a um fenômeno social relevante. (NOGUEIRA, 2002)

Diante dessas elucidações, ao tomar por referência um quadro educativo construído ao longo da história, percebo que esses dois pólos supracitados permearam e permeiam como modelo de formação. Esse que circunda em torno da autonomia, da constituição de uma personalidade livre e integrada a humanidade, e uma outra, que anuncia que o homem deve habitar e dar continuidade a linguagem e a cultura produzida no mundo. No dizer de Larrosa (2006), trata-se de dilemas entre a construção individual e o sentido do mundo, bem como a possibilidade de superá-lo.

No Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis (1998, p. 979), para a palavra 'formação', dentre outros, extraímos os seguintes significados: *Formação (Lat. formatione): 1) Ato ou efeito de formar ou formar-se. 2) Modo por que uma coisa se forma. [...] 7) Modo como se constitui um caráter ou uma mentalidade.* De maneira geral, esse conceito refere-se à constituição do ser que será formado; sobre os efeitos e modos de formação; e sobre a constituição da personalidade que será formada.

Ao relacionar essas definições com a problemática da formação dos professores, principalmente no que tange a sua formação artístico-cultural, acredito que as mesmas podem fomentar a discussão em relação ao modo como está sendo realizada essa formação, das maneiras como estão sendo organizados os programas/currículos dos cursos de formação de professores da infância, os tipos de conhecimentos que estão sendo selecionados e os que são descartados.

Tal como Nogueira (2002) e Ostetto (2004), acredito que a formação acadêmica não resolverá totalmente os percalços de uma formação artístico-cultural inconsistente e/ou debilitada, mas isso não omite a responsabilidade dos cursos de formação de professores e de formação continuada, frente a uma proposta de trabalho não fragmentada,

oportunizando discussões estético-crítico-indagativas, que provoquem aos futuros professores-pessoas a busca pela intensidade e a inteireza de uma formação artístico-cultural mais ampla.

Essas não são questões inaugurais, mas idéias já fortemente apontadas/defendidas em estudos anteriores, corroborando o quão são restritas e/ou frágeis a formação dos professores no Brasil, principalmente no que tange o exercício de sua cidadania na plenitude do termo. Isso, no entender de Kramer (2005) seria um desafio que exigiria por parte dos mais diversos setores assumirem a devida responsabilidade frente ao reconhecimento e a disseminação da cultura, o que provavelmente contribuiria para não dicotomização entre conhecimento científico e artístico.

Larrosa (2006), mesmo que se referindo à experiência de leitura, apresenta um conceito de formação bastante instigante:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. (LARROSA, 2006, p.53)

Esse autor contribui com este debate no sentido de desnaturalizar uma concepção de formação linear e homogênea. Como se houvesse um caminho traçado e predeterminado que bastasse seguir e alcançar de antemão. A formação dentro de seus escritos emerge como algo não normatizado, em que o sujeito só aprende a ler e percorrer o mundo depois de dissolver os esquemas arraigados e predispostos de interpretação. A experiência dessa forma é entendida

[...] como uma expedição em que se pode escutar o 'inaudito' e em que se pode ler o não-lido, isto é, um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma maneira, já lido e, portanto, inteligível. (LARROSA, p.10-11)

Os sentidos das ações e dos fazeres cotidianos, as relações estabelecidas e interpretações que constituímos e que nos constituem, os afetos, as vivências que integram o nosso ser são o que nos movem no mundo. As interpretações aqui, não são compreendidas como passivas, mas negociadas, reestruturadas, transformadas, estão em movimento e nos movimentam. Larrosa (2002) nos propõe a pensar esse mundo e a **experiência como discurso e lugar de memória**, como capacidade de formação e transformação, um saber que se dá por meio das relações estabelecidas em sociedade. A formação não como um caminho até um objetivo previsto, mas uma abertura para o que não se pode antecipar "pré-ver" nem "pré-dizer". Essa forma de pensar nos desafia a desnaturalizar os esquemas e linguagens da cultura que nos entregam o mundo de tal forma, tão lidos, inteligíveis, estabilizados que parecem não permitir uma outra forma de compreensão e/ou criação.

Embora Bakhtin e Vygotsky não se refiram especificamente à temática da formação de professores, o modo como conceberam o homem, a arte e cultura, contribui para discutirmos sobre a constituição do sujeito.

Sobral (2007) aponta que em Bakhtin o sujeito não se perde nas especificidades generalizantes de classe, tão pouco recai na singularidade absoluta do eu. Significa dizer que a pluralidade dos homens não encontra seu sentido na multiplicação quantitativa do eu, mas no complemento necessário do outro. Uma relação não conformadora, mas tencionada por no mínimo duas consciências, relação *eu – tu*. Ainda que pudéssemos abranger a consciência do outro dentro dessa relação, nossa própria consciência a superaria como um dos indícios vindouros de sua singularidade e não conformidade.

Desse modo, estar aberto à experiência do outro, não significa de modo algum esvaziamento da própria experiência, mas diálogo, tensão, complexidade, enriquecimento, alteridade. Na relação com o diferente de mim, o reconhecimento e o distanciamento necessário a minha formação. Não vou até o outro vazio, vou até o outro embevecido dos elementos da cultura a que pertenço. Isso pode significar não só enriquecimento, crescimento, mas também fechamento, alienação. Nas relações que estabelecemos não fugimos dos presumidos (juízos de valores²⁸), pois tomamos sempre por base nosso horizonte espacial e ideacional, esses que não nos eximem da responsabilidade pelos atos que tomamos frente as mais diversas situações (Bakhtin, 1976).

Cada um de nós, em sua singularidade apresenta-se frente a cada situação específica com suas histórias e intenções, mas é nesta presentificação do contexto que abre espaço para a ação, para os projetos como devires disponíveis para o que ainda não foi vivido. (MARTINS, 2006, p.234)

Bakhtin (2003) também se dedicou a compreender a constituição da consciência e por meio deste estudo, buscou apreender as especificidades da criação artística. Em o *Autor e o Herói na atividade estética*²⁹, um dos seus manuscritos iniciais, esboçou certa preocupação com os processos de formação do *eu*, apontando que esse processo se dá pela tríade: *eu-para-mim* (como percebo, minha própria consciência), *eu-para-o-outro* (como apareço aos olhos do outro) e o *outro-para-mim* (como percebo o outro), base do que denomina de sujeito situado. Trata-se especificamente de um

²⁸ A constituição de um juízo de valor, atribuição de valores, não se esgota na experiência vivida, sendo que a forma de um juízo, seu momento transcendente de composição, constitui o momento da atividade de nossa razão: somos nós que produzimos as categorias de síntese. Se o juízo é desligado da unidade histórica do ato-procedimento real, e remetido para uma determinada unidade teórica, na sua faceta semântica não há lugar para o dever e para o evento real e único do ser. A tentativa de ultrapassar o dualismo é infecunda. O conteúdo isolado do ato cognitivo se desenvolve por livre arbítrio, lei autônoma que nos coloca fora do ato pela abstração, como responsáveis e individualmente ativos. (Cf. GERALDI, 2006)

²⁹ Esse texto foi escrito em meados dos anos 20 e ficou sem conclusão, faltou o manuscrito do primeiro capítulo, não se conhece o título dado pelo autor (Foi o organizador que o deu para essa edição). In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2003)

princípio dialógico em que o eu, não suporta o acabamento, lançando-se ao encontro do outro. E por mais que tente olhar a si próprio com os olhos do outro, na vida sempre supera essa condição resignificando-a. Já que não pode viver do seu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, porque o que o lança ao ativismo³⁰ é o princípio do inacabamento e sua constante necessidade de conhecer. (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin (2003) em *O Romance de Educação e sua Importância na História do Realismo* aborda o espaço-tempo e a imagem do homem no romance de formação. Algumas questões que emergem no interior desse texto, longe de transposições, já que o objetivo do autor foi o de discutir a imagem da personagem e a idéia de mundo nos romances de viagem, podem nos fornecer alguns indicativos para nos posicionarmos contra uma idéia de formação, sujeito e de mundo estáticas.

Formava-se o homem e não o próprio mundo: o mundo, ao contrário, era imóvel ponto de referência para o homem em desenvolvimento. A formação do homem era, por assim dizer, assunto pessoal dele, e os frutos dessa formação também eram de ordem privado-biográfica: no mundo tudo permanecia em seus lugares. (BAKHTIN, 2003, p.221-222)

Em contraposição a essa idéia de formação e de mundo, Bakhtin (2003) apresenta uma idéia de formação que está totalmente inter-relacionada com uma formação histórica. Uma formação que deve se efetuar no tempo e no espaço histórico e real, com suas necessidades/expectativas, com suas projeções, criações, imaginações, em toda a sua inteireza. Uma formação profundamente de caráter cronotópico, em que o homem se forma concomitantemente com o mundo, uma relação dialógico-responsiva em

³⁰ Segundo Paulo Bezerra, tradutor de *Estética da Criação Verbal* (2003) – *aktivnost* é derivado do Latim *activus*, traduzido muito freqüentemente como “atividade” – sendo que atividade em russo: *deiátielnost*, aparece muito em Bakhtin como o exercício de alguma ação, o desempenho de alguma função – atividade estética, por exemplo, sem a necessária intensidade. Já o termo *aktivnost* significa atividade enérgica, ação intensa do sujeito sobre o objeto. Por essa razão durante a tradução utilizou para *aktivnost* o termo ‘ativismo’ por considerá-lo efetivamente apropriado.

que o homem “[...] é obrigado a tornar-se um homem, ainda inédito” (BAKHTIN, 2003, p.222). Assim, essas transições só se efetuam nele e através dele – uma formação como acontecimento.

O todo do homem em relação indissolúvel com os respectivos momentos de sua vida é o eixo da questão bakhtiniana. Por isso, não corresponde a um futuro em termos privado-biográfico, mas históricos, datados e produzidos nas relações que são tecidas por esses sujeitos que se lançam ao encontro do mundo, produzindo e sendo produzidos nessa relação.

Tal como Bakhtin, Vigotski (2001) compreende o sujeito não como produto dos fenômenos internos, tão pouco como reflexo do meio. O sujeito se constitui na relação com o outro, em sua incessante interação com um contexto social e cultural que influi sobre ele, mas não se sobrepõe a ele. Na relação com o outro, o diferente, a significação e a constituição dialética do ser. A realidade significada é o meio do desenvolvimento psicológico superior do sujeito. Assim, dialeticamente o sujeito transforma o meio e é capaz de transformar-se a si próprio na relação com aquele. Essa transformação não ocorreria, se o mesmo não vivesse em sociedade, produzindo signos e estabelecendo relações com o outro.

Guillermo Arias Beatón, pesquisador cubano, interpretador de Vygotsky, aponta que:

[...] el contenido psicológico no es un producto solo de las condiciones sociales, culturales o ambientales, ni tampoco un producto de las fuerzas internas de los procesos psicológicos o producto de esquemas iniciales o condiciones **a priori** de la psicología humanas. Es esencialmente un proceso que se produce en la unidad dialéctica y en la interdependencia de las condiciones que dan lugar al surgimiento del contenido psicológico humano. (BEATÓN, 2005, p.23)

A afirmação acima nos indica que não podemos considerar a consciência como um receptáculo de signos, mas o resultado deles. Portanto,

pensamento e consciência não podem ser tratados como emanção de características funcionalistas internas, mas pelo contrário são fortemente influenciados e constituídos pela dinâmica de um ambiente social – produto de determinações histórico-culturais produzidas.

Essa compreensão em relação ao sujeito pode nos levar a esboçar uma idéia de formação/constituição do professor, sustentada pelo não acabamento, pela não linearidade, isto é, a não presunção de que todos vão dar as mesmas respostas, gostar das mesmas coisas, pensar do mesmo modo. Lançar-se ao encontro do outro, compartilhar experiências não significa passividade, conformidade, homogeneidade, transposição de consciências. O que faz com que eu pense deste e não de outro modo? O que me motiva a gostar disso e não daquilo? Daí a importância de refletirmos essas e outras questões sempre de modo relacional, considerando o contexto em que os sujeitos estão imersos. Trata-se de analisar as reais condições e oportunidades oferecidas, sem eximir ou culpabilizar os sujeitos, como que subestimando sua capacidade crítica frente à realidade que se apresenta.

Com Vigotsky (2003), aprendemos que o ser humano é um produto pessoal do seu tempo, dos feitos que realiza e influem sobre ele, do modo como cada ser particular vivência, interpreta e conceitua o mundo e a si mesmo. O ser humano como produtor e produzido das relações e condições históricas que determinam essa condição. Mas, não como um processo de assimilação direta, linear e/ou mecânica da experiência social e cultural, pois do mesmo modo que esta determina, contribui também para manter, transformar e/ou superar essa condição.

Beatón (2005) menciona que a formação do sujeito em Vygotsky se apresenta como um processo muito complexo, que tem sua origem ou fonte nas condições e na organização social e cultural que influi sobre o sujeito ao longo de sua trajetória pessoal, mas que se produz definitivamente, como

resultado da acumulação de sua experiência individual, a partir de suas vivências.

Estas vivencias y experiencias son de naturaleza y contenido efectivo cognitivo, consciente e inconsciente, social e personal o individual y como precisa Vygotski tienen una orientación biosocial, relacionando el medio con la personalidad. (BEATÓN, p.116).

Tomando como referência o que foi dito até aqui, podemos dar visibilidade a uma concepção de formação artístico-cultural que não vislumbra a prescrição, a homogeneização, a linearidade, uma formação que não aprisiona os sujeitos a **fôrmas, regras, modos de ser, sentir e estar no mundo**. Temos trajetórias diferentes o que não quer dizer que possamos justificar nosso interesse ou não por certa área de conhecimento como dado/natural. A questão é bem mais complexa do que a simples ordem das preferências e/ou escolhas, pois como tão bem expressa (BAKHTIN, 2004, p.11):

Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social. [...] Todas as tentativas de evitar esse segundo nascimento – o social – e deduzir tudo das premissas biológicas da existência do organismo são irremediáveis e estão condenadas ao fracasso: nenhum ato do homem integral, nenhuma formação ideológica concreta (o pensamento, a imagem artística, até o conteúdo de um sonho) pode ser explicada e entendida sem que se incorporem as condições socioeconômicas.

Discutindo alguns conceitos II: *Uma idéia de formação artístico-cultural*

Quando me refiro a uma formação artístico-cultural, estou me reportando a uma formação que trata especificamente enquanto recorte dos elementos da cultura que são considerados e/ou qualificados como artísticos. Neste sentido, não estou tratando, nesta pesquisa, sobre todos os elementos da

cultura, que também são igualmente necessários e importantes à constituição dos sujeitos. Poderia até soar redundante a expressão artístico-cultural, já que é de se pressupor que tudo o que é artístico é, por certo, cultural. Entretanto, nem sempre essa questão é considerada ponto de consenso, já que ainda convivemos com posturas e crenças que sustentam que a arte é um dom, fruto dos gênios e que é por geração espontânea. Desse modo, reafirmo a necessidade de utilizar o binômio artístico-cultural, sem a intenção de prescrever uma oposição e/ou fragmentação dessa expressão. A idéia de formação artístico-cultural defendida nesta pesquisa vai, portanto, além de uma possível dicotomia entre o que é artístico e o que é cultural. Ela busca aproximação em relação à alusão da temática aqui esboçada enquanto termos passíveis de serem separados como categorias de análise.

Ao procurar uma concepção de cultura e arte que em intersecção com as significações tecidas sobre experiência, vivência e formação orientasse esta pesquisa, verifiquei uma ampla flutuação semântica para a palavra cultura. Foram-lhes atribuídos diferentes significados que vão desde uma perspectiva mais global, a uma mais particular. Desde cultura como modo de produção humana (tudo o que não é da natureza), até as formas particulares e específicas de cada sociedade (cultura Guarani, cultura Inca, cultura Maia...).

Não pretendi dar conta de todo esse debate, já que o mesmo seria amplo e não constituiu foco central desta pesquisa, mas entendo ser necessário aprofundar e assumir uma concepção de cultura não preconceituosa e elitista, visão esta que no meu entender contribuiu para a não culpabilização dos sujeitos pesquisados, bem como para a sistematização desta pesquisa. Mantendo a coerência do referencial aqui adotado, busquei nas obras de Vigotski e Bakhtin os sentidos para a compreensão de uma concepção de cultura que em articulação com outros autores e conceitos possibilitem a

compreensão dos sentidos e significados em relação à temática aqui delimitada.

Do ponto de vista etimológico, a palavra cultura é uma transposição para o português do termo latino *cultura*; substantivo derivado do verbo *colere*, cuja significação “trabalhar a terra” nos remete ao campo da produção humana. Produção material em primeiro lugar, mas também, em sentido metafórico, a produção mental, como *expressão cultura mentis* (cultivo da mente). (PINO, 2005a).

Atualmente no conjunto das mais diversas definições ou formas de conceber a cultura, constata-se que seus conceitos e compreensões estão intimamente imbricados com o desenvolvimento da modernidade. Também se tem tentado relacionar o conceito de cultura de maneira direta ao saber e aos conhecimentos, inclusive com os índices de escolaridade. Hoje praticamente não se fala de *cultura* no singular, mas de *culturas*, para designar uma pluralidade de manifestações e contextos em que elas são produzidas. As culturas também são relacionadas às etnias, aos povos, aos costumes etc. Alguns desses enfoques chegam a pregar a defesa de manter cada povo em sua cultura, reivindicando um suposto respeito pela cultura do outro.

Beáton (2005) afirma que essas ‘cruzadas’ culturais, de modo algum tentam compartilhar valores culturais, todavia, simplesmente, procuram eliminar uns para impor outros, são por vezes muito mais ‘cruzadas’ da intolerância, do não respeito e da incompreensão, baseadas numa suposta superioridade cultural. Ainda segundo esse autor, os que se supõem superiores não enxergam, e não se dão conta de que é extremamente importante a criação e a compreensão da diversidade, pois só essa é condição para a unidade e a universalidade da cultura.

Vygotsky em seus escritos não se deteve a elaborar uma definição precisa do que compreende por cultura. Mas ao longo de suas produções/reflexões

é possível aferir o que tal autor compreende em relação a esse conceito. Beatón (2005, p.168), aponta que em Vygotsky, a concepção de cultura “[...] es la más general que se puede aplicar al considerar, todo aquello que ha creado o construido el ser humano en sus años de formación de la sociedad humana”. Aponta ainda que o papel do cultural para Vygotsky esteja intimamente imbricado/relacionado ao desenvolvimento e formação das funções psíquicas superiores. Um ‘cultural’ que é produzido nas relações e que influi sobre a constituição/formação dos sujeitos, de sua autoconsciência e de seu juízo crítico.

Para Vygotsky, a idéia de cultura está relacionada a tudo aquilo que não é da natureza, porém é produto da criação humana, ou seja, tudo aquilo que não encontramos de forma natural e que o homem teve que construir para poder adaptar-se ao meio e as suas possibilidades. Um cultural que permitiu ao homem, ao longo dos tempos, dialogar, constituir e/ou formar novas necessidades e vivências, o resultado de suas fantasias, idéias e criações que foram e são constantemente materializadas, significadas e memorizadas por meio de suas interações e relações, dentro do contexto histórico-cultural em que está inserido.

Para Bakhtin (2003) e (1987) a cultura é movida pelas práticas culturais, pelas posições axiológicas e responsivas das relações socioculturais dos sujeitos que as constituem. O ato cultural é constituído pela experiência dessas representações e manifestações frente à temporalidade em que se situam os sujeitos. Um fazer histórico, valorativo e social, construído *nas e pelas* relações e representações estético-culturais dentro de um cronotopo, no qual os sujeitos organizam e hierarquizam convencionalmente os elementos que compõem e representam à cultura.

Diante das questões discutidas até aqui, pode-se dizer que almejar um projeto de formação artístico-cultural que ultrapasse o limiar da normatização, da escolarização, corresponde a um desafio àqueles que

estão envolvidos direta e indiretamente com a educação. Penso que o grande tempo da cultura deve demonstrar o compromisso da práxis com a manifestação viva das relações sociais. Reivindica-se uma cultura que ultrapasse a compreensão da acumulação e materialização de signos, mas que seja concebida como produto das relações e interações humanas em sociedade, culturas emersas em contextos de interações dialogicizadas não apenas pela palavra, mas pelo pensar e o agir de sujeitos situados.

No dizer de Gusmão (1999, p. 46):

[...] a cultura e seu movimento incorpora uma outra dimensão, que é seu caráter de mediação, ou seja, aquilo que faz com que as condições objetivas de vida sejam expressas pelos sujeitos sociais, não pelo que de fato são e representam, mas pela forma pela qual o próprio real é significado, percebido e interpretado.

Na cultura, tanto a experiência quanto as representações são datadas e significadas pelas relações em sociedade. Ela é de base social, mesmo que ao longo da história, na vida em sociedade o homem em suas relações tenha transformado a natureza, projetado e materializado os produtos da sua imaginação e/ou criatividade. Acredito que não é admissível considerar a cultura como um mundo à parte, um mundo de relações fragmentadas. A cultura não é um mundo autônomo o qual devemos apenas incorporar, como se ele já fosse dado de antemão e não se participasse de sua elaboração. Penso que as organizações culturais se movem dentro de uma atmosfera axiológica intensa de inter-determinações, estas que não podem sonegar aos sujeitos, o *ativismo*³¹ consciente dentro desse processo historicamente constituído.

Bakhtin não apresenta um conceito fechado de cultura, para ele a cultura é uma unidade aberta não um sistema fechado em suas possibilidades. Toda a sua obra está pautada por um princípio de dialogicidade. Suas críticas em

³¹ No sentido bakhtiniano de compreensão.

relação à cisão entre a vida e a cultura, isto é, entre a realidade e a sua representação nos alertam para o fato que a cultura (representação) se funda na vida, no mundo ético e não pode ser descolada desse. Como se fosse um mundo a parte, autônomo. Compreender a cultura dentro do seu sistema de pensamento exige a inserção/compreensão desse mundo real, isto é, no contexto em que ela *é/foi/está sendo* concebida. Dessa forma, a cultura transforma as relações, e as relações transformam a cultura.

Os sentidos em relação à formação, vivência, experiência e cultura sinalizados até aqui provoca-nos a refletir sobre a idéia do que é arte e do status de artístico que aprendemos a constituir ao longo dos espaços educacionais (e outros espaços institucionais) que freqüentamos. De uma significação extremamente atrelada às hierarquizações das disciplinas, dos conhecimentos que receberam/recebem maior atenção e/ou status no currículo. Por exemplo, desde cedo aprendemos o lugar e/ou status de disciplinas como a Arte e a Educação Física, em detrimento da Matemática e do Português. As primeiras associadas quase sempre ao lazer e as festividades, já as segundas a uma 'cientificidade' e/ou complexidade dos cálculos e/ou das regras.

Em relação a essa questão, Ostetto e Leite (2004) apontam que mesmo a arte possuindo como mola propulsora a transgressão, no espaço educacional, ela é normatizada e regulada por expectativas e ações de comportamentos padronizados e homogeneizantes. O trabalho com as linguagens artísticas apresenta-se geralmente limitado às amarras de um currículo cerceador, que restringe e/ou 'espreme' sua presença, entre uma e outra disciplina, considerada mais 'científica' e, portanto, bem mais legítima. Há também casos em que a arte é trazida à tona, para tornar mais 'prazeroso' e menos 'árido' o fazer pedagógico e os conhecimentos considerados mais complexos.

O pensamento de Bakhtin pode nos ajudar a compreender essas formas de oposição/cisão, nos diferentes campos da cultura. Em *Para Uma Filosofia do*

*Ato*³² e *Arte e Responsabilidade*³³, buscou demonstrar dentre outras coisas, os danos da dissociação entre arte e cultura, sensível e inteligível, conteúdo e processo, teórico e prático. O pensamento bakhtiniano propõe a não-cisão e sobreposição entre nenhum desses termos, pois a esses não cabem oposições, já que se constituem dialogicamente, não nos competindo privilegiar e/ou recusar nenhum desses como elementos necessários a significação/constituição do mundo, do homem e das relações/interações.

Para Bakhtin (1993) e (2003) – arte, ciência e vida, só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Denomina de todo mecânico se alguns de seus elementos permanecerem unificados no espaço e no tempo por uma relação externa que não os penetre na unidade do sentido. Assim, uma das grandes oposições que geralmente encontramos ao longo de nossa existência – ciência/arte nada mais são que modos de objetivação e, como tais, compõem um momento da cognição do mundo. Ocupam um lugar essencial e especial, no entanto, restrito, não podendo ser tomados isoladamente, ou como totalidades da realidade, estas que não devem ser compreendidas como imanências (em si e por si). O mundo que é conhecido teoricamente não é o mundo por inteiro, mas um mundo que tem leis próprias, pois se referem ao universo do possível.

Logo tanto a ciência como a arte tomadas isoladamente são incapazes de explicar e apreender a *eventicidade* e o devir. Temos que encontrar o ponto de intersecção entre essas formas de conhecimento. Isso pressupõe pensar eticamente e *veridicamente*, uma ação responsável não deve se opor à

³² Trata-se do mais antigo dos textos confirmado de Mikhail Bakhtin, datado de 1919-1921, um texto não acabado e/ou preparado para publicação. Segundo nota do Prefácio da edição americana escrito por Michael Holquist: Era difícil ler o manuscrito original, não apenas pelos estragos do tempo, mas também porque, na sua maior parte, foi escrito com pressa, com algumas partes mais claras sob a letra de sua esposa, que transcrevia o ditado do marido durante os períodos em que sua doença óssea impedia-o de escrever com a própria mão. (Bakhtin, 1993)

³³ É uma das primeiríssimas manifestações de Bakhtin na imprensa, publicada pela primeira vez no almanaque diário *O dia da arte* (Nevel, 1919, 13 de setembro, pp. 3-4). Em Nevel, o autor morou e trabalhou em 1918-1920, após o término de seus estudos na universidade de Petersburgo. (Notas – Bakhtin, 2003)

teoria e ao pensamento, bem como não pode tomá-los como realidade e/ou verdades absolutas, mas como momentos necessários para a constituição desta. O que garante o nexos interno dos elementos do indivíduo é a unidade da *responsabilidade*, pelo que vivenciou e sentiu. Assim sendo, Bakhtin com seu pensamento, de um só golpe, refuta a idéia da “arte pela arte”, o realismo socialista e a dialética do marxismo vulgar vigente na União Soviética de seu tempo. Além de outras tendências “parciais” que o pensamento bakhtiniano não cessa de criticar e de superar por meio de propostas integradoras, sem relativismos nem absolutismos.

A arte foi constante na vida de Bakhtin, pois ele se dedicou quase que exclusivamente aos estudos literários. Além de uma nova psicologia, uma nova poética, também desejou uma nova estética. Uma estética não fragmentada que não hiperbolizasse um ou outro aspecto da forma, conteúdo e/ou material. Vigotski (2001) em seus estudos sobre a psicologia da arte, compreende a forma como elemento dinâmico o que o aproxima de Bakhtin, ambos contrários aos *formalistas Russos*³⁴. Esses que definiram a forma como elemento vivo à qual se opõe um conteúdo passivo. Cabe observar que os dois chegaram a essa percepção praticamente semelhante a partir da reflexão sobre procedimentos do formalismo. (FREITAS, 2002)

Bakhtin (2003) compreende a arte como produto do gênero humano, em que se orquestram as mais diversas línguas, representações e imagens criadas pelo autor-criador-contemplador. Em seu entender, a arte não pode ser tratada como produção/criação imanente, descolada do social, mas é de base social, situada e datada no tempo e no espaço. Na arte, encontramos elementos da vida, mas ela não é a própria vida, mas uma

³⁴ O Formalismo russo ou Escola Formal – denominados assim, um grupo de críticos, de lingüistas e de escritores russos do séc. XX. Os formalistas mantêm relações incertas com o marxismo e não dominam as instituições. Para os mesmos, a arte e a literatura se definem não por servirem a fins externos, mas por encontrarem sua justificação em si mesma. Os formalistas rejeitam qualquer psicologismo na construção de uma teoria da arte. E estudavam a forma artística como algo absolutamente objetivo e independente das idéias e sentimentos que lhe integram a composição e de qualquer outro material psicológico. Bakhtin (2003) e Vigotski (2001).

representação sensível dessa. Em relação a essa questão, Vigotski (2001) e (2004) aproxima-se de Bakhtin quando problematiza que a verdade da arte e a verdade da realidade são de uma relação estritamente complexa. Já que a arte emerge sumariamente transfigurada a tal ponto que não há qualquer possibilidade de transferir fidedignamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida.

Pensamento e sentimento é que movem à criação humana, o sentimento mais sincero por si só não se transforma em arte. É necessário para além do sentimento um ato criador, uma ação do homem que transforme e supere essa condição inicial. A arte só se materializa quando conseguimos vencer esse sentimento. É um ato de criação que envolve a cognição e a linguagem utilizada para expressá-la. Os sentimentos fazem parte da obra de arte, mas não se transformam nela, é necessária uma ação humana, que plasme esse sentimento, desvelando nele algo novo, uma condição mais elevada.

Vigotski (2004) revela discordar de uma pedagogia tradicional que segundo o mesmo, reduz e/ou descarta o sentido educativo das vivências estéticas na formação dos sujeitos. O que não quer dizer que compactue com aqueles que exageram em relação aos sentimentos e emoções estéticas, pois estes não podem ser confundidos e empregados como recursos pedagógicos para resolver problemas complexos e difíceis da educação. Para ele trata-se de um

[...] equívoco cometido pela pedagogia tradicional quando reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz todo sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam [...] (VIGOTSKI, 2004, p. 331).

Tendo por base as idéias de Bakhtin e Vygotsky em relação à arte, sem perder de vista o contexto em que foram constituídos ambos os

pensamentos, ainda não é de se surpreender que existam aqueles considerem a arte como imanência, como um recurso para se trabalhar outras áreas do conhecimento, ou ainda um meio de provocar e/ou despertar certas emoções. Devemos assumir que a arte como uma produção humana, constituída socialmente, traz especificidades por vezes diversas daquelas caracterizadas como escolares (em sua versão tradicional), mas essências dentro de um projeto de formação que considere o ser em sua inteireza.

Diante das considerações até aqui esboçadas, compreendo a arte como um produto concreto e material da subjetividade humana, ou seja, uma cristalização de um processo histórico-cultural que insufla e contribui de forma peculiar para a constituição e expressões humanas dentro da convivência em sociedade. O ser humano expressa toda a sua capacidade imagética e criativa construindo e sublimando sentimentos de pertencimento e de identidade. Sejam por meio de pinturas, desenhos, dramatizações, esculturas, literatura e/ou poesias etc.

Uma formação por inteiro baseia-se no propósito de levar a todos, independente da profissão ou posição ocupada na sociedade, o direito e garantia de acesso às diferentes manifestações da arte, da ciência e da tecnologia. Esse princípio é possível identificar nos escritos de Vygotsky e Bakhtin (mesmo que não denominado deste modo pelos autores). Vygotsky foi um defensor deste projeto, já que teve enquanto trajetória constitutiva o amor pela arte e a cultura em geral, questões estas que foram de certo modo 'cultivadas' e/ou estruturadas em seu meio familiar, bem como nas diversas relações que estabeleceu e desenvolveu intensamente ao longo do curto tempo de sua vida. Bakhtin ao propor a unidade do sujeito pelos três campos da cultura – ciência, arte e vida – nos fornece a mesma indicação de inteireza defendida nesta pesquisa. De que uma educação por 'inteiro' não pode sonegar todos os momentos constitutivos do ser que os incorpora na unidade de sua responsabilidade.

CAPÍTULO III

O CONTEXTO: OLHAR O MUNICÍPIO...
ADENTRAR NO CEI... PARA PENSAR A
FORMAÇÃO...

"Não se pode traçar limites absolutos para a cultura. Logo é falso acreditar que se compreende uma cultura simplesmente mergulhando dentro dela. Pelo contrário, um observador só enxerga a cultura alheia quando se coloca de um ponto de vista exterior a ela. Isso é o que Bakhtin denomina extraposição. É no contracampo que surge, a compreensão responsiva."

(MACHADO, 2007, p. 160)

Ao buscar compreender o contexto em que as professoras pesquisadas vivem e trabalham, percebi que seria necessário *olhar o município*, para além das superficiais aparências/impressões imediatas. Dessa forma, considerei o contexto pesquisado como uma unidade aberta e não um sistema fechado em suas possibilidades. O passado (a história), para além de um saudosismo, ou uma mera sucessão harmônica de fatos que expliquem o presente, foi tratado como uma unidade de sentido, que sempre pode ter a dizer sobre o presente. *Já que a história não é como uma roupa suja que se possa tirar* (Cf. GERALDI, 2006) e muito menos uma *camisa de força* que sentença os sujeitos a um futuro pré-determinado.

Um olhar extraposto, onde não há limites absolutos para sua análise, que sejam explicados em si e por si. Pelo contrário, demandou um olhar exotópico, um excedente de visão que transcendesse o proclamado, permitindo um limiar de tensão entre pelo menos dois lugares: entre aquele(a) que vive e olha de onde vive, e o daquele(a) que, estando fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro, uma posição axiológica que demanda uma atitude de *responsabilidade*. (BAKHTIN, 2003).

Dessa forma, neste capítulo procuro apresentar o contexto em que ocorreu a pesquisa, contexto este entendido e estendido para além da relação direta com as professoras, suas memórias, histórias trajetórias artístico-culturais e espaço de atuação profissional. A intenção é a de pensar o contexto em relação a outros textos e contextos, isto é, em relação à constituição das subjetividades formativas de sujeitos situados e datados.

As três idéias/questões centrais deste capítulo são:

♣ **Olhar o Município** – Situo o município de Santo Amaro da Imperatriz para além da sua geografia e das tão proclamadas belezas naturais³⁵. Procuro no

³⁵ Refiro-me as exaltações e apresentações costumeiras nos meios de comunicação que sempre se reportam ao município como uma localidade de ricas belezas naturais.

diálogo com a paisagem que se transforma, na estética indagadora e no estabelecimento de um *olhar estrangeiro*³⁶, fazer algumas articulações necessárias que possam viabilizar conexões que contribuam para responder as questões elencadas durante o processo da pesquisa.

♣ **Adentrar no CEI** – Apresento o espaço de trabalho das professoras pesquisadas, bem como as primeiras impressões sobre esse local. Um local que tem uma história a qual não pode ser descartada, perdida no passado. Assim, a mesma será trazida à tona, como uma possibilidade de se estabelecer as redes de conexão necessárias para a contextualização deste espaço.

♣ **Pensar a Formação** – Esta é uma das questões da pesquisa que atravessará este capítulo, alimentando e construindo nexos com o restante do texto da dissertação. Nesta sessão, têm-se como meta suscitar o olhar, estabelecendo critérios estéticos indagativos, rompendo com idéias e imagens impostas ao olhar e as formas de olhar, projetando o desejo por uma curiosidade cultural que se supõem perdida/adormecida/esquecida.

³⁶ Denominação utilizada por Miriam Celeste Martins que designa um olhar surpreso, que estranha o familiar, tal como torna familiar o que lhe parece estranho. Uma inquietude, que impulsiona na curiosidade e no desejo que instiga a conhecer mais os enigmas e as belezas escondidas das paisagens, das obras de arte, dos objetos, da vida. (MARTINS, s/d)

O Texto e o Seu Contexto: O que a Município Oferece?

Sobre as formas de olhar³⁷...



Cachoeira "Cobrínha de Ouro" - Santo Amaro da Imperatriz - fonte: www.flickr.com

[...] Santuário de rara beleza
Onde a natureza é fonte de fé e
inspiração
Roda baiana para saudar Pai Oxalá
Das águas doces Oxum é o Orixá [...]

Olhar o município de Santo Amaro da Imperatriz³⁸ com a inquietude de quem contempla sem perder a postura e o julgamento crítico daquele(a) que observa para além das supostas aparências. *Olhar o município e saber-se olhado por ele*, estabelecendo critérios estéticos indagativos sem perder a sensibilidade necessária a toda e qualquer descrição que não se pretende prescritiva. Para isso, no dizer de Hoyuelos (2006, p. 32) “*es necesario que se rompan as barreras de lo obvio, de los conceptos manidos y habituales, de las rutinas establecidas, del destino anticipado.*” Uma estética do conhecer, da indagação, da comunicação – uma poética do irreduzível.

³⁷ Em 2007, a escola de samba da capital catarinense, Unidos da Coloninha, homenageou Santo Amaro da Imperatriz com o enredo "**A Imperatriz das Águas, Coloninha Canta Santo Amaro**" de autoria de **Eloá Miranda**. O samba é de autoria de **Juninho Zuação, André Piração, Boqueira e Mangaya**. E alguns trechos da letra servirão como pequenos enunciados que auxiliarão na descrição do município.

³⁸ A história de Santo Amaro da Imperatriz remonta aos anos de 1795, quando se calcula a chegada dos primeiros desbravadores de origem portuguesa que habitavam Enseada do Brito e São José da Terra Firme, esses subiram pelo rio, chegando a um belíssimo vale coberto por densa floresta e habitado por índios Xoklengs, que foram expulsos e dizimados pelos colonizadores portugueses e alemães que adentraram a região.

Costumeiramente, Santo Amaro da Imperatriz, localizado a 35Km de Florianópolis-SC, cortado pela Br 282, que liga Florianópolis a Lages, com uma extensão de 352Km² e uma população de aproximadamente 23.000 habitantes³⁹, é descrito nos guias turísticos, nas notas de jornal da grande Florianópolis e em livros que contam sobre sua história e cultura como: “Vale das Águas”, “Santuário de Raras Belezas”, “Verde Vale das Termas”. Todas essas denominações são referências aos seus 72% de área de preservação permanente dos quais 63% encontram-se dentro do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, considerada legalmente área de preservação ambiental. Um lugar em que a combinação do hídrico, fauna e flora compõem o cenário e enriquecem o olhar dos apreciadores da natureza.

Mas, basta um olhar mais atento para descobrir outras particularidades que vão para além das referências citadas acima. Trata-se de uma localidade que vem modificando-se consideravelmente em prol de um suposto progresso, baseado na exploração e degradação. No centro da cidade, mais especificamente em seu entorno, onde antes se encontravam a exuberância das árvores e bosques, hoje já se avistam construções (casas e prédios comerciais), a arquitetura do período colonial foi praticamente colocada abaixo em prol da construção de prédios ‘mais modernos’ e salas comerciais. Nem o prédio da Igreja Matriz do município foi poupado durante a última reforma, sendo praticamente descaracterizado. (TURNES, 2006)

O município tem o direito de ‘progredir’, mas eu também tenho o direito de ficar decepcionada, por não encontrar mais lá, aquilo que antes eu encontrava⁴⁰. Sem um planejamento coletivo e a valorização da memória arquitetônica, o município tem sua paisagem modificada aleatoriamente. O ‘progresso’ vem constantemente poluindo os rios, devastando as áreas verdes, substituindo a paisagem viva pela paisagem morta do concreto.

³⁹ Dados do Programa de Saúde Familiar (2003).

⁴⁰ Formulação baseada a partir das idéias de João Cabral de Melo Neto.

Mas, mesmo na busca pelo asfalto e concreto das construções, Santo Amaro da Imperatriz ainda não perdeu a atmosfera de cidadezinha do interior, onde os habitantes conhecem a vida uns dos outros. As ruas mesmo com o asfalto continuam estreitas, a igreja Matriz (católica) continua no mesmo lugar e anunciando pelo auto-falante os avisos paroquiais (festas e óbitos). Na política, observa-se uma postura francamente conservadora, em que a alternância de poder ocorre pela sucessão dos chamados partidos de direita⁴¹.

Destacando-se que historicamente as mudanças no âmbito da política não aconteceram por conta de lutas populares, mas estão praticamente ligadas aos interesses de uma pequena elite⁴² detentora de influência e poder.

[...] Santo Amaro é festa
e muita devoção
Paraíso que encanta o coração
É a crença superando a dor
Deste povo lutador [...]

Modos de Produção



Os produtos de Santo Amaro da Imperatriz - Fonte: www.clicknoticia.com.br

Até o ano de 1980, os modos de produção prevalentes eram a agricultura e o comércio para atender as necessidades dos moradores do município e região, especialmente os municípios em direção a Serra. Quanto à população, pode-se dizer que aumentou pouco, pois enquanto recebiam pessoas que ali vinham morar, via o afastamento dos filhos que saíam para

⁴¹ Por conta dessa atitude politicamente conservadora, destaca-se que somente no pleito de 2004, após várias tentativas, duas mulheres foram eleitas para o cargo de vereadora (PSDB e PFL).

⁴² Essa denominada elite é aqui identificada por aquelas famílias que possuem além de maior capital, influência e prestígio no município, por conta de ter seu nome ligado historicamente a algum feito no município.

estudar, trabalhar e fixarem residência em municípios vizinhos, principalmente, São José e Florianópolis. (TURNES, 2006)

A partir dos anos 90, a agricultura passa a perder força para a indústria, o comércio e a especulação imobiliária, logo as terras que antes eram destinadas ao plantio passam a ser loteadas. Para os municípios menores oferecia como atrativo a possibilidade de trabalho e moradia mais centrais, para municípios economicamente mais desenvolvidos seria um entreposto, uma espécie de cidade dormitório, já que grande parte dos jovens estuda e/ou trabalham fora do município.

Hoje, basta circular pelos bairros do município para ver o contraste das paisagens dos modos de produção, ocupação e lazer. No centro os modos de produção giram em torno do comércio (lojas de roupas, calçados e artesanatos); nos bairros do Sul do Rio, as plantações de grãos e hortaliças; em Caldas da Imperatriz, o turismo com a exploração das fontes de águas termais; no Pagará se transformando em reduto de grandes sítios particulares, comumente utilizados para descanso, festas ou moradias de pessoas provenientes de outras regiões.

[...] De Portugal chegou a Festa do
Dívino
Com bandeiras colorindo
E a pomba branca a voar no céu
Em missão de ajudar [...]

Expressões Culturais do município...



Pintura sobre a Festa do Dívino - fonte em:
www.portaldodivino.com

A marca religiosa e colonial é visível nas expressões da cultura popular santoamarense, seja nas festividades, tradições, banda de música, valores e/ou costumes que giram em torno dessa orientação. Uma cultura predominantemente conservadora, aspecto facilmente comprovado, basta observarmos as festas principais do calendário do município, como a Festa de Santo Amaro (padroeiro da cidade), Festa do Colono, do Milho Verde e a do Divino Espírito Santo (entre outras). Essa última, realizada anualmente, desde 1854, uma forte manifestação de fé e cultura de base açoriana, sua origem remonta ao século XII e é creditada às confrarias do Espírito Santo na França e na Alemanha. A precursora em Portugal, segundo a tradição historiográfica, foi a rainha Isabel, no século XIV em Alencar.

Em Santo Amaro da Imperatriz, a Festa do Divino Espírito Santo é realizada com pompa e circunstância atraindo, anualmente, milhares de devotos e foliões. Fortemente inserida na cultura popular da região, essa festividade é cercada de representações religiosas e profanas as quais incidem no modo de ver e compreender o mundo da comunidade local. Introduzida em meados do século XIX a Festa do Divino sobreviveu ao processo de romanização desencadeado pela igreja católica e se afirmou como o grande evento social e religioso de Santo Amaro da Imperatriz.

Mãos de luz...

*[...] unindo o povo num
só coração
A cura força viva dessa
região
Mãos de luz a dar
saúde e proteção [...]*



Frei Hugulino - conventinho do Espírito Santo - fonte:
www.arquiFloripa.org.br

Por organização da igreja, posso também citar um prédio que abriga peças religiosas, que contam a história da religiosidade local – É o “Conventinho do Espírito Santo”, construção de 1904, em estilo barroco, no qual originalmente funcionava um convento de freiras. Trata-se de um belo prédio que abriga a história da religiosidade local, mostrando ao público as dependências do lugar utilizado para estudo das doutrinas religiosas pelas freiras e franciscanos.

Ainda hoje, os móveis de época ficam expostos dentro do convento, assim como o jardim e a capela, que são mantidos para preservar a história do lugar. Há também uma loja de artigos sacros ao lado do Convento. É ali que vive e trabalha Frei Hugolino, famoso parapsicólogo o qual desde 1978 atende fiéis que o procuram em busca de alívio para doenças. Cerca de 30 mil pessoas por ano chegam à cidade à procura de Frei Hugolino, que é conhecido pela cura pela imposição das mãos.

Na área de produção e divulgação cultural o município, conta com dois jornais locais e duas estações de rádio, (uma com frequência modulada e outra comunitária). Entretanto deve-se mencionar que é visível a quase que total ausência de espaços permanentes de promoção e divulgação da cultura (museu, teatro, galerias etc), há tempos chegou a ter cinema, mas hoje seus habitantes têm de se deslocar para outros municípios ou recorrer a locadoras.

Além das tradicionais festas de capela que ocorrem durante todo o ano, o município também conta com três escolas de samba: Escola de Samba Unidos da Imperatriz, Escola de Samba Vale das Termas e Grêmio Recreativo Escola de Samba Império de Santana.

Em 2006, como parte desta pesquisa, realizei um levantamento dos espaços permanentes de cultura no município, sendo que em resposta a Prefeitura

Municipal de Santo Amaro da Imperatriz indicou três espaços: a Casa da Cultura; a Banda de Música e a Biblioteca Pública Municipal⁴³.

A Casa da Cultura promove alguns cursos e realiza algumas exposições artísticas com crianças e adultos, bem como abriga a Academia Santoamarese de Letras. Oferece alguns projetos para a comunidade como “Projeto conhecendo arte” que trabalha principalmente com aulas de cerâmica.

A banda de música do município “Sociedade Municipal e Cultural de Santo Amaro” foi fundada em 09 de março de 1944, com mais de 60 anos de existência, surgiu da união de membros de duas antigas bandas rivais do município⁴⁴. A banda de música é uma entidade sem fins lucrativos que desde a sua fundação recebe doações/colaborações de empresas, da sociedade civil, do município, Governo Federal e do Estado. Tem como finalidade promover e desenvolver a cultura e a tradição musical, realizando apresentações em festas, procissões, participando de concursos, assim como, mantendo uma escola gratuita para aprendizes de músicos.

A comunidade de Santo Amaro da Imperatriz como dito anteriormente é bastante religiosa, sendo que essa característica é perceptível nas atividades/compromissos que a banda assume com a Paróquia. É tradição a banda participar anualmente das seguintes cerimônias: Corpus Christi, Festa do Padroeiro “Santo Amaro”, Festa do Divino Espírito Santo e na procissão de Sexta-Feira Santa (entre outras).

Mesmo tendo uma significância reconhecida pela sua história e pela arte musical oferecida à população, a banda passa por dificuldades financeiras, pois teve inclusive de locar para a prefeitura uma parte de sua instalação.

⁴³ Ver Anexo 1

⁴⁴ Banda Musical Natividade (1899- ?)⁴⁴ e Banda Musical Glória a 7 de Setembro (1912-1932). O nome da banda de música foi sugestão do Frei Vito Benschaid, Vigário da paróquia que estava juntamente com representantes da comunidade durante a reunião para discutir sobre a sua fundação.

Todos os gastos com equipamentos, instrumentos, salário do maestro e manutenção da sede são custeados por algumas verbas que recebe e pelas apresentações que realiza, entretanto o montante não permite que a mesma possa ir além daquilo que oferece à comunidade.

A biblioteca Pública Municipal foi criada pela Lei nº 169, de 22 de Junho de 1971 e atualmente denomina-se *Maria do Carmo Bozzano Derner*. A biblioteca funciona das 08:00 às 12:00, das 14:00 às 18:00 e das 18:00 às 22:00. Conta com quatro funcionários, três responsáveis pelo atendimento dos usuários e um para a realização dos serviços gerais. (BRAND, 2006)

Segundo a Bibliotecária do município:

A Biblioteca é, pois, uma instituição que agrupa e proporciona o acesso aos registros do conhecimento e das idéias do ser humano através de suas expressões criadoras. É o espaço privilegiado do desenvolvimento das práticas leitoras, e através do encontro do leitor com o livro forma-se o leitor crítico e contribui-se para o florescimento da cidadania. A Biblioteca Pública é um elo de ligação [sic!] entre a necessidade de informação de um membro da comunidade e o recurso informacional que nela se encontra organizado e sua disposição. (BRAND, 2006, p.09)

O acervo da Biblioteca é atualizado por doações da comunidade e pela Prefeitura Municipal. Entre seus projetos estão "Contos na Biblioteca Pública" e "Informática na Biblioteca" - conta com quatro computadores com acesso a internet.

Durante o processo de pesquisa, ao organizar os dados em relação à biblioteca pública, percebi que esse espaço era freqüentado em sua maioria por estudantes do ensino fundamental e médio, para a realização de suas pesquisas escolares. Ao questionar a bibliotecária em relação a essa questão, ela me relatou que ocorriam algumas visitas de escolas e que esporadicamente algum professor aparecia.

Assim, ao considerar a biblioteca, a banda, a casa da cultura e outros espaços provisórios de cultura (como festas, apresentações, exposições itinerantes), bem como a partir do olhar sobre o município, sua paisagem, sua estética, sua poética, suas transformações como possibilidades de ampliação e constituição formativas, percebi a necessidade não só de saber quanto à frequência dos professores de Educação Infantil a esses espaços, mas também suas formas de olhar e significar em relação a eles. O fato de o município praticamente não contar com espaços permanentes de cultura como: museu, cinema, teatro, galerias... provoca-nos também a indagar em relação ao lugar da arte e da cultura, bem como a constituição das subjetividades formativas dos sujeitos que nessa localidade habitam.

Olhar o município é inquirir sobre a sua paisagem e os paradoxos que oscilam entre a exaltação das tradições e a ânsia pelas 'transformações da modernidade', uma paisagem que dá sinais de passageira, na qual tudo pode ser destruído e construído a qualquer momento, em que histórias são apagadas e substituídas por outras. Penso que não devemos só ver a estética do município, mas olhá-la, porque olhar é diferente de ver, olhar demanda muito mais que ver. Porquanto só ver não basta, é necessário olhar de novo e de novo. O olhar nos lança para o mundo, faz com que enxerguemos as coisas do mundo de forma diferente. Por que não potencializar as formas de olhar em relação à estética do município? Um olhar que vagueia andante, instigante, questionador, pelas paisagens que ficaram, pelas que se foram. “[...] a mesma inquietude que nos faz em formação constante, na processualidade de um devir que nos move e nos impulsiona para experiência de vida” (MARTINS, s/d).

Durante o processo da pesquisa, sempre que se referiam ao município, as professoras deixavam transparecer suas queixas em relação à ausência de espaços permanentes de cultura. Expressões do tipo: “Aqui não há nada!”, “O município não propicia”; “Arte aqui? Só nos livros e na TV!” etc.; foram constantes e as principais explicações para sua frequência ou não a

espaços culturais⁴⁵. Não tenho a pretensão de esgotar as questões pontuadas, pois respondê-las de forma mais consistente demandaria uma outra pesquisa. O que pode nos interessar aqui, é o estabelecimento de um olhar indagativo-poético que se volta para um determinado lugar, um contexto situado histórico-socialmente. Indago em relação à primazia da 'vida vivida', do real concreto, como origem da formação da consciência, em total oposição ao idealismo hegeliano do espírito absoluto, não se perdendo em generalizações, mas nem por isso caindo numa singularidade absoluta. (SOBRAL, 2007)

O Centro de Educação Infantil Pesquisado e a Educação Infantil no Município de Santo Amaro da Imperatriz

A instituição escolhida para a realização desta pesquisa tem uma história que se difere das demais formas de atendimentos prestados em instituições de Educação Infantil administradas pela Prefeitura Municipal de Santo Amaro da Imperatriz. Não apenas por ser a primeira creche criada neste (1974), mas também por se tratar de uma instituição filantrópica.

Uma das dificuldades encontradas na contextualização histórica da instituição não foi apenas falta de documentos, mas também a ausência de uma sistematização dos poucos encontrados a respeito de sua trajetória constituidora. Por não ser intenção desta pesquisa contar a história do atendimento da Educação Infantil no município, tal como o da instituição pesquisada em seus quase 40 anos, aqui, deveremos expor alguns dados históricos e outros mais atuais que possam contribuir para a contextualização das possíveis diferenciações e semelhanças entre as formas de atendimento de responsabilidade do município e da filantropia. Os dados utilizados para essa sistematização foram alguns documentos

⁴⁵ Essa questão será tratada de forma mais específica no próximo capítulo.

como: Atas, Regimento, Proposta Pedagógica Para a Educação Infantil de Santo Amaro da Imperatriz (versão preliminar - 2004), dados do Censo Escolar de 2006, a dissertação de Mestrado de Turnes (2006), relatos de alguns profissionais com maior tempo de serviço na instituição e as fotos do arquivo da instituição pesquisada.

Os documentos (Atas, regimento, Proposta Pedagógica Para a Educação Infantil de Santo Amaro da Imperatriz) apontam que desde a sua origem, o CEI pesquisado esteve ligado a uma instituição filantrópica e sem fins lucrativos, de duração ilimitada, que iniciou seus trabalhos na comunidade em 1970, sendo que seu estatuto de criação foi registrado em cartório dois anos após sua criação. Segundo alguns relatos⁴⁶, a creche surge por conta da necessidade de atender os filhos e filhas cujas mães freqüentavam as oficinas de trabalhos manuais (crochê, tricô, bordado, pintura em tecido etc). No início, esse atendimento ocorreu de modo improvisado, em uma área do Salão Paroquial da Igreja Matriz cedida pela igreja, ali foram atendidas crianças entre 4 a 6 anos de idade e posteriormente na Escola Básica Municipal Lourdes Garcia (de 1974-1989). No decorrer dos anos, a entidade expande seu atendimento, criando nos bairros periféricos do município a mesma proposta de atendimento, só que o ampliando para crianças menores de 1 ano de idade, chegando a contar com cinco "casulos" até o ano de 2002⁴⁷.

As creches que pertenciam a essa instituição filantrópica eram denominadas de Casulo, pelo fato da história da política de atendimento em creches e pré-escolas no Brasil ter sofrido a influência da atuação de dois setores de políticas públicas – o da Educação e o da Assistência Social. O projeto Casulo foi criado em 1970 pela antiga Legião Brasileira de Assistência- LBA,

⁴⁶ Tanto da atual presidente quanto da secretária e outras duas professoras de maior tempo na instituição.

⁴⁷ Segundo a Proposta Pedagógica Para a Educação Infantil de Santo Amaro da Imperatriz (2004): A instituição até o ano de 2002, "[...] contava com cinco núcleos, em bairros periféricos de município, sendo que quatro deles foram assumidos pela prefeitura municipal de Santo Amaro da Imperatriz no ano de 2003".

entidade extinta em 1995. Segundo Vieira (1988), esse projeto teve significativa expansão na década de 80, sendo concretizado por meio de convênios com instituições privadas e com prefeituras que mantinham crianças oriundas de famílias de baixa renda, em creches e pré-escolas. Essa ampliação ocorreu em maior escala na década de 80, sendo que se dava por meio da utilização de espaços ociosos disponíveis nas comunidades e, freqüentemente, com pessoal sem formação específica, atuando em péssimas condições de trabalho.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p.11), o Projeto Casulo emergiu como uma Doutrina de Segurança Nacional, praticamente como um temor que a grande parcela da população de baixa renda reconhecesse o alto grau de exploração e desigualdade social de nosso país. Desse modo, *“Era chegado o momento de oferecer algumas migalhas do bolo da produção nacional”* para que a família brasileira não caísse nas garras das *“idéias alienígenas do comunismo”*, assim ao camuflar a pobreza, dando-lhe o ar de destino divino, promoveu-se o atendimento as crianças menores de 6 anos de idade, de modo improvisado e barato.

O estatuto da instituição pesquisada que vigora até os dias de hoje, aponta como principal objetivo da entidade:

[...] realizar estudos sobre os problemas de assistência social e de educação de base, visando a [sic!] promoção humana, promover atividades, cursos e palestras, visando a [sic!] formação intelectual, profissional e moral, proporcionar assistência de primeira necessidade aos pobres, sobretudo velhinhos, escolares e gestantes, através da distribuição de alimentos, roupas e medicamentos, auxiliar na reconstrução e melhoria de casas das pessoas necessitadas, colaborar na formação da consciência privada e pública, para que, no ambiente social, vigorem a solidariedade humana, a justiça social e a caridade cristã, providenciar, mediante convênios com organismos públicos, campanhas junto a comunidade local, ou qualquer outro meio honesto, recursos materiais e humanos para seus programas. [...] (SANTO AMARO DA IMPERATRIZ, Ata de Fundação, 1972, Artigo 2º)

Desde a sua criação, a instituição contou com a ajuda da comunidade e convênios firmados com o poder público, associações e a igreja. Sendo que essa última exercia uma influência muito grande na entidade, juntamente com representantes políticos e algumas “senhoras da sociedade” as quais geralmente faziam parte da diretoria que a administrava.

Em relação as palavras caridade e filantropia, palavras demasiadamente comuns e historicamente encontradas em textos, documentos, Leis, princípios e/ou objetivos de instituições e associações de atendimento as crianças, foram as palavras mais usadas nos textos das Atas analisadas. Entretanto, é necessário mencionar que tanto a palavra **caridade**, como **filantropia**, assumiram significados diferenciados ao longo da história. Assim sendo, não podem ser consideradas em seu sentido, como conceitos únicos, lineares e/ou explicativos no processo histórico, sob o risco de perderem a sua historicidade.

Segundo Kuhlmann Jr (1999), a palavra caridade vem de um período anterior assumindo significados diferentes ao longo da história, referindo-se ao Estado, a religião, ou a um sentimento de ordem individual em relação à pobreza. A palavra filantropia pode se referir a secularização, iniciativa não governamental, ou à organização racional da assistência. Esses termos são trazidos à tona, pois contribuem para a não banalização dos objetivos da instituição aqui analisada, sob o risco de considerá-la sem uma proposta educacional para a finalidade que se presta e/ou prestava.

Kuhlmann Jr (1999); (2000), aponta que historicamente o atendimento das crianças em creches e pré-escolas destinadas às classes populares não se caracterizava pela ausência de uma proposta educativa, mas uma proposta educacional diferenciada da educação dos filhos dos dirigentes. Uma educação pobre para os pobres, para formar um ser morigerado e adaptado à sociedade vigente. E uma educação consistente para os filhos dos ricos, estes que seriam responsáveis para comandar/dirigir o país.

Ainda, segundo o seu Estatuto de Fundação (1972), a instituição deveria ser administrada por: Presidente de honra; presidente; vice-presidente; primeiro secretário; segundo secretário; primeiro tesoureiro e segundo tesoureiro. Quem deveria ocupar o cargo de presidente de honra era o sacerdote da paróquia, exercendo a função de animador. O cargo de presidente da instituição geralmente foi/é ocupado em sua história por alguma “senhora da sociedade” que possuía/possui sua figura fortemente ligada a alguma liderança política (geralmente o marido).

Compete ao presidente e na sua ausência ao vice-presidente:

[...] convocar e presidir a assembléia geral, convocar e presidir as reuniões da diretoria; representar ativa e passivamente, judicial e extrajudicialmente a instituição; assinar e endossar cheques e ordens bancárias; receber subvenções e auxílios governamentais e particulares; assinar contratos, convênios e outros documentos que envolvem responsabilidades jurídicas da entidade; assinar e passar procuração e praticar tudo o que for necessário ao desempenho de suas funções/ e na defesa dos interesses da entidade. (SANTO AMARO DA IMPERATRIZ, Ata de Fundação, 1972, Artigo 11º)

Aos demais membros da diretoria, compete “[...] administrar a instituição de acordo com seus objetivos; presidir ao planejamento técnico administrativo; preparar proposta orçamentária; executar as providências para a execução dos objetivos da entidade [...]” (SANTO AMARO DA IMPERATRIZ, Ata de Fundação, 1972, Artigo 12º)

Por meio da leitura das Atas, percebi que a partir de quinze de dezembro de mil novecentos e oitenta e seis, a figura do presidente de honra não figurou mais durante a constituição da eleição da diretoria. O que não significou a ausência da igreja na relação com a entidade, já que no corpo do texto, irmãs e padres aparecem engajados na arrecadação/doação de verbas em prol da entidade, bem como eram convidados a dar palestras aos membros da referida associação.

As Atas também revelam que a referida entidade passou por problemas financeiros praticamente desde a sua fundação, situação que perdura até os dias de hoje, exigindo um verdadeiro 'malabarismo' por parte da sua direção para pagar os funcionários e gastos administrativos.

[...] a Presidente expôs a situação da entidade que enfrenta bastante dificuldade em matéria financeira visto o grande aumento de preço de toda a mercadoria. (SANTO AMARO DA IMPERATRIZ, Ata Nº1, 29/11/1982)

[...] a presidente reeleita falou sobre o convênio para o ano de 1990 com a Legião Brasileira de Assistência Social, LBA, este que não foi aprovado, pediu uma opinião sobre o que os voluntários acham e o que deveria ser feito. (SANTO AMARO DA IMPERATRIZ, Ata Nº1, 07/03/1990)

[...] vão ficar para a próxima diretoria, muitas dívidas, inclusive a dívida para com o FGTS da [sic!] qual não foi possível parcelar. Para um melhor entendimento a Senhora presidente entregou a futura diretoria uma relação de credores [...]. (SANTO AMARO DA IMPERATRIZ, Ata Nº3, 13/12/2004)

Os registros das Atas também dão mostras das soluções propostas para resolver essa problemática:

[...] retomando a palavra a presidente colocou o problema dos casulos e que o Hotel Plaza se propôs a fazer um convênio com a ação social. (SANTO AMARO DA IMPERATRIZ, Ata Nº1, 06/03/1986);

[...] lembrou a todos os presentes que a verba dos clubes ainda não havia chegado, mais [sic!] que havia uma previsão por parte da Assistente Social [...], que a verba viria na semana seguinte, falou ainda que a igreja havia feito a doação de cr\$ 4.840,00 para alimentação dos casulos [...]. (SANTO AMARO DA IMPERATRIZ, Ata Nº1, 16/06/1986)

Constato que a instituição pesquisada, durante suas quase quatro décadas de existência, sempre esteve à margem de políticas públicas que, por vezes, omitiram-se ou destinaram recursos insuficientes para propiciar o atendimento digno e de respeito às crianças, professores e famílias. Diante de tal omissão, a comunidade era chamada a assumir uma suposta

responsabilidade baseada na “caridade” e “amor as criancinhas”. Ressalto que muitas dessas expressões e formas de pensar ainda ressoam nas práticas e objetivos atuais desta.

Apenas nove anos após a instituição filantrópica oportunizar atendimento às crianças da Educação Infantil no município é que, por responsabilidade da Prefeitura Municipal ocorre a oferta de vagas para crianças da Educação Infantil. Para esse fim, a mesma contou com recursos do PRO-CRIANÇA (extinta LBA), criando 5 instituições e atendendo crianças entre 4 e 6 anos de idade por quatro horas diárias. No ano de 2003 a prefeitura assumiu quatro CEI's dos cinco CEI's da instituição filantrópica supracitada, ampliando sua responsabilidade, o que não significou a ampliação da oferta de atendimento no município. Assim sendo, como já mencionado anteriormente, a partir de 2003 o único CEI que permaneceu ligado à instituição filantrópica é aquele em que ocorreu a pesquisa.

Segundo Turnes (2006), demarca-se na história da Rede de Ensino do município de Santo Amaro da Imperatriz o agravante de que a secretaria que responde pela educação também está vinculada a outras áreas⁴⁸, comprometendo a destinação dos recursos, e em consequência, a qualidade dos serviços prestados. Situação que perdura até os dias de hoje. Dessa forma, mesmo o município apresentando um bom trabalho na área do esporte (futebol de salão e campo), não conta com uma política de valorização a cultura. Já que possui poucos espaços permanentes de cultura e os que existem não são potencializados. Falta, pois, um maior investimento, bem como a criação de projetos de incentivo em relação a frequência desses espaços tanto em relação as escolas como ao público em geral.

⁴⁸ Serviço de Educação, Cultura, Assistência e Turismo, criado pela Lei 101, de 2 de setembro de 1968; Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, criada pela Lei 562, de 24 de maio de 1984; Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Turismo, alterada a nomenclatura e estrutura básica pela Lei 71, de 28 de setembro de 1988; Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, denominação que é utilizada até o momento, alterada a nomenclatura e estrutura básica em 1993. (TURNES, 2006, p.24)

O quadro a seguir propicia uma visualização em relação à quantidade de turmas de Educação Infantil atendidas no ano de 2006⁴⁹ pelo município:

Quadro 1 – Quanto às instituições de atendimento:

<i>Natureza</i>	<i>Denominação</i>	<i>Quantidade</i>
<i>Municipal</i>	<i>Centro de Educação Infantil (0-6 anos)</i>	<i>02</i>
	<i>Centro de Educação Infantil (2-6 anos)</i>	<i>03</i>
	<i>Pré-escolar (4- 6 anos)</i>	<i>10</i>
<i>Estadual</i>	<i>Centro de Educação Infantil</i>	<i>–</i>
	<i>Pré-Escolar</i>	<i>04</i>
<i>Particular</i>	<i>Centro de Educação Infantil</i>	<i>04</i>
	<i>Pré-Escolar</i>	<i>–</i>
<i>Filantrópica</i>	<i>Centro de Educação Infantil</i>	<i>01</i>
	<i>Pré-escolar</i>	<i>–</i>

Fonte: Censo Escolar/2006

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Santo Amaro da Imperatriz têm por responsabilidade 15 instituições de Educação Infantil, bem como possui um convênio com a instituição filantrópica pesquisada. Segundo a presidente e a secretária dessa última, o valor do convênio com a prefeitura é de 12 parcelas de 16.000,000 reais divididos em 12 meses. Sendo que se trata do principal recurso da instituição. Este valor é destinado ao pagamento dos funcionários e os encargos com a previdência social. Há também um convênio com o Fundo Municipal de Assistência Social no valor de 1.787,10 reais mensais para o CEI, um outro valor de 611,55 reais para o

⁴⁹ No ano em que foi realizada a coleta de dados na prefeitura as crianças de 6 anos ainda estavam matriculadas na Educação Infantil, situação em que sofreu alteração no ano posterior por conta da Lei 11.274/2006 que aumentou de 8 para 9 anos o Ensino Fundamental, incluindo as crianças de 6 anos. A referida Lei alterou a redação do artigo 32 da LDB (Brasil, 1996), que passou a vigorar da seguinte forma: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, [...]”

clube dos idosos, que também está vinculado à instituição filantrópica supracitada.

Os quadros 2 e 3 revelam o número total de atendimento das crianças matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal e o da instituição conveniada:

Quadro 2 - Matrículas - Instituições de Responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes.

Instituições	Educação Infantil	
	Creche	Pré-Escola
E.B.M Professora Lourdes Garcia	-	56
E.B.M Prefeito Augusto Althoff	20	33
E.B. M Judite Schürhaus	40	41
C.E.M Antônio R. Fabrício	42	26
E.M Alvim Duarte da Silva	-	28
E.M Estrada Velha	-	05
E.M Vila Santana	42	23
E.M Braço São João	-	14
E.M Sul do Rio Cubatão	-	14
E.M José Hígino Martins	-	12
P.E.M Recanto Feliz	28	-
P.E.M O Mundo da Criança	-	10
P.E.M Caracol	-	13
P.E.M Pedacinho de Gente	-	14
P.E.M Soni Cecília Kloppel	-	15
Total	172	304
Número total de crianças atendidas	476	

Fonte: Censo Escolar/2006

Quadro 3 - Número total de Crianças Atendidas pela Filantropia

Instituição	Educação Infantil
Instituição Filantrópica do Município	100
Número total de crianças atendidas	100

Fonte: Secretaria do CEI pesquisado - dados 2006

Conforme os números do quadro 2, a Educação Infantil no município de Santo Amaro da Imperatriz é predominantemente de responsabilidade do Poder Público Municipal. A prefeitura municipal atende em torno de 476 crianças. Entretanto no quadro 3, percebo que a filantropia desempenha um importante papel quanto ao atendimento das crianças pequenas, uma vez que concentra o maior número de crianças por instituição. Bem como, segundo a presidente da entidade, é a única instituição de Educação Infantil que presta atendimento em período das 7 às 19h, diferenciando-se do horário de atendimento das instituições de Educação Infantil da prefeitura que ocorrem em sua maioria das 8 às 17h, com exceção de algumas instituições que por demanda e organizações internas abrem um pouco antes das 8h e encerram no máximo até das 18h.

Segundo a Proposta Pedagógica Para a Educação Infantil de Santo Amaro da Imperatriz (2004), os professores do município começam a se reunir para participarem de cursos de formação em serviço no final dos anos 90. Por conta dessa formação alguns profissionais começaram a vislumbrar uma possibilidade de mudança em seu trabalho. Segundo consta esse tinha “[...] um caráter educativo assistencialista que conseqüentemente educava mais para a submissão do que para a emancipação das crianças” (2004, p.02).

Por conta dessa primeira iniciativa de formação em serviço, no ano de 2000, algumas professoras pensando numa outra forma de trabalho, diversa da habitual, passaram a se reunir e empolgadas chegaram a produzir “cartilhas”. As contradições quanto a essa organização, muito próxima de

uma configuração escolar, fizeram surgir questionamentos que desencadearam outras formas de trabalhos como a utilização de temas geradores. No entanto segundo o que consta no documento supracitado, não havia um entendimento claro sobre a forma de planejar, sobre o que fazer, já que a prática de copiar planos entre as profissionais vigorou num sentido de distanciamento das crianças reais com que trabalhavam. Ou seja, a atividade pela atividade, o tema pelo tema, o plano pelo plano. O que acusou a essas a necessidade de pensar mais sobre sua formação e seu trabalho nesse nível da educação básica.

Ressalto que essa inquietação de pensar e concretizar uma nova proposta de trabalho com as crianças, coincide com o ingresso de um número expressivo de professoras do município na Universidade. O ingresso das professoras em licenciaturas do curso de pedagogia ocorreu mediante parceria-convênio entre a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e a Prefeitura Municipal de Santo Amaro da Imperatriz. Situação ocorrida por força da LDBEN (2006) que exigia que os professores da Educação Básica obtivessem a licenciatura em nível superior até o final da Década da Educação (1996-2006).

Segundo Turnes (2006), foi assinado um convênio de cooperação em que ao município coube a responsabilidade pelas instalações físicas, serviços gerais, equipamentos necessários e a aquisição de acervo para a biblioteca; e a UNIVALI a gestão pedagógica e administrativa do curso. Desse modo, no ano de 1999 ocorreu um processo seletivo para o preenchimento de 110 vagas ao curso de pedagogia na modalidade emergencial no município⁵⁰. Os dados dos quadros 4 e 5 (abaixo) demonstram o nível de formação das professoras que atuam na Educação Infantil em CEI's da prefeitura e no CEI

⁵⁰ A denominação emergencial foi utilizada porque o curso acontecia em situação e condição diversa do regular. Por vezes em condições precárias, turno e carga-horária suprimidos ou condensados, bem como estrutura física inadequada. Essa situação ocorreu por influência da Lei LDBEN (1996) que previa que os professores da Educação Básica sem formação em nível superior deveriam até o final da Década da Educação (anos compreendidos de 1996 a 2006) obter a devida formação para atuarem na área, mas não criou condições adequadas que garantissem aos professores essa formação.

pesquisado. O quadro 4 revela que até o ano de 2006, dos 32 professores da rede pública municipal 28 eram graduados, sendo que desses 25 tinham pós-graduação, os demais estavam cursando a graduação e 1 profissional possuía apenas o nível médio. O quadro 5 demonstra que não há muita diferença em relação ao nível de formação dos professores da rede municipal e do CEI pesquisado, pois em uma amostra de 12 professores 8 possuem graduação, inclusive a maior parte deles com pós-graduação (especialização) 7 professores, os demais são formados no segundo grau-magistério (4 deles).

Quadro 4 – O nível de Formação dos Professores Municipais

Nível de Formação	Professores Efetivos	Professores ACT
Pós-graduação (Especialização) /concluída	22	03
Pós-graduação (Especialização)/cursando	01	-
Curso superior/concluído	01	01
Curso superior/cursando	-	03
Magistério	-	-
Ensino Médio	01	-

Fonte: Censo Escolar/2006

Quadro 5 – O nível de Formação dos Professores do CEI pesquisado

Nível de Formação	Total de Professores
Pós-graduação (Especialização)/concluída	7
Pós-graduação (Especialização)/cursando	-
Curso superior/concluído	01
Curso superior/cursando	-
Magistério	04

Ensino Médio	-
Total	12

Fonte: Secretaria do CEI pesquisado 2007

Assim, penso que a mobilização e/ou inquietação por parte de algumas profissionais em relação às suas práticas e formas de encarar a situação da Educação Infantil no município, de certa forma, estão intimamente relacionados, com o ingresso dessas profissionais no curso de Pedagogia. Destaco, pois, que das reuniões de discussão/estudo entre algumas dessas profissionais resultou na construção de um documento que foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, reivindicando melhorias para a Educação Infantil. Dentre as reivindicações, pontuou-se a necessidade de formação e assessoria para os professores da Educação Infantil.

No ano de 2003 a Secretaria da Educação, Cultura e Esportes atende a reivindicações das professoras e contrata profissionais para a realização de formação em serviço e consultoria para a Educação Infantil. Esse processo de formação foi organizado em encontros mensais que acontecem até hoje, com o objetivo de discutir, analisar e interpretar os materiais produzidos pelos profissionais, bem como estudar a produção teórica da área da educação.

Ressalto que muitas das professoras do CEI pesquisado, marcaram presença nesse processo de reivindicação e formação, sendo que até o final do ano de 2005, participaram do processo de formação, juntamente com as professoras do município. Atualmente essas profissionais não foram mais liberadas pela instituição para participarem da formação continuada oferecida pela prefeitura. Tal situação emergiu em todas as entrevistas realizadas com as professoras no final do ano de 2006⁵¹.

⁵¹ Essa questão será abordada de forma mais detalhada no Capítulo IV.

Em relação ao CEI pesquisado, atualmente um dos principais critérios para a efetivação da matrícula é a mãe comprovar que está trabalhando. O outro critério mencionado, diz respeito à renda, isto é, as crianças deveriam ser oriundas de famílias de baixa renda. Essas constatações iniciais tomando por base as fichas de matrículas, posteriormente foram corroboradas nas entrevistas realizadas com a secretária e a presidente da instituição.

“O objetivo da creche é atender as crianças carentes de mães trabalhadoras [...], temos muita procura só que não conseguimos atender a demanda, então anotamos o nome dessas crianças numa lista de espera, sendo que ter o nome na lista não é uma garantia de que vão conseguir a vaga.” (Secretária⁵² em: 07/08/2007)

“Nosso objetivo é atender os idosos do município e as crianças carentes, as de idade de creche, já que o município ainda não conseguiu atender a todas essas crianças, ainda existem comunidades sem esse atendimento. A dificuldade é que o município não presta esse atendimento em período integral e nossa instituição faz isso. [...] Acho que até poderíamos atender mais crianças, mas o espaço e as condições que temos não suportam um número maior de crianças [...]” (Presidente⁵³ em: 28/09/2007)

Por meio do contato com as fichas de matrículas do ano de 2007, constatei que as crianças que freqüentam o CEI pesquisado, em sua maioria estão matriculadas em período integral. Suas famílias recebem em média três salários mínimos. As mães estão na profissão informal, são, quase em sua totalidade, prestadoras de serviços gerais (faxineira e/ou doméstica), e os pais exercem a profissão de carpinteiro, pedreiro ou trabalham em hotéis da região. Algumas famílias não possuem casa própria, em torno de 30% (de

⁵² A secretária tem 33 anos de idade, formou-se em Pedagogia Habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela UNIVALI (2003); possui especialização e Educação Infantil e Séries Iniciais (FACEMED). Trabalha na instituição há aproximadamente 14 anos, inicialmente exercendo a função de professora e atualmente de secretária.

⁵³ A presidente tem 55 anos de idade, formou-se em Serviço Social pela UNISUL (2000). Já assumiu esse cargo em anos anteriores e está ligada a instituição há aproximadamente 30 anos.

uma amostra de 100 matrículas). São predominantemente oriundas do Centro do município (onde está localizada o CEI) ou outros bairros próximos.

Adentrando no CEI – Uma estética que comunica

O prédio do CEI pesquisado não é apenas uma estrutura física, um mero espaço passível de ser descrito e analisado mecanicamente. Digo que tempo&espaço⁵⁴ caminham juntos, que as pessoas é que dão vida ao espaço, dentro de uma lógica temporal, situacional e histórica. Elas é que o habitam com suas histórias, memórias e experiências. A forma de organização e significação em relação ao tempo&espaço do CEI está vinculada ao modo como professoras e crianças organizam e vivenciam suas relações concretas e imagéticas. A arquitetônica composicional desse espaço admite questões do tipo: quem ou quais pessoas pensaram essa estética? Para quem e para quê? Em que circunstância essa forma de composição dialógica apresenta a marca de uma trajetória formativa, ao mesmo tempo suscita outras?

Alfredo Hoyuelos (2006) apresenta uma concepção de estética baseada no pensamento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi, identificando-a como integrante de uma estrutura de pensamento que é sempre capaz de processos evolutivos. Uma inteireza sustentada pela curiosidade em relação ao conhecimento, que não apenas se nutre de informação e, ao contrário da indiferença, da negligência e do conformismo nos conduz a uma relação de sensibilidade sem perder a dimensão ética e crítica necessária à tomada de uma posição axiológica frente ao mundo.

Todas as instituições educacionais (ou qualquer outra forma de instituição) apresentam uma estruturação composicional, um *acabamento*⁵⁵ passível de

⁵⁴ Escrita empregada dessa forma para representar que tempo&espaço são compreendidos de forma indissociável

⁵⁵ Consultar nota 4.

ser analisado esteticamente. Por mais que a dimensão estética receba pouca ou nenhuma atenção no planejamento coletivo, isso não a torna invisível, tão pouco natural ou menos comunicativa que as ações mais pensadas pelo fazer pedagógico. Como mencionado em pesquisas anteriores Agostinho (2003), Barbosa (2000), Batista (1998) e Cunha (2007), a estética e a organização do espaço sempre são constituídas pelas marcas das vivências e presenças, sejam elas físicas ou conceituais, instituídas ou instituíntes, criadoras ou confirmadoras.

Diante de tais considerações afirmo que o CEI pesquisado possui uma arquitetônica composicional que insufla e revela aspectos da constituição das subjetividades formativas dos sujeitos que nesse espaço convivem. Características estas que necessitam ser compreendidas dentro de uma dinâmica contextual mais ampla, abarcando aspectos estéticos, sensíveis, inteligíveis, indo além das micro-relações, porque estão inseridos e dialogam com um contexto social e histórico mais amplo.

O prédio onde está instalado o CEI, de cor salmão, apresenta em sua fachada o desenho de um painel da turma do Mickey, caracterizados como bebês. O referido painel foi pintado durante a única reforma realizada na instituição há uns 10 anos. A pintura externa, desgastada pelo tempo suscita as seguintes indagações: Como seria a cor e a forma desse prédio no imaginário das crianças e dos professores que ali convivem? Quais seriam as produções artísticas e estéticas produzidas e oferecidas entre professores e crianças?

No portão da entrada, com grades de ferro nas cores azul e amarela, vejo escrito numa placa: *Atenção, Crianças: Favor manter o portão fechado* (com algumas letras apagadas). Um visível alerta aos familiares e demais pessoas que circulam por esse espaço para terem atenção e/ou cuidado.

Após passarmos pelo portão de entrada encontramos uma grande porta, sendo que, quando fechada, é depositária de avisos/recados e imagens aos familiares e comunidade. Desse modo, para além da entrada e saída dos sujeitos, também exerce a função de mural de recados.



*Alusão à festa do Divino Espírito Santo -
Porta de Entrada do CEI
Foto tirada pela pesquisadora*

Também encontramos um pequeno portão de madeira (pela metade), o mesmo permite que professoras e crianças visualizem quem chega à instituição, local onde são realizados os primeiros contatos e em que visitantes e/ou familiares são indagados em relação aos motivos da visita.

Ao passar por esse pequeno portão, nos deparamos com o refeitório, um espaço não muito amplo, já que atende ao número de 100 crianças, principalmente por conta das inúmeras funções que exerce no cotidiano do CEI. Nele encontramos duas mesas compridas de madeira, pintadas na cor branca. Nelas são servidas quatro refeições diárias a quatro grupos: maternal

I, maternal II, Jardim I, Jardim II, apenas o grupo do Berçário realiza suas refeições na sala.

Percebi que existe certo período de tempo destinado aos grupos, pois são dois os grupos servidos por vez. Sendo que também não há um planejamento/organização desse espaço para torná-lo esteticamente mais agradável nos momentos das refeições (toalhas, um vaso de flor, os alimentos dispostos e de fácil acesso para escolha das crianças etc.), já que cada criança recebe seu prato preparado de acordo com o cardápio do dia e as refeições são sempre servidas pelas professoras e/ou outra profissional.

Compartilho das idéias de Hoyuelos (2006) quando esse afirma que é necessária uma organização do ambiente que o compreenda como **conteúdo do conteúdo, método do método**. Um ambiente que não esteja sistematizado em prol de uma rotina rígida, mas em função dos sujeitos que compartilham desse espaço, respeitando não apenas suas necessidades imediatas (de alimentação), mas também as sensíveis/estéticas.

Un ambiente que es necesario pensar y vivir dentro de un proyecto cultural-educativo, que los niños deben de sentir nominalmente presente, capaz de solicitar polisensorialmente su presencia y sus múltiples formas de interacción. (idem, p. 97-98)

No refeitório, encontramos um bebedouro e uma pequena mesa posicionada próxima à porta de uma das salas, em cima dela visualizamos a imagem de Nossa Senhora Aparecida. Próximo às mesas em que as crianças estão, há um balcão branco na altura dos adultos, nele são depositados os pratos, copos, jarras, talheres e os recipientes com os alimentos que serão servidos às crianças. O refeitório também pode ser descrito como um espaço de encontros/interações entre os grupos, mesmo que com restrições e/ou regras impostas pelas profissionais. Nele, todos os dias pela manhã e final da tarde as turmas enquanto realizam as refeições assistem às programações

da TV - ou filme/desenho -, tendo seu tempo estendido nesse local por aproximadamente 2 horas.

A sala do Berçário possui cinco espaços bem circunscritos tanto para crianças como para os adultos. Na entrada, uma parede azul com a seguinte mensagem: "*Fico feliz com sua visita, porém silêncio, pois posso estar dormindo*". O primeiro espaço é o da entrada, nele encontramos um espelho, que pela altura pode ser de fácil acesso dos bebês, mas nos dias em que estive presente, não percebi que esses se dirigissem a ele e nem que os adultos disponibilizassem esse acesso. Já que na porta da sala que permanecem boa parte do tempo, existe uma grade, limitando seu deslocamento pelo espaço. Os carrinhos das crianças geralmente são depositados e/ou encostados na parede próximos a esse espelho. A sala da esquerda lembra mais um depósito, um local não utilizado, nele foram agrupados aproximadamente oito berços, bem próximos uns dos outros. Ao indagar a professora responsável se as crianças dormiam naquela sala, ela respondeu que não, pois "elas" (crianças), preferiam ficar todas juntas na sala da direita.

Na sala que não é freqüentada pelos bebês, existem diversos painéis e pinturas (pátina), tendo como tema de um lado a *Turma da Mônica na Fazenda* e do outro *um trenzinho com as vogais* e a data de aniversário das crianças. A sala da direita é o espaço em que os bebês permanecem boa parte do tempo. Nela, também pudemos encontrar alguns berços encostados nas paredes, mas o espaço é mais amplo e os bebês se relacionam entre si, brincando com objetos e almofadas coloridas por sobre o edredom. Também nessa sala lhes é servida a alimentação.

Nas paredes, encontramos diversas imagens, todas numa altura de difícil acesso para os bebês, tanto visual como tátil. Num dos lados da parede dois 'coelhinhos da Páscoa' um descansando por sobre um grande ovo colorido e outro como que se apoiando sobre o ovo do 'dorminhoco', completam o

referido cenário, uma grama verde, sol com rosto, nuvens, flores coloridas confeccionadas com emborrachado.

Em outra parede da mesma sala, quase que colado ao teto estão os personagens da Turma da Mônica, representando a comemoração da data do aniversário das crianças: chapéus coloridos, língua-de-sogra, presentes. E na porta dessa fixado ao alto encontramos a “Moranguinho em seu triciclo”. O som sintonizado na estação de uma das rádios locais, toca uma música sertaneja, ela se mistura ao som produzido pelos bebês e adultos e, ajudam a compor esse cenário.

Entre a sala da direita e a da esquerda encontramos uma outra em que fica o fraldário e a banheira, espaço de bastante movimento devido o número de bebês (15). Na parede acima da banheira, há um outro painel representando a função desse espaço: “um bebê tomando banho”. Junto à imagem, a seguinte mensagem: “Que banho gostoso”. Podemos reparar que a letra ç da frase está com a escrita espelhada.

As decorações do berçário





Fotos de Prícilla Cristine Trierweiller

No Maternal I, no alto da porta visualizamos uma *Hello Kitty*. No interior da sala, todas as paredes são preenchidas com algum painel e/ou cartaz confeccionado pelas professoras, bem no alto estão algumas letras do alfabeto e números. Numa das paredes mochilas, as toalhas penduradas, peixinhos confeccionados com emborrachados, em outra a *Bela Adormecida*. No chão, há um tapete verde e uma caixa de madeira onde são guardados os brinquedos.

As decorações do Maternal I





Fotos de Prícilla Cristine Trierweiller

Na porta da sala do Maternal II, pintada na cor azul, encontramos um móvel de uma centopéia. Que de certo modo chamou minha atenção, já que de todas as portas das salas observadas essa foi à única decoração que contou com a participação das crianças. No interior da sala, está um outro móvel, o de um pequeno caracol amarrado na luminária. Até a metade da parede, há uma faixa azul pintada e na divisão dessa encontra-se um palhaço amarelo equilibrando-se apenas com uma das mãos e com as pernas para o alto. Destaco que o referido painel também foi confeccionado pelas professoras.

As decorações do Maternal II*Fotos de Prícilla Cristine Trierweiller*

Na porta do Jardim I, deparamo-nos com um cartaz rosa fazendo o fundo do cenário da 'Moranguinho com seu querido Pônei'. No interior da sala, está um quadro na altura das crianças e acima desse, desenhos mimeografados contendo a 'carinha' do coelho da Páscoa pintado pelas crianças do grupo. Um pouco mais acima estão as letras do alfabeto e os numerais todos confeccionados com alternância de cores. Também encontramos uma mesa grande com banco, lugar em que são geralmente realizadas as 'atividades'.

As decorações do Jardim I



Fotos de Prícilla Cristine Trierweiller

Na porta do Jardim II, visualizamos um cartaz que representa uma menina e um menino de mãos dadas. Para a sua confecção foram utilizados tecidos e lã. Abaixo do referido cartaz, o coelho da Páscoa segurando um ovo. Essa é a menor sala da creche, as mesas ficam encostadas na parede e acima delas são depositadas as cadeiras. A sala é contornada por diversos personagens de desenhos animados como o *Homem Aranha* e a *Hello Kitty*, também se visualiza um cartaz de pregas com o nome das crianças, mas esse se encontrava numa altura que não permitia o acesso das crianças.

As Decorações de Jardim II



Fotos de Prícilla Cristine Trierweiler

O parque do CEI é um lugar bem diferente dos outros parques de instituições de Educação Infantil que conheço. Já que esses locais geralmente possuem brinquedos como gangorras, escorregas, balanços, casinha, trepa-trepa... além de algumas árvores que não só servem de abrigo nos dias de sol, mas também pode ser um esconderijo, um lugar para brincadeiras ou ainda um lugar para descanso. Em 2006, neste local havia apenas um escorregador, mas em meados de 2007, a instituição recebeu como doação uma estrutura com uma pequena casinha e dois escorregadores acoplados, se tornando um brinquedo bastante disputado.

O parque...



Fotos de Prícilla Cristine Trierweiler

Um outro grande contraste que observei: há apenas uma pequena árvore no parque e que também é a única em todo o CEI. Então percebo que as árvores estão do lado de fora, que o verde está ao entorno, será que isso é sentido/percebido pelos sujeitos que nesse espaço convivem? Como não comparar? Como não se sentir incomodo em estar em um lugar no qual crianças não têm brinquedos? Um lugar sem brinquedos é um lugar sem brincadeiras? Será que nesse local não há espaço para as expressões artístico-culturais das crianças e professoras?

CAPÍTULO IV

PROFESSORAS: NARRATIVAS, MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E
EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

Matisse

Estão aqui, quantas, vinte pessoas e cada uma delas seria uma história, nem se imagina, anos e anos a viver é muito tempo e muito caso, se cada um escrevesse a sua vida, que grande biblioteca, teríamos de levar os livros para a Lua e quando quiséssemos saber quem Fulano é ou foi, viajaríamos pelo espaço para descobrir aquele mundo, não a Lua, mas a vida.
José Saramago (2007) - Levantado do Chão

Nesta seção, busco nas entrevistas realizadas com as professoras os sentidos e significados atribuídos em relação a sua formação artístico-cultural. Tomo como base não só os relatos das experiências estéticas que essas profissionais obtiveram nos espaços dos cursos de formação de professores a qual freqüentaram (Magistério e/ou Pedagogia), mas também as marcas de outros espaços sociais (familiar, cultural, de atuação profissional etc.).

No capítulo anterior, apresentei o contexto em que as professoras pesquisadas vivem e atuam como profissionais da infância. Um contexto situado, não isolado, que congrega as marcas de discursos sociais hegemônicos que são por vezes incorporados e adotados como referenciais. Essa compreensão possibilitou-me não considerar em si e por si, as entrevistas⁵⁶ que foram realizadas com as doze professoras do CEI pesquisado. Como se os sentidos e/ou os significados que essas profissionais atribuísem em relação a sua formação ou prática com as linguagens artísticas fosse fruto de uma subjetividade e/ou de uma particularidade que estivesse isolada de um contexto sócio-cultural mais amplo.

Diante das narrativas das professoras, (aqui na escrita do texto e lá no campo) tive como pressuposto não culpabilizá-las. O que não significou naturalizar todas as posturas e respostas atribuídas às questões elencadas. Tive como base o que Bakhtin (2003) denominou de *responsabilidade*⁵⁷, isto é o princípio de que sempre respondemos por nossos atos, independente de termos ou não consciência dos mesmos. E respondemos sempre a nós mesmos e aos outros. Logo, não culpabilizá-las não as exime (ou nos exime) do princípio de *responsabilidade*.

Os discursos das professoras participantes da pesquisa foram considerados “*como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro*” (KRAMER, 2004, p.03). Isso implica compreender os discursos das professoras para além das palavras proferidas,

⁵⁶ Ver Apêndice.

⁵⁷ Consultar nota 17.

para além das superficiais impressões. Nesse sentido, foi imprescindível atravessar o contexto e as intenções dos que proferem os discursos. Para Bakhtin (2003), o texto só possui vida quando interligado com outro texto (contexto). Só nessa relação o diálogo ganha vida e ilumina a relação entre sujeitos.

Antes de adentrarmos nos discursos das professoras, é necessário explicitar quem são essas profissionais. O quadro a seguir, dá visibilidade a um breve perfil das mesmas, contendo alguns aspectos de sua trajetória, formação e escolaridade.

Quadro 5: As professoras participantes da pesquisa

Professoras	Formação	Idade	Tempo de Serviço na EI	Carga-horária de trabalho Na instituição	Renda Familiar	Número de pessoas da família
1 Júlia	Pedagogia (UNIVALI) – Pós-graduação EI e SI	27 anos	9 anos como Professora Da EI	20 horas (CEI pesquisado) – Matutino 20 horas (na Educação Especial) – Vespertino	5 salários mínimos	3 pessoas
2 Cláudia	Pedagogia (UNIVALI) – Pós-graduação EI e SI	32 anos	1 ano e meio como professora Da EI	20 horas (CEI pesquisado) – Matutino 20 horas (Em outro CEI – Prefeitura Municipal de Florianópolis) – Vespertino	6 salários mínimos	2 pessoas
3 Ana Júlia	Pedagogia (UNIVALI) – Pós-graduação EI e SI	37 anos	20 anos como professora Da EI	40 horas (CEI pesquisado) – Integral	4 salários mínimos	4 pessoas
4 Ana Maria	Pedagogia (UNIVALI) – Pós-graduação EI e SI	40 anos	16 anos como professora Da EI	40 horas (CEI pesquisado) – Integral	4 salários mínimos	5 pessoas
5 Isabela	Pedagogia (UNIVALI) – Pós-graduação EI e SI	22 anos	6 anos como professora Da EI	20 horas (CEI pesquisado) – Matutino 20 horas (Educação	6 salários mínimos	5 pessoas

				Especial) - Vespertino		
6 Beatriz	Pedagogia (UNIVALI) - Pós-graduação EI e SI	41 anos	14 anos como professora Da EI	20 horas (CEI pesquisado) - Matutino	4 salários mínimos	4 pessoas
7 Bianca	Pedagogia (UNIVALI) - Pós-graduação EI e SI	29 anos	8 anos como professora Da EI	40 horas (CEI pesquisado) - Integral	5 salários mínimos	5 pessoas
8 Joana	Pedagogia (UNIVALI)	30 anos	11 anos como professora Da EI	20 horas (em outra instituição - efetiva no município SA1) - Matutino 20 horas (CEI pesquisado) - Vespertino	3 salários mínimos	3 pessoas
9 Mariana	Faculdade em Desing de interiores Magistério - Segundo Grau	29 anos	11 anos como professora Da EI	20 horas (CEI pesquisado) - Vespertino	8 salários mínimos	3 pessoas
10 Gabriela	Magistério - Segundo Grau e adicional da pré-escola	31 anos	10 anos como professora Da EI	20 horas (CEI pesquisado) - período intermediário	6 salários mínimos	4 pessoas
11 Nayana	Magistério - Segundo Grau	47 anos	18 anos como professora Da EI	40 horas (CEI pesquisado) - período integral	9 salários mínimos	4 pessoas
12 Laiza	Magistério - Segundo Grau	29 anos	10 anos como professora da EI	20 horas (CEI pesquisado) - Vespertino	3 salários mínimos	2 pessoas

Fonte: entrevistas individuais com as professoras que participaram da pesquisa. Dados obtidos entre novembro e dezembro de 2006

O quadro anterior demarca que as professoras pesquisadas possuem entre 22 e 47 anos. Que em sua maioria são formadas em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Pós-Graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essas profissionais concluíram o

curso entre os anos de 2003 e 2004, sendo que apenas quatro delas contam apenas com a formação em magistério (nível de segundo-grau).

Constata-se que muitas dessas profissionais possuem mais de dez anos de experiência profissional na Educação Infantil (oito delas) e, das que apresentam menos de dez anos, apenas uma tem tempo inferior a dois anos. As demais possuem entre seis, oito e nove anos. A renda familiar está em torno de três a nove salários mínimos. Outro aspecto importante, diz respeito à carga horária de trabalho dessas profissionais, oito delas trabalham 40 horas semanais, sendo que dessas a metade está vinculada à outra instituição que não a pesquisada. As demais trabalham apenas 20 horas.

"[...] Nós estudamos juntas! Fiz a faculdade com quase todas as meninas que trabalham aqui. Tivemos as mesmas disciplinas, os mesmos professores, fizemos trabalhos juntas... Todas nós de alguma forma conhecemos umas as outras. Sabemos das dificuldades de cada uma. Estabelecemos uma relação que vai para além da profissional. [...]" (Ana Maria – entrevista realizada em: 01/11/06).

O discurso da profissional acima resume o que compreendo ser um dos principais aspectos em relação ao horizonte espacial e ideacional comum às professoras. Suas palavras nos fornecem indicativos do que Bakhtin (1972) denomina de contexto extraverbal. Ana Maria nos indica que frequentou o curso de Pedagogia com muitas das colegas com as quais trabalha/convive no CEI. Sendo que eu, ainda que durante a pesquisa estivesse em papel e/ou lugar diverso, no de pesquisadora, também frequentei o curso de Pedagogia na mesma modalidade do que as professoras pesquisadas.

Desse modo, além dos presumidos⁵⁸ constituídos no espaço da pesquisa, ambas (professoras e eu) compartilhamos de outros presumidos, os da formação acadêmica. Isso facilitou em alguns aspectos, como por exemplo, compreender a estrutura do curso, seu funcionamento, a carga horária das

⁵⁸ Bakhtin (1972) denomina de *presumidos* quando conhecemos o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes.

disciplinas, conhecer alguns professores, etc., mas também em outros dificultou, já que também tive que realizar constantemente o complexo movimento de estranhar o familiar e familiarizar o que me parecia estranho. (MARTINS, s/d)

Durante a realização das entrevistas individuais, bem como em outros momentos/situações em que conversamos, constatei que as profissionais queixavam-se constantemente em relação ao salário e a carga-horária excessiva de trabalho. Essa questão foi recorrente em seus discursos sendo utilizada até mesmo como um fator/explicação para as diversas dificuldades que estavam enfrentando tanto no espaço de atuação profissional, quanto na vida pessoal.

Ao entrar em contato com os discursos das professoras, constatei o incomodo que estas atribuíram em relação a sua trajetória formativa. Isto é, por meio da memória foi possível acessar polaridades, dualidades, lembranças boas e ruins, as reminiscências das imagens perdidas, do desenho esquecido, das brincadeiras interrompidas, do movimento atrofiado, etc. (ALBANO MOREIRA, 2002).

Ao atravessar o passado, com os olhos do presente e as expectativas do futuro, podemos dar visibilidade (dentre outros) a um conjunto de vivências estéticas que influíram em suas constituições de professoras-pessoas. Para Molon (2006, p.101), quando as professoras discursam sobre suas trajetórias passadas, recontam-nas tomando por base as referências presentes. *“Assim, tanto as histórias como seu sentido vão sendo (re) elaborados ao longo do tempo, a partir de formas distintas de ver as próprias histórias”* (idem). Essas formas distintas que permanecem na memória e são constantemente (re)significadas pelo ato de narrar, e que são/estão circunscritas no corpo, servem como referenciais (contrapalavras e/ou polifonia para Bakhtin) nas ações e/ou vivências, sendo tratadas aqui como *Repertório*.

Para Nogueira (2002, p. 16):

(...) a formação cultural do indivíduo é mesmo semelhante a uma bagagem que acumulamos ao longo da vida e, vez por outra, encontramos em nossos guardados pequenos objetos dos quais lançamos mão para nos ajudar a destrinchar os desafios que a vida nos apresenta.

Para analisar a formação artístico-cultural das professoras pesquisadas, parti dessa idéia de 'repertório, e/ou bagagem' que vamos acumulando significativamente ao longo de nossa trajetória formativa. Para isso, dividi esse capítulo em três partes: *Repertórios de casa*; *Repertórios da escola*; *Repertórios da Atuação Profissional*. Mas devo ressaltar que essas categorias as quais foram separadas para análise são compreendidas dentro do princípio de inteireza, já referendado anteriormente, isto é, o de não sonegar e nem polarizar a formação/constituição dos sujeitos a apenas uma dimensão. Essas três partes em sua integridade constituem o que será denominado de *Repertório Artístico-Cultural das Professoras*.

Formação artístico-cultural: Repertórios de “casa”



“Eu adoro música, a música faz parte da minha vida. Tenho paixão pela escola de Samba Unidos da Imperatriz. Sempre estou envolvida com a organização e as questões dos desfiles no município. (...) Não consigo imaginar minha vida pessoal sem isso.” (Ana Júlia – depoimento em 12/06/2007)

Os repertórios de casa nos fornecem um panorama do circuito de relações das professoras pesquisadas, das suas limitações e possibilidades. Portanto das reais condições de acesso e permanência a espaços sociais de cultura e das condições materiais de existência que oportunizaram/oportunizam ou não tal acesso. Tais condições e situações, em sua maioria, não se restringem apenas às professoras pesquisadas, pois emergem de um contexto sócio-cultural mais amplo.

Trata-se da constituição de sentidos e/ou significados que fazem com que o *eu-para-mim* se constitua depois de ir ao encontro com o outro. Da interação do *sujeito entre sujeitos*, da polifonia urbana com seus gêneros discursivos e formativos, com seus códigos culturais da linguagem da comunicação mediada, que rompem o limiar da interação verbal, do dito, abarcando também a esfera do não-dito da enunciação concreta e culturalmente configurada – uma composição estética baseada em critérios de julgamento de base sócio-histórica.

Penso que a justificativa para acessarmos a *formação artístico-cultural - repertórios de casa das professoras*; está (dentre outras coisas) na afirmação lançada por Kramer (2005, p.21):

A formação cultural de professores é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos, se considerarmos que todos – crianças e adultos, – somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidos na cultura e produtores de cultura. Cidadãos que têm direitos sociais, entre eles, direito à educação e à cultura.

Discutir sobre os *repertórios de casa*, os referenciais artístico-culturais das professoras-pessoas, perpassa pela problemática do acesso. Não olvidando o contexto e/ou horizonte espacial e ideacional em que essas profissionais da infância vivem e trabalham. Um contexto como já assinalado anteriormente, situado no sul do Brasil, limitado em termos de espaços permanentes de cultura (apenas a Banda de Música, a Casa da Cultura e uma Biblioteca Pública Municipal), mas concomitantemente atravessado por condicionantes universais da organização social vigente que dialogam e insuflam no itinerário formativo de todos os sujeitos.

Baseada em tais contrapalavras, lancei os seguintes questionamentos: O que as professoras-pessoas fazem em seu “tempo livre”? Visitam espaços de cultura (cinema, teatro, galerias de arte, museu etc.)? Viajam? Lêem livros de literatura? Escutam que tipos de música? Que sentidos perpassam em relação aos seus discursos que podem contribuir para pensarmos a problemática da formação e/ou ampliação de seus repertórios de casa? Isto é, do acesso e permanência a espaços de cultura, a ampliação de seus referenciais literários, artísticos e imagéticos como direito de todos e não de alguns?

A queixa da ausência dos espaços permanentes de cultura no município

Os espaços culturais são compreendidos aqui como locais privilegiados e indispensáveis para o acesso, criação e divulgação da cultura, oportunizando aos sujeitos em suas mais diversas formas de interação e produção, o enriquecimento e a ampliação de seu referencial artístico-cultural.

Para Bakhtin (2003), a polifonia de uma obra diz respeito à pluralidade de vozes que, guiadas para fins múltiplos, apresentam-se libertas da idéia incorporada do autor. Uma obra exposta representa a possibilidade da interação entre consciências inacabadas, a multiplicidade de sentidos, desvios, (des)combinações. Está sempre além do sentido inicial do criador e para além da captura do contemplador. Estar diante de uma obra de arte é estar diante de tensões, é atestar a presença do outro, a quem minha palavra se dirige, mas que nem sempre se identifica comigo, daquele a quem tento capturar, mas que sempre me escapa.

Segundo Coli (2006), a freqüentação serve de lugar de encontro, de comunhão intuitiva com uma obra particular materializada pelas mãos de um outrem. Argumenta ainda, a necessidade do contato direto com a obra. Uma possibilidade inigualável de percorrer e descobrir outros caminhos que uma reprodução igualmente não nos forneceria. “*A arte não nos coloca de acordo ela nos irmana*” Coli (2006, p.126). Entretanto esse autor argumenta que falar desse direito é fácil. O difícil é encontrarmos essa condição na prática, já que as circunstâncias materiais de existência não são igualmente oportunizadas a todos.

Quando questionadas em relação ao que costumavam fazer nos finais de semana, as professoras pesquisadas expuseram que geralmente freqüentam a casa de algum parente e/ou amigo. Ou ainda, as denominadas “festas de Capela” realizadas na comunidade e/ou proximidade de onde residem e, que, apenas, vez ou outra, saem do município, para ir ao cinema e/ou

shopping. Mas raramente deslocam-se para fora do município com a intenção de ir ao museu, teatro, galerias e exposições.

“Nos fins de semana a gente passeia bastante! Vamos para a casa dos familiares, do meu sogro, da minha sogra... a gente vai bastante também para o cinema... no Shopping Itaguaçu”. (Cláudia – Entrevista realizada em: 01/11/2006)

“Nos finais de semana nós saímos para ir ao Shopping, na casa da minha mãe, de algum parente, algum amigo. Também participamos das festas que acontecem na comunidade” (Joana – Entrevista realizada em: 12/12/2006)

“Nos finais de semana nós passeamos, vamos ao Shopping, às vezes no cinema, vamos a festas de capelas, almoçamos fora, vamos para a piscina, ou então às vezes ficamos em casa descansando” (Naiana – Entrevista realizada em: 20/12/2006)

Ao procurar, nos discursos das professoras, algumas das razões que atribuem como explicação para a não diversificação de suas vivências, poderemos encontrar as seguintes indicações:

“Eu não frequento, porque a gente mora aqui e fica muito difícil. Esses espaços geralmente têm no centro⁵⁹, né? E aos finais de semana nós não saímos porque temos as crianças e meu marido não gosta de ir até o “centro” de carro... É muito longe... É muito perigoso... Então ficamos por aqui!” (Beatriz – Entrevista realizada em: 03/11/2006)

“Não! É muito difícil, já que aqui são poucos os espaços disponíveis. Não temos museu, não temos teatro, não temos cinema... acho que na verdade não temos nada! No centro é que tem mais opções, mais é muito longe, sai muito caro se deslocar até lá com a família, então não vou, não porque não quero, mas porque fica difícil” (Joana – Entrevista realizada em: 12/12/2006)

⁵⁹ Quando as professoras utilizam a expressão 'centro', estão se referindo à Capital – Florianópolis.

“Não vou, mas não é porque não procuro, porque não gosto, é que dentro do nosso município não tem muito disso aí..., mas se tivesse com certeza eu iria porque eu adoro música... música... Arte eu adoro!” (Ana Júlia – Entrevista realizada em: 01/11/2006)

Das doze professoras pesquisadas, apenas uma professora, em seu discurso afirmou freqüentar espaços de cultura:

“Sempre que viajamos, visitamos os museus, pelo menos uma vez no ano. A gente foi para a serra, daí conhecemos o museu lá. Também fomos para São Francisco do Sul e visitamos o de lá também, foi bem legal! Quando vou ao museu gosto ver as obras e conhecer a vida dos artistas, os detalhes, ano, nascimento, tudo! [...] Acho que é bom sabermos mais... para podermos ensinar melhor as crianças [...]” (Cláudia – Entrevista realizada em: 01/11/2006)

Desse modo, os discursos das professoras, além de denunciar a ausência de espaços permanentes de cultura no município, também apontam como motivo e/ou fator, explicação esta de que para deslocarem-se a outros municípios mais urbanos seria difícil, por conta de: distância, cansaço, perigos, falta de tempo, questão financeira etc. Tais fatores combinados a outros que não são supracitados inicialmente representam explicações naturalizadas do porquê não ir, do porquê não vivenciar outras experiências para além das cotidianas e/ou rotineiras. Acrescentemos a isso, o dado de que os poucos espaços permanentes de cultura do município praticamente não são freqüentados por elas e que muitas dessas profissionais sequer mencionam e/ou conhecem tais locais.

Não desconsidero que esses fatores são limitadores, mas penso que os motivos da sua não freqüência a espaços permanentes de cultura vão para além dos indicados acima. Assim, discutir sobre a freqüentação não é esgotar e/ou naturalizar os motivos e/ou explicações atribuídas pelas professoras, mais ir um pouco além desses. Não devemos esquecer as condições sócio-culturais que produzimos e que nos produzem. E se vivemos

em uma sociedade de classes, em que uns tem mais que os outros, não é de surpreender-se que, por vezes, devido a todo esse aparato social e ideológico (instituições, mídias, classe, gênero, geração etc..) naturalizamos essa condição atribuindo-lhes sentidos que reforcem em vez de superar essa condição, o que contribui para legitimarmos determinadas posturas, gostos e/ou preferências em detrimento de outras. (BOURDIEU, 1988)

Para Coli (2006, p.126), ainda, soma-se a essa problemática o fato de que *“As poucas manifestações artísticas de algum interesse nesse país são pouco freqüentes, em geral muito caras e sempre se localizam nas grandes capitais.”* Desse modo, o problema de acesso não é meramente pessoal, mas essencialmente social. O direito à freqüentação está atrelado ao modo como nossa sociedade compreende a arte e a cultura. Enquanto discurso hegemônico, até reconhecem essas como indispensáveis, mas em sua maioria secundarizam as ações que poderiam contribuir para a concretização de tais direitos. Logo se tornando premente colocarmo-nos a favor da instauração de políticas públicas de investimento ao acesso/freqüentação/criação de espaços permanentes de cultura a todos como direito à cidadania.

É relevante mencionar que durante as entrevistas percebi certo desconforto por parte de algumas profissionais em admitir o seu não hábito em ir a espaços de cultura. Também constatei que as entrelinhas dos discursos demarcavam a suposição de que a relevância da arte estaria no desenvolvimento de um bom ‘trabalho’ com as crianças. Isto é, na realização de uma prática mais ‘prazerosa e/ou significativa com as mesmas. Por isso a relevância da arte e da freqüência a espaços culturais, esteve muito mais atrelada a outrem (as crianças), do que a si próprias. Já que em suas entrevistas praticamente não encontrei esse reconhecimento – a de que a arte e a freqüentação a espaços de cultura seria igualmente importante para suas vidas.

De certo modo, ao longo da trajetória de formação e atuação profissional, vamos construindo a idéia de que tudo o que fazemos (ou deixamos de fazer) será cobrado. E assim, constituímos a compreensão de que ao participarmos de algum curso e/ou espaço cultural, teríamos a incumbência e/ou obrigação de repassar essa experiência a alguém (crianças e outros profissionais). Não que isso não possa acontecer como o resultado de tal vivência, que igualmente nos tocou, nos impactou, encantou e surpreendeu... mas, se em vez disso, essa for a principal motivação e/ou intenção, ficaremos como que 'amarrados' e perderemos a oportunidade de vivenciar tal situação em sua inteireza. Para Ostetto e Leite (2004, p. 19), devemos “*superar uma proposta, comumente desenvolvida, de fazer com adultos para que façam com as crianças ou fazer com adultos mostrando como **fazer com as crianças***”.

Outra questão importante de ser mencionada é que a *ausência* de espaços de cultura configura um fator limitador, mas que a *presença* deles por si só, não garante o acesso dos sujeitos. Em relação a essa questão, podemos citar a pesquisa de Nogueira (2002) a qual realizou um mapeamento dos hábitos culturais de professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Há, em geral, muitos eventos gratuitos e outros de preço bem acessível em Goiânia. A Orquestra Sinfônica do Estado faz apresentações mensais com entrada franca, a Escola de Música da UFG tem uma programação intensa dentro e fora do campus, sempre de forma gratuita, os museus da cidade oferecem acesso livre em determinados dias da semana, a cinemateca do Estado (sintomaticamente chamada Cine Cultura) oferece programação de alto nível a preços populares, as galerias funcionam de portas abertas durante todo o dia: toda essa programação (e outros tantos eventos não citados aqui) acontece em espaços acessíveis e são [sic!] amplamente divulgados pela TV e pelas rádios. (NOGUEIRA, 2002, p.48)

Diante do referido contexto favorável em relação a espaços disponíveis, Nogueira (2002) aponta, ainda, que um significativo percentual de

professores respondeu gostar de atividades culturais, em torno de 90 a 100% de uma amostra de 180 questionários. *Entretanto, apenas uma pequena faixa efetivamente frequenta espaços culturais - 22,9% dos entrevistados.*

Tomando por base as considerações esboçadas até aqui, podemos aferir que a presença ou não em espaços culturais, as condições de acesso, o fator econômico e tudo o mais são extremamente relevantes. Entretanto não podemos ignorar que também se faz necessário concomitantemente a eles a resolução dessas questões, a constituição do 'hábito' de apreciação e fruição da arte, a constituição de experiências estéticas. Se é indispensável o contato e/ou frequência a esses espaços para nos colocarmos diante da obra artística como condição para acessarmos outras dimensões que não as racionais e/ou lógicas (mas que igualmente contribuem para nossa constituição), então é difícil aceitar que as experiências estéticas das professoras-pessoas se limitem a esparsas visitas e/ou passeios esporádicos ao *shopping*, cinema, às comemorações, festas da comunidade e ao reduto do lar, relegando suas experiências estéticas aos referenciais midiáticos.

As Mídias na constituição das subjetividades formativas das professoras

Diante de um contexto limitado em termos de espaços permanentes de cultura como: museus, teatros, galerias, cinemas etc., é presumido que as professoras tenham restringidas suas experiências estéticas aos produtos midiáticos de fácil veiculação. Conseqüentemente, a arte e cultura não são acessadas por todos de forma igual, principalmente dentro de uma sociedade de classes e um sistema econômico que prioriza o lucro, que cria valores e necessidades para vender seus produtos.

Apesar da íntima parte consagrada à cultura, a TV, o rádio, o disco, a reprodução em cores, são, para muitos dentre nós, o

único veículo que permite chegar à arte e nos familiarizarmos com as obras. (COLI, 2006, p. 127-128)

O reconhecimento de que as mídias são em sua maioria os únicos meios de acesso à constituição dos repertórios artístico-culturais dos sujeitos, não quer dizer que elas “(...) substituem a relação direta com a obra.” (COLI, 2006, p.128). Dessa forma, por melhor que seja a reprodução de uma obra, a qualidade da gravação, dos aparelhos de som, a imagem do vídeo etc. em nada se compara a relação direta com uma obra artística. Uma cópia e/ou reprodução no máximo nos fornecerá alguns elementos aproximados do que seja, mas de modo algum equivale ou causará o mesmo efeito.

Conforme mencionado anteriormente, as professoras pesquisadas praticamente não freqüentam espaços permanentes de cultura, o que as deixa limitadas aos produtos de fácil veiculação da mídia, principalmente a televisão e o rádio. Em seus discursos, dez das doze professoras revelaram que o rádio faz parte de suas vidas, que o som das músicas e as programações é pano de fundo durante a realização dos trabalhos domésticos. Apenas duas professoras afirmaram que não têm o hábito de ligar o rádio, dizem que preferem à TV. Entre as estações de rádio apontadas estão a Rádio Regional e a Rádio Comunitária Termal. Ambas as estações são do município em que vivem e trabalham, e as professoras demonstraram estar informadas sobre tais programações.

“Em relação à rádio mais ouvida, a gente varia entre a rádio termal e a rádio regional. Eu escuto um pouco de cada uma [...]”. (Júlia – Entrevista realizada em: 01/11/2006)

“São várias, mas as mais ouvidas são a Rádio Termal e a Regional” (Bianca – Entrevista realizada em: 20/12/2006)

“Escuto a Regional e a Termal, as outras eu nem escuto mais” (Gabriela – Entrevista realizada em: 12/12/2006)

Em relação aos programas de TV acompanhados, as professoras demonstraram que as novelas das duas grandes emissoras nacionais (Rede Globo e do SBT) fazem parte de seu cotidiano, seja durante a noite quando toda a família está reunida, apenas dando uma 'olhadinha', ou escutando durante a realização das atividades domésticas. Mesmo as que afirmaram que quase não possuem tempo de acompanhar uma programação em específico, revelaram detalhes e listaram diversos programas.

"Quando estamos em casa assistimos jornal, globo esporte e novelas. Os meninos lá em casa assistem desenhos, mas o que predomina são as novelas, o Globo Esporte e o Jornal Nacional. A novela que a gente assiste é 'Páginas da Vida', porque, passa no momento que estamos todos reunidos... no horário das oito, um horário que eu estou um pouco mais descansada, até porque eu trabalho aqui até na creche até as sete da noite... e chego em casa por volta das sete e meia" (Ana Júlia - Entrevista realizada em: 01/11/2006)

"Eu assisto os programas da Rede Globo e do SBT: Novelas e o Zorra Total" (Ana Maria - Entrevista realizada em: 01/11/2006)

Parto da premissa que os sentidos veiculados pelas programações são constantemente ressignificados pela circularidade das relações sociais. Músicas são tocadas e/ou deixadas de tocar. Programações são criadas e/ou substituídas de acordo com 'interesses'. Notícias ganham maior ou menor destaque. Mensagens são transmitidas ou deixadas de transmitir. Logo, por mais que os indivíduos não sejam totalmente subjugados, não podemos afirmar que temos uma posição consciente e crítica diante de tudo e que as mídias veiculam. Os sentidos são móveis, não unidirecionais, sendo que não podemos negar que alguns deles são naturalizados, penetram em nossas vidas, em nossos pensamentos, regem nossas ações sem que necessariamente tenhamos consciência em relação a seus efeitos. Seja, pois, para o mal ou para bem, as mídias exercem considerável influência na constituição de nossas subjetividades formativas.

Para Cunha (2007), as produções midiáticas, por vezes, de modo impositivo condicionam nosso olhar, ouvir e sentir a naturalização de um ideal de homem, mulher, criança, infância, arte, cultura etc., limitando, por conseguinte nossos modos de dialogar e se relacionar com o mundo. Essa questão nos faz pensar nos sentidos da linguagem midiática de fácil veiculação como preponderantes na constituição de um referencial estético, em detrimento de outros. Principalmente no que alude à rapidez, constância e naturalização de uma multiplicidade de paisagens e objetos produzidos e/ou gerados para o telespectador.

Os repertórios musicais das professoras em sua maioria tomam como base as músicas e bandas legitimadas no espaço midiático. Em seus discursos emergiu a referência de que a 'boa música', a música de 'qualidade musical' é aquela tocada nas 'paradas'. Em relação às denominadas preferências musicais, oito das doze professoras pesquisadas se intitulam ecléticas. Definindo seus ecletismos pela posição de que aproveitam os mais variados gêneros musicais, veiculado pela televisão e o rádio.

*"Gosto de todos os estilos, só que tenho preferência por música sertaneja"
(Bianca - Entrevista realizada em: 20/12/2006)*

"Meu gosto varia muito, bem na verdade depende da letra... se eu gostar, mas escuto um pouco de cada e as que mais prevalecem são as músicas sertanejas... qual é a outra que têm aí? Ah! São todas essas aí!... As músicas que tocam na rádio, as variadas, [...]" (Beatriz - entrevista realizada em: 03/11/2006)

Entretanto percebi que mesmo inicialmente se intitulando ecléticas, as professoras demonstraram prevalência a um gênero musical em detrimento de outros. As músicas das duplas sertanejas e grupos de pagode predominaram nos discursos dessas. O motivo para tal escolha, recaiu na alusão a um determinado estado emocional que por sua vez leva a apreciar determinados tipos de músicas.

“Engraçado mesmo que eu não queira cantar ou pensar em tal música... de tanto escutar e dela tocar no rádio e na TV... não consigo parar, quando vejo estou cantando e já gosto [...] Também depende do meu estado emocional, daquilo que estou sentindo no momento.” (Bianca – Entrevista realizada em: 20/12/2006).

Em relação ao enunciado acima, seria ingênuo ou simplista considerar que o gosto se constitui de forma natural, tomando por base apenas um estado emocional condicionado por uma situação pessoal vivida. E que as produções midiáticas sejam igualmente produções naturais que representem um suposto modelo de cultura geral a todos. O consumo não está desvinculado das condições culturais dos grupos sociais. Seus discursos levam-nos a aferir que as professoras constroem a sua identidade na relação dialógica com os objetos consumidos.

Para Bourdieu (1988), o gosto é definido e idealizado culturalmente, sendo constantemente legitimado e reafirmado dentro de uma sociedade de classes. Logo, por ser constituído nas relações sociais, compreendê-lo requer muito mais que chegar às evidências primárias. É imprescindível, assim, penetrar nas condições sociais instituídas que o produzem examinar as instituições, a educação e os meios de veiculação que reforçam e naturalizam tal posição.

Em relação a essa questão, podemos aferir que o gosto não apresenta nada de natural, mas é social, formado nas interações sociais as quais vivenciamos ao longo da vida, no âmbito das (não)qualidades dessas relações estabelecidas. Ainda segundo essa questão, vivemos em um tempo em que a música deixa-se reger pelos ditames do mercado. Logo um possível objeto artístico que poderia circunscrever sua marca no grande tempo da cultura é facilmente substituído por uma mercadoria, um produto empacotado, com acordes repetitivos e de sonoridade estridente. (OSTETTO, 2004)

Dessa maneira, é inexequível tratar de gosto sem considerar as reais condições de escolhas diante de toda uma gama de criações acumuladas pelo gênero humano. Assim nos cabe considerar o itinerário dos sujeitos: as relações entre sujeitos, às relações estabelecidas com as produções e veiculações midiáticas, sua posição ocupada na sociedade e os caminhos percorridos por meio dessas escolhas. A questão não é dizer que tudo que a mídia veicula seja ruim, que não possui 'qualidade musical' e que serve ou pertence apenas a uma cultura de consumo e alienação, porém é a de termos consciência de que, quando nos propomos a escutar ou cantarolar uma música, estamos diante de algo bem mais complexo que uma razão emocional e/ou um estado de espírito.

As professoras indicam que os Cds que mais escutam são os cantores de algumas bandas, duplas, e cantores de "sucesso" apresentados e mais veiculados pelas mídias. Mesmo aquelas que indicam possuir um gosto denominado eclético, definem seu ecletismo citando as bandas de axé, as duplas sertanejas de maior destaque, e a paixão por pagodeiros etc.

"Os Cds que eu mais tenho são os de Axé e Pagode: Ivete Sangalo, Babado Novo, esses são os que eu mais curto". (Laiza - Entrevista realizada em: 20/12/2006)

"Os CDs que temos lá em casa são: Tradição, Garotos de Ouro, Daniel... Pagode, eu gosto do [grupo] Raça Negra, Alexandre Pires, também gosto da Sandy e Junior, sou bem eclética. O que tiver na parada vem e morre!" (Gabriela - Entrevista realizada em: 12/12/2006)

As professoras também citaram um acervo de Cds "infantis", inclusive o de algumas apresentadoras de programas infantis da TV. Os Cds mais citados são os da Xuxa, da Angélica, da Eliana, Gugu para crianças, da Dupla Sandy e Junior, da Molecada, das Rebeldes entre outros.

"Os CDs que eu mais tenho comprado e até ganhado de presente são os de educação infantil, músicas infantis, até o último que a gente

comprou, comprei um bem bom agora em junho 'As mais Tradicionais de festa Junina'. Agora até eu estava dizendo para as 'meninas', eu queria ver se encontrava uns com músicas de natal!" (Júlia - entrevista realizada em: 01/11/2006)

"Tenho muitos Cds lá em casa é difícil listar... tenho do Daniel, do Leonardo, do Djavan... também tenho Cds infantis da Xuxa, da Angélica, da Eliana que são os Cds que eu trabalho com as crianças" (Joana - Entrevista realizada em: 12/12/2006)

Nogueira (2002), ao discutir quanto às preferências musicais dos professores sujeitos de sua pesquisa, obteve alguns dados que se aproximam das constatações aqui esboçadas:

(...) todos os entrevistados (100 %) asseveraram gostar de música, o que de certa forma confirma Snyders (1992), no que diz respeito ao impacto da linguagem musical nas atuais gerações. Por outro lado, apenas 11,16 % costumam freqüentar espaços de música ao vivo, como shows, recitais e concertos. Penso que a relação destes [sic!] professores com a música, que parece tão intensa, se dá por meio dos grandes canais de comunicação, como televisão e rádio, já que a compra freqüente de CDs não parece ser possível para a maioria pelas óbvias questões financeiras, também declaradas no final deste questionário. (NOGUEIRA, 2002, 46)

As doze professoras pesquisadas também referendam alguns dos dados apontados na pesquisa acima. Todas mencionaram em seus discursos sua paixão pela música e adotam como referência para esse gosto as músicas veiculadas pelas mídias. Essa questão que foi facilmente confirmada pela listagem das canções e CDs adquiridos. Suas freqüências a shows e apresentações musicais também se pautam nessas referências, isto é, nas apresentações de duplas sertanejas, pagodeiros, cantores 'românticos' e/ou 'infantis' das paradas de sucesso.

A ausência e a presença da literatura na vida das professoras-pessoas

"[...] a viagem desenvolve-se sobre os rastros de outra viagem, o olhar desenvolve-se sobre os rastros de outros olhares, a leitura desenvolve-se sobre os rastros de outras leituras; e nesse desenvolver-se da viagem, do olhar a leitura, constitui-se, para além da evocação, a recordação, isso é a própria história daquele que narra" (LARROSA, 2006, p.62)

As palavras de Jorge Larrosa (2006) nos reportam as viagens literárias realizadas ou não pelas professoras-pessoas. A prática de leitura como acontecimento, pluralidade e diferença. A aventura rumo ao desconhecido e a produção múltipla de sentidos. Isto é, o ato de ler como possibilidade de formação e metamorfose do olhar, do sentir e do constituir-se.

Em relação ao tempo e tipo de leitura realizada pelas professoras pesquisadas, onze delas declaram que gostavam de ler. Apenas uma disse que nem sempre gostava, só às vezes, dependendo do tipo de leitura. Mas, o que prevaleceu em seus discursos foi à afirmação de que gostavam de ler, que a literatura era fundamentalmente importante. Porém, ao ir um pouco mais além de um suposto gosto, ao indagar-lhes quanto ao gênero literário, o tempo dedicado à leitura, o último livro que haviam lido e o título desse, os livros que possuíam etc.; de modo geral foram atribuídas as seguintes respostas:

*"Hum?... gosto. Mas ler me dá um sono! Já faz bastante tempo que não leio, então não lembro do último livro, acho que faz uns dois anos ou três, eu leio mais textos. Eu li mais durante a pedagogia, sobre o meu tema que era leitura. Utilizei aquele autor que a gente usa bastante na leitura... Agora não lembro mais o nome... (?) O último livro que comprei, é difícil dizer, não lembro... Na verdade tenho só uns três livros em casa, um deles é 'A passagem' de Zíbia Gasparetto, te admito que não cheguei a lê-lo todinho, eu comprei mais não cheguei a ler".
(Claudia - Entrevista realizada em: 01/11/2006)*

"Gosto, o último livro que li foi na época da faculdade, faz aproximadamente três anos [...] foi um livro que um professor solicitou que lêsemos. Um pequenininho do Paulo Freire, aquele eu utilizo até hoje, às vezes tem dias no meu serviço que me deixam para baixo. Ele é o meu ponto de estímulo, nesse trabalho. [...]" (Ana Júlia - Entrevista realizada em: 01/11/2006)

Os enunciados supracitados nos fornecem elementos que vão para além do primeiro indicativo de que essas profissionais gostam de ler. *Igualmente nos interpelam sobre o sentido desse gostar.* Que gostar é esse quando não recordo o último livro que li? Quando já faz aproximadamente uns três anos que não leio? Que gostar é esse quando limito minhas leituras a um único gênero literário?

O maior motivo apontado para explicar o porquê de ficarem tanto tempo sem a realização de leituras está na falta de tempo, de que possuem uma carga horária cheia e trabalhos domésticos que impedem a realização de leituras. As professoras que indicaram por meio de seus discursos terem o hábito de leitura revelaram que suas preferências se alternam entre livros de auto-ajuda, livros espíritas e romances da coleção: Júlia, Bianca e Sabrina. Durante os discursos, por oito vezes, foram listados livros de auto-ajuda; por cinco vezes, livros espíritas; por quatro vezes livros de religião e por três livros de romance.

"Gosto de ler e o último livro que li foi o do Roberto Shinyashiki, aquele livro... como é mesmo o nome... 'País brilhantes, professores fascinantes'... eu acho que é esse o nome. Depois li aquele 'Vencer' que foi indicado na época da faculdade pela professora de Psicologia, [...] 'A Arte de Vencer' é alguma coisa assim, fala sobre as três montanhas, sobre as vivências, sobre as montanhas da transcendência... cada capítulo é uma montanha. É tipo auto-ajuda, mas não é tão simples, porque ele fala em superação, em que devemos vencer os obstáculos. O livro que eu mais gostei foi 'País brilhantes, professores fascinantes'. O último que eu comprei foi um vermelho eu acho que ele se chama 'A arte de vencer' [...]" (Isabela - Entrevista realizada em: 03/11/2006)

“Gosto. Eu gosto muito de livros de auto-ajuda, o último que li foi ‘Nunca desista de seus sonhos’, eu acho que é do Augusto Cury, eu não sei ao certo dizer ao certo se é dele, mais se não me falhe a memória o título é ‘Nunca desista de seus sonhos’! Eu não leio muito sabe, mas eu gostei muito, muito mesmo, talvez tu até lembra dele: ‘A Pedagogia da Autonomia’ de Paulo Freire. Este é meu livro de cabeceira! Sempre que é preciso ajudar alguém a fazer algum trabalho de escola cito esse livro. É simples, todo mundo tem, mas eu gosto muito dele. Comprado por mim mesmo assim ... já faz muito tempo que eu não compro nenhum livro, até esse ‘Nunca desista de seus sonhos’ eu ganhei de um amigo [...]” (Júlia – Entrevista realizada em: 01/11/2006)

“Gosto... mas é difícil, antes eu lia muito, mas agora como eu estou trabalhando 40 horas, chego em casa e ainda tenho que arrumar a casa, fazer comida, lavar e passar roupas, não tive mais tempo. Mas eu gosto muito dos livros da coleção Sabrina, Bianca, Júlia, sobre a educação infantil... eu adoro romance!.” (Naiana)

As professoras parecem buscar em livros de auto-ajuda, de autores recordes em vendas como Augusto Cury e Roberto Shinyashiki; e em livros espíritas e de religião – um sentido para as suas vidas, a motivação necessária para a realização do seu trabalho, bem como a busca de um sucesso como que milagroso para a resolução de todos os seus problemas. Constata-se que elas praticamente não lêem livros de literatura, bem como livros da sua área de atuação. Esses livros só entram em cena quando necessário prestar contas a alguém, isto é quando ingressam em algum curso e necessitam realizar/produzir algum trabalho.

Segundo Asbahr (2005) a literatura de auto-ajuda é um fenômeno relativamente recente da indústria cultural. É de difícil categorização devido a sua vasta variedade de estilos. Mas de modo geral os livros de auto-ajuda podem ser divididos entre aqueles que abordam questões objetivas e os que abordam questões subjetivas, tomando como base a idéia central de que

podemos alcançar tudo que desejamos através da 'otimização' de nossas 'forças interiores'.

O indivíduo como peça chave nesse processo é responsável pelo bom aproveitamento das oportunidades que, segundo os defensores desse modelo postulam, são oferecidas a todos. Alguns fazem bom uso dessas oportunidades, outros não. Nesse contexto, os livros de auto-ajuda trazem uma série de informações que apresentam como proposta ajudar o indivíduo a se tornar "um vencedor", aprender a manipular as outras pessoas e, assim, levar vantagem nas relações interpessoais. Embora também exista uma outra vertente de livros de auto-ajuda mais espiritualizada (ligada à religião), ligada à medicina (psiquiatria, psicologia ou psicanálise) ou ainda, numa perspectiva pedagógica (de educação dos filhos). A auto-ajuda apresenta discursos universais, atendendo a um vasto repertório de expectativas de demanda no mercado editorial. (ASBAHR, 2005, p.10)

A questão que se coloca não é a de um mero julgamento em relação à leitura dos livros de auto-ajuda, espíritos, ou romances que as professoras lêem. O fundamental é buscar compreender a emergência e persistência dessa categoria no mercado editorial e em suas vidas. Devemos nos questionar acerca das necessidades culturais criadas, as quais motivam milhões de pessoas a elegerem certas leituras em detrimento de outras.

Os discursos das professoras pesquisadas que se intitulam leitoras para logo em seguida listarem livros de auto-ajuda como seus prediletos argumentam que este tipo de literatura fornece indicativos para a resolução de seus problemas profissionais e pessoais. Lançam-se a esse tipo de leitura no sentido de buscarem respostas para a resolução de problemas íntimos, afetivos e para compreensão de si mesmos.

"[...] Agora estou lendo um livro da Irene Maciel, que foi lançado recentemente: Ame seu inimigo!, ele trata sobre as pessoas que sempre colocam a culpa nos outros, o livro diz que a culpa está na gente, porque a gente é que muitas vezes cria uma antipatia. [...]" (Ana Maria – entrevista realizada em: 01/11/2006)

A pesquisa de Nogueira (2002, p.46) referenda essa discussão quando afirma que de uma amostra de 180 questionários aplicados aos professores:

91,06 % afirmam gostar de ler, em especial romances (27,93 %) e informativos (23,46 %), contudo apenas 41,95 % costumam utilizar bibliotecas. A grande maioria não citou o último título lido e, quando o fazia, referia-se a títulos escolares.

As professoras ao discursarem se costumavam freqüentar a Biblioteca Municipal Maria do Carmo Bozzano Dernner revelaram que esse espaço não faz parte de suas vidas. Nove delas dizem que não são freqüentadoras, que geralmente iam à biblioteca quando estavam cursando a graduação, mas que aquele espaço não disponibilizava os livros de que necessitavam. E que hoje, por falta de tempo nunca mais foram até a biblioteca.

“Sim eu freqüentei a biblioteca municipal, mas foi durante a pedagogia, naquela época eu freqüentei bastante, peguei livros do Vygotsky, do Piaget” (Claudia - Entrevista realizada em: 01/11/2006)

“Não costumo freqüentar a biblioteca municipal. Depois que eu me formei... já faz aproximadamente um ano e meio, não procurei mais nada!” (Isabela - Entrevista realizada em: 03/11/2006)

Três professoras dizem que vez ou outra vão até a biblioteca, destas duas dizem que é para pegarem emprestado algum livro para os seus filhos realizarem o trabalho da escola, mas que é mais para os filhos do que para elas. Apenas uma disse que vai até aquele espaço para pegar algum livro de literatura, mas que geralmente acabava comprando, porque a biblioteca não disponibiliza os livros de sua preferência.

Eu vou pouco à biblioteca, só quando minha filha precisa, quando ela tem que pesquisar alguma coisa para a escola. É mais para ela do que pra mim, na verdade pra mim não!” (Ana Maria - Entrevista realizada em: 01/11/2006)

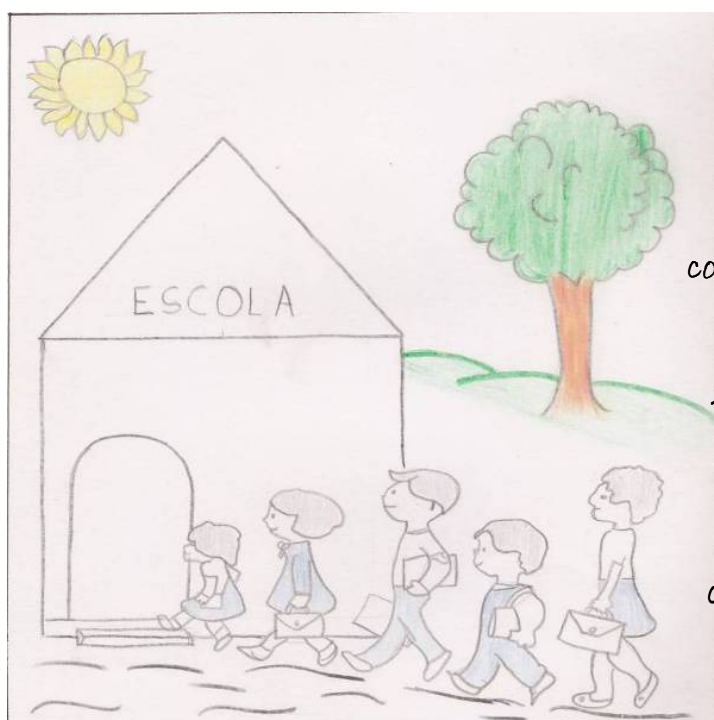
“Não frequento a biblioteca municipal. Só vou quando meus filhos têm que fazer algum trabalho de aula. É como eu falo pra tí, é por falta de tempo, porque eu entro aqui dez horas da manhã e saio daqui às sete e meia da noite, tá tudo fechado e final de semana é limpeza de casa. Lógico que o tempo quem tem que tirar é a gente, né? Talvez seja até uma falha minha, mas não dá!” (Ana Júlia – Entrevista realizada em: 01/11/2006)

“[...] Geralmente eu compro os livros, mas quando eu quero ler algum e não tenho vou até lá. Penso que o pessoal frequenta mais aquele espaço para fazer trabalhos de escola, dificilmente a gente encontra os livros que quer” (Laíza – Entrevista realizada em: 20/12/2006)

Nesse sentido, a ausência da literatura na vida das professoras-pessoas é assim denominada por considerar a não freqüência da literatura em suas trajetórias. Apenas esparsas leituras realizadas e limitadas à prestação de contas a algum curso de formação freqüentado. E a presença da literatura na vida das professoras-pessoas está condicionada a um único gênero literário: aos livros de auto-ajuda, aos livros espíritas e/ou as coleções de livros de romance Sabrina, Júlia e Bianca.

As declarações das professoras me reportam à epígrafe inicial desta seção: *“[...] a viagem desenvolve-se sobre os rastros de outra viagem, o olhar desenvolve-se sobre os rastros de outros olhares, a leitura desenvolve-se sobre os rastros de outras leituras”*. (LARROSA, 2006, p.62). No rastro das (não)leituras realizadas uma forma de pensar e agir está sendo constituída. Viagens estão ou não sendo realizadas. O olhar se revigora ou se embota dependendo dos caminhos e das paisagens contempladas.

Formação artístico-cultural: Repertórios da 'escola'



'A caminho da escola'
Desenho de Gabriela
Adicional da pré-escola

Qual é a alfândega de ensinante colada na pele da instituição, do(a) educador(a), da família, da sociedade, do olhar do outro colado também em sua própria pele? Como a alfândega analisa o passaporte do passageiro para conhecer sua história, seus sonhos, suas expectativas, seus desafios? Reconhecendo a bagagem de cada aprendiz dentre muitas outras?

(MARTINS, 2004, p.239)

O enunciado supracitado oferece indicativos do que será discutido nesta secção. Isto é, os repertórios artístico-culturais constituídos pelas professoras-pessoas ao longo da trajetória escolar – isto é, dentro do lugar em que histórico e socialmente nos são “cobradas e despachadas muitas de nossas bagagens”.

Para Martins (2004), olhar a arte no espaço escolar, especialmente quando temos a incumbência desafiadora de ensinar e aprender, é perceber a alfândega interpretante – o *dentro* e o *fora* – o cruzamento entre os repertórios pessoais constituídos no entreposto do tempo&espaço, e o diálogo com as produções do grande tempo da cultura. Trata-se de ir sempre, cada vez mais além, já que raramente convivemos com alfândegas intrigantes, vibrantes que experimentam e ousam na argila, no papel, no

movimento, no recorte, na fotografia, na dança e em tudo o que for possível ou quase impossível. Mas, excessivamente, temos convivido com alfândegas perigosas que mais se aproximam de 'formãs', e que agem tal como achassem feio tudo o que não é espelho, tudo o que não é repetição.

No espaço escolar, o belo foi e, por vezes, ainda é considerado como algo exterior aos sujeitos. Ele é apresentado assim, com o intuito de disciplinar o corpo e homogeneizar os sentidos. Segundo Veiga (2003), durante o período republicano, a estética pautou-se nos valores da modernidade, que teve (e tem) por preceito a supervalorização das culturas nacionais e um projeto de sujeito autônomo, individualizado e racionalizado. Até agora estão presentes as marcas históricas e a tentativa de implantação de um projeto que relegue as dinâmicas culturais diversificadas, sobrepondo um ideal universal de emoções, todavia esses mesmo valores estéticos, não são universais e tampouco eternos, cabendo-nos considerá-los no bojo da estrutura histórica da criação, da contemplação e da circulação artística.

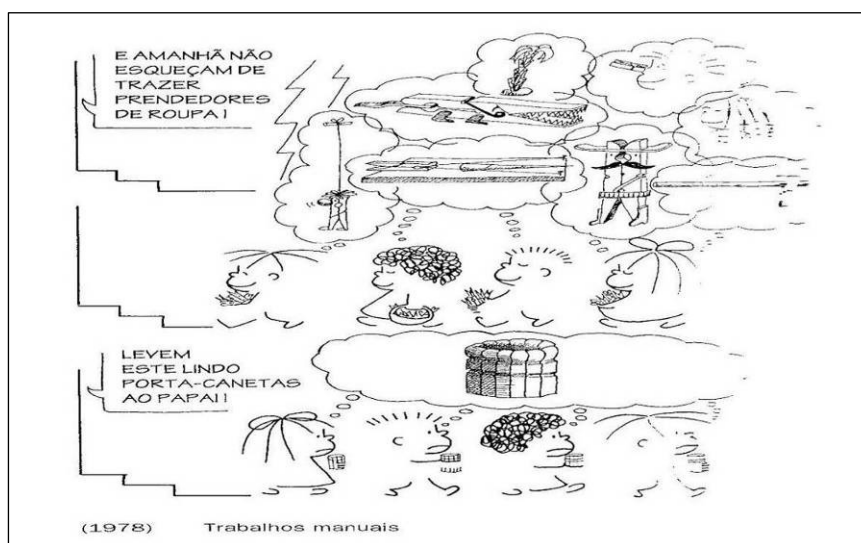
Tradicionalmente tivemos, no Brasil, um modelo de educação e de arte que fazia (e ainda faz) transposições do exterior. Copiávamos e ainda copiamos o que vem de fora como um modelo ideal do que é 'bom', do que é 'belo' e 'desenvolvido', realizando apenas a sobreposição de contextos. O resultado foram verdadeiras distorções e descabros educacionais cometidos em nossa história.

Considerar as experiências estéticas constituídas no espaço escolar, não é dissociá-las dos repertórios de casa, bem como de todo um percurso histórico que circunscreve nossas trajetórias formativas. Se vamos à escola e nela ampliamos nossa experiência de forma intencional, não chegamos vazios até esse espaço, levamos um conjunto de vivências que dialogarão com ele.

Na memória das professoras, a possibilidade de (re)visitar suas lembranças, de que exponham suas bagagens de (não) viajantes, revolvendo os

sentidos e/ou significados que as habitam que as constituem como pessoas. Que marcas artísticas atestam nossas passagens no âmbito escolar? Que significados/sentidos atribuímos a elas?

A valorização dos “ trabalhos manuais”: Os resquícios da LDB 5692/71



(TONUCCI, 1997, p.82)

A justificativa para a discussão desse item está no mote das professoras pesquisadas que ao mencionarem o quão foram valorizados os denominados ‘trabalhinhos manuais’ nas aulas de Educação Artística trazem à tona tal questão. Quando buscamos um pouco do contexto histórico, compreendemos que a prática dos ‘trabalhinhos manuais’ representa o fruto de um condicionante político que influenciou na constituição de muitos educadores e estudantes brasileiros. As marcas mencionadas pelas professoras foram consideradas como **resquícios mais diretos da LDB 5692/71** a qual vigorou por um período maior dentro do recorte de suas trajetórias escolares. Muitas das professoras pesquisadas conviveram com a influência da força dessa lei até o período em que frequentaram o curso do Magistério (curso do segundo grau), entre os anos de 1993 e 1996. E, mesmo após a

aprovação da nova LDBN, Lei nº 9394/96, não podemos aferir que as marcas ficaram no passado.

Porém é necessário salientar que ao considerar a influência da Lei 5692/71 não estou afirmando que os 'trabalhos manuais' emergiram com ela. Basta atravessarmos os diversos períodos históricos para encontrarmos essa prática (embora com sentidos diferentes). A título de exemplo, podemos citar que no período colonial as relações escravistas de produção impediram o desenvolvimento das atividades artesanais e manufatureiras do homem livre, atribuindo o trabalho manual a 'coisa de escravo'. Já no período republicano, encontramos os motes da preocupação por uma educação estética ao 'povo'. Tal educação estética, de um lado, considerou um aporte mais teórico e de outro um mais prático. Em relação ao último, destacam-se as atividades escolares propriamente ditas, como os **trabalhos manuais**, o desenho, a música, as festas escolares etc., bem como toda uma concepção de estética das ambiências escolares. (VEIGA, 2003, p.409).

A Lei 5692/71 refletiu os princípios da ditadura, embasados no significado da racionalização do trabalho escolar e da adoção do ensino profissionalizante do 2º grau (FERRAZ; REZENDE e FUSARI, 1999). A educação artística foi incluída oficialmente no currículo escolar com a pretensão da tentativa de melhorar o ensino da arte nas escolas. Por força dessa, incorporou-se um currículo que valorizou estritamente a tecnicidade e a profissionalização em detrimento de uma cultura humanística e científica preponderante em anos anteriores.

A lei supracitada também consolidou a polivalência das áreas artísticas como referência metodológica assumida no espaço escolar. Entretanto devemos mencionar que, quando emergiu a Educação Artística como atividade curricular, ainda não se contava com professores preparados para atuar dentro dessa disciplina, isto é, um professor que dominasse ao mesmo tempo: Artes Plásticas, Música e Teatro. Somente em 1973, foram criados os cursos de Licenciatura Curta, destinados a preparar o professor polivalente

que iria atuar no 1º grau e de Licenciatura Plena, habilitado em uma das áreas em específico para atuar no 2º grau. (BELLOCHIO, 2004)

A Lei 5692/71 eliminou qualquer possibilidade de criticidade e criatividade no interior da escola. Por meio do princípio de uma educação utilitarista e pragmática, foi instituído o ensino da Educação Artística, que segundo Duarte Jr. (2002) se transformou em tudo: artes manuais, artes industriais, desenho geométrico, artes domésticas, fanfarras etc., menos arte.

[...] Eu lembro assim, de fazer trabalhinhos manuais, com grampinho de roupa, palitos de picolé, sucatas e pintura.” (Mariana – Entrevista realizada em: 12/12/2006)

“[...] Eu me recordo de que na aula de arte os meninos faziam suportes e também faziam aqueles desenhos com palitos de fósforos, e, a professora dava o molde e eles colavam em cima. Já nós, as meninas, fazíamos trabalhos direcionados ao crochê, tricô e também receitas caseiras” (Ana Maria – Entrevista realizada em: 01/11/2006)

“[...] Quando eu estudava no ensino fundamental era só trabalhinhos manuais, colagem, dancinhas, desenho livre, mimeografado, datas comemorativas, não tínhamos nada teórico, só prático” (Naiana – Entrevista realizada em: 20/12/2006)

“[...] quando eu estudava no ensino fundamental a gente fazia as coisas e não compreendia o sentido que elas tinham. Era só prova, desenho livre, desenho pontilhado, e até hoje eu não sei qual o sentido... e para que serviu tudo aquilo? Eram figuras geométricas e linhas a professora passava no quadro e a gente tinha que copiar no caderno” (Ana Maria – Entrevista realizada em: 01/11/2006)

Consoante o que se enunciou nos discursos das professoras pesquisadas foi possível encontrar a influência da Lei 5692/71. Nas narrativas, encontramos a denúncia do modo como foi considerada e/ou trabalhada a arte em suas trajetórias formativas. As professoras deixam transparecer o quão foram restritas suas experiências com a arte no espaço escolar, alegam que na

escola, principalmente no Ensino Fundamental e no curso do Magistério (segundo-grau), não tiveram “conteúdos propriamente ditos”, apenas produziram muitos trabalhos manuais seguindo modelos e a orientação da professora. Também enumeraram uma enorme listagem de ‘trabalhinhos manuais’ como: confecção de enfeites, suportes, pinturas, colagens, desenhos. Inclusive uma das professoras menciona que essas atividades eram diferenciadas segundo o gênero, um tipo de trabalho para as meninas e um outro para os meninos, demarcando conseqüentemente uma educação diferenciada para assumir posições profissionais também diferenciadas.

O desenho e a música como linguagens artísticas privilegiadas ao longo da trajetória escolar das professoras.

A grande maioria das professoras (dez delas) disse ser o desenho e a música às linguagens mais trabalhadas ao longo de toda a sua trajetória escolar. Isso nos leva a pensar no porquê de algumas linguagens serem consideradas mais próprias do que outras.

Em relação ao *desenho* Barbosa (2005) afirma que ainda hoje persistem, no ensino da Arte, métodos e conteúdos que se originaram no século XIX e que se reafirmaram educacionalmente no início do século XX. Segundo a autora, foi especialmente na década de 70 que se consolidaram muitos desses métodos no ensino da Educação Artística, disciplina esta que foi historicamente associada como sinônimo de desenho.

Os discursos das professoras pesquisadas mencionam que suas vivências em relação ao desenho estão intimamente ligadas às formas apreciativas da realidade e sua representação, como: cópias, pinturas de desenhos mimeografados, exercícios psicomotores e ‘desenho livre’ etc. Também foram utilizados por seus professores como uma forma de verificação do desenvolvimento-aprendizagem em relação a algum tema trabalhado.

Em relação à relevância atribuída aos desenhos e às formas apreciativas da realidade, Leite (2001) aponta que a imagem vem ganhando contornos contundentes de poder, de verdade e o de verossimilhança com o objeto, tendo até mesmo distorcida sua percepção e seu entendimento.

“A experiência com a arte na época em que eu estudava... bem, eu lembro do desenho, a gente só trabalhava o desenho em si. Onde eu estudava não tinha teatro, como hoje tem na educação infantil, hoje temos a hora da história, fazemos dramatizações, desenhamos sobre a história contada. Eu quando estudei era só o desenho propriamente dito, o desenho livre, a professora dava o caderno e nós tínhamos que desenhar livremente [...]” (Ana Júlia - Entrevista realizada em: 01/11/2006)

“Era bastante desenho... até quando eu estava na pré-escola lembro que gostava bastante de desenhar. Gostava de pintar, a professora contava alguma historinha, dava desenhos para a gente pintar, nós cantávamos, dançávamos. No ensino fundamental, tinha que fazer aquelas letras no caderno quadriculado era horrível, eu não gostava. Lembro que quando as letras não ficavam bem feitas ela apagava tudo. Cores primárias, secundárias, terciárias... [...]” (Laíza - Entrevista realizada em: 20/12/2006)

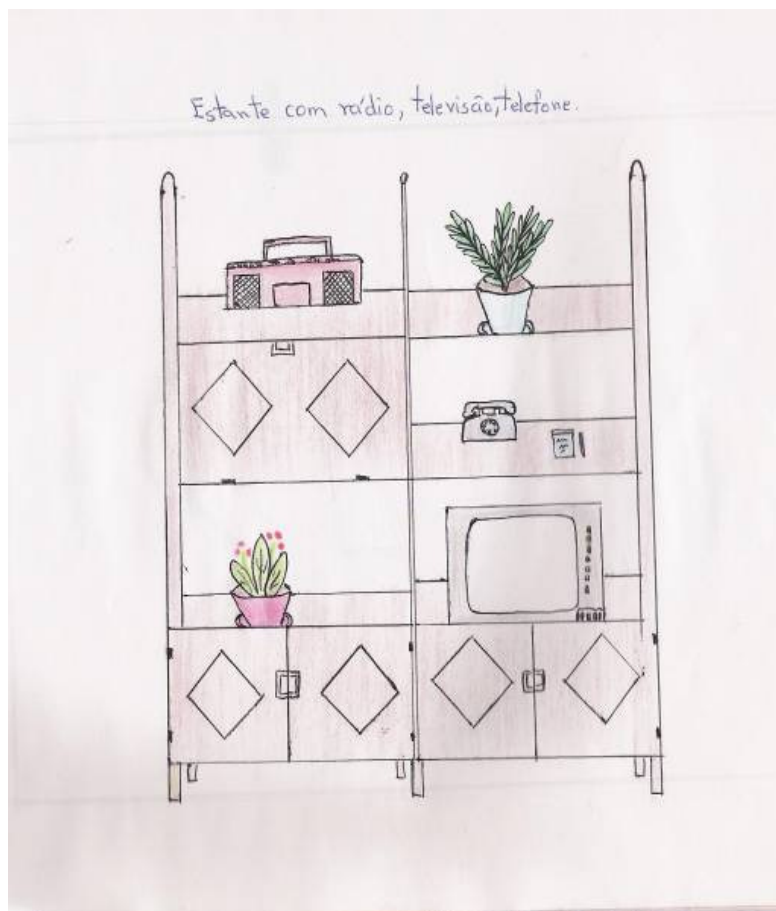
Durante a trajetória escolar (principalmente durante o Ensino Fundamental), as professoras pesquisadas deixaram transparecer por meio de suas memórias, as marcas dos desenhos aprisionados em folhas, desenhos modelados, desenhos estereotipados. Podemos notar também que foram em sua maioria realizados após um passeio, para registrar os acontecimentos das férias, para representar uma paisagem, aprender as cores, retas, curvas, linhas etc. Assim, em seus discursos, ao referirem-se ao desenho esse emergiu relacionado à combinação da utilização das cores, primárias, secundárias, terciárias, bem como, a obrigação de prestar contas a alguém. Isto é, a verificação da aprendizagem em relação a algum tema ou assunto trabalhado.

Antes de entrar na escola eu gosto de desenhar... lembro que brincava de desenhar em casa, mas na escola nossos desenhos tinham que ser como a professora queria. (Joana - Entrevista realizada em: 12/12/2006)

Esse trecho denuncia a escola como o espaço que aprisionou seu desenho. Na sua lembrança, antes de entrar para o espaço escolar o desenho era como que vivo, pois gostava de desenhar, mas depois, ao entrar na escola como que perdeu esse gosto. Moreira Albano (2002) afirma que a escola, desde cedo, indica-nos que a linguagem oral e escrita possuem mais relevância que outras. Para a autora, longe de dizer que a leitura e a escrita não são importantes, quer-se legitimar a necessidade de indagar sobre a supremacia da leitura e da escrita. Já que, por conta disso, o desenho por mais que seja utilizado, por mais que seja 'trabalhado' atrofia-se, como que se esvai e é praticamente substituído pela estereotipia.

"No magistério fizemos bastante desenho de observação... a professora sempre dava um modelo ou solicitava que a gente escolhesse algum e copiasse." (Beatriz - entrevista realizada em: 03/11/2006)

"Eram as cores primárias, secundárias, terciárias, sobre pontos, linhas, curvas, formas, desenho geométrico" (Gabriela - Entrevista realizada em: 12/12/2006)



**Desenho de Observação
Beatriz – adicional da pré-escola**

“No magistério [...] nós éramos obrigadas a utilizar modelos, nós passamos praticamente o curso todo pintando desenhos nas janelas da nossa sala de aula [...]” (Joana – Entrevista realizada em: 12/12/2006)

Já durante o curso do magistério (segundo-grau), algumas professoras dizem que a imagem do desenho emergiu atrelada ao diagnóstico de um suposto estado interior:

[...] no magistério o professor falava sobre as crianças que pintavam de preto, que talvez elas tivessem algum problema psicológico. Alguma coisa ruim guardada dentro delas. Que quando ela desenhava era bom porque daí descarregava, colocava aquela coisa ruim para fora, poderia se sentir melhor, liberta do trauma. (Nayana, entrevista realizada em: 20/12/2006)

Desse modo, tal trecho revela que durante o curso do magistério os desenhos foram utilizados e avaliados como uma oportunidade de compreender o interior das crianças. Essa questão é considerada válida por parte de algumas das professoras as quais, inclusive, dão exemplos positivos em relação à consideração do desenho como uma forma de revelar o interior das crianças.

“Eu consigo compreender as crianças, no que estão pensando e sentido por meio dos seus desenhos [...]” (Bianca – entrevista realizada em: 20/12/2006)

Para Leite (2001), nossa sociedade 'letrada' como que institui a supremacia da leitura. Entretanto é inócua a desconcertante postura de descrever o perfil psicológico daquele que desenha tomando por parâmetro apenas o que desenhou. Para a autora, a criança desenha do mesmo modo que brinca, que dança, que canta... como mais uma das suas muitas formas de se relacionar com o mundo.

Cinco das doze professoras entrevistadas mencionam que seus professores discutiram sobre os repertórios, cantigas e/ou canções para a infância. Uma delas mencionou que sua professora mencionou sobre cantores brasileiros, sua história e importância, mas que hoje já não se recordava mais sobre tal discussão.

“Na graduação teve algumas discussões. A professora discutiu sobre os repertórios musicais e também sobre a importância de não dar desenhos prontos para as crianças, sobre a importância de deixá-las criar e imaginar. Na graduação, discutimos sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, sobre a avaliação em arte, sobre o repertório musical, sobre a importância da arte...” (Joana – Entrevista realizada em: 12/12/2006)

“ Na escola, durante toda minha trajetória, nós fazíamos muito desenho e também aprendemos a cantar os hinos. Então, era assim, eles davam muita música e desenho [...]” (Laíza – Entrevista realizada em: 20/12/2006)

“A música fez e ainda faz parte de minha vida. Durante toda minha trajetória escolar, nós cantávamos muito... no dia dos pais, dia das mães, nas festas cívicas... pra tudo tinha uma ‘musiquinha’. [...]” (Mariana – entrevista realizada em: 12/12/2006)

Nogueira (2003) aponta que, em relação a uma concepção de música, é notória o predomínio de pedagogias tradicionais as quais a reduzem a uma canção a ser trabalhada como estratégia de desenvolver algum comportamento. Ou seja, por conta dessa atitude, praticamente não se exploram *“[...]as possibilidades expressivas da música, deixando de proporcionar à criança um contato mais exploratório e prazeroso com a linguagem musical, cuidando apenas do resultado final [...]”* (idem, p.03)

Em relação aos depoimentos das professoras, ficou demarcado, dentre outras coisas, o quanto o desenho e a música foram predominantes durante suas trajetórias no espaço educacional. Isso nos leva a questionar e até mesmo aferir que ao terem como preponderantes as linguagens do desenho e da música em seu repertório escolar, de certo modo essas linguagens também podem ser preponderantes em sua atuação profissional, em detrimento das muitas outras que são igualmente necessárias. Dizer que a linguagem musical e do desenho foram preponderantes na formação/constituição das professoras pesquisadas, não é descartar a importância destas para sua formação, mas é imprescindível nos perguntar: Porque apenas essas e não outras? Há uma hierarquia entre as linguagens?

A presença-fortuita da arte nos cursos de formação de professores

Diferentemente do que acontece com outras disciplinas provenientes de campos mais legítimos, a arte sempre teve que justificar o porquê de sua presença no espaço escolar (HERNÁNDEZ, 2000), situação esta não muito diferente no que concerne aos locais destinados à formação do educador.

Hoje, a problemática relativa ao ensino das artes no Brasil põe em questão a formação dos professores oferecida nas licenciaturas em arte, nos cursos de pedagogia e nas habilitações para o magistério de nível médio. Os professores habilitados para trabalhar na Educação Infantil, em sua maioria são também os responsáveis para desenvolver um trabalho na ampliação dos referenciais artísticos das crianças dessa faixa-etária.

Entretanto como o pedagogo vai proporcionar algo que ele próprio, por vezes, não experienciou durante sua formação acadêmica? (ALBANO MOREIRA, 2002). Como irá trabalhar com as linguagens artísticas (visuais, dança, música e teatro); se, no geral, ao longo de toda uma trajetória formativa, apenas uma ou outra linguagem foi priorizada? Será o profissional da Educação da infância um professor polivalente? A demanda para respondermos a tais questionamentos nos levaria a realização de outras pesquisas. Não podemos, contudo, furtar-nos de fazê-lo, à medida que a intenção de levantar tais questões perpassa pela complexa problemática da formação do profissional da infância. E a arte é apenas mais uma das muitas faces dessa esfinge.

Pillotto (1997), defende que cada instituição de educação infantil tenha um profissional habilitado no ensino da arte, sendo que esse deve desenvolver projetos em parceria com os demais educadores. Tal autora compreende que o professor de Educação Infantil e o Arte-Educador devem trabalhar em conjunto, desenvolvendo projetos, aprofundando conceitos e ampliando suas próprias linguagens artísticas e as das crianças com as quais convive.

Para a autora a função do profissional em arte-educação não é apenas a de *ministrar aulas fragmentadas; mas, sobretudo, de organizar um espaço de cultura que possibilite a ampliação das expressões e das linguagens das crianças.*

Ainda segundo a autora supracitada, historicamente a arte na educação infantil assumiu um perfil de recreação e de desenvolvimento emotivo e motor. Mas que hoje essa forma de compreensão encontra-se em processo de ruptura. O que exige dos cursos de formação de professores, bem como das políticas públicas um maior comprometimento em relação aos aspectos cognitivos, sensíveis e culturais.

Pires (2006), em sua pesquisa de mestrado aponta a ausência da arte nos cursos responsáveis pela formação das professoras que trabalham na educação infantil no município de São Paulo. Segundo a autora, apesar da importância das experiências artísticas com as crianças, as professoras pesquisadas não as valorizavam, pois passaram por uma formação na qual não aprenderam a apreciar a arte para além dos referenciais midiáticos.

Em sua formação profissional, nos cursos de Magistério e Pedagogia, não existe a disciplina Arte em qualquer de suas manifestações. Como então esperar dessas profissionais que entendam a música como uma das linguagens da infância?
(PIRES, 2006, p.23)

Diferente dessa constatação, as professoras por mim pesquisadas tiveram nos currículos dos cursos que freqüentaram (seja no magistério ou pedagogia) no mínimo uma disciplina de arte. Essa contribuiu seja para o *mal ou para o bem* na constituição de sua formação artístico-cultural. Ao buscar nas narrativas dessas profissionais suas possíveis experiências com a arte, reforçou-me o quanto essa idéia de *não-ausência*, mas de uma *presença-fortuita*.

Nas narrativas, as professoras que arrolaram sobre as discussões que tiveram durante o curso, apontaram que na disciplina de arte-educação, um dos debates girou em torno da questão das datas comemorativas - sobre a importância de não apenas comemorá-las, mas discutir o sentido de cada uma delas. Isto é, de não apenas trabalhar a data em si, mas seu real sentido, do porque foi criada, bem como da importância de elas serem comemoradas.

“No magistério e na faculdade, a gente sempre tinha espaço para estar discutindo a importância da arte. Eu senti isso mais forte na graduação até pensando na educação infantil, do quanto é importante. Discutíamos sobre a importância da arte na educação durante a faculdade, isto é, sobre as datas comemorativas. Segundo a professora, deveríamos mudar nossa prática, por exemplo, no dia do índio, não trabalhar o dia do índio só quando chegar aquela ‘semaninha’ ali, né? Já ir sempre trabalhando as questões do índio. Na Páscoa estar respeitando as diferenças religiosas, de não só naquele período da Páscoa, isso ficou bem forte, não a data comemorativa pela data comemorativa. A questão da festa junina que a gente caracteriza a criança, eu penso assim, é minha opinião, posso até estar proporcionando uma festa que eles venham trajados, mas explicar que hoje não é mais aquele traje que a pessoa da roça usa. Propriamente um tema, eu não me recordo, mas isso ficou bastante gravado, um assunto que foi bastante debatido” (Júlia - Entrevista realizada em: 01/11/2006)

Duas das professoras associam a sua experiência nos cursos de formação de professores (magistério e pedagogia) não diretamente à disciplina de arte-educação, mas a outras experiências formativas. Uma delas reconhece a importância da arte devido a sua experiência com o teatro, por ter participado e utilizado essa linguagem e o quanto essa foi significativa para a sua formação e constituição enquanto professora e pessoa. A outra aponta que lembra não, especificamente, da disciplina de arte, mas das aulas de educação física, das cantigas de roda que sua professora

promovia. De que hoje reconhece a importância das músicas infantis e tradicionais por conta dessa experiência.

“Na graduação aprendi muito, porque fazia parte de um grupo de trabalho que utilizava o teatro para apresentar os textos, livros, trabalhos das disciplinas. Foi muito bom, aprendi muito, que a arte pode ser diferente, que a gente pode aprender com ela, que as coisas podem ser mais prazerosas, mais legais quando a gente utiliza a arte” (Joana - Entrevista realizada em: 12/12/2006)

Em sua maioria, as professoras acusam a quase total ausência de discussões sobre a relevância da arte na/para a educação. Já que, segundo essas, foram poucas as discussões e as que ocorreram foram consideradas, por elas, superficiais.

“No magistério foram poucas as discussões sobre a arte. O que a gente fazia era aquela montoeira de caderninhos enfeitados e bonitinhos, mas na verdade aquilo só servia para enfeitar porque não tinha nada a ver com a realidade. Acho que não tive discussões sólidas em relação à arte. A arte foi bem mal trabalhada. Na graduação ocorreram algumas discussões mais foram poucas” (Ana Maria - Entrevista realizada em: 01/11/2006)

O compêndio dos discursos das professoras em relação aos sentidos da arte no espaço dos cursos de formação de professores (seja o magistério - segundo grau ou o curso de Pedagogia) foram em geral semelhantes entre si, demarcando o horizonte espacial e ideacional dos informantes pesquisados (BAKHTIN, 1976). Nas semelhanças dos discursos, as contrapalavras das professoras pesquisadas tomaram como presumidos a mesma instituição, o mesmo professor de arte, o mesmo período histórico, e o fato da disciplina arte-educação ter sido oferecido apenas na 7ª fase do curso de pedagogia - com uma carga-horária de 60h.

O discurso da não memória na memória,

Algo que chamou minha atenção acerca dos discursos das professoras foi o fato de constantemente afirmarem suas *não-lembranças* em torno das discussões no âmbito da disciplina de arte-educação no curso de Pedagogia. Aqui, cabe um esclarecimento, considero normal não lembrarmos de tudo o que vivemos, pois como já assinalado no segundo capítulo, as vivências são únicas, não se repetem, ocorrem de forma mais ou menos tangíveis e que, nem todas elas resultam no acervo de nossas experiências. No entanto seria, por suposto, durante seus discursos que utilizassem expressão do não lembrar, principalmente, no que tange aos acontecimentos mais antigos (como os ocorridos no Ensino Fundamental).

Mas algo que me chamou atenção só durante as transcrições das entrevistas foi a quantidade de expressões da não memória. Essas expressões das *não-lembranças* foram bem mais reiteradas nos relatos da experiência vivida na disciplina arte-educação oferecida no curso de Pedagogia. Destaco que fazia apenas de 2 a 3 anos do período da conclusão do curso até a data dos depoimentos.

No discurso da não memória na memória, foram explícitas expressões do tipo: *“Não recordo do que foi trabalhado na disciplina arte-educação na época da graduação” (Cláudia); “Na graduação tive a disciplina de artes, mas não me lembro de quase nada” (Isabela); “Não lembro, acho que é porque foi trabalhado bem pouco” (Júlia); Não lembro do assunto, acho que foi fraco, porque não lembro”(Bianca); “Arte ? não me lembro ao certo...” (Ana Júlia); “[arte] Não me recordo muito sobre isso” (Beatriz); “Olha.. sobre o que foi feito (?) acho que não me lembro” (Joana).*

No dizer de Smolka (2006), a experiência é uma palavra que mobiliza significados, sentidos, lembranças, imagens, conceitos e/ou pré-conceitos. E, então diante da *não memória* o que dizer da experiência? Ou, diante da não experiência o que dizer da não memória? Falar de experiência é falar

de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo. É falar da vida impregnada de sentido. Não existe experiência sem significação. Se a memória pode nos fornecer uma relação profunda com nossa experiência, o apoio para a constituição de nossas histórias, nossos referenciais, o que dizer da não memória das professoras? Da qualidade das vivências estéticas que estabeleceram ao longo da trajetória escolar?

Dentre as reminiscências e o esquecimento, as professoras justificam a denominada não memória por meio do argumento de que, se não se recordam é porque não foi significativo. Diante de tal afirmação é de se aludir que existam vivências sem significação. Assim sendo, podemos afirmar que para as professoras pesquisadas suas declaradas não memórias como que desfalca e/ou empobrece seus repertórios artístico-culturais.

A FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL: REPERTÓRIOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL



TONUCCI, 1997.

É necessário mencionar previamente, que na constituição dessa categoria analítica, **formação artístico-cultural: repertórios da atuação profissional** – utilizei, como dados, as narrativas e/ou discursos das professoras sobre tal item, bem como algumas imagens captadas durante os dias em que estive presente no CEI. Embora não se tratando da observação e/ou análise sistemática de suas práticas, esta secção nos fornece alguns indicativos sobre as representações e sentidos tecidos sobre o contexto em que as professoras trabalham, bem como as condições da atuação profissional.

Geertz (1989), nos estudos da antropologia, indica que nas entrevistas ou ao ouvir o outro, mesmo que informalmente, não obteremos uma descrição

fidedigna da realidade pesquisada, mas representações, por vezes, secundárias dessas. Secundárias, aqui utilizadas, no mesmo sentido que Bakhtin atribui a não coincidência da realidade com sua representação. Ou seja, ao descrever algo (ou a nós mesmo), já não o fazemos da mesma forma como o de fato ocorreu. Incluídas nas narrativas e/ou discursos das profissionais sobre sua prática, estão suas representações e sentidos atribuídos à realidade e a si próprios. Assim, como igualmente em minha condição de ouvinte, de pesquisadora, estão presentes minhas significações que interferem na objetivação dos discursos enunciados pelas professoras pesquisadas. Não se trata de relativizar a realidade, mas de entendê-la em seu movimento dinâmico de representação e/ou aproximação.

Para compreendermos os sentidos atribuídos pelas professoras pesquisadas em relação aos seus repertórios da atuação profissional não podemos olvidar todos os *outros repertórios* – os de casa e o da escola. Quando cada professora se dirige ao espaço da atuação profissional, ao se relacionar com crianças, pais, comunidade, instituição, etc., sempre farão uso de suas contrapalavras, isto é, seus repertórios, suas bagagens que em diálogo com os conhecimentos novos adquiridos no espaço da atuação profissional serão ressignificadas.

Em relação à questão citada, devo salientar que não se trata de uma simples soma: *repertório artístico-cultural de casa + repertório artístico-cultural da escola + repertório artístico-cultural da atuação profissional = a 'inteireza' e/ou formação artístico-cultural por 'inteiro'*. Essa compreensão poderia aludir a que a formação teria um final, a que a formação levaria os sujeitos a uma identidade estável, a que pudéssemos nos tornar alguém de uma forma definitiva, sem desvios e nem fissuras. Isto é, a compreensão de que por meio de uma fórmula pré-determinada pudéssemos chegar a um resultado previsto de antemão. Para Bakhtin (2003), discorrer em relação à formação é considerar o movimento dialógico de constituição dos sujeitos e de sua relação com o mundo. Uma formação situadamente histórica, dentro

de uma realidade demarcada por múltiplas e heterogêneas linguagens sociais que influem em sua constituição e relação com o mundo.

A apologia das datas comemorativas e o lugar das linguagens artísticas



TONUCCI, 1997.

Ao longo dos discursos, constatei que as professoras faziam uma relação direta entre datas comemorativas e arte. Sendo que essa última entrou em cena para tornar as 'comemorações', 'as festividades' mais agradáveis e/ou prazerosas. A seleção das datas comemorativas para o planejamento anual, como ilustra a imagem de Tonucci (1994), forja uma previsão do que será trabalhado durante todo o ano: fevereiro – o carnaval, março ou abril – a Páscoa, maio – as mães, junho – festa junina, agosto – dia dos pais, setembro – a primavera, outubro – dia da criança, até chegar dezembro – com o Natal. Tais comemorações são consideradas motivos para incluir atividades manuais, aludindo à idéia da inclusão da arte no contexto da educação

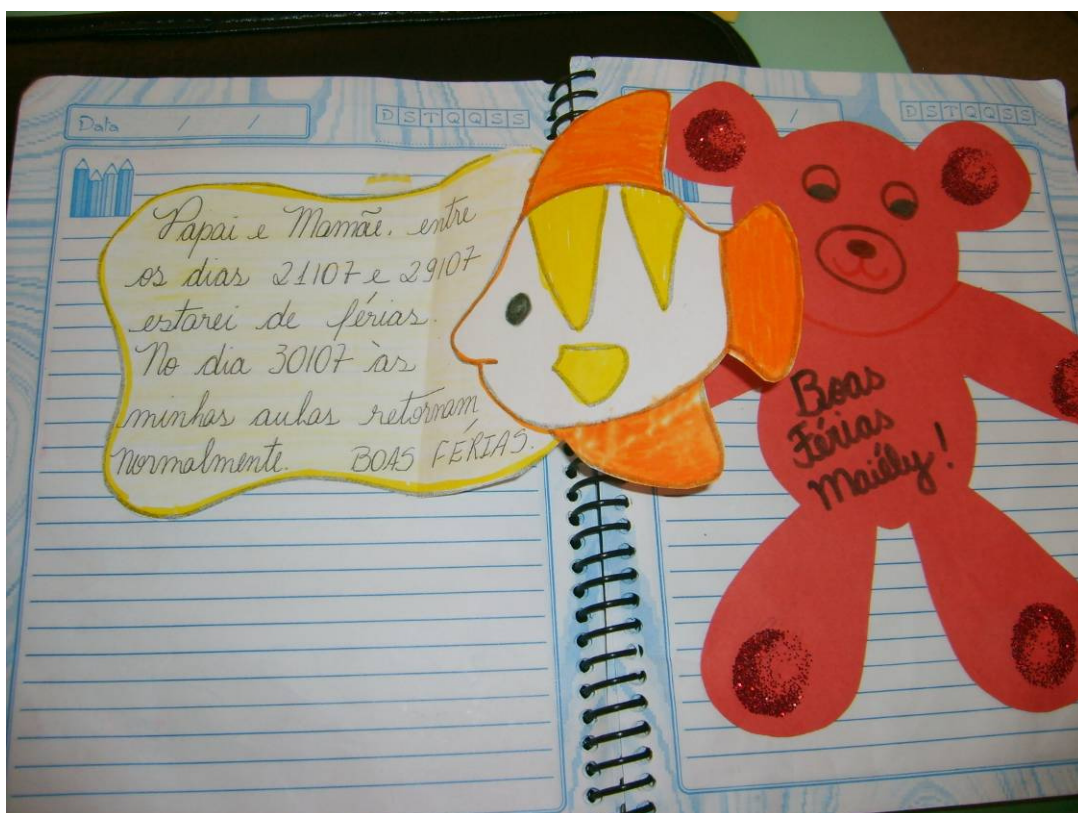
infantil. Fazer a 'lembrancinha' das mães ou dos pais, fazer a cestinha da Páscoa, se maquiar para parecer o coelho, decorar a sala para o natal, desenhar sobre a temática comemorativa, cantar melodias, entre outras atividades, representam para as profissionais entrevistadas sentidos e/ou espaços destinados à arte.

Onze das doze professoras investigadas dizem que trabalham com as datas comemorativas, entretanto argumentam que não são todas as datas do calendário consideradas em seu planejamento. "Só as que a 'sociedade' atribui maior importância" (Beatriz), "As que a sociedade elege" (Ana Júlia)".

As datas comemorativas e as 'lembrancinhas' coladas nas agendas







"Lembrancinhas das Agendas" - Fotos de Pricilla Cristine Trierweiler

Eu trabalho com as datas comemorativas, sempre pontuando a importância de cada data, e através da conversação com os 'aluninhos' daí vem os trabalhinhos manuais... ou a escrita de acordo com alguma palavra-chave desses temas, sempre trabalho assim... até, porque eu penso, se passa na televisão, né...? Por exemplo, a preparação que antecede o dia das crianças, aí a gente vai e trabalha na escola também, aí tem alguma 'musiquinha' de alguma propaganda, quando a gente vê, eles estão cantando o que ouviram na TV." Júlia - Entrevista realizada em: 01/11/2006.

"Nas datas comemorativas eu distribuo desenhos para as crianças pintarem, fazemos trabalhinhos manuais, explicando o porquê de cada comemoração" Bianca - entrevista realizada em: 20/12/2006.

"[...] Embora canse de ir a cursos e eles dizerem que não é importante trabalhar com as datas comemorativas... eu trabalho, sim! Porque eu creio que tudo aquilo que faz parte do cotidiano da criança é importante. Por exemplo, eu não posso privar a criança de saber a cultura do índio, de saber a cultura do negro, de saber as estações...? Se é uma coisa a qual faz parte do dia-a-dia delas então não podemos omitir. Se eu não comentar, o pai e a mãe vão, a televisão, também. [...] Então eu utilizo a arte dentro das datas comemorativas que estou trabalhando. A gente canta musiquinhas, faz pinturinhas, teatrinho, trabalhinhos manuais e eles aprendem muito. [...]" (Ana Júlia - Entrevista realizada em: 01/11/2006)

Os discursos e as imagens mencionadas demarcam, entre muitas outras coisas, o lugar da arte no espaço do CEI pesquisado. Por conta de um planejamento baseado em datas comemorativas, as linguagens artísticas assumem a forma de 'atividades', ora associadas ao agradável, mediante as comemorações e/ou festividades, ora ao diagnóstico e/ou verificação do trabalho realizado, seja por meio da solicitação de um desenho, a representação da quantidade, a identificação de cores e formas etc. Aliada a isso ainda temos toda uma questão ideológica, que é veiculada e legítima às crianças, famílias e comunidade uma única concepção e/ou visão em detrimento de muitas outras. Como desvela a explicação de Ana Júlia, ao

dizer que não pode privar a criança de saber a cultura do índio e ou do negro, suas palavras transmitindo-nos a compreensão de homogeneidade, a de uma imagem ideal em detrimento das mais diversas e complexas constituídas socialmente.

Ao discutir sobre as diversas formas de planejamento adotadas na Educação Infantil, Ostetto (2002, p. 182) aponta que as implicações pedagógicas da perspectiva do planejamento por datas comemorativas

(...) torna-se tediosa na medida em que é cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentando e infantilizando.

Apenas uma das doze professoras disse não trabalhar com datas comemorativas; entretanto, ao começar a descrever mais sobre seu trabalho, verificamos que o sentido do não trabalho está atrelado à idéia da realização de um planejamento por escrito.

“Não eu não trabalho com datas comemorativas, comento porque a gente faz uma rodinha no início da manhã... então eu comento porque eles precisam estar sabendo. Por exemplo: Por que amanhã não vai ter creche? Ah! Porque é Fínados! Então explico sobre. Mas trabalhar especificamente não! Eu só converso sobre o tema, eles participam das que a creche promove. [...] a gente faz umas lembrancinhas que tem que ser igual a de todas as salas. Sobre a Páscoa, comentei com as crianças o que era, que não era só ganhar balas. Mas que é quando Jesus morreu e ressuscitou. Que o Natal não é presente, mas é nascimento. Trabalho o dia do índio, que esse dia existe porque o índio é especial foi o primeiro habitante do nosso país. Faço apenas uma conversa para eles estarem por dentro. Porque existe o Sete de Setembro, porque a gente estava marchando, até porque foi o primeiro ano deles no desfile cívico. Também converso para motivá-los e explico essas coisas assim, mas fazer um planejamento escrito para isso, não! É só uma conversa que é realizada de acordo com o interesse deles e que surge

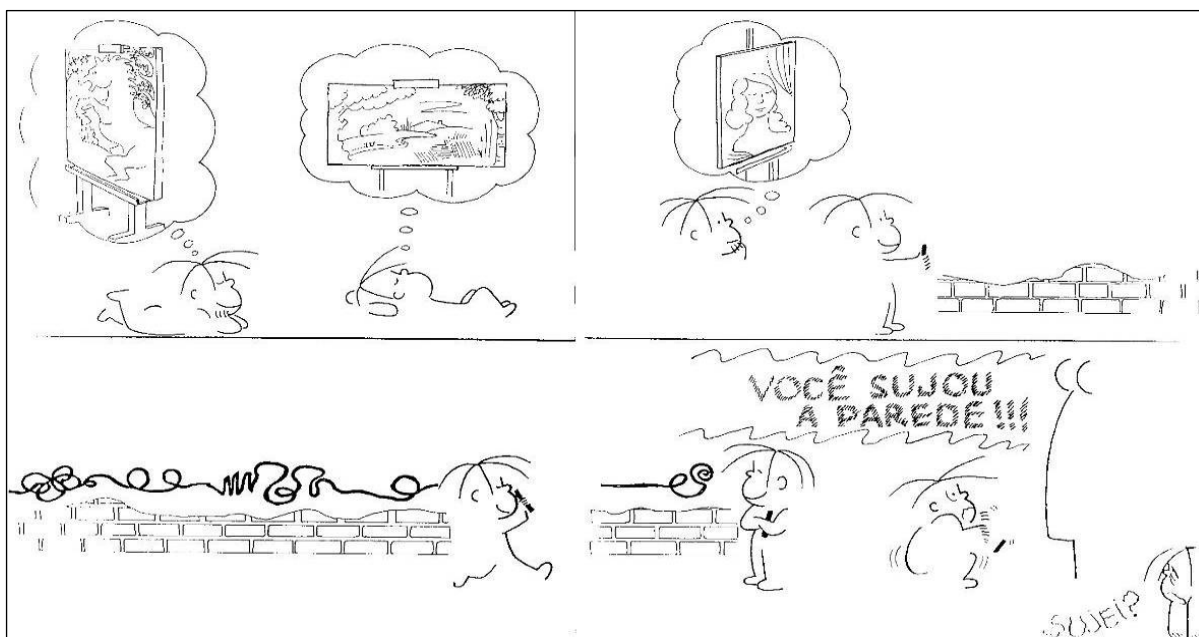
quando eles se interessam. É uma conversa informal! Eu digo para eles: Que legal! Mas não é só isso foram a igreja?" Isabela – Entrevista realizada em: 03/11/2006.

Em relação a um planejamento baseado por datas comemorativas devemos ter sempre em mente que muitas concepções e/ou ideologias estão sendo transmitidas de forma acrítica. Questões do tipo: O que é comemorado/trabalhado e por quê? Por que uma e não outras datas são comemoradas no calendário oficial? Por que uma e não outra data é comemorada no espaço coletivo da educação infantil?

No interior de um espaço da educação coletiva, convivemos com uma diversidade de valores e crenças, então como veicular e reforçar apenas um modo de pensar, diante de tantos outros? Ostetto (cf. 2007) diz que o trabalho com datas comemorativas no interior da educação infantil pressupõe escolhas. Afirma que não é mera questão pessoal, portanto deve ser pensada no âmbito do coletivo. É um projeto da instituição? E, se a resposta for positiva, não descartar as seguintes questões: é festa ou atividade? É diversão ou atividade? É participação ou é consumo? É cultura ou ideologia?

As possíveis justificativas para as questões elencadas pela autora nos levam a indagar, dentre outras, sobre o papel da Educação Infantil e também sobre a problemática da formação artístico-cultural desse profissional. Faz com que pensemos nas vivências e experiências reforçadas e naturalizadas no espaço de atuação profissional, nas experiências dos repertórios de casa e da escola os quais outrora foram criticados, porém sem que nos demos conta são, por vezes, os únicos referenciais para a atuação nesse espaço.

Crianças maiores 'trabalhos melhores', crianças menores 'trabalhos piores'?



TONUCCI, 1997.

As professoras que atuam nos grupos das crianças menores (de até três anos de idade) argumentam que dificilmente utilizam as linguagens artísticas em sua prática, já que por serem crianças pequenas não conseguem manusear e/ou dominar alguns instrumentos como: pincel, tesoura, folhas etc. Isto é, não conseguem produzir/ realizar as atividades com a mesma qualidade estética do que as crianças maiores. Assim, a partir do que dizem, podemos aferir que fazem a seguinte analogia: quanto maior a criança, melhor será o produto final.

“Eu utilizo a arte para trabalhar o movimento, a dança, teatro com fantoches, musiquinhas... no berçário só dá de trabalhar isso. Já quando estou no maternal eles fazem mais coisas porque são maiores e entendem mais. No berçário a gente fala do papai, da mamãe, daí eu faço o desenho na folha, canto uma musiquinha, conto historinhas. Na outra sala, já dá de utilizar massinha, para eles fazerem bonequinhos,

pintarem desenhos em folhas coletivas ou individuais, eles pintam com guache utilizando a mão... pincel, não! Recortam com as mãos, porque eu não dou tesoura tenho medo que eles se machuquem (...)" (Naiana - Entrevista realizada em: 20/12/2006)

"Eu utilizo o livro com as crianças para contar histórias, manusear é difícil, porque os livros aqui são de papel, eles podem rasgar. A música que a gente conta para eles é: 'Fuí morar numa casinha', cantigas de roda. Eu não coloco filme para eles! Por quê? Eu não sei! Boa pergunta... A creche tem DVD, mas eu nunca pensei na possibilidade de colocar, mas acho que não coloco por eles serem bebê e não entenderem nada." (Claúdia - Entrevista realizada em: 01/11/2006)

"(...) E também eles não ficam muito tempo concentrados, são muito pequenos e não permanecem em silêncio para assistir ao vídeo, é muito barulho, tem a hora do café... a gente, às vezes, utiliza alguns livros... músicas a gente canta, mas quase não dá, porque trabalhar no berçário é complicado tem hora de dar mamadeira, tem hora de trocar a fralda, dar a sopa... é só quando a gente termina de dar a sopinha e realizar a troca que a gente tem um tempinho livre... é uma hora em que estão limpinhos, alimentados, então estão mais calmos, daí a gente canta uma musiquinha, conta uma historinha para eles se acalmarem e esperarem para irem embora." Mariana - Entrevista realizada em: 12/12/2006.

As professoras que trabalham no berçário dizem que dificilmente disponibilizam livros ou vídeos, apontam que as crianças são muito pequenas e devido a esse fator podem rasgar os livros. Já em relação aos vídeos, segundo essas, as crianças não demonstram ter concentração suficiente para permanecerem na frente da TV.

"Eu não misturo as crianças do berçário com as crianças maiores... eles podem bater nelas, elas podem cair e se machucar, então eu evito o máximo. Quando eu vou outras professoras me ajudam, mas raramente vou, porque pela manhã que é quando estou com os bebês, temos que trocar, dar comida, dar banho, colocar para dormir... e eles também não

se concentram para assistir ao DVD, também é muita correria, não dá tempo. Os livros que a gente trabalha são os da creche, a gente dá só para as crianças maiores porque os menores rasgam e comem os livros”
Naiana – Entrevista realizada em: 20/12/2006.

Das doze professoras investigadas, seis delas fazem referência a uma suposta incapacidade das crianças menores de três anos. Donde podemos concluir, por relação direta, que para as crianças menores a compreensão das datas comemorativas, bem como a realização das atividades que envolvam as linguagens artísticas são limitadas. Desse modo, segundo essas profissionais, as crianças menores de três anos, que supostamente não dominariam corretamente os instrumentos na realização das atividades, devem apenas receber lembrancinhas prontas, ter a sala confeccionada com painéis/decorações pelos adultos e participar das festividades oportunizadas no CEI.

“No dia do Índio a gente coloca peninha na cabecinha deles, soldado um chapeuzinho, cantamos as musiquinhas a gente ensina eles a marcharem pela sala, eles batem os pezinhos, enfeita eles. Já as datas menores, essas que não dão para trabalhar e até não são tão importantes, a gente coloca um cartãozinho na agenda para que os pais trabalhem em casa. Como, por exemplo, dia do professor foi um recadinho na agenda, dia das crianças uma ‘coisinha na mãozinha deles para levarem para casa... um solzinho, uma balinha, uma coisinha, a gente sempre dá, para que eles tenham uma noção. As datas mais trabalhadas são a Páscoa, festa junina... na verdade todas são lembradas e, de alguma forma, são trabalhadas só que algumas mais, outras menos. Na festa junina houve crianças que trouxeram roupinha daí a gente vestiu neles e eles ficaram felizes... quando a gente trabalhou o dia das bruxas eles trouxeram fantasias e participaram das festividades. É importante a gente trabalhar com as datas comemorativas, porque desde pequenina a criança leva com ela essa rica recordação [...].” (Gabriela – entrevista realizada em: 12/12/2006)

Constatei que em alguns discursos das professoras que trabalhavam no grupo dos bebês (três delas), quando se referiam à falta de materiais, deixavam em evidência que o que estava faltando para as crianças menores de três anos eram brinquedos e não folhas, tintas, papéis etc.

"[...] A gente deixa a desejar, porque não se tem materiais, não se tem recursos para trabalhar com as crianças melhor, dar uma qualidade de conhecimento para eles. Faltam 'legos', bem coloridos, dominós para que eles possam contar as bolinhas... é brinquedo mais é um brinquedo didático. Não dou folhas, não dou papéis, porque são muito pequenos, comem, botam na boca, então eu não trabalho" Mariana - Entrevista realizada em: 12/12/2006.

Para Vigotsky (2003), a atividade criadora encontra relação e faz combinação com a diversidade da experiência humana acumulada pelo homem. Essa experiência é que serve de base para a materialidade.

A queixa ou justificativa de que as crianças menores de três anos não correspondem às expectativas estéticas de um padrão de beleza adulta, de que elas não manuseiam ou criam tal como às crianças que tem mais idade, é, por conseguinte, naturalizar sua condição a uma suposta essência infantil. Como a de que as crianças menores de três anos devam esperar até ter certo nível de desenvolvimento para adquirir certa capacidade e/ou habilidade. Talvez pelo fato de que as crianças menores têm menos tempo de vida e menos quantidades de relações estabelecidas, avaliem que seu acervo para as combinações e/ou criações está em nível inicial de constituição. No entanto isso não deve justificar a limitação e/ou restrições das possíveis experiências estéticas que podem lhes ser propostas.

Nas escolas infantis de *Reggio Emilia*⁶⁰, região Norte da Itália, desenvolveu-se um sistema de educação que considera as crianças e a infância em suas

⁶⁰ Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes situada na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no Nordeste da Itália. Seu sistema municipal de

mais diversas formas de se relacionar, conviver e comunicar no mundo. Para tanto, a arte é valorizada e compreendida enquanto processo. Para além do desenho, da escultura e das mais diversas linguagens materializadas, a preocupação é com o seu autor – com a criança que transforma seu pensamento em criação.

Segundo Rabitti (1999), independente da idade da criança, cada representação é compreendida em Reggio como um ato comunicativo no qual não podemos simplificar e/ou menosprezar. Por trás de cada gesto, movimento, criação, há sempre uma história a ser narrada e compartilhada. “ É a integração e a fusão de experiências diversas que levam a uma aprendizagem de alta qualidade, e não uma atividade altamente dirigida.” (RABITTI, 1999, p.150).

As considerações empreendidas até aqui assinalam que encontrar beleza e sentido nas produções das crianças menores de três anos, em suas vivências com as mais diversas formas de expressão artística, é um desafio para os profissionais que, em sua grande maioria, não possuem uma formação consistente. Como propor para as crianças aquilo que não se viveu e/ou experienciou?

Penso que a expressão a qual emergiu nas entrelinhas dos discursos das professoras – *Crianças maiores ‘trabalhos melhores’, crianças menores ‘trabalhos piores’* – exige desvelamento – a não suposição de uma mera condição de natureza infantil aos pequenos, bem como a necessidade de uma escuta e um olhar sensível ao educador, para que possa acolher as produções das crianças independentes da fase da vida em que se encontram. Indicam dentre outras coisas, a necessidade de uma formação que procure acolher as crianças em seus movimentos e escolhas,

educacional foi proclamado um dos melhores do mundo (Nesweek, 2 de dezembro de 1991). A cidade opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3 a 6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos. Esse sistema, nos últimos 30 anos desenvolveu um conjunto singular e inovador de propostas que reconhecem dentre outras coisas, a representação simbólica por meio das 100 linguagens (referência ao poema de Loris Malaguzzi – *Invece il cento c'è*). (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 1999).

oportunizando-as as mais diversas possibilidades da experimentação estética.

Nós trabalhamos de acordo com o interesse das crianças!

Muitas das professoras utilizaram a justificativa de que trabalham de acordo com o "interesse" das crianças, contudo no decorrer de seus discursos, fica evidente que por vezes a linguagem que prevalece em suas práticas são as de sua própria preferência. a música foi a linguagem que teve maior prevalência em suas narrativas.

"Gosto muito de música, trabalho muito a música na minha sala de aula, para tudo eu envolvo a música. Se vou dar uma aula de matemática... através da música; se vou dar uma aula de português... através da música; de higiene... através de música. Então eu uso muito, muito mesmo a música na minha sala de aula!" Ana Júlia – Entrevista realizada em: 01/11/2006.

Os cds e dvds disponibilizados são os que as crianças trazem de casa; também utilizam as músicas das estações de rádios locais, ou dos cds infantis disponíveis na instituição. em segundo lugar, aparece o desenho, que é compreendido como uma forma de a criança revelar o seu interior; em terceiro, a dramatização com fantoches que foi citada por sete professoras.

"Colocamos músicas, e não só infantis, pois eles gostam das outras também. O Som na sala fica ligado direto, colocamos na rádio Regional (...)" Gabriela – Entrevista realizada em: 12/12/2006.

"Damos desenhos para as crianças pintarem, porque elas gostam bastante... Com o que desenham conseguimos saber o que escondem dentro do pensamento, lendo as cores, as formas, os rabiscos (...)". Bianca – Entrevista realizada em: 20/12/2006.

Ao serem questionadas em relação às músicas, filmes e livros disponibilizados às crianças, bem como a forma como os mesmos entram no planejamento, pude constatar que as professoras utilizam-se desses, como meros recursos/instrumentos, sendo que os mesmos emergem esporadicamente, já que estão à mercê de um planejamento dicotômico que ora proclama partir do interesse das crianças – “deixando as crianças soltas” – ora restringe e/ou elege músicas, filmes e livros de acordo com uma suposta opinião individual do que consideram ou não mais relevante/importante (visão adultocêntrica).

“Os livros, a gente tem algumas coleções aqui, e eu também trago de casa que são atividades que podem ser trabalhadas, porque querendo ou não querendo, nós temos que dar alguma atividade, de acordo com a idade deles, a gente tem aqui algumas coleções boas, mas a gente sempre procura uma coisa de fora, pega emprestada de algum colega. Eu tenho uns livros muitos bons do tipo “Vamos Colorir?” Eu tiro muitas coisas para eles, atividades pontilhadas, o maior e o menor, a gente trabalha ‘pinte o maior’, ‘pinte o menor’. Eu uso muito aquele “Vamos Colorir?” Os filmes eu uso quando quero trabalhar, por exemplo, a semana dos animais, daí eu alugo, não é da instituição. Se eu quero trabalhar os dentes, daí eu tenho uma fita muito boa que era da época da faculdade, que eu pedi para gravarem para mim que é “Vamos escovar os dentes?” – que trabalha a importância de escovar a língua. Enfim, para tudo isso aí eu pego uma fita para trabalhar.” Ana Maria – Entrevista realizada em: 01/11/2006.

Os Livros disponibilizados são os Clássicos infantis, os DVDS são os que as crianças trazem ou quando as professoras locam - desenhos do universo da Disney. As canções são as da mídia, as denominadas infantis como Xuxa, Angélica, Eliana, ou as das paradas. A programação da TV, principalmente o ‘Sítio do Pica Pau Amarelo’ faz parte das manhãs das crianças. Também, encontrarmos na instituição pesquisada, livros com atividades prontas – do tipo: ‘Vamos colorir?’ limitando as possibilidades de criação e ampliação dos repertórios/referenciais das crianças.

“As músicas da Xuxa, da Angélica, das Rebeldes, músicas tradicionais, infantis, adultas, ‘as das paradas’, os filmes só quando eu alugo, a creche não disponibiliza, e os filmes da Disney que eles mais gostam. Os livros são os Clássicos Infantis: Branca de Neve, Os três porquinhos, A bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho, mas geralmente utilizo os meus livros porque os da creche tenho até medo de pegar, porque é tudo controlado, eles não podem manusear, porque se estragarem tem que repor. As crianças têm mais contato com as linguagens artísticas... Eu utilizo para trabalhar algum assunto, ou tema que quero que eles aprendam” Joana – Entrevista realizada em: 12/12/2006.

Entretanto as professoras se queixam de que a instituição não disponibiliza de muitos títulos que possam fazer relação com o que estão trabalhando, bem como se queixam de que são obrigadas a controlar as ações das crianças no manuseamento dos livros; porque, se por desventura, um livro sofrer algum dano terão que repor. Então em seus discursos fica evidente que quem tem o “poder” sobre os livros são elas e de que as crianças só terão acesso se essas disponibilizarem.

“Geralmente só uso os meus livros, porque os da creche tenho até medo de pegar, porque é tudo controlado, eles não podem manusear, porque se estragar tem que repor.” Joana – Entrevista realizada em: 12/12/2006.

“(...) eu pego os livros da secretária, na sala não temos livros disponíveis, eles ficam na secretária. Eu tenho que ficar cuidando o tempo todo, para que não rasguem” Beatriz – Entrevista realizada em: 03/11/2006.

“As músicas que eu utilizo são só as infantis, o filme é o do ‘Sítio do Pica-pau Amarelo’ e outros; mas, é difícil, eles não ficam muito tempo parados na frente da TV, não tem concentração, é 10 minutos no máximo! Os livros que eu dou para eles são os de histórias infantis, as revistas da sala eu olho primeiro, porque às vezes têm algumas figuras que não são legais eles estarem olhando. Os livros que eles gostam são

os que têm bruxa, lobo, os três porquinhos, do cachorrinho, do cavalinho, eles só gostam das coisas infantis” Beatriz – Entrevista realizada em: 03/11/2006.

“Eu acho que eu trabalho mais com historinhas, músicas, brincadeiras de roda, apesar deles gostarem mais da boladona... então a gente procura resgatar essas músicas mais tradicionais, mais infantis como a do Boi da Cara Preta... utilizando fantoches, desenhos, fazendo relação com algum assunto que eu queira trabalhar” Laíza – entrevista realizada em: 20/12/2006.

Os sentidos da presença da arte atribuídos pelas professoras - Uma idéia de 'pedagógico'

Quando solicitadas a relatarem sobre a importância da arte para a educação infantil, foi possível verificar em seus discursos não só suas concepções de arte, mas também de criança e de infância.

Podemos dizer que algumas professoras englobam em seus discursos não apenas uma concepção, em específico, mesmo que uma predomine, algumas idéias complementam outras e a forma de pensamento por vezes soa contraditória.

“Em minha opinião, a arte engloba tudo! Porque a música, a dramatização, a pintura, nesse momento que eles vão estar, expressando a personalidade deles, que vão estar em contato com o conhecimento, que vão estar se socializando, porque se desde pequenininho você trabalha o teatro com eles, você irá contribuir para que no futuro, quando se tornar adulto ele não tenha medo de falar em público, de estar se expressando, até para respeitar o espaço do outro, agora não é minha vez e a vez dele. E de reconhecer de que hoje eu fiz um trabalho, a minha professora disse que eu poderia ter feito bem melhor, então eu vou me esforçar para chegar até lá. Ou então, levantar a auto-estima da criança, porque através da arte você levanta muito a auto-estima da criança. Para mim, é a chave do 'povão' é a arte na

educação infantil, embora a gente pudesse ir mais além...” Júlia – Entrevista realizada em: 01/11/2006.

“É muito importante trabalhar a arte na educação infantil porque a arte trabalha a auto-estima deles. Eu vejo que quando eles estão produzindo alguma coisa... quando eles estão conhecendo materiais diferentes... quando eles estão criando alguma coisa nova ou reformando... eles se empenham... eles se concentram mais naquilo, prestam atenção, tu não precisa chamar a atenção deles. Mas, se ficamos só do desenho para a música e dessa para o desenho, eles não se prendem tanto, mas quando tem um material diferente eles se concentram muito mais. Trabalhar a arte de forma diferente, para mim, é quando você oferece para as crianças um material novo ou faz um passeio, daí eles se concentram tanto (...)” Isabela – Entrevista realizada em: 03/11/2006.

A relevância da arte está associada, para muitas das professoras (cinco delas, mais especificamente), ao trabalho da auto-estima, da libertação dos possíveis medos e angústias que por ventura podem dominar o universo infantil. Assim ela é concebida por excelência como uma forma de expressão dos sentimentos, de revelar/exteriorizar o que se esconde no interior (aquilo que lhe é subjetivo).

A arte também aparece como uma forma de conhecimento, uma cultura a ser apropriada pelas novas gerações, conforme três professoras demarcam. Emerge uma visão de criança como vir a ser artista. Para algumas dessas profissionais, demarcadamente seis delas, é função da educação infantil trabalhar com a arte, porque quem sabe no futuro a criança possa vir a ser um artista. Ou até mesmo adotar uma outra profissão em que necessite falar, expor suas idéias, ser criativo, resolver soluções e possa se sair bem.

“(...) vai que tem uma criança que no futuro vai ser um desenhista famoso, vai estudar para isso, vai se formar. Penso que temos que fazer tudo o que pudermos para que no futuro a criança possa ser melhor que a gente” Gabriela – Entrevista realizada em: 12/12/2006)

“Eu acho que a arte é importante porque desenvolve a criança. Quando ela tem a oportunidade de ser trabalhada com a arte pode, no futuro, se tornar um grande professor, um grande artista. É muito importante a arte na educação infantil” Naiana – Entrevista realizada em: 20/12/2006.

Também podemos constatar a supervalorização da visão estética do adulto, assim como uma concepção de que a arte não é para todos, mas para alguns, concebendo a questão do gosto como algo natural e não constituído social e historicamente, segundo podemos notar na fala de duas professoras.

“A arte é um momento em que a criança expressa a emoção dela, do momento, expressa a criatividade, demonstra o quanto ela é capaz de criar através da arte. Através da arte a gente pode trabalhar a oralidade dela, trabalhar a timidez, porque a gente encontra na educação infantil bastante criança com dificuldades de se impor, de se impor mesmo. É através da arte que você é capaz de corrigir e conseguir tudo isso na criança” Júlia – Entrevista realizada em: 01/11/2006.

“É importante... eu sempre gostei de trabalhar, mas tem criança que não se desenvolve, não desperta, assim como também tem colegas que nunca gostaram da arte, não gostam de desenhar de pintar. A arte pode despertar o gosto de alguns (...)” Gabriela – Entrevista realizada em: 12/12/2006.

Duas professoras argumentam que o trabalho com as linguagens artísticas, desde que a instituição tenha materiais variados e recursos para realizar muitos passeios, contribui para que a criança desenvolva a concentração. E que isso é importante, porque as crianças fazem as atividades com maior "autonomia", aqui, entendida como a capacidade de não falar alto, não incomodar e fazer corretamente o que foi solicitado.

Duas professoras, ainda, trazem em suas falas a idéia de arte enquanto linguagem, sendo que uma delas acrescenta a essa posição a idéia da arte

traduzida como possibilidade de formação integral dos sujeitos. Isso traz à tona a idéia de que o professor necessita ter trabalhado em sua formação a arte, porque só assim conseguirá compreender e oportunizar vivências artísticas significativas para o grupo de crianças ao qual trabalha.

“Arte é linguagem, sendo que é importante trabalhar com a arte para estimular a criatividade e a imaginação das crianças, para que eles não sintam medo, possam ir além, para que não fiquem igual a nós... que não sabemos desenhar, porque só casinha, nuvenzinha, arvorezinha, isto não é arte! Arte é muito mais que isso! Eles, através da arte, podem ter mais liberdade, nós não tínhamos, tínhamos que fazer o que o professor mandava sem poder se quer questionar” Beatriz - Entrevista realizada em: 03/11/2006.

“A arte é fundamental para a criança se desenvolver de maneira integral. Até porque, na educação infantil, tudo o que a gente trabalha marca muito eles. Eu percebo que se eu tivesse sido mais trabalhada quanto ao teatro, a dança, o desenho, as inúmeras linguagens artísticas, faria um trabalho ainda melhor. Eu ainda tenho muita dificuldade de me expressar, mas percebi que melhorei um pouco na faculdade, porque tinha um grupo de amigas e nós apresentávamos os trabalhos sempre em forma de teatro, então eu acho que isso é um grande aliado para o desenvolvimento da criança. A criança só terá a ganhar se o professor tiver uma formação cultural. A arte é extremamente relevante, porque mobiliza, questiona, alegra, sensibiliza. Sem a arte a gente não é nada. Com a arte a gente é tudo... podemos ser tudo o que quisermos, porque ela trabalha com a imaginação. Tudo pode ser mais prazeroso de ser ensinado quando utilizamos a arte. A arte é inteireza, é não fragmentação. É uma dimensão do humano e a educação não pode descartar isso.” Joana - Entrevista realizada em: 12/12/2006.

Para além dos discursos proferidos... Os sentidos estéticos materializados

Ao relatarmos sobre, como e em que situações utilizam as linguagens artísticas, percebi que as professoras em sua maioria utilizam-se das

linguagens artísticas como um instrumento para trabalhar algum tema/assunto de seu interesse. O desenho, a pintura, a música, o teatro com fantoches, as histórias contadas, a dança etc., tiveram seus sentidos reduzidos a procedimentos agradáveis/prazerosos para se "ensinar", reforçar regras, valores e/ou algum tema/assunto que estivesse em evidência.

Vigotski (2004) aponta que a pedagogia tradicional ao reduzir a estética ao sentimento do agradável, do prazer e das reações hedonísticas perde a possibilidade e o próprio significado dessa educação, obtendo quase sempre resultados contrários aos esperados. Também não devemos reduzir a estética e o trabalho com a arte a um mero recurso pedagógico com a intenção de resolver todos os problemas difíceis e igualmente complexos da educação. Ao contrário, devemos caminhar no sentido da ampliação dos referenciais artístico-culturais dos sujeitos, o que concerne a não propagar a visão de que a arte está sempre a serviço de algo mais relevante. Pois essa compreensão estaria contribuindo para perpetuar uma visão utilitarista em relação à arte e à estética. Para esse autor, uma obra de arte, uma vivência estética não deve estar a serviço de algo que não ela própria.

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores, e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. [...] De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos. (VIGOTSKI, 2004, p. 342-343)

Desse modo, ao longo dos discursos das professoras pesquisadas encontrei como predominante a compreensão e/ou sentido de que o artístico e o estético na educação infantil estaria(m) na possibilidade da realização de um trabalho mais agradável e/ou prazeroso com as crianças. Como, se ao utilizar alguma linguagem artística, por si só, tornaria o trabalho considerado

mais 'sério' e mais 'difícil' com outras áreas e/ou 'disciplinas': Português, Matemática, Ciências Sociais etc., menos árduo e mais agradável.

“Eu trabalho a arte quando dou revistas, músicas, dobraduras, trabalhinhos manuais, conversando com as crianças. Meu objetivo é fazer com que elas aprendam a manusear as revistas, a ver as gravuras, a manusear os objetos. [...]” (Bianca – entrevista realizada em: 20/12/2006).

“ Utilizo a arte em todos os momentos, ela é um meio para trabalhar as cores, as formas, as letras, os números [...]” (Júlia – entrevista realizada em: 01/11/2006)

“[...] Elas [as crianças] aprendem bem mais quando a gente utiliza a arte. Fica tudo mais gostoso, prazeroso e significativo. Nas datas comemorativas, quando a gente quer trabalhar algum valor, alguma regra, as letras do nome, as vogais, daí nós utilizamos a arte” (Joana – entrevista realizada em 12/12/2006)

O conjunto dos discursos das professoras nos reporta a uma idéia de pedagógico que se utiliza da arte como um instrumento para se chegar a outros fins que não os estéticos e/ou artísticos. Não estou afirmando que as linguagens artísticas e/ou o estético não possam ser utilizados dentro do cotidiano educativo por meio da realização de atividades e/ou situações significativas propostas com outros objetivos que se articulem aos artísticos e estéticos. Penso que o que não deve acontecer é a limitação da utilização da arte no espaço educativo e/ou escolar a uma condição de recurso, de procedimento metodológico.

Os sentidos atribuídos até esse ponto ajudam a perpetuar uma idéia de pedagógico, de artístico e de estético que reforça a compreensão de que a finalidade e/ou o espaço da arte na educação infantil se resume(m) a uma mera condição de instrumento e/ou procedimento pedagógico. É por exemplo, o caso da utilização de folhas mimeografadas com desenhos para

colorir, traços a completar, letras, cores e formas a identificar, ou simplesmente para adquirir a noção de limites.

Um outro sentido atribuído à arte o qual já foi previamente apontado no capítulo III, na apresentação do espaço estético no CEI, refere-se à subjugação da arte como ornamento. Uma concepção de estética associada a um sentido de beleza e perfeição que tem como parâmetro os elementos de fácil veiculação da mídia e que se pautam em uma visão de criança, infância, estética, arte e cultura quase sempre naturalizadas. Essa questão apareceu não apenas nos discursos das professoras, bem como de forma bastante intensa nos elementos da composição arquitetônica da instituição.

Por mais que as professoras profiram discursos sobre sua concepção e/ou prática com as linguagens artísticas no espaço de atuação profissional, os *sentidos estéticos materializados* não passaram despercebidos. Isto é, nem tudo é proferido, faz-se necessário combinar seus discursos com a estética desse espaço-ambiente, que concomitantemente ao revelar alguns elementos da formação, também forma os sujeitos que nele estão inseridos.

A concepção de estética aqui adotada baseia-se na idéia de que o objeto estético materializa escolhas composicionais e de linguagem que resultam em um posicionamento axiológico frente ao mundo. Um processo que envolve uma posição refratada e refratante. Refratada porque envolve um viés valorativo do(s) sujeitos que a compõem e refratante porque é a partir dela que se reordenam esteticamente os eventos da vida. Resulta de um processo de busca pelo belo (diferente do sublime de Kant) e da participação com *responsabilidade* no mundo, marcada e situada historicamente (BAKHTIN, 2003). Trata-se de uma estética que comunica – que está em movimento, dialoga, sistematiza e significa as ações dos sujeitos que nesse espaço convivem.

Ou ainda no dizer de Hoyuelos (2006):

[...] una arquitectura conformada por un conjunto de elementos físicos, sociales y culturales configurados por espacios, mobiliario, objetos, decoraciones y construcciones de los niños y de los adultos que provocan diversas informaciones, comunicaciones, vivencias personales y colectivas. Un espacio ambiente no neutral con respecto al proyecto educativo, y que trata de buscar una coherencia entre la arquitectura y el modelo educativo elegido, de otra manera se pueden producir deficiências e interferências funcionales (culturales, educativas) que impidan llevar a buen término los objetivos del propio proyecto. Es decir que, el proyecto educativo adquiere sentido y significado, sólo si el espacio ambiente participa del mismo. Para la realización de esta idea es necesaria la imprescindible colaboración y diálogo entre la arquitectura y a pedagogia. (HOYUELOS, 2006, p. 117)

Trago algumas cenas presenciadas por mim nos momentos em que estive presente no CEI, no sentido de dar ao leitor essa dinâmica de estética em movimento, a dinâmica de um espaço habitado, formado e transformado cotidianamente pelos sujeitos. Isto é, a articulação entre os discursos proferidos e os discursos materializados.

Olhos que tentam olhar...





Refeitório - vídeos - fotos tiradas pela pesquisadora

[...] As crianças parecem contentes, conversam entre si, cantam as músicas que aparecem no desenho, dançam com o corpo... Sendo que seus olhos vagueiam entre os alimentos dispostos na mesa, as cenas que passam na TV e, os constantes apelos das professoras que solicitam que essas se mantenham em silêncio. Há dois grupos nesse local, ambos demarcados pela mesa que ocupam, são crianças entre três e cinco anos de idade.

Enquanto as crianças lancham e assistem à TV, as professoras conversam entre si, trocam informações sobre diversos assuntos relacionados à sua vida pessoal, os lugares que foram no final de semana, as festas da cidade, algum colega que adoeceu, sobre os filhos etc.; sendo que só interrompem o assunto para chamar a atenção de alguma criança que no seu entender parecem estar fazendo barulho demais.

No meu olhar, as crianças não estão fazendo barulho e/ou bagunça... Mas estão interagindo, trocando impressões em relação ao desenho a que estão assistindo, estão envolvidas...

O silêncio que as profissionais exigem das crianças, é rompido nesse tempo&espaço por suas próprias conversas, os sons das vozes 'transgressoras' das crianças que assistem à TV, bem como de outros sons/ruídos que chegam até esse local [...] (Registro do Diário de Campo - 11/06/2007)

É imperativo afirmar que costumeiramente as crianças do CEI pesquisado passavam horas em frente à televisão, assistindo desenhos e a filmes animados da Disney. Muitos desses desenhos e filmes eram vistos mais de uma vez (segundo o relato de algumas das professoras, isso acontece porque não possuem outro disponível para substituir).

Nadie niega que haya un riesgo constante de adoptar una actitud estética, superficial, que pueda llegar a ocultar la fragilidad de los contenidos, ya que está en marcha un fuerte proceso de globalización sobre los modelos imperantes divulgados por los medios de comunicación, en los que a menudo la belleza se ve confinada a lo fútil e supérfluo. (VECCHI, 2006, p.25)

Dessa forma, justamente quem deveria fazer o papel de ampliação e não de reprodução acrítica dessas produções, é quem quase sempre as veicula e perpetua no espaço da educação infantil. Para Cunha (2007), isso propicia a modelagem de um suposto ideal de 'gosto infantil' que retiram das crianças suas singularidades e direitos de escolha em relação a outros universos imagéticos e simbólicos.

Vivemos em um sistema econômico capitalista que transforma imagens em produtos a serem consumidos, cabendo-nos uma postura crítica que não tome as decorações/painéis, bem como desenhos e filmes do universo Disney como imagens que representem à infância. Já que essas imagens

produzem visões de mundo, de (não) pertencimento, culminando em escolhas e tomadas de decisões nem sempre conscientes.

[...] o ambiente midiático do qual as crianças hoje fazem parte, as fronteiras estão cada vez mais difusas, tanto entre as mídias quanto entre os textos em si. [...] essas transformações são viabilizadas pelas mudanças tecnológicas, mas também amplamente orientadas pelos interesses comerciais. Assim, esse ambiente pressupõe tipos muito diferentes de competências e conhecimentos – e que parece encorajar diferentes modos de 'atividade' – por parte das audiências. As mídias contemporâneas cada vez mais se dirigem às crianças como se elas fossem consumidoras altamente 'alfabetizadas' midiaticamente. (BUCKINGHAM, 2004, p.70)

O pesquisador Inglês David Buckingham (2004), se referindo à questão acima, afirma que os filmes e desenhos não são apenas programas de TV ou histórias destinadas para entretenimento das crianças. Que eles também são filmes, discos, histórias em quadrinho, jogos de computador, brinquedos, camisetas, pôsteres, lancheiras, bebidas, álbuns de figurinhas, comidas e uma miríade de outros produtos a serem consumidos.

A questão aferida anteriormente, demonstra que cada vez mais a cultura midiática infantil está atrelada a outros textos e formas de mercadorias empacotadas e comercializadas. Uma lógica movida pelo consumo e pelo lucro. Logo o que dá lucro as grandes corporações não é tanto o filme em si, mas as imagens dos personagens e produtos fabricados em relação a esse. Diante desse universo de consumo desenfreado, não me furto de lançar a questão: Será papel das instituições de Educação Infantil reforçar essa lógica de consumo, adotando essas imagens e produtos midiáticos como modelo estético e ideal de infância?

Onde estão as produções das Crianças?







Decorações/painéis do Refeitório -Fotos de Prícilla Cristine Trierweiller

[...] O refeitório do CEI se apresenta como um espaço predominantemente adultocêntrico, em que a lógica de organização e composição dos espaços é sistematizada pelos adultos, não contando com a participação das crianças. Além de passar uma imagem e visão de infância romanesca, também expressa a concepção de estética valorizada e veiculada pela instituição. As imagens verbo-visuais dispostas nesse local além de expressarem aspectos da formação dessas profissionais (Não só pela confecção dos painéis, pela não participação das crianças, ou ainda pela suposta neutralidade em relação ao planejamento desse espaço, mas principalmente pela concepção de criança, de infância, de arte e de cultura que estão sendo veiculadas) também influem na constituição das subjetividades formativas dos sujeitos que nesse espaço convivem. Diante de tal constatação é imperativo perguntar: Onde estão as produções das crianças? Sendo tal espaço de uso coletivo, não deveria ser um local que expressasse essa condição? Penso que a estética do local poderia ser pensada e projetada juntamente com as crianças, tornando-se um lugar agradável, acolhedor, bonito e sensível, em que as crianças, profissionais, familiares e visitantes conseguíssem visualizar e identificar que as produções das crianças são valorizadas e reconhecidas. [...]. (Registro do Diário de Campo - 19/04/2007)

Uma questão importante a ser apontada é que nos dias em que estive presente no CEI, praticamente não encontrei as produções das crianças, mas painéis prontos feitos com emborrachado, alguns grandes e bem coloridos, outros pequenos e delicados que preenchem os espaços disponíveis nas paredes. Esses painéis sempre fixados numa altura não disponível para o acesso das crianças, possuem junto às imagens alguns dizeres do tipo: "Crianças, adoramos estar com vocês!", "Meu anjo da guarda meu bom amiguinho, guiai-me sempre para o bom caminho", "Mãe é a palavra primeira que se aprende ao balbuciar! Mãe, nossa amiga verdadeira! Doce rainha do lar!".

Abaixo, alguns trechos da entrevista que foi realizada com a secretária da instituição (em 07/08/2007), ela foi apontada pelas professoras como autora dos principais painéis/decorações⁶¹ que estão fixados no refeitório.

Pesquisadora: Esses painéis/decorações que estão no refeitório, os painéis/decorações expostos... Quem os produziu? Também gostaria que você comentasse um pouco sobre eles. Qual a intenção em relação a eles, o que representam no espaço do refeitório e para a instituição?

Secretária: [...] Eu que fiz. Esses painéis maiores são de segunda mão... É que aqui quase não temos materiais. Eu trouxe de uma outra escola em que trabalhei. Os painéis menores, nós, professoras, fazemos quando tem alguma data comemorativa. [...] Acho que sem painéis, sem decorações a creche fica feia, sem cor, sem vida... Então damos vida, colocamos cor. Sabe aquele ambiente morto que não diz nada? Era assim antes de eu colocá-los onde estão agora. Quando eles não estavam ali o ambiente era triste, agora está mais alegre. Eu fico contente porque eles ainda estão lá, só que ao mesmo tempo sei que estão marcados, já estão no mesmo lugar há muito tempo, deveriam ser substituídos por outros. O sentido seria estar mudando... A gente até tem muitas idéias, mas por falta de materiais elas não são concretizadas.

Pesquisadora: Há quanto tempo eles estão ali?

Secretária: Ah! Já faz muito tempo, acho que desde novembro de 2005 [...] O ideal seria mudar, mas como te falei, não temos materiais, daí a gente fica desestimulada. [...] O ideal seria que nosso refeitório fosse mais colorido, com painéis próprios para crianças, com personagens dos filmes de desenhos animados da TV. Também acho que as crianças têm que estar em tudo, tem que participar e estar em tudo. [...]

Diante do que foi dito, interpreto que na visão da profissional acima, os painéis/decorações presentes na unidade tem a função de preencher o espaço vazio das paredes com imagens definidas como infantis,

⁶¹ Refiro-me às decorações/painéis dispostos em locais de maior espaço, destaque e de maior circulação de sujeitos, portanto no meu entender – estratégicos para sua exposição. São os painéis que se destacam em relação aos outros, não só pelo seu tamanho, mas principalmente pelas mensagens verbo-visuais que insuflam.

relacionadas a uma produção midiática e comercial que atravessam os limites da própria instituição. Apesar da menção comunicativa que a profissional assinala sobre as decorações/painéis, relacionando-os às idéias de *alegria, cor e vida*, identificadas como características da infância, não há uma reflexão sobre aquilo que está sendo exposto. Desse modo, a intenção proclamada em relação à confecção e disposição dos mesmos encontra-se atrelada a uma visão de infância e criança veiculadas/reforçadas pelas mídias, geralmente isentas de uma leitura crítica e sensível. Há também uma contradição, quando afirma que as crianças têm que estar em tudo, porque as imagens confeccionadas e disponibilizadas pelos adultos no espaço do refeitório reforçam justamente o contrário. De que naquele local não há espaço para a produção das crianças, mais *para crianças*, um *para* baseado na visão de criança consumidora e passiva de cultura.

A profissional aponta ainda a falta de materiais como empecilho para a confecção e substituição dos painéis/decorações que estão depositadas no refeitório. O fato de não terem materiais/recursos, realmente é um fator limitador. Não desmerecendo essa condição, mas atrelada a ela, trata-se também de uma questão de formação e concepção de estética que está em jogo. Diante das afirmações aqui esboçadas, seria suficiente disponibilizar tais materiais sem uma formação estética consistente?

Acredito que disponibilizar materiais sem uma formação estética consistente pouco iria influir nesse espaço, no modo de compreender a infância, a criança e a estética. Para tanto, é premente uma formação que integre o sensível e o inteligível, uma formação por inteiro, em que sensibilidade, beleza, e consciência crítica não sejam tratadas como oposições, mas integrem e acompanhem esses sujeitos para todos os lugares, não só em seu espaço de atuação profissional, mas também para a vida pessoal. Assim sendo, por melhor que sejam os materiais isso não será suficiente para que os

professores compreendam e promovam uma educação consistente. (ALBANO MOREIRA, 2007).

A disposição dos painéis, sua localização, tamanho, cores e formas, suas mensagens verbo-visuais, bem como a autoria e intenção de quem os produziu não podem ser reduzidos a uma suposta subjetividade particular, individual, e/ou pessoal de quem os confeccionou. Pois compreendo que a subjetividade seja constituída na relação com o outro, seja de base social – a consciência é essencialmente plural. Ou ainda nas palavras de Bakhtin:

A única definição objetiva possível da consciência é de ordem socioideológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza [...] A consciência adquire forma existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais". (BAKHTIN, 2006 p. 36-37)

As imagens que povoam as paredes da creche, de algum modo, contam sobre aqueles que nesse espaço convivem, seja na disposição dos mobiliários, desgastados pelo tempo, com suas cores beges e frias, amontoadas, por vezes, em salas estreitas que limitam a ação de crianças e professores, ou na constante luta por parte de algumas profissionais de supostamente tornar esse espaço mais "infantil", colorido e vistoso, fazendo com que as paredes e portas da instituição sejam depositárias de painéis e mensagens quase que permanentes. Digo quase que permanentes, porque, muitos deles, já estão há pelo menos dois anos fixadas no mesmo local, fazendo com que sua sutil permanência dê a impressão de serem como que pintados nas paredes.

Para Cunha (2007), os cenários das instituições de Educação Infantil fornecem elementos reguladores para as ações dos sujeitos que no espaço estão inseridos, formando e conformando modos de ver, ser, ler, elaborar, pensar, imaginar e criar. A autora denomina essas imagens/decorações como Pedagogia da Visualidade, que para além de decorar ou

supostamente representar imagens idealizadas de infância e criança, convertem-se em ações pedagógicas quase sempre isentas de uma postura crítica/consciente em relação ao que está sendo veiculado.

Um exemplo da questão mencionada acima são os painéis/decorações fixados nas portas das salas do CEI pesquisado, uma prática bastante comum em outros espaços de educação infantil. Essas imagens fixadas nas portas das salas geralmente confeccionadas pelos adultos, além de se juntarem aos outros painéis/decorações da instituição, contribuem não apenas para disseminar uma imagem hedônica de criança e infância, mas também demarcam a estereotipia⁶².

Um pouco além das entradas e saídas dos sujeitos... A estética das Portas das salas...

Berçário



Maternal I



⁶² Segundo Roland Barthes (in: "O Prazer do Texto") apud Vianna s/d: "O estereótipo é a [imagem]* repetida, fora de toda a magia, de todo entusiasmo: como se fosse natural, como se por milagre, essa [imagem] que retorna fosse a cada vez, adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação. Imagem sem cerimônia que prende a consistência e ignora sua própria insistência".

Maternal II



Jardim I



Jardim II



Fotos de Pricilla Cristine Trierweiller

Compreendo os painéis/decorações do espaço da instituição investigada como mensagens verbo-visuais, que circulam determinados discursos, suscitando padrões ideais do que as crianças devem ou não sentir, gostar, brincar, imaginar, achar belo ou feio, bom ou ruim. Penso que não podemos ignorar que dentro do tempo&espaço do CEI, ocorrem várias formas de interação. Logo as formas de interação não ocorrem apenas verbalmente e intencionalmente pela relação professor-criança(s) e/ou criança-criança. Pois, tal como Cunha (2007), considero a estética do espaço como mais um mediador, que nem sempre tem sua organização verbo-visual pensada como constituinte formativo das subjetividades dos que nesse espaço convivem.

Assim sendo, acredito que esses profissionais os quais esteticamente organizam e disponibilizam nas paredes da creche imagens de personagens de desenhos animados adquiridos em casas de festas ou confeccionados sem a participação e planejamento conjunto com as crianças, na verdade se utilizam de referenciais sociais, modelos que, na maioria das vezes, são incorporados, naturalizados, sem que sejam postos em questão.

Histórias do Sol e da Terra...





Crianças reunidas para escutarem a história da “Centopéia Dorotéia” - Fotos de Prícilla Cristíne Trierweíller

[...] É um dia de sol forte, as crianças estão sentadas em uma calçada, próxima do parque. A professora Júlia conta a história da “Centopéia Dorotéia” para um grupo de crianças entre 4 e 5 anos de idade. Só que as crianças estão de frente para o sol e não conseguem visualizar as gravuras que ela vai mostrando enquanto conta a história. Ao fundo, escuta-se o som de uma música que sai de uma sala próxima ao local:

...Aí bota aqui, aí bota aqui o teu pezinho... O teu pezinho bem juntinho ao meu... E depois não vai dizer que teu par se arrependeu...

A professora está sentada em uma pequena cadeira, posicionada contra o sol, enquanto conta a história vai indagando as crianças sobre cenas e significados de algumas palavras.

As crianças incomodadas com o sol que lhes dificulta a visão não se concentram na história. E com a ponta dos dedos, desenhavam na terra, fazendo estradas motanhas, afundam os pés na areia fofa, e com a outra mão cobrem os olhos, protegendo-se do sol.

Diante da situação exposta, emerge em meu pensamento que a história que está sendo contado é bem diversa daquela que a professora conta.

trata-se de uma outra história, uma história contada pelas crianças, pelo ambiente, pela estética, pela não sensibilidade em relação ao sol e o desejo das crianças por brincar e mexer na terra. (Registro escrito - 29/05/2007)

De mão em mão... Um litrão!





Crianças no parque – brincando com litrão - Fotos de Priscilla Cristine Trierweiller

[...] Estou no parque com um grupo de crianças entre três e quatro anos de idade e as professoras do grupo, percebo que aqui as crianças praticamente não tem nada com que brincar. A única coisa que avisto são dois escorregadores fortemente disputados pelas crianças. A estética desse local me incomoda bastante, não só porque não vejo nada sendo proposto às crianças, mas principalmente pelo fato de não encontrar nenhum brinquedo, nem sequer sucatas...

Mas observo que uma das crianças encontrou um litrão peti e com um leve sorriso nos lábios enchia-o com areia. Após preenchê-lo, vai aos poucos esvaziando e fazendo montinhos de areia. Depois de vazio, preenche o litrão novamente com areia e passa a andar pelo parque fazendo movimentos com o corpo e brincando com a sobra do litrão.

Outra criança observa seu colega, aproxima-se e pede o objeto, mas o menino oferece a ele um pequeno pedaço de papel que ele havia utilizando como tampa do litrão, o que fez com que os dois entrassem em conflito.

A Professora Ana Júlia vendo a situação diz: _ Acho bom vocês dois pararem, porque senão vou tirar o litrão, daí não têm mais briga!

Depois de um tempo, parece que as crianças esqueceram a disputa e brincam com outras crianças. O lítrão que antes era objeto de desejo agora passa de mão em mão. [...] (Registo Diário de campo - 11/06/2007)

A Grande Tela





Fotos de Prícilla Cristine Trierweiller

[...] Uma criança desenha no chão... concentrada, solitária... com as pontas dos dedos na areia seu pensamento vagueia...

Um lugar que esteticamente era sem vida, sem brinquedos, sem brincadeiras, sem cantigas, sem expressões artísticas... de repente se transforma...

Com uma pitada de imaginação e criação, o chão se transforma numa grande tela... Carros, estrelas, bolas, bonecos, casinhas... E o que ela ensina? Que as expressões artístico-culturais estão em todos os lugares; que devemos deter nossa atenção para o que às crianças produzem nas grandes telas dos parques e pátios dos CEI's; que as linguagens artísticas também se constituem fora dos espaços das 'salas de aula'. [...] (Registro Diário de Campo - 06/06/2007)

Como enunciado, as crianças normalmente me deram mostras de que, mesmo quando não lhes é proposto algo, quando não lhes é oferecido brinquedos, elas subvertem a ordem, encontram alternativas. Habitam, dão cor e vida, pela imaginação e criatividade, movimentando e modificando a estética desse espaço.

Desse modo, tanto a arquitetura desse espaço como em sua maioria os discursos proferidos comunicam, de certo modo, um modelo de beleza, de estética adultocêntrica. Em que os painéis/decorações das ambiências e as 'atividades' realizadas são de pouco valor. Sendo que é justamente o professor quem realiza a maior parte dos trabalhos, ou dá um acabamento final aos que são produzidos com a participação das crianças, como que indicando às crianças o que fazer, o como fazer e o como deve ficar.

Segundo Bakhtin (2003), durante a criação, se faz uso dos elementos da vida, esses que são atravessados por valores sociais, que insuflam em um outro plano, o da materialização da obra. Assim sendo, o ato estético não é neutro, não é condição natural dos sujeitos, todavia é criado 'na' e 'pelas' relações que são estabelecidas socialmente. Falar em estético é pensar

nesse complexo caldo axiológico que se verte nas relações. Logo, embora perfeição e beleza também estejam contidas nas expressões artísticas, não podemos naturalizar essa condição a uma forma superficial de compreensão.

Hoyuelos (2006), Ostetto e Leite (2004) afirmam que o plano estético se move entre o belo e o feio, o bom e o mal, a certeza e a dúvida, trabalha com as polaridades. Trata-se de um território em que as verdades não são tão óbvias e tão pouco neutras.

Os materiais disponibilizados, a estrutura física, as condições de trabalho, a formação dos profissionais, o ter ou não uma proposta coletiva de trabalho, tudo isso influi e é legível no ambiente em que convivem essas crianças e profissionais. A forma como são dispostas e adornadas paredes, portas, janelas, pisos, mesas, dizem/comunicam e dão sustentação a uma pedagogia. Dizem também dos sujeitos que fazem essa decoração, dos seus repertórios e concepções. Para tanto, resulta necessário pensar esse ambiente com uma postura consciente, como um local que precisa ser habitado e planejado contando com a participação de todos que nele convivem. No dizer de Hoyuelos (2006, p.77): *“Esta habitabilidad cultural que alberga a niños y adultos, les proporciona los necesarios sentimientos de seguridad y de pertenencia para sentirse acogidos por la institución”*. Assim sendo, não basta ter um espaço, mas é fundamental pensar sobre como esse espaço é/ou não planejado/potencializado.

A ausência da constituição de uma proposta de formação continuada no CEI

Em relação à participação em cursos de formação continuada que discutissem e/ou abordassem acerca das linguagens artísticas, as professoras responderam para além dessa questão. Apontaram que são praticamente interditas de participarem de qualquer tipo de cursos de formação. Sendo que a instituição praticamente não oferece/oportuniza cursos de formação que contemplem as linguagens artísticas, como também qualquer outra forma de linguagem.

Ao serem questionadas quanto a participarem de algum curso que discutisse sobre as linguagens artísticas, nove dentre as professoras revelaram em seus discursos que freqüentaram no início do ano, um ou dois encontros de um curso oferecido pela prefeitura. Tais encontros eram realizados uma vez por mês, em período integral. Era um curso o qual estava dando continuidade a um projeto de formação oportunizado pela Secretaria Municipal da Educação de Santo Amaro da Imperatriz. As professoras ressaltam que os motivos da interdição pela entidade é atribuído ao fato de as crianças não poderem ficar sem atendimento.

“Nós começamos durante este ano a fazer um curso na Municipal, inclusive era um curso muito bom, [...] era direcionado para a música, para a arte. Só que a presidente cortou, porque era o dia inteiro, e a creche não poderia fechar o dia inteiro, daí ela não deixou a gente fazer mais. Então a gente começou, mas não concluímos esse curso. Nós tentamos até fazer um movimento no sentido de continuar a participar desse curso, mas é assim: ‘uma andorinha sozinha não faz verão!’ — é que aqui a coisa é assim, todo mundo fala, chega na hora, todo mundo tira o corpo fora e você acaba sozinho no barco. Então é uma coisa... a gente até conversou com a secretária, reunimos todas as professoras, ficamos indignadas, porque o curso é um direito nosso, mas a secretária também ficou de mãos atadas, ela disse que esse era um assunto que nós teríamos que falar com a presidente. Mas a presidente

deixou bem claro que fechar a creche o dia inteiro, não iria fechar e esse curso é o dia inteiro. Então a gente não concluiu, chegou-se a ir só a dois encontros. Quando nós estávamos esperando ansiosas para participar do encontro que seria sobre artes plásticas fomos proibidas” (Ana Júlia – Entrevista realizada em: 01/11/2006)

“Só participo quando a prefeitura fornece, porque o CEI não disponibiliza. A prefeitura forneceu um curso no início do ano, mas como a presidente não deixou mais a gente freqüentar para não fechar a creche uma vez por mês, tivemos que desistir. Eu trabalho na Prefeitura como professora pela manhã, então fica bem ruim, quando tem curso posso ir só um período, depois à tarde tenho que vir trabalhar. Perco muita coisa boa e isso é muito chato” (Joana – Entrevista realizada em: 12/12/2006)

Onze das doze professoras limitaram-se a dizer que não freqüentam nenhum grupo de estudo. A problemática da falta de formação continuada, da participação em cursos específicos que discutam sobre a arte, formação e infância, também emergiu no discurso de nove professoras. Elas reclamam seu direito ao aperfeiçoamento e à busca por uma formação de um olhar mais artístico, menos rotineiro - viciado. Almejam a valorização, a busca de um planejamento coletivo, seu direito de pensar em relação ao trabalho que desenvolvem - desejam uma formação consistente e consciente.

“[...] estão faltando ainda muitas coisas, entre elas materiais didáticos para trabalharmos com as crianças, transporte para realizarmos passeios, sermos liberadas para participarmos de cursos... é ainda falta muita coisa!” Bianca – Entrevista realizada em: 20/12/2006.

“Se tivéssemos mais cursos, sinto que poderíamos ir mais longe... fazer um trabalho bem melhor. Eu tenho consciência do quanto falta para que possamos dizer: Esse é um bom trabalho!” Júlia – Entrevista realizada em: 01/11/2006.

"[...] nunca está perfeito, acredito que estão faltando mais cursos, para dar suporte para gente estar trabalhando com as crianças" Cláudia - Entrevista realizada em: 01/11/2006.

"[...] Acho que tenho pouca formação artística. Penso que meu trabalho poderia ser melhor se tivesse formação. Eu não faço cursos, não aprendo coisas novas, fico sempre na mesma, só no pouquinho do que aprendi. Para melhorar penso que todas nós deveríamos participar de mais cursos. Para que possamos aprender coisas novas, lidar com coisas novas, ensinar coisas novas (...)" Ana Maria - entrevista realizada em: 01/11/2006.

Creio que essas falas despertam em nós a possibilidade de pensarmos criticamente em relação ao espaço de atuação dessas profissionais e as condições da não possibilidade de formação continuada. Desse modo, penso tal como Leite (2001), ou seja, que a formação das professoras deveria contemplar outros aspectos que não apenas aqueles de aplicação imediata, é necessária uma formação permanente, uma formação que contemple 'o todo' que se nutre da arte, da cultura e da ciência. A alusão ao profissional da educação como cidadão do mundo e que tem o direito de conhecer outras coisas para além do aspecto técnico-instrumental.

O fato de não participarem de cursos de formação e de não terem a oportunidade de discutir coletivamente seu trabalho acaba direcionando-as a práticas fragmentadas e dicotômicas, em que, por vezes, a dimensão privilegiada é a cognitiva em detrimento da artística. Como vemos no discurso de uma das professoras os materiais (folhas) são poucos na instituição, o que faz com que acabe reservando-os para a realização de "atividades" de escrita das letras, dos números etc. e que por esse motivo não pode fazer muitas "atividades artísticas", assim lutamos com adversários os mais básicos possíveis.

Projetar uma proposta de formação artístico-cultural dos professores da educação infantil, não é descartar que a 'qualificação' desse profissional

também perpassa pela garantia da melhoria salarial, de reais condições materiais de existência. Isto é, como exigir do professor que freqüente eventos culturais, como ir ao cinema, se falta dinheiro para o básico? Obviamente a questão é crucial, mas nem por isso devemos entendê-la como definitiva. Portanto não basta apenas defender uma formação artístico-cultural aos professores da educação infantil. Isso seria equivalente a dizermos que bastaria criar espaços culturais e oportunizar a freqüentação a esses espaços. Pensar uma formação consistente a esse profissional, é garantir-lhe uma valorização profissional, aqui entendida também pela questão salarial. Entretanto sabemos que a questão financeira, apesar de ser um indicativo relevante, nem sempre é o único determinante para a não ampliação dos repertórios artístico-culturais dos professores.

(...) É preciso pensar estratégias tanto de formação continuada para as educadoras de crianças pequenas, quanto de formação inicial das alunas dos cursos de magistério e de pedagogia pré-escolar, que ao levar em consideração as pessoas que são, suas histórias de vida, seu contexto sociocultural possibilita a recuperação do lúdico e da capacidade artística. (CERISARA, 2002, p.123)

De tal modo, é imprescindível que às professoras-pessoas não lhes sejam negadas a oportunidade de ampliação de seus referenciais artístico-culturais. Como pode um professor que não cria, não vive em plenitude a forma-beleza, que não aprecia, que não estranha, que não conhece e/ou crítica os mais diversos elementos da criação humano, oportunizar e/ou conhecer as produções das crianças com as quais convive no espaço coletivo da educação infantil? Essa deve ser a indagação-eixo para se pensar uma proposta de formação dos professores da infância.

CONSIDERAÇÕES “FINAIS”:

Em Busca da Inteira: Conflitos Entre O Aquém E O Além...

CRISÁLIDA

Deixe-me sair!

Trazes-me abafado, oprimido.

Deixe-me sair.

*Romper o casulo em que me prendes,
Abraçar a luz que não me acendes.*

Deixe-me sair.

*Percorrer todas as páginas
Que hoje adivinho serem o meu destino.
Não uma meta, mas um caminho.
Descer um rio por capítulos e
No fim dessas viagens ter achado
O meu destino, não na foz,
Mas ao longo das margens.*

Deixe-me sair!

*Já não sou d'aqui.
Deixe-me por fim sair de ti, sair de mim.
(autor desconhecido)*

Esta dissertação, ao buscar nas memórias das professoras-pessoas os sentidos em relação a sua formação artístico-cultural, percorreu e elegeu um caminho, assumiu uma forma-texto que não coincide inteiramente ao que foi vivido durante o processo de pesquisa. Aqui me reporto aos escritos bakhtinianos, na idéia de que a descrição do evento não coincide com o seu devir, ou seja, o texto pesquisado impresso não se equipara a inteireza da realidade estudada em seu conjunto, mas se define por *uma objetivação*, um recorte interpretativo passível de outras interpretações.

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição filantrópica de Educação Infantil. Sendo que tomei como base os relatos das profissionais e a estética do espaço-ambiente do Centro de Educação Infantil – CEI, cruzando essas informações com outros textos e contextos. O caminho trilhado permitiu a compreensão da necessidade de não me restringir aos discursos das

professoras, fazendo com que considerasse a estética do espaço-ambiente do CEI como um dos elementos dialógicos, que combinados aos discursos contribuíram para as significações em relação à formação artístico-cultural dessas profissionais.

Na construção desse percurso não olvidei meu itinerário estético, tanto na constituição em relação à temática, como nas escolhas realizadas durante o processo da pesquisa. Foram enunciados estéticos revisitados pela memória e compreendidos por meio da sensibilização e das lentes da teoria. Ao não omitir meus repertórios, minhas experiências artístico-culturais, situei-me como pesquisadora-professora-aprendiz, questão que advogo estritamente necessária principalmente quando dialogamos sobre formação/constituição de sujeitos, trajetórias.

Uma *Pedagogia da Infância*, especificamente no âmbito da Educação Infantil, não pode descartar a formação artístico-cultural dos professores que atuam com essa faixa-etária. No sentido de considerar todos os momentos vindouros de constituição dos sujeitos – no plano do sensível e no plano do inteligível. Isto é, não podemos hiperbolizar a apreensão do mundo só ao plano do sensível ou do inteligível já que isso pode acarretar a não compreensão/consideração da totalidade dos atos. O professor só poderá provocar/dialogar/propor as crianças dentro das possibilidades e dos limites que percorreu. Logo não basta o teórico-instrumental, devemos advogar também a necessidade de vivências em espaços de cultura, como direito de vivenciar e constituir experiência.

Uma formação por 'inteiro' baseia-se no propósito de levar a todos, independente da profissão ou posição ocupada na sociedade, o direito e garantia de acesso às diferentes manifestações da arte, da ciência e da tecnologia. A formação artístico-cultural dos professores da Educação Infantil, não pode ser considerada como questão privado-biográfica, mas como resultante de um dado processo histórico, produzido nas relações que são tecidas por sujeitos que se lançam ao encontro do mundo, produzindo e

sendo produzidos nessa relação. A pesquisa também apontou que não se pode limitar a palavra formação aos considerados espaços instituídos (cursos de formação dos professores – magistério e/ou pedagogia, e cursos de formação continuada). Pois só considerando uma trajetória mais ampla é que abarcaremos de forma mais intensa e inteira os significados e sentidos atribuídos à arte.

Na dissertação considereei que, se por um lado se faz necessário uma formação artístico-cultural ao professor da infância, por outro igualmente não podemos responsabilizá-lo inteiramente por ela. Como que delegando a este profissional mais uma responsabilidade a sua própria formação e, ou, ainda, que se esteja levantando a bandeira da já tão criticada polivalência. Devemos considerar o contexto e as determinações materiais que vivem e/ou possuem esse profissional. Isso reforça a significação da não compreensão da formação como questão privado-biográfica (BAKHTIN, 2003). O que não significa omitir o papel de *responsabilidade* dos professores diante de suas escolhas, mas de advogar que as escolhas não são naturais e sim constituídas.

Defender uma formação artístico-cultural aos professores da infância não é propor uma educação através da arte, tão pouco afirmar que sejam suficientes apenas experiências estético-artístico-críticas para aqueles profissionais que irão atuar e/ou atuam no espaço da Educação infantil. Defender uma formação artístico-cultural ao professor é no dizer de Ostetto e Leite (2004) uma necessidade de formação de sujeitos, de platéia; de acrescentar-se à formação do professor a inteireza do ser, abrindo caminho para romper com a fôrma do cotidiano pessoal e profissional.

Os divórcios entre corpo e mente; razão e emoção, ciência e arte etc.; é fruto do projeto hegemônico da Modernidade, que reitera a idéia de uma razão decifradora e de uma realidade pré-determinada. Desse modo, com a cisão entre o fazer e o pensar sobre, passou-se a modelar e disciplinar o espírito pela hegemonia de uma concepção de razão que descarta a

dimensão do sensível na constituição/formação do ser. O que contribui para a concretização de uma proposta de educação que hierarquiza as disciplinas e modela o desempenho racional dos sujeitos no espaço sociais em que convivem. É necessário advogar que precisamos pensar/viver as relações sociais indissociavelmente no mundo, bem como compreender a necessidade de intersecção de todos os momentos vindouros do nosso ser.

Além disso, ter um olhar estético não é ajustar-se ao mundo, tal como ele se apresenta, mas buscar sentidos e significados para o modo como o compomos, sistematizamo-lo, qualificamo-lo. Os modos como constituímos nosso olhar sobre o mundo, nós mesmos e os outros se constituem dentro de referenciais culturais, sociais e imagéticos. Portanto, não são neutros, mas constituídos socialmente nas relações entre os sujeitos, os quais são historicamente datados.

Ao optar pela arquitetura bakhtiniana como metodologia de estudo e referencial teórico, foi possível a aproximação com os sujeitos pesquisados, ouvir suas vozes, compreender seus discursos para além do que proferiram. O contexto pesquisado foi tratado como uma arena na qual estiveram em questão: concepções, posturas, diálogos, limitações... Essa forma de pensar procurou não culpabilizar os sujeitos, mas também não omitir sua *responsabilidade* diante das múltiplas facetas da realidade social a que estão inseridos (a consideração de que sempre respondemos a nós mesmos e aos outros).

Ao adentrar nos repertórios artístico-culturais das professoras conectei-me com trajetórias, tempos e *lugares (não) visitados, movimentos (não) realizados*, experiências marcadas pela constituição de significados e sentidos vivenciados ao longo da vida. Das canções, livros, danças, pinturas, desenhos, teatros... Memórias que constituíram o acervo da experiência. Pensar os repertórios de casa, da escola e da atuação profissional das professoras, no escopo de sua integridade nos forneceu um compêndio de vivências que outrora muitas delas julgavam esquecidas, perdidas no tempo

e no espaço, mas que deixaram marcas indeléveis em sua formação/constituição. Os discursos verbo-visuais narrados e dispostos na arquitetônica do espaço, revelam a imagem de um corpo e olhar embotados. Igualmente marcado por um conjunto de vivências atrofiadas nos desenhos, nos movimentos, nas representações, nas criações...

As restrições e/ou limitações da experiência estética dos professores os impedem de projetar o futuro para além do vivido. Os impelem e/ou os condicionam a contentar-se com pouco, a não olhar ao seu entorno, a não perceber o mundo estético-criticamente. A não reconhecer e/ou produzir belezas, mas apenas reproduzir os discursos monológicos instituídos. Emerge uma existência fenomenológica das relações, que basta a si mesma em cada episódio, de modo a tornar cada vez mais simples e cômoda as relações. A consequência dessa postura são a fragmentação e naturalização das relações, das paisagens, das pessoas, da formação e do mundo.

Tanto a formação dos professores da infância, como de qualquer outra modalidade de ensino além de deverem se pautar na inteireza e na continuidade, devem considerar o professor-pessoa em sua inteireza. Já que sua identidade profissional está imbricada a pessoal. São partes da mesma coisa. São partes do *ser-professor-pessoa* que carrega consigo para qualquer lugar que o vá, suas crenças, valores e projeções. Logo, é imperativo considerar nos espaços formativos essas questões como partes a serem dialogadas/consideradas.

No mergulho das experiências narradas e rememoradas emergiram trajetórias que revelam os mais diversos sentidos em relação a arte, entretanto, o que destaque é o fato de praticamente não apontarem em seus discursos a importância da arte para a vida. As professoras pesquisadas em sua maioria delegam a arte um suposto papel de tornar a aprendizagem mais agradável e menos árdua, tanto em suas trajetórias pessoais como em seus discursos sobre a atuação profissional. Nesse sentido, a arte emerge

como que subordinada a outros 'assuntos/atividades" concebidas como de maior importância.

Esta pesquisa poderá se tornar relevante na medida em que oportunizar maior visibilidade quanto à importância de se considerar as linguagens artísticas nos espaços formativos e culturais, desvelando a aparente naturalização em relação à dominação cultural imposta pela sociedade vigente, bem como à necessidade de acesso e *frequência* a espaços críticos de cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: Que espaço é este?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: UFSC, 2003.

ALBANO MOREIRA, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres... O aprendizado da arte como rito de iniciação**. São Paulo: Plexus, 1998.

_____. **Formação estética**. EDUCASUL 2008. Florianópolis, Junho 2007. (oficina – anotações pessoais)

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.7-19, julho/2002.

_____. Cronotopo e exotopia. In: Bakhtin **outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

ANGHINONI, Sara Joana. **Práticas pedagógicas na educação infantil e a visualidade contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, 2003.

ASBAHR, Melissa Cristina Correa. **Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. São Paulo: UNICAMP, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV). **Discurso na vida e discurso na arte** – Sobre poética sociológica. Tradução feita para o português: Carlos Alberto Faraco, uso didático. Publicado e 1926, V. N. Voloschinov, Freudism, New York. Academic Press, 1976.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. Para uma filosofia do ato. Tradução inédita, ainda não revisada, destinada exclusivamente a uso didático e acadêmico, de FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. In: BAKHTIN, M. **Toward a Philosophy of the act** . Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **O freudismo**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte-educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, São Paulo: UNICAMP, 2000.

BATISTA, Rosa. **A Rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: UFSC, 1998.

BEATÓN, Guillermo. **La persona en lo histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professor dos anos iniciais de escolarização e a educação musical escolar: discutindo formação a práticas educacionais. IN: CORRÊA, Ayrton Dutra. (org.) **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Unijuí, 2004.

BENAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras escolhidas; v.1). 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction; criterio y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus, 1988, p. 9-94.

BRAND, Maria Rosilda Schwinden. **Contos na Biblioteca Pública de Santo Amaro da Imperatriz, SC**. Monografia de Especialização. Faculdade de Capivari, 2006.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (9394/96) Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (5692/71) Brasília: MEC, 1971.

_____. Lei nº 11.274, de 06/02/2006. **Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação 17 nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BUCKINGHAN, David. **Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância** (*After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media*) Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. 2004, no prelo.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

COLI, Jorge. **O que é arte?** 11. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F. & FERREIRA, I. M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

COSTA, Adalvo da Paixão Antônio. **A arte do educador infantil e sua prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da Cunha. Pedagogia das imagens. IN: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DE LARA, Selma Martinez Simões Rodrigues. **Educação infantil ao ensino fundamental do lúdico aos saberes escolares** – uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2003.

DUTRA, Arlete Terezinha Broering. **A banda de música e sua função na comunidade de Santo Amaro da Imperatriz**. Florianópolis: UDESC, 1992.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FEITOSA, Ana Carvalho Cruz. **Brincadeira divina: o ensino de arte nos cursos de pedagogia da UNEB**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo.; REZENDE e FUSARI, Maria Felisminda. de. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, julho/2002a.

_____. **Vygotsky e Bakhtin** – psicologia e educação: um intertexto. 4 ed. São Paulo: Ática, 2002b.

_____; JOBIN e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mokhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (org). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GERALDI, João Wanderlei. **Seminário Especial: Bakhtin: Linguagem e sujeito, entre a ética e a estética**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Segundo Semestre de 2006. (Anotações pessoais)

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GIOVANNONI, Natalice de Jesus R. **Da prática da sala de aula a pesquisa experimental: uma experiência no ensino da arte na escola**. Tese (Doutorado em Artes). Universidade de São Paulo, 1991.

GOMES, Marica Murinelly. **Oficinas com recursos expressivos: espaços de interação para a expressão e a reflexão na formação de educadores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 2000.

GURAN, Milton. Fotografar para descobrir; fotografar para contar. **Cadernos de Antropologia e Linguagem**. Rio de Janeiro. 10 (1): 155-165, 2000.

GUSMÃO, Neusa. Linguagem , cultura e alteridade: Imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, nº107, jul., pp. 41-78, 1999.

GUTIÉRREZ, Luis Gómez. **Congreso Pedagogia 2007**. Habana/Cuba, 29 de enero de 2007. (mimeo)

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Jogos teatrais na pré-escola o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2003.

KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. IN: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (orgs). **Infância e produção cultural**. 4ed. Campinas, 2005.

_____. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**. V.34, n.122, p.497-515, maio/ago. 2004.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 14/ Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Notas sobre experiência e o saber de experiência**. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº19. (Tradução de João Wanderley Geraldi; Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística).

_____. **Conferencia: La Experiencia y sus lenguajes**. Serie Encuentros y Seminários, 2003.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE; Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda; (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2005.

_____; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **O que e como desenham as crianças?** Refletindo sobre as condições de produção cultural da criança. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAP, 2001.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: **Bakhtin: conceitos-chaves**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MACHADO, M. L. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MALAVASI, Abigail. **A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola constituída**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação; Campinas, São Paulo, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste. O que vemos com um olhar estrangeiro? **Arte na Escola**: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=20 (acessado em: 02 de janeiro de 2008)

_____. O Olhar Pré-Meditado: reflexos no ensino de arte. **Arte na Escola**: http://artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=34 (acessado em: 02 de janeiro de 2008)

_____. Bagagens, alfândegas e passageiros. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. (org.). **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da Criação: Reflexões sobre o sentido do sensível**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MICHAELIS, **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores(as) na abordagem sócio-histórica. In: ROS, Silvia Zanatta da; MAHEIRIE, Kátia; ZANELA, Andréia Vieira. (orgs) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

NOGUEIRA. Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo; Faculdade de Educação: São Paulo, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Datas comemorativas no cotidiano da Educação Infantil**. Mesa redonda. Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. (04/06/2007). Anotações Pessoais.

_____. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Educação**. Revista do Departamento de Educação. Unisc – Universidade de Santa Cruz do Sul. V 14 – n.1 jan./jun. 2006.

_____; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004 .

_____. (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2003.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Cultura e desenvolvimento humano. **Viver mente & Cérebro**. Coleção Memória da pedagogia, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Seguimento-Duetto, n.2, p.14-21, 2005b.

PONTES, Gilvânia Maurício. **A presença da arte na educação Infantil**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **O ensino da arte na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 1997.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Unicamp: Campinas, SP, 2006.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. **Princípios básicos da música para a juventude**. 46 ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas LTDA, 2004.

QUINO. **Qué presente impresentable!** La Habana, Cuba: Instituto Cubano del libro, Editorial José Martí, 2006.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância em Reggio Emília**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, Eloísa Alcires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação o de uma pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999.

SANTO AMARO DA IMPERATRIZ./SC. Ata de fundação da Instituição Filantrópica. **Cartório de Wiethorn**, Palhoça livro nº 6, fl 54v a 55, nº 484. 08 de Abril de 1972.

_____. **Ata 1 - Reuniões da Instituição Filantrópica de SAI- cursos LBA**. 03/10/1982 a 04/01/1993.

_____. **Ata 2 - Reuniões da Instituição Filantrópica de SAI-**. 03/10/1982 a 04/01/1993.

_____. **Ata 3 - Reuniões da Instituição Filantrópica de SAI**. 1994 até o corrente.

_____. **Proposta pedagógica para a educação infantil do município de Santo Amaro da Imperatriz** (versão preliminar). Secretaria Municipal da Educação de Santo Amaro da Imperatriz, 2004.

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e evento (11-36). IN: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas (103-122). IN: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin (123-150). IN: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Experiência e Discurso como Lugar de Memória**. In: ROS, Silvia Zanatta da; MAHEIRIE, Kátia; ZANELA, Andréia Vieira. (orgs) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. **A arte como instrumento de possíveis leituras e reflexões sobre o fazer pedagógico**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade do Vale do Itajaí: Campus IV – Biguaçu, 2003.

_____. **A produção artístico-cultural na educação infantil**: múltiplas linguagens, diversas leituras e inúmeros sentidos. Monografia, Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais. Faculdade Educacional de Medianeira: Paraná, 2004.

_____. Linguagens artísticas, infância e formação cultural: relatos da experiência de um projeto com crianças da educação infantil. **Memoriais. Pedagogia 2007**: Encuentro por la unidad de los educadores. Habana/Cuba, 2007. CD-ROM.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TURNES, Maria Aparecida Hahn. **Formação continuada e mudanças nas práticas escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2006.

VECCHI, Vera. Estética y Aprendizaje (prefácio). IN: HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança. **Cadernos de Pesquisa**. (67), pp. 3-16, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A educação estética (capítulo XIII). In: **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas, Tomo IV**. Editorial Aprendizaje/Visor. Madrid Espana, 1996.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro para entrevista com os professores

- Idade:
- Formação:
- Instituição pública ou privada? Período? Dias da semana?
- Carga horária de trabalho;
- Tempo que trabalha na educação infantil;
- Você tem alguma *experiência formativa* ligada a arte (desenhista, pintora, escultora, musicista, cantora, artesã, etc)?
- Você considera importante que o professor da educação infantil tenha alguma dessas experiências? Por quê?
- O que você e sua família costumam fazer aos fins de semana?
- Qual a estação de rádio mais ouvida pela família?
- Qual seu estilo musical (sertanejo, pagode, samba, reggae, axé, MPB, música clássica...)?
- Quais os Cds que predominam?
- Você tem o hábito de freqüentar espaços de cultura (museu, teatro, galerias, exposições, apresentações musicais...)? Sim ou não e por quê?
- Quais os programas de TV que você e sua família costumam assistir?
- Você gosta de ler? Quando e qual foi o último livro que leu? Qual o que mais gostou? E qual o último que adquiriu?
- Quantos livros aproximadamente você tem em casa? (citar até no máximo cinco)
- Você costuma freqüentar a biblioteca *municipal Maria do Carmo Bozzano Derner*? por quê? (outras...)
- Quantas pessoas moram em sua casa, qual a renda mensal da família?
- Em sua trajetória escolar quais foram as suas experiências com a arte?
- Durante a graduação e/ou ensino médio, ocorreram discussões sobre a relevância da arte para a infância? Se ocorreram de quais recorda?

- Quais os *conteúdos* relacionados à arte que foram trabalhados?
- Durante o curso foram realizadas visitas a espaços de cultura (museu, teatro, galerias, exposições, apresentações musicais...)? Se foram, quais, quando e como foi?
- Você participou de algum curso durante os dois últimos anos que abordassem as linguagens artísticas (musical, teatral, visual e dança) e/ou formação artístico-cultural do professor? Se participou, quando, onde e como foi a experiência?
- Participa de algum grupo de estudo? (se sim, quais as temáticas discutidas, qual a frequência dos encontros e o local dos encontros)
- Em sua prática com as crianças, em que situações e como você utiliza as linguagens artísticas? Com qual(is) objetivos?
- Quais as músicas, filmes e livros disponibilizados para as crianças e como entram dentro do planejamento/projeto?
- Você trabalha com datas comemorativas? (se trabalha, de que forma? se não, por quê?)
- Você acredita que vem utilizando as linguagens artísticas com as crianças de *forma correta*? Acredita que está faltando alguma coisa para melhorar seu trabalho? Em que sentido poderia melhorar?
- Em sua opinião qual a relevância de se trabalhar a arte na educação infantil?
- Com suas palavras, o que é arte?

Apêndice B - Roteiro para entrevista com Secretária e a Presidente

- Idade;
- Formação;
- Tempo de serviço;
- Quando e como assumiu o cargo na instituição;
- Possui alguma experiência formativa ligada à arte (desenho, pintura, escultura, música, canto, etc.);
- Na trajetória escolar quais foram as experiências com a arte;
- Qual o papel frente o CEI;
- Os objetivos do CEI;
- Perfil das crianças atendidas;
- O papel das professoras que trabalham no CEI;
- São realizadas reuniões com as professoras para planejamento/estudo/organização do trabalho da instituição;
- Sobre a origem dos recursos financeiros para o pagamento das professoras e demais funcionários, compra de materiais e alimentação?
- Que materiais são adquiridos/comprados para a realização dos trabalhos/projetos desenvolvidos com as crianças? Como e quando ocorre essa distribuição?
- Em sua opinião qual a importância da arte: na vida das crianças, das professoras e na sua?
- Com suas palavras defina o que é arte?

ANEXOS

ANEXO I - Lista dos espaços de cultura do município disponibilizada pela Prefeitura Municipal de Santo Amaro da Imperatriz



Estado de Santa Catarina
Prefeitura Municipal de Santo Amaro da Imperatriz
Secretaria de Educação, Cultura e Esportes

ESPAÇOS DE CULTURA NO MUNICÍPIO

- Casa da Cultura - Rua Natividade, nº 3.922, Centro – Santo Amaro da Imperatriz - SC.
- Biblioteca Pública Municipal Professora Maria do Carmo Bozzano Dernner – Rua Frei Fidêncio Feldmann, nº 455 – Centro – Santo Amaro da Imperatriz – SC. Fone: 3245- 3566.
- Sociedade Musical e Cultural Santo Amaro – Rua Olíbio Hahn – Centro – Santo Amaro da Imperatriz – SC.