

IMAGEM, TECNOLOGIAS E INFÂNCIAS

Coordenadora: Gerda Margit Schutz Foerste

Universidade Federal do Espírito Santo /UFES/PPGE

Este grupo de pesquisa desenvolve estudos na interface das pesquisas sobre imagens/ linguagens, tecnologias, educação e infâncias. Realiza estudos sobre as imagens como mediação na educação estético-visual das crianças. As imagens, aqui, são compreendidas como produto do trabalho do homem. Expressam e materializam-se em formas bi, tridimensionais e digitais. Estão presentes em grande oferta em nossa sociedade e constituem importante mediador na construção de conceitos por criança, jovens e adultos. Os estudos deste grupo partem da problemática relacionada à incipiente discussão sobre a imagem como mediadora na educação. Investiga a educação imagético-estética humana em diferentes contextos de ensino, nova tecnologias da Comunicação e Informação, movimentos sociais, escolas, creches, em classes de alfabetização e na formação de professores. Especialmente, investiga as mediações semióticas na ampliação do referencial analítico-interpretativo e na expressão das crianças. Problematiza discutir os currículos escolares na perspectiva de redimensioná-los a partir do estudo dos contextos culturais diferenciados. Recorre à Sociologia da Infância e às discussões sobre leitura de imagens por crianças pequenas para construir propostas de ensino de arte em espaços de educação infantil. A partir de imagens de artistas expressivos da arte local estabelece um diálogo com temáticas relevantes da educação e infância. O trabalho articula a produção teórica com a formação continuada de professores, aproximando ensino, pesquisa e extensão. Particularmente, as pesquisas são definidas no trabalho colaborativo que se desenvolve na linha de pesquisa Educação e Linguagens, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Educação da UFES.

A participação deste grupo de pesquisa no IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias constitui-se em uma oportunidade de socialização de saberes e especialmente o encontro entre diferentes olhares sobre um desafio comum que se refere à compreender os processos sociais que participam na formação e construção de conceitos sobre e com a criança. Interessa-nos especialmente acompanhar os diferentes abordagens que os

grupos lançam sobre a temática, as diferentes metodologias e conclusões que fazem em seus estudos sobre crianças e infância. De nossa parte, compreendemos que em nossas investigações, focadas nos processos de produção, distribuição e recepção de imagens por crianças em diferentes contextos sociais, podem participar deste debate com uma perspectiva qualitativa de análise dos dados, que ao mesmo tempo em que apresenta resultados, coloca-os em discussão e constante avaliação.

Os estudos, assim, dialogam com as diferentes temáticas do encontro, uma vez que não descuidamos da concepção de infância subjacente às discussões e às metodologias de abordagem dos sujeitos e das políticas que tem determinado práticas educativas em espaços da Educação Infantil. As pesquisas ora apresentadas constituem parte das investigações do grupo e expressam importantes eixos de abordagens assumidas pelo grupo ao longo dos últimos anos, a saber: a mediação das imagens na formação da criança; as memórias e as culturas locais como parte do currículo; a formação dos professores na Educação Infantil. Assim, na seqüência disponibilizamos três trabalhos: uma pesquisa concluída e duas em andamento.

1. DIÁLOGOS COM O ENSINO DA ARTE NA INFÂNCIA: PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE SERRA

Maria Angélica Vago-Soares

angélica_vago@hotmail.com /UFES/PPGE/CE

Gerda Margit Schutz Foerste

gerdafoerste@yahoo.com.br /UFES/PPGE/CE

Dimensionar a temática cultural local no cotidiano escolar tem se apresentado como desafio ao pesquisador, visto que tal temática não se encontra nos livros didáticos escolares e são poucas as produções culturais e publicações locais que adentram a escola como prática educativa, embora esteja viva nos extramuros e no dia a dia de cada criança que frequenta a escola.

Apresentamos um recorte que faz parte de uma pesquisa de Mestrado que concluímos em 2012. Tivemos como foco a temática cultural local, a arte, a leitura de imagens e a infância. Utilizamos a metodologia de estudo de caso participativo/colaborativo, com abordagem qualitativa, para fundamentar a pesquisa. A investigação foi desenvolvida na EMEF “Jorge Amado”, escola pertencente à rede municipal de ensino fundamental, localizada no bairro Nova Carapina II em Serra-ES. Optamos por essa escola, devido ao fato de conhecermos algumas particularidades de seu contexto pedagógico e termos aceitação por parte da comunidade escolar e dos alunos. Sendo assim, pudemos ter acesso à utilização dos materiais disponíveis na escola para o desenvolvimento e apoio institucional da pesquisa. Estivemos em campo para a produção de dados em duas etapas: 2010 e 2011 para as intervenções e mediações. Os atores principais foram crianças entre seis e oito anos, de uma turma de 1º/2º ano.¹ A partir de parcerias com as crianças e a professora regente² da turma, também com a escola, com os espaços expositivos visitados, dentre outros sujeitos que se disponibilizaram a contribuir conosco. As intervenções foram produzidas na escola e nos espaços que elegemos para a visita/passeio com as crianças. Nos encontrávamos semanalmente com a turma.

Em 2010, estivemos com a turma, de julho a dezembro e em 2011 no mês de agosto. As propostas foram voltadas à nossa inquietação: **como o envolvimento/diálogo das crianças com as produções artístico-culturais de Serra pode contribuir para (re)significar e ampliar repertórios imagéticos/discursivos na infância?**

Os momentos de intervenções aconteceram buscando promover diálogo/envolvimento das crianças com as produções locais. Foram planejados de forma flexível, ou seja, abertos à sugestões das crianças, a cada escuta no decorrer das ações. Apropriamo-nos de instrumentos mediadores diversos, entre eles: imagens impressas, DVD, CD, visita/passeio, para produzirmos exercícios verbo-visuais com as crianças, buscando formas diversificadas e

¹ Trataremos de a turma, já que estivemos com as crianças em dois momentos distintos: quando se encontravam matriculados no 1º ano (2010) e quando cursavam o 2º ano (2011).

² Professora formada em Pedagogia, com habilitação para lecionar no ensino fundamental I, séries iniciais.

lúdicas. As práticas foram pensadas com o intuito de contribuir na ampliação de repertórios imagéticos/discursivos na infância e também para refletir e analisar para entender um pouco mais sobre como a cultura local participa da formação dessas crianças.

Estabelecendo relações com o aporte teórico

Em Vigotski, buscamos estabelecer relações com os conceitos de mediação, imaginação e apropriação que a criança faz da linguagem em suas relações cotidianas e interativas, rotina que refaz constantemente com o ambiente interno e externo, enquanto utiliza suas experiências para reorganizar seus conhecimentos. Nas obras de Walter Benjamin buscamos dialogar para entender a criança como sujeito da linguagem e da cultura, em processo constante de construção de seus conhecimentos, no qual o imaginário e a estética são bases para compreender as interações, os diálogos e os discursos (re)produzidos por elas. Sendo assim, a criança é capaz de elaborar conceitos e expressar-se a partir dessas oportunidades, estabelecendo relações com sua história, sua identidade, percebendo-se como ser social e produtor de cultura.

Percorrendo os caminhos da infância como lugar de socialização das crianças, história, contexto cultural e social, deparamo-nos com Kramer, Sarmiento e Vasconcellos. Além desses, nossas discussões são permeadas por outros autores que contribuíram com a compreensão sobre o processo de socialização das crianças. Para perceber os desdobramentos do ensino da arte para crianças, nossos diálogos foram permeados por Martins, Picosque e Guerra, Iavelberg, entre outros. Para dialogar sobre as imagens e a arte, estabelecemos relações com Schütz-Foerste, Ciavatta e Bosi, numa perspectiva de pensar a arte como construção, conhecimento e expressão a partir das produções artístico-culturais que nos cercam.

As intervenções e as produções das crianças

Partimos do que as crianças já conheciam sobre o município de Serra, sua cultura e arte, pois sabemos que “[...] Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas

relações entre os homens [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 41). Essas relações são produzidas a partir das mediações que estabelecem em seu cotidiano com outros sujeitos, com elementos do cotidiano.

No primeiro momento com a turma, apresentamo-nos às crianças e falamos sobre o projeto de pesquisa. Observamos a aula da professora Célia Schunk e com as crianças interagimos para nos aproximar delas. Elas foram bem receptivas e demonstraram ansiedade e interesse sobre a proposta de intervenção. No segundo encontro, seguimos para a sala de artes e lá conversamos sobre o que já sabiam sobre o município de Serra, a partir de escrita da palavra SERRA.

As falas³ das crianças foram várias. Mesmo ainda um pouco tímidas, manifestaram suas opiniões sobre o município: “meu estado”, “cidade”, “rua”, “município”, “montanha”, “posto médico”, etc. Conversamos sobre o que sabiam sobre a cidade e concordamos que a Serra é um município, uma cidade que tem praias, posto médico, montanhas, igrejas, comércios etc. Aproveitamos o momento para mediar diálogos envolvendo alguns espaços artístico-culturais da urbe: as igrejas, a *Casa do Congo Mestre Antonio Rosa*, a escultura *Chico Prego*, o *Museu de História da Serra*, entre outros. Poucos já tinham ouvido falar sobre os espaços e mostraram-se curiosos para conhecê-los. Para aguçar ainda mais a curiosidade dos pequenos, apresentamos imagens desses locais, a partir do material impresso de turismo *Sou da Serra, Sim*⁴.

Apresentamos algumas informações contidas no material, porém procuramos falar com linguagem diferente, mais acessível às crianças, pois acreditamos que ele tenha sido produzido direcionado a turmas de crianças maiores. É fato que “[...] os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ por meio do qual o indivíduo é capaz de compreender e agir sobre ele” (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

³ As falas das crianças foram transcritas sem correções ortográficas e destacadas em itálico, tendo em vista uma melhor organização estética do texto.

⁴ Material impresso que contém informações e imagens de alguns locais da cidade de Serra.

A partir dos discursos estabelecidos, cada criança representou com desenhos e/ou pintura, o município de Serra. Quando concluíram as representações, sugerimos a produção de um discurso oral individual, sobre a produção realizada. O desenho de Gabriel (Imagem 1) apresenta-nos suas experiências a partir do brinquedo pipa.

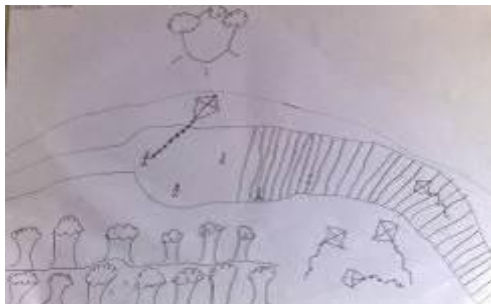


Imagem 1 — Desenho de Gabriel
Fonte: Acervo nosso

No registro que fez, percebemos que a palavra Serra e as trocas produzidas na aula levaram-no a significar a partir suas experiências com o brinquedo. Solicitado a expressar-se sobre o desenho, ele narra, apontando com o dedo as pipas: “*Quatro pipas caíram, uma ficou. Só a do menino grande, porque ele teve mais força para segurar*” (17-08-2010). Fica claro no discurso dele, seu pensamento sobre a brincadeira com as pipas, no sentido de que as crianças maiores têm mais habilidade no manuseio do brinquedo e assim conseguem ficar mais tempo com suas pipas no ar. Gabriel nos contou que costuma brincar de soltar pipas e há crianças maiores entre seus colegas. É fato que,

[...] para torna-se um ser ‘humano’, a criança terá de ‘reconstituir’ nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de inter-ação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação [...] (PINO, 1991, p. 35).

Tratamos de mediações diversas, e nesse caso, falamos das crianças maiores que, interagindo com as menores, contribuem para aprendizagens informais e até mesmo formais. A oportunidade de expressar-se por meio do desenho solidificou as narrativas orais e algumas experiências da turma, o que é de grande importância na infância. Expressar-se por meio da fala e do desenho estimula a criatividade e imaginação. Os pequenos, em suas falas, demonstraram bastante curiosidade em conhecer os espaços, principalmente as praias de Serra, já que algumas delas nunca haviam ido a uma praia.

Combinamos em agendar a visita/passeio aos espaços da urbe, já prevista em nossas ações. Nossos encontros, até a data da visita/passeio, foram voltados a momentos de diálogos e aproximações com alguns elementos da arte e da cultura serrana.

A princípio, tínhamos, como proposta, a produção de conhecimentos a partir de mediações voltadas a leituras de imagens com as crianças, tendo como aporte obras produzidas pelo artista serrano Walter Francisco de Assis.⁵ Iniciaríamos, na visita/passeio, pela leitura da imagem de Nossa Senhora da Conceição, pintada no teto da Igreja de mesmo nome da santa, por Assis. Porém, ao longo da pesquisa, fomos percebendo, a partir de olhares atentos e sensíveis, um novo direcionamento à pesquisa, devido a alguns fatores relevantes, como o desejo das crianças, já que foram protagonistas e colaboradoras desta investigação.

A primeira percepção em pensar novos caminhos para a pesquisa começou na apresentação do DVD *No ritmo do congo*, para a turma. Elas ficaram encantadas com as imagens, a música e as falas do vídeo. Outro fato importante foi quando nos deparamos, na visita/passeio, com o interior da *Igreja Nossa Senhora da Conceição* e não pudemos apreciar a imagem da santa pintada no teto, pois, devido a uma restauração feita recentemente, foi retirada para que a construção ficasse com aspectos de sua primeira arquitetura, no período colonial.



Imagem 2 – Bate papo com o artesão Tute

⁵ Assis nasceu em 1932 em Putiri, Serra/ES. É autodidata. Participou do Conselho Municipal de Serra e é membro da Academia de Letras e Artes da Serra (ALEAS). Disponível em: <<http://www.clerioborges.com.br/assis.html>>. Acesso: 20 dez. 2011.

Fonte: Acervo nosso.

Na *Casa do Congo Mestre Antonio Rosa*, fomos contemplados com uma exposição comemorativa do aniversário de dez anos da casa do congo e ainda *presenteados* com um bate-papo interessante com o artesão Tute⁶. As crianças puderam estabelecer diálogos com o artesão, de forma descontraída e interessante, pois o Tute conversou sobre seus trabalhos (Imagem 2). Utilizou uma linguagem clara e acessível. Ainda no mesmo espaço, a turma pode *brincar* com os instrumentos do congo: a casaca e o tambor. Nesse momento, estivemos inclinadas a focar no congo e seus elementos.

Para nossa surpresa, na *Igreja Reis Magos*, pudemos apreciar uma bela exposição de fotografias de Edson Reis⁷, relacionadas com a cultura e a arte serranas. Rapidamente as crianças identificaram-se com várias das imagens fotográficas expostas.

Assim, os momentos de produção de dados na escola, após a visita/passeio foram redimensionados, tendo em vista as apropriações culturais pelas crianças associadas ao congo e seus elementos. Produzimos exercícios a partir do suporte mediador,⁸ que as crianças levaram na visita/passeio para registro de suas percepções. As crianças puderam (re)significar suas percepções imagéticas nos momentos de intervenção na escola, após a visita/passeio. Também produzimos leituras com as crianças a partir da imagem de uma das fotografias de Edson Reis, intitulada as *casacas de congo* (Imagem 3).

Nas leituras que fazem de mundo, as crianças estabelecem relações com os acontecimentos que presenciam. Concordamos com Benjamin (2002, p. 104): “[...] as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande [...]”. O mundo criado por elas está sempre rodeado de

⁶ “Jenésio Jacob Kuster, o Tute, assim como é conhecido, nasceu em Domingos Martins e reside no município da Serra há trinta e dois anos, lugar onde iniciou sua admirada trajetória enquanto artesão [...]” (OLIVEIRA, RIZZOLLI, 2009, p. 159). Em sua casa possui um ateliê onde produz trabalhos diversos, inclusive as casacas de congo.

⁷ Fotógrafo capixaba que registra imagens pelo Espírito Santo. Possui na internet um acervo de fotografias: <<http://www.panoramio.com/photo/2147172>>.

⁸ Caderno produzido por nós com as identificações dos locais visitados, para as crianças registrarem suas narrativas, no momento da visita/passeio e (re)significar depois.

elementos do meio, que de várias formas interfere em suas brincadeiras. É impossível desconsiderá-lo do processo educacional.

Sabemos que os textos visuais ocupam os espaços sociais que perpassam a existência humana, construindo memórias, fazendo histórias. Com o avanço da tecnologia, fica cada vez mais fácil capturar as imagens que desejamos. Não precisamos esperar pela revelação da imagem capturada e podemos nos permitir fazer vários cliques, apreciá-los na tela da própria câmera digital e apagar as fotografias que não nos interessam. A leitura de um texto visual difere da leitura de um texto verbal. O último tem um direcionamento linear, o leitor tem um percurso a seguir. Na leitura de textos visuais, percebemos que não há linearidade, o leitor olha para a totalidade da imagem, o começo, o meio e o fim ficam a critério de cada expectador.

“[...] Busca-se interpretar as fotografias além de sua aparência de imagem, objeto fotográfico. A imagem, assim, suscita lembranças, evoca semelhanças, associa referências e permite a reconstrução da teia de relações vividas [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 63). Sendo assim, o leitor dá sentido ao texto, participa do processo ativamente, lê e significa com sua visão de mundo. As crianças expressaram suas leituras a partir da linguagem oral, escrita e plástica. Apresentamos algumas das leituras produzidas por elas.



Imagem 3 — As casacas de congo
Fonte: Fotografia de Edson Reis, 2007.
Disponível em:
<<http://www.panoramio.com/photo/2147172>
>. Acesso: 12 nov. 2010.

Após os discursos orais, colocamos a mão na massa e partimos para a produção de um brinquedo que imitasse a casaca de congo e remetesse à parte da cultura serrana — casaquinha de congo — (Imagem 4). Construir com

as crianças um brinquedo cultural esteve abarcando a reiteração do congo serrano por meio da ludicidade, pois acreditamos que “[...] brinquedos não dão testemunho de uma vida segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. Um diálogo de sinais, para cuja decifração a presente obra oferece um fundamento seguro” (BENJAMIN, 2002, p. 94). Nesse sentido, procuramos envolver as crianças em diálogos que estivessem relacionados com a cultura e a arte locais de forma lúdica para contribuir com a ampliação de seus repertórios imagéticos/discursivos.

Para tal produção, cada criança trouxe uma garrafa pequena de água mineral. Disponibilizamos jornais, cola e água, papel toalha, tinta guache (cores variadas), durex colorido e uns palitos feitos de bambu, apresentando uma continuidade ao envolvimento/diálogo com a arte e a cultura locais, em forma de brincadeira, entendendo que a “Cultura e ambiente se entrelaçam para formar a singularidade do eu de cada criança numa relação contínua no espaço-tempo [...]” (COELHO, 2007, p. 177).



Imagem 4 — Produção plástica
Fonte: Acervo nosso.

As falas das crianças, durante o processo, foram várias. As interações e as trocas de informações estiveram presentes nos momentos da produção. O olhar curioso de cada uma delas para o que o outro estava fazendo, como estava solucionando as questões mais complicadas foi visível. Segundo Vigotski (2010), as trocas entre os pares são fundamentais para a reelaboração de novos conceitos. A criança está ali produzindo em muitos aspectos. Não apenas com os instrumentos que lhe são dados, mas com seu olhar, seus ouvidos, com o corpo inteiro. Para Ciavatta (2001), as mediações são meios de estabelecer relações, a partir de fatos históricos e sociais, com o mundo,

permitindo-nos reelaborar o que acontece no espaço/tempo em vivemos. As falas foram diversas, durante o processo de construção do brinquedo:

Wendell — Com pincel! Olha, tô colando.

Gabriel — É fácil fazer esta casaca, a outra que é difícil.

Laura — Eu tô achando difícil.

Wendell — Uma casaca de brincar, pequenininha-a-a-a-a... (23-11-2010)

As crianças ficaram preocupadas em cobrir toda a cabeça, feita de jornal amassado, da casaquinha, com pedaços de papel toalha. Nas falas acima, percebemos que Wendel descobre que passar a cola no jornal é mais fácil com o auxílio do pincel e ainda expõe para os colegas quando diz: “*Olha, tô colando!*”. Também relaciona o tamanho da casaca de congo com o brinquedo que estava produzindo quando diz: “*pequeninha-a-a-a-a...*”.



Imagem 5 — Imitando os tocadores de congo
Fonte: Acervo nosso.

As crianças sentiram-se felizes e empolgadas com os resultados e, assim que recebiam seus brinquedos, logo pegavam o palito de bambu para imitar os tocadores de congo com as casaquinhas. Elegeram cores para a pintura do brinquedo: cor da pele, dos olhos, da boca, dos cabelos etc. e ainda escolheram se a casaquinha representa uma pessoa do sexo feminino ou masculino. Para registros finais, lançamos as perguntas: como foi, para você, fazer a casaquinha? Gostou de fazer?

Marcos — Interessante... Muito bom. Eu teve que passar cola é... deixar o jornal branco.

Hebert — Interessante, porque a gente teve de fazer muito trabalho.

Lucas — Não foi difícil, foi fácil!

Andressa — Foi muito legal, eu fiz um monte de detalhe. Fiz cabelo, fiz boca, nariz, muitas coisas. (23-11-2010)

A partir do concreto na visita/passeio, depois a ludicidade tendo em vista a produção de um brinquedo (Imagem 5), prosseguimos para a expressão escrita, quando puderam registrar suas leituras da imagem: *as casacas de congo*, de Edson Reis, escrevendo suas descobertas e percepções. O exercício foi produzido em duplas ou em trios, dependendo do desejo dos pequenos. Cada um recebeu uma cópia da imagem fotográfica para apreciação e leituras. As leituras foram registradas por um dos membros de cada dupla ou trio ou com contribuição escrita de todos. Transcrevemos partes de 3 narrativas produzidas, para identificarmos algumas percepções. Lembramos que não interferimos nas escritas com correções ortográficas. Analisando as narrativas, observamos que o objeto, a casaca, é descrita pelas crianças. Elas perceberam as formas e construíram suas leituras com base nos planos de expressão e conteúdo, que são percebidos por elas, quando elaboram a significação da imagem a partir dos sentidos, numa visão global. As cores também são vistas pelas crianças: na narrativa 1: *“CABELO BRANCO”*; na narrativa 2: *“É PINTADA”*; e na narrativa 3: *“BOCA BEM VER MELHI A”, “ETEM CABELOS BRACOS”*.

Quanto às formas, podem ser apresentadas pelos fragmentos: narrativa 1: *“FEITO DE PAU”, “TEM MUITA BOCA”, “ELAS TEM CABELO”*; na narrativa 2: *“TEM CABELO”, TEM CABESA”, “E FEITA DE MADEIRA”, “TEM OLHO”, “TEM BOCA”, “TEM NARIZ”*; na narrativa 3: *“PESCOSO BEM GRADE”, “OLHOS BEM REDONDOS”*. Nas narrativas 1 e 3, as crianças mostram suas percepções quanto a grande quantidade de casacas, colocando as palavras no plural e utilizando expressões como: *“TEM MUITA BOCA”, “MINTAS CASACAS”*. Na narrativa 3, elas expressam o prazer estético, quando escrevem: *“BONITOS”*.

Os discursos das crianças são influenciados pelas suas experiências, pelas linguagens que as cercam. Assim, elas dão seus tons, recriam e reelaboram suas percepções na construção de suas narrativas, “[...] A criança recria [...] experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 253). Ampliar e recriar as experiências, na infância, é uma das formas de contribuir para o desenvolvimento de repertórios mais híbridos e, conseqüentemente, com bases mais sincréticas para atividades criadoras das crianças e de futuros adultos que serão. Sabemos que “[...] o olhar constitui importante elemento na análise da imagem. Vincula-se essencialmente à teoria da visão e está necessariamente referido a uma produção histórica cultural e da experiência social da visão [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 26). Assim, os registros escritos relatam as descobertas dos pequenos, apresentando um pouco de suas (re)elaborações quanto à sua cultura.

Como mencionamos retornamos em campo para novas intervenções e registros de novos repertórios em 2011, tendo em vista maior fundamentação à pesquisa. No primeiro encontro com a turma, fizemos a devolutiva, apresentamos um vídeo, produzido com as imagens (fotografias e filmagens) dos momentos da pesquisa registradas no ano anterior. As crianças apreciaram o vídeo e se reconheceram em diversos momentos. A devolutiva, além de possibilitar o resgate das memórias e histórias produzidas a partir das intervenções anteriores, trouxe fatos relatados por algumas crianças, ocorridos em seu cotidiano, em companhia de seus familiares, possibilitando (re)significar seus conhecimentos sobre a arte e a cultura serrana.

Fizemos exercícios orais, escritos e plásticos para percebermos as novas narrativas das crianças. Nas produções de Gabriel, temos muitos elementos desenhados da cultura serrana. Transcrevemos a produção escrita dele: “[...] *EU FIZ MUITAS CASACAS E DESENHEE A CASA DO CONGO E FIZ UMA PRAIA. BOTEI O CHICO PRECO NELA E TANBEN UMA CAZACA*”. Gabriel mencionou sobre a intervenção, narrando como se fosse uma pequena história sobre os fatos ocorridos e citou os elementos que desenhou na produção plástica.

Sua composição plástica é rica em elementos culturais. Ele fez a Casa do Congo, não temos dúvidas, pois deixou claro, já que fez casacas protagonizando a cena e ainda escreveu na fachada da construção: “CASA DE CONGO”, remetendo-se à escrita que há na casa. Ele ilustrou as portas abertas e os instrumentos postos como se estivessem ali para chamar a atenção do espectador. Também percebemos uma casaca maior do lado esquerdo da fachada da construção, como se quisesse representar um mestre de congo, pronto para receber os visitantes no espaço cultural. Do lado direito da fachada, Gabriel registrou o mar, com linhas diversas no tom azul e, abaixo dele, desenhou *Chico Prego*, com um retângulo fincado ao seu lado, numa provável intenção de ilustrar a placa de concreto que tem informações sobre a escultura. Nas relações que estabelece entre a cultura serrana, o menino apresenta-nos, de forma sensível, suas percepções e seu olhar, interpretando os momentos da visita/passeio de modo a expressar aqueles que ficaram em sua memória, pois é fato que a “[...] vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária” (VIGOTSKI, 2010, p. 331) e, nessas experiências, os pequenos vão delineando suas criações. Algumas falas dos pequenos sobre a suas memórias a respeito da visita/passeio:

Rutielle — Eu vi muitas casacas lá.

Gabriel — Também tinham tambores. Tia, eu fui no centro da Serra com meu pai e a namorada dele e pedi para entrar lá de novo para meu pai vê as casacas.

A pesquisadora — É mesmo... E o que ele achou?

Gabriel — Ele gostou muito. A gente ficou vendo tudo e tinha coisas diferentes lá.

A pesquisadora — Que bacana! Quais coisas diferentes vocês viram?

Gabriel — Ah, muitas coisas. Mas eu gostei de ver de novo as casacas [...]. (29-07-2011)

As lembranças foram muitas, e todos puderam expressar suas memórias. Quando ouviam os colegas dizendo algo que tinham presenciado, balançavam as cabeças confirmando. As crianças foram além daquele momento e trouxeram fatos que vivenciaram pós-visita/passeio. Nesse caso, focando a parte que Gabriel fala com muito entusiasmo por ter entrado na casa do congo com parte de sua família. As outras crianças, em sua maioria, não tinham retornado novamente no espaço. Laura comentou que foi a Serra-Sede fazer compras com sua mãe, porém não entrou no espaço. Algumas crianças também afirmaram ter ido, porém não sabemos ao certo se todas que falaram, realmente, foram lá, já que “[...] o imaginário engloba as imagens que se apresentam como substituições de um real ausente, desaparecido ou inexistente, abrindo deste modo um campo de representação do irreal [...]” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 23). Entendemos que promover o conhecimento do mundo de maneiras diversificadas é uma tentativa de perceber as particularidades de cada criança.

Julgamos necessário que a forma de abordagem desses conhecimentos, mesmo partindo do concreto, do real, estabeleça relações com a fantasia. É entre o real e o imaginário, simultaneamente, que a criança organiza seus discursos e cria possibilidades para lidar com situações cotidianas, que para ela foram negativas ou para lidar com vivências futuras, pois ela deve ser percebida como sujeito social pleno, capaz de experimentar, interpretar e ressignificar as situações que vivencia. Nessa perspectiva, “[...] Toda actividad imaginativa tiene siempre larga historia tras sí. [...]” (VIGOTSKI, 2009a, p. 31).

Estamos cientes de que o desafio de construir esta proposta de pesquisa, levando em consideração a escuta sensível da criança, com sua participação e colaboração, não foi tarefa fácil, podendo ter ficado algumas lacunas a desejar. Pensamos a infância como lugar de socialização, então, desse modo, os momentos de intervenções foram oportunidades de sensibilizar as crianças contribuindo para despertar o sentimento de pertença, como protagonistas de sua cultura e de sua arte, valorizando as produções locais como parte de sua identidade. Compreendemos que os resultados foram positivos e satisfatórios, pois percebemos a sua contribuição para ampliar os repertórios imagéticos/discursivos das crianças no decorrer de todo o processo, a cada

nova descoberta e discursos verbo-visuais produzidos por elas. Entendemos, então, esses novos repertórios imagéticos/discursivos em constante (re)elaborações, a partir de todas as experiências pelas quais estabeleceram e estabelecerão relações futuramente. Nessa inter-relação do sensível e da prática, as crianças puderam ampliar seus repertórios imagéticos/discursivos, de forma subjetiva e pessoal, interagindo a partir das leituras individuais e coletivas sobre alguns elementos da cultura serrana.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, ed. 34, 2002.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Do espaço da fábrica para o espaço da escola (I): introdução a uma história fotográfica. In: CIAVATTA, M. (Org.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

COELHO, G. do N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V. M. R de; SARMENTO, M. J. **Infância (in) visível**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artemed, 2003.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infâncias**: fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 41-60, 2002.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, L. P. S. de; RIZZOLLI, L. R. C. Mãos que tecem saberes: trabalho manual como construção de conhecimento. In: CORASSA, M. A.; GONÇALVES, M. G. D.; REBOUÇAS, M. M. (Org.). **Espaços de formação**. Vitória: Editora do Programa do PPGE/UFES, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PINO, A. O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno Cedes: Pensamento e Linguagem**, São Paulo: Papyrus, 1991.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e cultura da infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2003. Disponível em:

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. **Leitura de imagens**: um desafio à educação contemporânea. Vitória: Edufes, 2004.

_____. Imagem no ensino da arte em novas e/ou velhas perguntas. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. Madrid: Alka, 2009a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WUNENBURGER, J-J; ARAÚJO, A. F. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

2. MEMÓRIAS IMAGÉTICAS: REVISITANDO AS NARRATIVAS INFANTIS E CONTEXTO ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Monteiro Barreto Camargo

fmbcamargo@yahoo.com.br/ CAPES

Adélia Pacheco

adeliapacheco@yahoo.com.br /CAPES

Partimos de indagações surgidas ao longo do Mestrado em Educação, no ano de 2010. Retomamos o diálogo com o contexto, a problemática e o tema da dissertação de mestrado, a saber: as mediações na leitura de imagens em aulas de arte, por crianças em séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, passados quatro anos, a discussão se redimensiona na perspectiva de compreendermos de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do ensino fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças?

Na dissertação (CAMARGO,2010) realizamos uma pesquisa com intervenção, a partir das obras do artista Elpídio Malaquias, em uma turma do primeiro ano da escola de Ensino Fundamental do município de Serra no Estado do Espírito Santo, durante as aulas de arte. Buscávamos compreender como as imagens presentes no ambiente escolar se fazem presentes nas produções dos alunos, elaboradas nas mediações entre crianças – professor, crianças – livro didático, crianças – crianças, crianças – e imagens expostas. Três bases conceituais constituíram as bases daquele estudo: infâncias, na perspectiva da Sociologia da Infância e diálogos com Krammer, Vasconcellos, Sarmiento e Lopes, “imagens-arte” a partir dos estudos de Barbosa, Ciavatta, Santaella e Schütz–Foerste e “estranhamento-mediação” tendo como principais referenciais Vigotski, Benjamin e Lukács.

Aqui, revistamos os lugares, os sujeitos e as práticas depois de quatro anos com o objetivo de, mediados pelas memórias imagéticas, redimensionarmos as indagações na pergunta de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do ensino

fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças? Assim, o ápice do projeto consistiu no retorno e acompanhamento ao grupo pesquisado no ano de 2010. Hoje parte das crianças participantes da investigação de 2010, frequentam a turma de 4ª ano A, turno matutina, Escola de Ensino Fundamental Centro de Jacaraípe e essas, juntamente com a nova configuração da turma, constituem-se sujeitos da pesquisa de doutorado ora apresentada. Assim, participação das crianças na presente pesquisa foi previamente autorizada pelos pais e responsáveis .

Nesse estudo tomam especial relevo os conceitos de mediação e afetividade em Vigotski (1988,1991,1993,1998,2000,2001,2003,2009,2010) e infâncias, a partir da Sociologia da Infância e Geografia da Infância com autores como Sarmiento ('97, 2000, 2007, 2008), Lopes (2005, 2007). As mediações são parte da complexidade das relações afetivas e caracterizam-se por práticas sociais que geram mudanças e formas concretas de materialidade decorrente do contexto que as produziu. Particularmente desenvolve a investigação na mediação da Arte nas séries iniciais do ensino fundamental, enquanto campo formador do sujeito. O conceito de memória imagética adquire um importante papel metodológico esta pesquisa, dimensionado principalmente por Damásio. Neste sentido, torna-se importante uma visita constante à minha própria história, tanto quanto aos processos compartilhados na pesquisa de mestrado, que promovem reflexões sobre memórias individuais e coletivas Halbwachs (2006). Benjamin questiona a concepção moderna que torna a experiência humana medíocre, que produz o declínio da faculdade de intercambiar experiências desse homem coisificado, o que acaba redundando no empobrecimento da sua humanidade e arriscando extinguir a própria Arte de narrar.

Considerando que o declínio da narrativa se vincula à perda gradativa de memória e se liga ao fato de o homem não se ver como parte da história, a necessidade da rememoração e do estabelecimento de uma relação outra com as práticas pedagógicas.

Em nossa pesquisa de mestrado constatamos que a escola não oferecia as condições plenas para o desenvolvimento e formação da criança. No final do

ano de 2007, a escola Centro de Jacaraípe realizou matrículas de cerca de 250 crianças de 1ª série do ensino fundamental, para moradoras do bairro Lagoa, confiando na promessa de construção de uma nova escola no referido bairro que atenderia à demanda das séries iniciais do ensino fundamental, desafogando o número de alunos do Centro de Jacaraípe, contudo o ano de 2008 começou e a construção da escola foi suspensa. Então, todos os alunos que já estavam matriculados foram alojados no Clube Riviera, que foi reformado, às pressas: as salas foram divididas com madeira, Não existia pátio interno, nem externo. As salas de aula eram sem forro. Se houvesse chuva de vento, as salas ficavam inundadas, não existia sequer cozinha para fazer a merenda escolar, que era trazida pelas merendeiras da escola Centro de Jacaraípe. Esta parte da escola ficou conhecida como “anexo da escola Centro de Jacaraípe”.

Dessa feita, em meio a tanto precariedade, o anexo só conseguiu funcionar durante seis meses e, em novembro de 2008, a Secretaria de Educação da PMS foi notificada pelo Corpo de Bombeiros, proibindo a utilização do local, alegando risco de morte para as crianças e funcionários. Sendo assim, passou-se a fazer um revezamento de sala entre os alunos do Centro de Jacaraípe e os do anexo.

Como o final do ano já estava às portas, os alunos cuja nota era suficiente para aprovação foram liberados e os que necessitavam de reforço, mais os procedentes do “anexo” passaram a ocupar as salas em regime de revezamento, até que o ano letivo de 2008 fosse concluído.

Devido ao descaso social e dos órgãos que deveriam ocupar de administrar a educação, essas crianças de 1ª série, divididas em dois turnos, com pouquíssimas exceções, foram reprovadas e, durante o ano de 2009, estavam refazendo a 1ª série.

O mais censurável é que, ao findar a gestão anterior, nem a reforma do Clube Riviera, onde seria instalada a escola de tempo integral, nem a escola do Bairro Lagoa foram entregues à população. As crianças que conseguiram foram remanejadas para outras escolas do bairro e a algumas nem foi oportunizada essa opção, continuando fora da escola.

Essa contextualização me levou, em 2010, à turma de 1ª série matutina do Centro de Jacaraípe composta por 19 alunos repetentes, cujas idades variavam entre sete e quatorze anos, pertencentes à classe baixa dos moradores do bairro Lagoa de Jacaraípe.

Eram alunos que já deveriam estar alfabetizados. Precisavam ser resgatados em sua autoestima pela professora regente, que, em boa parte do tempo, fazia papel de “tia”, ensinando-os a levantar a cabeça a despeito dos obstáculos. Alunos que, pelo descaso sociopolítico, perderam um ano de suas vidas escolares.

Em minha trajetória muitas experiências foram significativas e me conduziram à problematização das práticas pedagógicas escolares com o “ensino da arte”. Mas o fato mais significativo e que desencadeou esta pesquisa aconteceu em uma das aulas de Arte com uma turma de 1ª série, no ano de 2006, com a *Árvore cor de Rosa*.

Estávamos no mês de setembro e seriam trabalhados temas como Primavera, Dia da Árvore e Meio Ambiente. Como professora de Arte, também teria que participar da temática.

Optei por realizar, junto com as crianças, uma pesquisa com diferentes imagens de árvores (recortes de revistas, obras de Arte, desenhos dos alunos...) para que assim cada uma tivesse em seu repertório visual, diversas espécies de arvores, não somente aquela macieira de tronco marrom e copa verde.

Após essa pesquisa, partimos, então, para a elaboração do trabalho prático. Cada um, em uma folha de papel chamex, criaria (desenharia) sua própria árvore, que, posteriormente, seria recortada e colada em um painel coletivo.

Nesse momento, quando as crianças estavam trabalhando no desenho, entra em cena a professora regente, pedindo licença para pegar algo no armário da sala. Passou por entre as cadeiras e parou na mesa de um menino, olhou para o desenho do garoto e, com cara de espanto e um ar de “braveza”, disse: “Foi isso que a tia de Arte mandou vocês fazerem? ”. Imediatamente, pegou a folha

do aluno, amassou e jogou no lixo. Pegou o material que tinha vindo buscar e depois saiu pedindo desculpas pelo incômodo.

No momento em que a professora amassou a folha da criança pensei que ele deveria ter feito algum desenho obsceno ou escrito palavra de baixo calão . Não tive reação na hora, mas, depois que ela saiu, fui até o lixo e peguei o desenho que já estava amassado. Neste ponto, ao revisitar minha experiência com a turma, reporto-me ao conceito de ação –reflexão de Freire (1982), onde,

O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. Para o educando conhecer o que ante não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade” ação-objeto” ou, em outras palavras, obre a formas de orientação doo mundo. Este processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações (codificações) representativas da maneira como o educando “se orienta no mundo “– momento de sua cotidianidade – e se sente desafiado a analisá-lo criticamente (FREIRE, 1982, pág. 50)

Quais olhares estabeleceram sobre a ação do aluno? De certa forma, acabei por reproduzir com minha atitude e pensamento. A ação reprodutivista da cultura escolar: do professor emana a lógica, a razão, do aluno, a irracionalidade.

Para ele, existem dois contextos inseparáveis nas ações escolares, o teórico, dos sujeitos do conhecimento, e o prático, concreto da realidade social (pág. 51), e talvez por isto a dicotomia está sempre tão marcada no ambiente escolar.

Para minha surpresa, na folha não tinha palavrão ou figuras relacionadas com sexo, mas sim uma árvore toda pintada de rosa: tronco, copa... Tudo rosa. No mesmo instante, desamassei o papel (o quanto pude) e devolvi ao aluno que assustado, retrucou:

- Mas, tia, a tia [professora regente] disse que estava errado.

- A aula é minha, disse eu. E você vai fazer o que nós tínhamos combinado, caso contrário, não vou corrigir seu trabalho. Tive que falar sério e chamar a

atenção para a 'nota' pois ele não queria mais terminar o desenho com medo que sua professora fosse brigar com ele

(DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Apesar de ter ficado muito brava com a professora, terminada a aula, durante o recreio, chamei-a para conversarmos sobre o ocorrido. Tentei argumentar que já havíamos feito uma pesquisa sobre diversos tipos de árvores, expliquei que deu muito trabalho, e que aquele desenho era apenas o produto final, a culminância.

Anteriormente, havia acontecido um processo de construção, por isso entendia que a "árvore" estava inserida em um contexto de criação, independentemente da cor com a qual estivesse sendo pintada, inclusive "rosa", mas que se, mesmo assim, ele quisesse fazer um desenho figurativo, poderia ter feito uma árvore rosa, pois existe o ipê roxo cujas folhas são rosas, e a resposta foi a seguinte:

- Mas Fernanda, o menino está fazendo aula de Arte para aprender a desenhar e pintar. Como ele vai fazer quando eu o mandar pintar um desenho na prova?
(DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

O verbo utilizado no discurso da professora: MANDAR, traduz em palavra a ação que gere as práticas. Não se trata do fato de "anarquizar o sistema de ensino" ou a não existência de experiências diferentes entres os sujeitos do diálogo, mas categorizar "opressores e oprimidos" (FREIRE, 2002).

Enquanto a escola traduzir em suas falas, práticas de uma pedagogia opressora, em que ao aluno cabe apenas obedecer sem questionar, quaisquer que sejam as possibilidades de libertação, narrativas ou experiências do outro serão aniquilada.

Desta feita, pouca diferença fará uma ou duas aulas de Arte ao longo da semana, ou quantas forem, pois a essência não está na aula, mas nas narrativas pedagógicas. Isso se evidenciou também na investigação de 2010. O trabalho divorciado entre o professor de artes e as práticas cotidianas da educação de séries iniciais. Desde a investigação de mestrado

problematizamos a falta trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e o professor de arte. Isso se evidenciara no decorrer do ano. Enquanto ministrava as aulas, comecei a perceber que, na maioria das vezes, meu trabalho, como professora de Arte e mediadora no processo de formação dos “pequenos” leitores de imagens, por meio do “repertório visual”, ou melhor, alfabetização estético- visual que, segundo Schütz- Foerste (2004, p. 95), estava em estágio embrionário. Isso porque os conceitos que eram construídos nos 50 minutos de aulas-semanais, acabavam por ser desconstruídos no restante do tempo pela própria dinâmica utilizada nas séries iniciais quer pelos materiais e recursos didáticos, quer por ruídos surgidos nas ações pedagógicas.

Assim, a presente investigação decorre da problemática apresentada acima e lança o desafio de buscar novas perspectivas de análise para as questões levantadas no mestrado e o redimensionamento dessas a partir das novas práticas, relações e teorias da atualidade. A tese tem como principal objetivo analisar as relações possibilitadas pelo ensino da Arte em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma docência colaborativa entre professor regente e professor de Arte. Pretende-se recobrar memórias imagéticas evidenciadas em intervenção realizada na turma no ano de 2010; conhecer as narrativas presentes nos ambientes da escola e estabelecer a relação entre a prática pedagógica e a cognição mediada pelo ensino da Arte na formação dos sujeitos.

Pensando na constituição sócio-histórico-cultural dos sujeitos envolvidos, propõe-se uma pesquisa de abordagem qualitativa com o referencial histórico-cultural na dialética materialista, sobretudo procurando entender as crianças como sujeitos sociais, com capacidade de expressão, que necessitam participar de todo processo orgânico vivo mediado pelo ensino da Arte.

Compreende-se que os métodos devem conquistar os objetivos da pesquisa mas, ao mesmo tempo, espelharem responsabilidade e ética. Sendo assim, procurou-se respeitar a dinâmica escolar, ainda que, se produzisse um movimento diferente no ambiente pesquisado e no sujeito/objeto da pesquisa.

Portanto, propôs-se uma pesquisa colaborativa no qual houvesse o contato direto com a fonte dos dados, segundo Ibiapina (2008) “(...) a pesquisa colaborativa propõe-se a reconciliar o professor com o pesquisador e a construção de saberes com a formação continuada”, promovendo um diálogo entre o papel social da escola, a leitura da infância e as práticas de ensino da Arte.

Como prática metodológica, optou-se pela retomada das pesquisas iniciadas no período de mestrado e o retorno à escola, a fim de dialogar com a produção que outrora fora construída pelos alunos, vivenciando um movimento dialético.

Buscou ESCUTAR , e não dar voz, aos sujeitos deste processo, a saber, crianças, professores, coordenadores, pedagogos e a diretora, retomando, sempre que possível, suas falas no texto.

Foram observadas 27 crianças com idade entre 9 e 11 anos, da 4ª série A, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Centro Educacional Jacaraípe, durante os anos de 2012 e 2013 tanto nas aulas de Arte, com a presença da professora de Arte e em aulas do ciclo normal, como na presença da professora regente e também em outros os espaços/tempos da escola: pátio durante o recreio, aulas de Educação Física e eventos promovidos ao longo da pesquisa.

No decorrer do processo, os dados produzidos pela pesquisadora foram predominantemente descritivos. Pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos e documentos foram levantados, sistematizados e analisados. Desta forma, propôs-se os seguintes procedimentos metodológicos de investigação: a observação nas aulas de Arte, considerando as crianças inseridas no grupo; as entrevistas individuais com alunos, professores da turma e pedagoga; as mediações imagéticas, através de registro de momentos de assistir aos vídeos, produzir e analisar imagens e as práticas educativas e por fim, a ação colaborativa entre a pesquisadora e a professora regente, visando intensificar os contatos e trocas de conhecimentos entre os sujeitos.

Uma das ações realizadas para produção de dados foi a exibição de um vídeo cujas imagens estavam relacionadas aos resultados finais da dissertação

(CAMARGO,2010) na intenção de recobrar memórias vivenciadas no ano de 2010 e, quem sabe, provocar uma tomada de decisão, um comprometimento dos sujeitos com o coletivo, segundo Chklovski (apud NOBRE, 1995, p. 15) “A Arte como meio de experimentar o devir do objeto, no que já é passado”. Desta forma, a exibição do vídeo teve como objetivo cultivar memórias, possibilitar sensações de reconhecimento e repúdio, auxiliando a continuidade da pesquisa. Paralelamente, coletou-se informações nos documentos da secretaria escolar acerca do movimento ocorrido com a turma original: suas progressões, retenções, trocas, desistências, transferências, entre outros dados relevantes para a composição do caminhar do grupo, que será apresentado no capítulo I, onde tratar-se-á dos sujeitos da pesquisa.

O momento de análise constitui-se no exercício de triangulação entre dados produzidos, diálogo com referencial teórico e reflexões da pesquisadora.

Assim, a partir da compreensão do valor da produção das crianças, propõe-se uma reflexão sobre as bases da construção filosófica-metodológica do ensino da Arte nas séries iniciais, indicando que a referência deve estar nas necessidades das crianças que são mediadas, diariamente, por informações sociais, culturais, morais, educacionais, psicológicas e imagéticas a fim de que possam expressar, em suas produções, a leitura de suas próprias histórias.

Ao longo desta investigação, dialoga-se com Benjamin (1984, 1985, 1991,1993, 1994, 2002, 2005, 2011) e Freire (1980, 1981, 1984, 1992, 1996, 2005, 2008, 2010,2011), sobre os conceitos de narrativa e experiência; com Vigotski (1988, 1991, 1993, 1998, 2001, 2009, 2010) sobre mediação e afetividade; com Agamben (2008), Vasconcellos (2005, 2007), Lopes (2005, 2007) e Sarmiento (1997, 2000, 2003,2007,2008) sobre os conceitos de infâncias e seus espaços e Damásio (1996) e Halbwachs (2006). Alves (2012) fala do “País dos Saberes”, onde há regras e rituais que regulam falas e escritas,

No “País dos Saberes” há regras precisas que regulam a fala e a escrita. Regras claras, rigorosamente definidas. Quem tropeça é expulso. Para se entrar no País dos Saberes “há de se passar por rituais de exame de

linguagem”. Tais rituais têm o nome de “defesa de tese”. (ALVES, 2012, pág. 19).

Investigando as relações possibilitadas pelo ensino da Arte em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma docência colaborativa entre professor regente e professor de Arte levantaram-se as memórias imagéticas das crianças, estabeleceu-se analogias entre as produções, artigos, dissertações e teses que tratam das infâncias, narrativas e memórias imagéticas mediados pelo ensino da Arte, conheceu-se as narrativas presentes nos ambientes da escola e estabeleceu-se as relações entre prática pedagógica e cognição mediada pela ensino da Arte na formação dos sujeitos.

Hoje, após, alguns meses de reflexões teórica, práticas e práxis, ainda que por certezas momentâneas ou considerações em aberto, sei quais caminhos não devo andar, se desejo dias melhores. Transitando entre presente e passado, as memórias imagéticas emergiram na tese como mediadoras da reconstrução e internalização das experiências vividas externamente. Vigotski (2010), alinha imaginação e pensamento, eliminando contradições duais entre externo e interno e apresenta um tratado sobre emoções na medida em que ambas assumem seu papel na esfera da cognição e no movimento de criação. Sentimento e conhecimento, emoção e cognição estão ligados às histórias e relações sociais de produção dos sujeitos. Logo, nos diferentes meios sociais, em momentos adversos e tempos diferentes, os sentimentos apresentam-se de maneiras distinta, provocando, maior ou menor grau de cognição.

Responder de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do ensino fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças, é também pensar nos movimentos afetivos dentro do ambiente escolar. Pensar em emoções ligados as experiências, faz-nos repesar em ações que visam a formação única de conteúdo disciplinar, sem perceberem a complexidade ontológica existente nas relações educacionais. Ao contrário do determinismos e reducionismos sociais, Vigotski (2010) acredita nas relações complexas entre o cognitivo e o emotivo estão ligadas à aprendizagem, tecida com as normas e os valores culturais dos sujeitos envolvidos. Logo, vivências, narrativas, afetividade assumem caráter

social, diretamente relacionada aqui, às práticas pedagógicas presentes no ambiente escolar. Tais práticas movimentam-se também pelo envolvimento de uns com/para outros. Isentar o processo educativo de emoções, acreditando que o professor deva ser somente produtor de conteúdo, e não amigo, algumas vezes mãe, psicólogo e confidente, tem sido uma grande lacuna da educação.

Somos histórias e não números de matrícula. Ao longo da pesquisa, descobri que tudo quanto sou, neste instante em que penso o texto, constitui-se nas relações que criei ao longo dos anos de pesquisa. Sou um ser em movimento, reflexão que, em alguns momentos levaram-me a imensos desertos. Freire (2010) sentou-se à sombra da mangueira, e eu, debaixo de um ventilador, tentando ponderar minhas próprias ações Em um lugar do não conhecimento. Assim entre histórias antigas e recentes, revisitei sujeitos que conduziram em pensamento para o lugar das mediações.

Quer nas mediações de Vigotski, nas relações de Freire e nas narrativas de Benjamin, percorri memórias imagéticas para compreender das narrativas infantis apagadas no ambiente escolar. Mesmo que documentos oficiais garantam suas visibilidades, frequentemente suas falas são esquecidas ou apagadas, diluindo saberes e vivências. E não existe disciplina que resgate isso, isenta do valor do professor que a ministra. Arte, Português, História, Geografia, Matemática ou Educação Física só promovem conhecimento quando atuam mediadas pelas emoções, internalizando conceitos, promovendo do desenvolvendo uma das funções psicológicas superiores: cognição.

Defendo aqui a ideia do professor educador, solidário as necessidades básicas das infâncias, a saber, respeito, carinho, atenção e educação. Aquelas garantidas por leis, mas, como tantas outras leis de nosso país, esquecidas nos papéis, longe das ações. Ao recuperar as memórias infantis, a partir de imagens, cheiros e falas, pude perceber que o motor do processo constituiu-se muito mais nas relações sentimentais do que naquela onde o conteúdo fora apresentado de forma clara, interessante e com uma proposta de intervenção bem elaborada.

Não foi Malaquias que trouxe a memórias o que se havia realizado, mas a presença da “tia de arti”, que sentava no chão, brincava e contava história.

Mais do que uma história de produção, produzimos uma história, rememorada a partir dos encontros. A Arte não veio como disciplina, com 40 minutos efetivos de conteúdo, mas estava no processo, interagindo, mediando, produzindo com /para elas.

Educar é uma tarefa contínua e incessante de se inserir e compreender a realidade, preparando os indivíduos para os conflitos expresso pela vida cotidiana e pela reprodução social em estado de devir. Em poucas palavras, é produzir o humano ao indivíduo, tarefa que não nos é dada biologicamente, mas, sim, conquistada pelo processo relacional de diálogo indireto e também direto entre as riquezas produzidas pelas gerações anteriores e as possibilidades ofertadas pelo ensino da arte. Defendemos o ensino da arte como componente Curricular Obrigatório da Educação Básica, e qualquer relação que se queira estabelecer entre a arte e a educação como esferas relacionais deve principiar pela consideração de que ambas foram gestadas pela atividade principal do ser humano: o trabalho. É o trabalho que possibilita ao homem pensar em relações para além das esferas utilitárias e de subsistência, marca característica da arte e da educação, quando consideradas como fenômenos humanizadores. Por isso, o ensino da arte precisa estar embasado em um planejamento metodológico em que se revele a intencionalidade do processo educacional. Tal revelar acontece pela mediação, cujo princípio dialético permite que o imediato (o cotidiano) seja superado pelo mediato (o objeto da arte e da educação, a citar: o saber acumulado) e a ele volte, porém, com uma nova compreensão de seus processos constituintes.

Na organização metodológica, o uso das imagens nas aulas de Arte está muito além da necessidade mas tem a ver com o sentido o ensino que associado a uma prática conduz ao desenvolvimento do pensamento. Segundo as autoras Barbosa “é imprescindível o uso das imagens nas aulas de Artes” (BARBOSA, 1991, p.12) e Foerste (2004), O contato do indivíduo com a obra de Arte prepara-o para o entendimento do mundo que o cerca. A leitura das obras de Arte favorece também uma leitura do mundo das imagens, sejam elas artísticas ou não. (FOERSTE, 2004, p.95)

Contudo, o fazer artístico é parte integrante do processo de construção do conhecimento no ensino da arte mas é o único. A experimentação é um aspecto de grande relevância na exploração dos matérias, formas e possibilidades expressivas, devendo estar associadas à reflexão crítica, à teoria da Arte, à história da Arte e à estética. (FOERSTE,2004, p.97) e que por sua vez, leva o indivíduo a uma análise da materialidade da obra.

Advogamos em favor de uma prática pedagógica que evidencie as memórias imagéticas no contexto de séries iniciais do ensino fundamental reinventadas nas narrativas singulares das crianças. Desta feita, o ensino da arte na sala de aula deve, para além da mesmice, mimese, copismo, ou repetição, levar a criança a um degrau acima em sua construção de valores culturais, possibilitar o estranhamento em seus olhares.

Assim, o ensino da arte não pode limitar-se aos 50 minutos semanais de aula. Precisa estar presente em todos os momentos da educação em séries iniciais, em suas múltiplas vozes, locais de coerção e produção de interdiscursividades. Não podemos agir independentes, com nossos próprios sentidos de informação. Talvez por isso, não acredito ter sensibilizado, com meus argumentos, a professora da turma de 1ª série (CAMARGO, 2010). Foram ressignificações e situações peculiares da escola. Foi um período de aprendizagem intensa e fortaleci a ideia da importância de olhar a criança como sujeito histórico- social constituído e pelas mediações pedagógicas utilizando a memória imagética como um caminho.

O ensino da arte precisa estar articulado às demais disciplinas por meio da prática pedagógica colaborativa (IBIAPINA,2008), onde, as escolhas dos conteúdos deem-se de forma compartilhada e coletiva, cientes dos lugares e saberes de cada disciplina. Propõe-se que o professor regente trabalhe junto e com o professor de arte. Sem que, para aquele, o período destinado ao ensino de arte se constitua em um período de planejamento. Ações que envolvam o pedagogo, o regente de classe e o professor de arte precisam ser tomadas conjuntamente.

O ensino da arte nas Séries Iniciais, está para além do auxílio as disciplinas ou ilustração textos e decoração festas, devendo ter como objetivo, promover o

“olhar de estranhamento” provocando uma reação, diferente da que normalmente tem sido a padrão. Barbosa (2002) assinalava questões sobre a importância da Arte na formação social da criança. Aponta para fato de que as mudanças ocorridas, vieram reafirmar o compromisso da Arte com a “cultura e história”, (BARBOSA, 2002, p. 35). O que é bonito, feio, legal, interessante ou comum para as crianças, sem dúvida, será definido por elas, contudo, através do ensino da arte, elas terão a possibilidade de sensibilização, de poíeses, segundo Pareyson (1997). Afinal, ao criar, as crianças são movidas pelo desejo de realização que extrapola os limites culturais e faz com que o produto expresse o fruto do trabalho. Segundo Ostrower (1983) a magia que permeia o processo de criação afeta a própria condição do sujeito e suas relações culturais.

Almeja-se que a leitura deste material seja tão prazerosa ao “outro” - receptor, segundo Bakhtin (apud BRAIT ,2006), quanto foi para o “eu” - produtor. Queremos fomentar momentos de reflexão, em práticas passadas quanto no presente, de tal forma que no momento posterior ao diálogo, em meio aos estranhamentos e particularidades, tenhamos a possibilidade de (des) construir, se necessário, (re) pensar e (re) afirmar, mas acima de tudo possibilitar mediações.

Referencias

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: EDUFMG, 2008.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Coleção polêmicas de nosso tempo. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Planeta Brasil, 2011.

BAKHTIN, Mikhailovich Mikhail. **O discurso no romance**. In:----- . Questões de literatura e estética: a teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

---- (Org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2009.

---- A imagem do ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org). Abordagem triangular no ensino das Artes e narrativas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BEARZOTI, Paulo. Sexualidade: um conceito psicanalítico freudiano. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/anp/v52n1/24.pdf>

BENJAMIN, Walter Escritos sobre mito e linguagem. 34ª Ed. São Paulo: Duas cidades, 2011.

---- Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

---- Rua de sentido único e infância em Berlim por volta de 1900. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

----. Correspondências entre Benjamin, Walter/Scholem, Gershom Gerhard. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos –chave. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens: mediações nas aulas de Arte em séries iniciais do ensino fundamental. 2010. 184 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.

DAMÁSIO, Antônio R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Série Educação teoria e Crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo Cartas à Guiné- Bissau: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

---- Conscientização. São Paulo: Cortez & Moraes, 1981.

----. Educação como prática da liberdade. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

----. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

----. Pedagogia da esperança. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

----. Pedagogia do compromisso. Indaiatuba, SP: Vila das Letras, 2008.

----. Pedagogia do Oprimido. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

----.. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51ª Ed. Questões de nossa época. Volume 22. São Paulo: Cortez, 2011.

----.. À sombra desta mangueira. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2010.

----.. Ação cultural para a liberdade. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa Colaborativa: investigação , formação e produção de conhecimentos. Série Pesquisa .Brasília: Líber Livro, 2008.

KOHAN, Walter Omar. Infância: entre educação e filosofia. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto A infância: paradigmas, correntes e perspectivas. Braga: IEC, 2000.

---- e VASCONCELLOS, Vera. Infâncias (in)visíveis. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

----. A construção social da infância. In:-----. As crianças: contextos e identidade. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Ninho, 1997. P. 33-73.

SCHÜTZ- FOERSTE, Gerda Margit; CONTI, Raquel Félix; FERREIRA, Sonia Maria de Oliveira. Relendo Imagens, atribuindo significados: as cidades que devem ser esquecidas. Vitória: GM Gráfica, 2011.

----. Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea. Vitória: EDUFES, 2004.

Serra, Prefeitura Municipal da. Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos. Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Ensino: AABB Gráfica e Editora, 2008.

VASCONCELLOS, Tânia de(org.). Reflexões sobre infância e cultura. Niterói: EFUFF, 2008.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Educação da Infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

--- e AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino; DIAS, Adelaide Alves. Psicologia & Educação Infantil. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

----. A formação social da mente. Tradução de José Netto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

----. A imaginação e a Arte na infância. Tradução de Miguel Serras Pereira. Portugal, Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

----. Pensamento e linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

----. Psicologia pedagógica. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

----. LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, LURIA, Alexandre. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos, 4. ed. São Paulo: Ícone, Ed. da USP, 1988.

----. O desenvolvimento psicológico na infância. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

----. Teorías de las emociones: estudio histórico-psicológico. Traducion: Judith Villaplana. Madrid, Espanha: Akal, 2010.

3.OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DA SERRA/ES

Samira da Costa Sten
Universidade Federal do Espírito Santo

“Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se.”

(Paulo Freire, 1995, p.87)

1. Introdução.

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, cujo tema é a discussão dos processos de socialização profissional do professor de Arte no contexto da Educação Infantil do município de Serra/ES. Para construção do caminho metodológico nos guiamos pela perspectiva de que somos seres sociais, culturais e de criação, assim nos constituímos nas relações de mediação e de interação com o outro. Neste sentido, é uma investigação de natureza qualitativa com enfoque sócio-histórico-cultural cujo percurso metodológico se dar por meio de um estudo de caso colaborativo a partir dos seguintes instrumentos metodológicos: observação participante, entrevista semiestruturada, diário de campo, caderno de memória, análise documental e a triangulação dos dados.

Ademais, objetivamos nos aproximar do anúncio da valorização das experiências docentes, “construídas nos embates teórico-práticos no cotidiano escolar” (Foerste, 2005, p. 16) em que pretendemos analisar experiências concretas construídas na continuidade das relações de socialização profissional, observadas no cotidiano do professor de Arte no contexto da Educação Infantil.

A formação docente é tema recorrente em pesquisas nacionais e internacionais (NOVOA, 1992, LÜDKE, 1996, FREIRE, 1996, KRAMER, 2005) debruçar-se sobre tal proposição, embora já garantida em marcos legais, ainda é pertinente

e essencial, tendo em vista que há complexidades até mesmo na conjunção das nomenclaturas como nos mostra Sonia Kramer que

No que diz respeito à formação, diversos são os termos que circula, nas redes públicas ou privadas, nas creches e pré-escolas e escolas: “formação permanente” (nome mais antigo), “formação continuada” (consagrada pela lei), “formação em serviço” (denominação que preferimos por sua clareza, por se referir à formação de profissionais que já trabalham), “capacitação” (que traz a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) ou “reciclagem” (de todos, o pior, por sugerir que os profissionais podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo). (KRAMER, 2005, p. 218)

Neste ponto, a pesquisadora nos ajuda entender as discussões que se entrelaçam ao termo formação e com isso a produção discursiva inerente a cada tipo, as quais repercutem diretamente no processo de constituição do trabalho do professor. É alinhado aos processos de formação que dialogam com a constituição profissional do professor no seu cotidiano que nos propomos investigar: ***Como estão sendo constituídos os processos de socialização profissional do educador de Arte no contexto da Educação Infantil?***

Acreditamos ser pertinente tal estudo na medida em que entendemos que a formação inicial nos abre possibilidades e nos concede os direitos legais de atuação nas etapas básicas da Educação, porém o processo de formação docente é uma via de permanente construção que não se esgota na graduação, mas que continua durante os processos diários de imersão, evolução e adaptação cultural dos docentes. Nessa perspectiva Foerste nos ajuda entender que

[...] a socialização profissional docente conta com algumas condições que podem favorecer o processo de profissionalização do magistério. Em situações concretas e palpáveis para refletir sobre seu trabalho e sua vida, enquanto sujeito ativo que constrói sua profissão, o professor adquire mais autonomia. Num movimento de reflexão sobre sua atividade, percebe melhor que ao longo

de sua vida profissional encontra-se inserido numa dinâmica de desenvolvimento de competências, que lhe remete a saberes próprios dos professores (2005, p. 33).

Neste movimento de relações imbricadas com sua permanente formação o professor se constitui e corrobora com seu processo de profissionalização e autonomia.

Nossa proposta se abre ao diálogo, aos encontros e a escuta do professor de Arte no contexto da Educação Infantil com o objetivo de contribuir com uma concepção de ação docente que contraria a transferência de saber livresca e sem nenhum sentido para a criança. Buscamos momentos que se abram a criação e oportunize a criança imaginação, pois concordamos com Vigotski que “a criação é condição necessária da existência” (2009, p. 160).

Dialogaremos com a perspectiva de Vigotski (2009) de se possibilitar o acúmulo de experiência e entendemos o corolário de Walter Benjamin (1994) que ao ampliarmos as experiências do presente diminuimos o futuro fatalista e pré-determinado, pois quanto mais vivas e significativas se tornarem as experiências colocadas diante das crianças, mais possibilidades se abrirão diante delas.

2. Breve interlocução com outras pesquisas e com o aporte teórico

Nosso sistema social está presente em nossos atos, em nossos sonhos, delírios, obras e comportamentos; portanto a História do sistema social pode ser apreendida na história; de nossa vida individual (Kramer, 2008, p. 25).

A evidente amálgama entre a vida individual e o sistema social são fatores indispensáveis e essenciais ao desenvolvimento desta pesquisa, pois são fios condutores que nos permitem entender os entrecruzamentos da trajetória, da memória, das vivências e das experiências sociais e profissionais que emergem nas/das inter-relações as quais são imbricadas nos processos de socialização profissional.

Para essa compreensão, foram necessárias aproximações teóricas que contribuíram com a percepção dos fatos surgidos nas/das observações diárias. Assim, a interlocução com autores que se voltam ao estudo da formação docente, da história de vida de professores e da socialização profissional docente nos auxilia nos esclarecimentos e entendimento das questões que surgem no dia a dia do professor de Arte no contexto da Educação Infantil.

Propomos na pesquisa dimensionar a investigação fundamentando-a a partir do materialismo histórico dialético na perspectiva sócio-histórico-cultural.

[...] essa perspectiva teórica traz implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas, exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta de dados, bem como na construção dos textos com a discussão dos achados. (FREITAS, 2012, p.238).

Atrelados a essa concepção pesquisamos um sujeito sócio-histórico em suas relações cotidianas em espaços-tempos dinâmicos que sofre influências sociais, políticas, éticas e estéticas para as quais nos voltamos sistematicamente e analiticamente coletando os dados e analisando-os à luz de aportes teóricos por meio de metodologia escolhida previamente. Para elucidação e concretização deste trabalho alguns campos de estudo tais como: profissão docente, socialização profissional e formação docente dialogam com esta investigação, por isso se faz essencial demarcá-los como aporte teórico deste estudo. Assim, apresentamos breves apontamentos históricos e teóricos que contribuem com o processo de escuta e de observação sensível durante o processo de pesquisa.

Deste modo, formação docente é o lugar do processo da práxis que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, (FREIRE, 1982, p. 40) momento oportuno para a integração; orientado para que se efetivem os

objetivos a serem cunhados nas relações de interação dialógicas da sala de aula.

Nessa perspectiva, Paulo Freire apresenta à condição humana defendida por Marx⁹ em que o homem é um ser de projetos, “[...] porque são capazes de prever o resultado de sua ação, ainda antes de ser iniciada. São seres que projetam [...]” (1977, p. 67), disso resulta o potencial humano de transformação de seu mundo.

Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. (FREIRE, 1977, p. 66)

É exatamente nesta dimensão de projetar, isto é, da possibilidade de se pensar para transformar o estabelecido que reside a indispensável presença da formação docente. Entretanto, há uma indagação pertinente. Que formação docente é essa?

Para nós, é o processo de o educador refletir sobre sua prática na força contínua de transformação em práxis, pois “Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. (FREIRE, 1982, p. 40)

Se o educador porventura perder esse processo dialético de unidade entre teoria e prática, perder-se-á a dimensão de que a formação docente é parte integrante de sua ação educativa e por sua vez de seu trabalho.

Demarcamos ainda que brevemente alguns estudos que abordam a profissão docente e a socialização profissional desse modo Lüdke e Boing (2004) em seu artigo intitulado “Caminhos da profissão e das profissionalidades docentes”, discorrem a partir de contribuições de estudiosos da profissão docente: a

⁹ Karl Marx, O capital, volume I, p. 130-131, Fundo de Cultura, México, 1966.

precarização do trabalho do professor e as transformações históricas e sociais sofridas durante o processo de profissionalização docente, bem como os retrocessos vividos no seio dessas transformações.

Menga Lüdke (1996) desenvolveu pesquisas concernentes à socialização profissional cujos focos de investigação foram à formação inicial e o exercício da ocupação, dentre outros recortes da profissão docente. Para a autora o estudo da socialização profissional é relevante tendo em vista a necessidade de se reconhecer os aspectos da imersão cultural de novos docentes na profissão, em que se percebam os interesses, perspectivas, dificuldades e tensões dos ingressantes na carreira docente, bem como os evidentes dilemas dos profissionais docentes já inseridos no contexto da escola e dos professores em final de carreira. Os aspectos que envolvem os profissionais docentes em diferentes etapas da profissão foram essenciais às pesquisas desenvolvidas por esta autora e seus colaboradores. Esse esforço de pesquisa sobre socialização profissional se iniciou no início da década de 80 e se estendeu até o final da década de 90, trazendo contribuições para o campo de estudo da socialização profissional docente no Brasil.

Lüdke (1996) desenvolveu suas pesquisas a partir das impressões dos professores sobre seu exercício profissional e suas trajetórias de vida, por meio de entrevistas com professores em diversos ciclos da vida profissional e auxiliada por estudos de diversos autores do cenário mundial cujo interesse era a socialização profissional. Dentre os autores que conforme Lüdke (1996) contribuíram teoricamente com o aprimoramento de suas pesquisas ressaltamos os estudos desenvolvidos por Claude Dubar e por Antônio Nóvoa na medida em que estes são confluentes a esta pesquisa.

Embora o autor Claude Dubar (1997) tenha desenvolvido estudos na França no final da década de 80 voltados a construção da identidade profissional atrelados aos processos de socialização profissional, não se voltou, porém, a um estudo específico e sistemático sobre socialização profissional docente, no entanto as marcas deixadas por suas pesquisas nos são muito relevantes, em

que dialogamos com sua produção teórica na perspectiva de aprofundamento da categoria socialização profissional.

Para este autor a socialização profissional é a apreensão de uma cultura profissional e os efeitos produzidos por ela nos indivíduos durante o processo contínuo de imersão cultural na construção da identidade profissional. Nossa pesquisa não se propõe um estudo sistemático e analítico da identidade do professor de Arte na Educação Infantil, pretendemos entender os caminhos escolhidos como trajetória do professor de Arte, para compreendermos como se constituem os processos de socialização profissional no contexto da Educação Infantil e que por sua vez incidem diretamente na constituição socioprofissional teórico-prática do professor de Arte.

3. Infância e Educação Infantil: Apontamentos de uma história recente

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÉS, 1978, p. 50).

Philippe Ariès (1978) por meio de seu estudo histórico descortina o passado da infância em uma perspectiva “evolutivo linear” como nos esclarece Gouvea (2009, p. 99) e a partir de seu levantamento histórico nos mostra o não lugar da infância e com isso nos ajuda compreender os processos que conduziram ao lugar da presente infância.

O estudo social da infância permaneceu ao longo dos últimos séculos a sombras “até ao dealbar da modernidade”; pois ora se ocultava “[...] a realidade dos mundos sociais e culturais da criança”, ora pensavam-na “[...] numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada”. (SARMENTO, 2007, p. 26).

Sarmiento (2007, p. 30) nos ajuda entender as propostas de James, Jenks e Prout; sobre a “criança pré-sociológica”¹⁰; a partir das concepções que vigoraram no alvorecer da modernidade fundamentada pelos contratualistas¹¹ Hobbes, Rousseau e Locke, concepções estas que ainda banham o senso comum.

Sinteticamente descreveremos as perspectivas de criança desses filósofos. Para Hobbes (1651) surgia o controle das crianças pela razão, elas necessitavam de domesticação, por isso o papel essencial da razão em exercer o controle sobre os instintos; atualmente tal visão recai sobre as crianças em risco social, segundo o discurso da teoria de Hobbes de “criança má” e por sua vez incontrolável que necessita do controle do Estado.

Locke (1689) aponta para uma criança que sofre as influências da sociedade, sua clássica teoria da *tabula rasa* em que se imprime na criança “quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão” (SARMENTO, 2007, p. 32). Seu corolário já indica os estudos futuros da criança social.

Rousseau (1762), no entanto, via as crianças como representantes da bondade e da inocência, visão apurada por um ideal romântico de criança pura em uma sociedade perversa, tal ideário ainda encontra-se espalhado nos discursos que as priorizam como redentoras do futuro da humanidade.

Aprofundando-nos especificamente na compreensão da criança integrada à educação formal e, por conseguinte o trabalho docente na Educação Infantil campo que aqui nos interessa a abordagem cabe-nos mencionar a mudança das políticas públicas nacionais que repercutiram em um novo cenário de

¹⁰ SARMENTO, M, J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) **Infâncias (in)visíveis**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

¹¹ Thomas Hobbes (1651), John Locke (1689) e Jean-Jacques Rousseau (1762). Segundo Ribeiro, in Weffort, “[...] contratualista, quer dizer, um daqueles filósofos que, entre o século XVI e XVIII (basicamente), afirmaram que a origem do Estado e/ou da sociedade está no contrato: os homens viveriam, naturalmente, sem poder e sem organização – que somente surgiriam depois de um pacto firmado por eles, estabelecendo as regras de convívio social e de subordinação política.” (2004, p. 53).

representação social; “em especial com a passagem da EI das políticas de assistência social para os sistemas de educação.” (CÔCO, 2013, p. 108).

Para compreendermos melhor os caminhos percorridos na configuração da Educação Infantil será necessária ainda que breve sua contextualização histórica e política para assinalarmos a relação de cuidar e de educar especificidade atinente à Educação Infantil.

Iniciamos nossa abordagem por uma das conquistas mais recentes da Educação Infantil e a mencionamos para problematizarmos algumas lacunas deixadas pelo legislador.

Assim por força de lei¹² a Educação Básica obrigatória e gratuita iniciar-se-á a partir dos quatro anos organizada em pré-escolas. Embora se reconheça a importância de tal garantia entendemos que essa lei assegura apenas a pré-escola, entretanto a Educação Infantil atende crianças de 0 a 6 anos; essa lei não universalizou o direito à creche que abrange a faixa etária de 0 a 3 anos.

Essa lacuna na lei deverá ser sanada pelo Estado que não assegurou a obrigatoriedade de matrícula a todas as faixas etárias na Educação Infantil, entretanto reconhecemos a substancial conquista com a garantia da obrigatoriedade de matrícula da criança de quatro anos na pré-escola. Esses são avanços significativos na configuração de garantias à Educação Básica na qual tem como etapa primeira a Educação Infantil.

Entretanto, as garantias à Educação Infantil se efetivaram de maneira lenta e atrelada a concepção de cuidado sobrepondo-se muitas vezes a concepção de educar, pois conforme a Lei 5692/71¹³: “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, 1971)

¹² Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, conforme LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

¹³ LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm, acessado em 02 de jan. de 2014.

O parágrafo da lei 5692/71 nos aponta o ranço histórico de predomínio da concepção institucional ligado sobremaneira ao conceito de cuidar, na medida em que reconhece a instituição como maternal denotando a força do gênero feminino imbricado à concepção de profissional da Educação Infantil.

Observamos ainda a utilização da nomenclatura jardins de infância que aponta de acordo com Vigotski (1991) para um “paradigma botânico” que prima por um processo de passividade e de maturação da criança voltada a uma concepção pedagógica do biológico em detrimento do social que denota sua oposição ao desenvolvimento atrelado à interação social da criança.

Ainda na perspectiva de problematizar a questão envolta no 2º parágrafo da lei 5692/71, observamos que o legislador ao produzir o texto de lei optou pelo uso do verbo - velar - tal escolha ressoa-nos como um não compromisso do Estado em universalizar e assegurar esta etapa da Educação, uma vez que o sentido difuso deste verbo não aponta com clareza a efetiva garantia de atendimento às crianças.

Todavia, esse trajeto gradativo e processual de conquistas da Educação Infantil ao longo das últimas décadas do século XX foi importante para o processo de consolidação desse espaço de educação formal, entretanto as conquistas mais efetivas datam da década de 90, principalmente a partir da lei 9.394/96 que ratifica a Educação Infantil como integrante da Educação Básica do país.

A partir desta pequena contextualização da Educação Infantil que contribui para elucidar questões pertinentes a essa etapa da Educação Básica, avançamos para um olhar sobre a inserção do componente curricular de Arte na Educação Brasileira.

A Arte dentro do sistema educacional brasileiro foi difundida por meio das ideias do filósofo inglês Hebert Read (1948), pela proposta de *Educação através da Arte*. Para esse filósofo a Educação deve passar pela Arte, pois por meio dela virá o desenvolvimento pleno do homem (FERRAZ e FUSARI, 2009).

A lei 5.692/71 tornou obrigatório no ensino fundamental e médio o ensino de Arte por meio da disciplina de Educação Artística; a inserção deste componente curricular conforme Schütz-Foerste (2004) veio a reboque do pensamento de John Dewey (1890).

A palavra arte já se configura como um princípio da Educação no corpo do Artigo 206 da CF/88¹⁴ e no artigo 2º da LDB¹⁵, todavia não se faz nenhuma descrição ou especificação do conceito ou significado atribuído a este vocábulo no corpo dos textos de lei. Embora assegurado e garantido em leis gerais e abstratas de nosso ordenamento jurídico, o ensino de Arte muitas vezes fica legado na Educação Básica a um condicionamento mecânico de técnicas, cujo objetivo está muitas vezes atrelado a um meio de distração para o educando, pois “na prática a Educação Artística tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 18).

A arte tem como sua espinha dorsal a formação artística e estética, articulada a concepção de formação do homem integral. Hebert Read (2013) aprofunda tal temática ao criticar o modelo escolar de disciplinas que insiste na não integração dos saberes, ou seja,

[...] a convenção aceita da educação como uma coleção de “disciplinas” competindo entre si e ensinadas por diferentes especialistas em salas separadas é tão grotesca que não pode representar nenhum princípio de organização além do caótico acúmulo de um processo histórico mal direcionado. (p. 256)

Neste sentido, a Educação Infantil rejeita o modelo escolarizante de disciplinas, pois a criança não pode ser vista apenas em sua dimensão cognitiva, mas sim

¹⁴ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acessado em 03 de jan. de 2014.

¹⁵ LEI Nº 9.394/96: Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acessado em 10 de dez. de 2013 às 21h.

na indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. (BRASIL, 2009).

Com efeito, à medida que se integra a arte à Educação Infantil tem-se um importante passo para o iminente fim de uma herança tecnicista e racionalista que ainda muitas vezes permanece atrelada ao modo de pensar e fazer educação. Assim ao ser abandonar tais heranças, aproximamo-nos de uma práxis libertadora e dialógica que privilegia as parcerias e as efetivas relações de interação na perspectiva defendida por Paulo Freire de uma pedagogia da Esperança¹⁶ e de Prática da Liberdade¹⁷ a iniciar-se desde a primeira infância.

3. Um breve olhar sobre a implantação do componente curricular de Arte na Educação infantil do Município da Serra/ES.

No ano de 2006, se iniciaram os debates entre as equipes técnicas de Secretaria de Educação e Secretaria Administrativa da prefeitura para a inserção do componente curricular de Arte e de Educação Física na Educação Infantil do município, no entanto não houve avanços das proposições, tendo em vista a alegação por parte da equipe administrativa da prefeitura de que este projeto demandaria um alto investimento. Chegou-se, então a ser cogitado pela Secretaria de Educação um plano piloto que inicialmente integraria os professores de Arte e de Educação Física em apenas dez Centros de Educação Infantil do município, mas tal proposição não se efetivou devido à reiterada alegação da prefeitura de esse projeto demandaria custos muito elevados.

Dessa forma, somente após a obrigatoriedade da lei de um terço de planejamento¹⁸ para os professores da Educação Básica que estes componentes curriculares foram integrados à Educação Infantil do município, assim a inserção destes profissionais de Arte e de Educação Física garantiria o

¹⁶ Sobre Esperança, ver Paulo Freire, da obra Pedagogia da Esperança, editora Paz e Terra, ed. 13. 1992.

¹⁷ Sobre Educação como prática da liberdade, ver Paulo Freire, da obra Educação como prática da liberdade, editora Paz e Terra, ed.8, 1978.

¹⁸ Lei 11.738, de 16 julho de 2008, que versa sobre os 2/3 (dois terços) da carga horária com efetivo trabalho com os educandos, e 1/3 (um terço) da jornada de trabalho destinada à planejamento dos professores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acessado em 16 de abril de 2014.

cumprimento dessa lei e efetivaria o tempo destinado ao planejamento dos professores da Educação Infantil do município.

Destarte, no final do ano de 2011 a Secretaria de Educação lançou um edital para a contratação de professores de Artes e de Educação Física, tendo em vista que não havia no quadro de professores estatutários um número suficiente de professores para suprir essa nova demanda. Logo em seguida, a Secretaria de Educação disponibilizou durante o processo de demanda, logo em seguida abriu o concurso de remoção de professores para preencherem as vagas nestes novos postos de trabalho; possibilitando aos estatutários de Artes e de Educação Física atuarem também na Educação infantil. No final do ano de 2012, a administração da prefeitura da Serra/ES lançou edital¹⁹ para concurso público com 93 vagas para professores de Arte.

Efetivamente, a partir do ano letivo de 2012 os componentes curriculares de Arte e de Educação Física foram implantados na Educação Infantil do município, possibilitando com isso uma nova configuração na Educação Infantil com a garantia de uma carga horária semanal de 1h40min de Arte e o mesmo tempo para Educação Física em que são distribuídas conforme autonomia dos CMEIs, porém há uma orientação da equipe técnica da Secretaria de Educação que este tempo seja dividido em duas aulas de 50 minutos. Atualmente, todos os sessenta CMEIs da rede municipal são atendidos por esses profissionais, inclusive os situados na zona rural do município²⁰.

4. Primeiros olhares sobre os dados da pesquisa

“Eu me identifiquei com a Educação Infantil.”

Diário de Campo (05/06/14)

¹⁹ Conforme Errata do Edital de Concurso Público N° 001/2012 para provimento de vagas de nível superior do magistério do município da Serra/ES. Para provimento do cargo de professor MaPB – Função Arte. Escolaridade/Pré-requisito: Licenciatura Plena em Educação Artística. Ou, Artes Visuais. Ou, Artes Cênicas. Ou, Artes Plásticas. Ou Música. Ou Teatro. Ou Dança. Ou, curso de Nível Superior acompanhado de curso de Formação Pedagógica na área específica do cargo pleiteado, conforme Resolução n° 02/97 CNE. Disponível em < [file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/edital-001-2012-errata-1-sedu%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/edital-001-2012-errata-1-sedu%20(3).pdf). >

²⁰ Esta seção foi construída a partir de parte de entrevista semiestruturada com a atual gerente da Educação Infantil do município da Serra. Entrevista concedida à pesquisadora no dia 15 de abril de 14.

Ao adentrarmos no campo da pesquisa e encontrarmos uma recém-formada professora de Arte²¹ que demonstra contentamento com o trabalho com crianças na Educação Infantil e parece não atentar para as contradições que circundam o universo da Educação, nos motivamos à investigação e à reflexão deste contexto, bem como os processos que dialogam com a formação deste docente em início de carreira. Assim, colocamo-nos em uma posição de escuta sensível e em uma postura dialógica à procura da compreensão dos caminhos escolhidos como trajetória na formação sócio-profissional deste sujeito.

Desse modo, embora nossa entrada no campo de pesquisa tenha se dado no mês de maio, nos é possível ainda que inicialmente considerar alguns pontos que se abrem no contexto da pesquisa provocando-nos mais a indagação que respostas.

Nestes primeiros meses de investigação nos permitimos à observação e as primeiras aproximações com as quais percebemos que o processo de marcação e construção de autonomia do professor de Arte no contexto da Educação Infantil ainda se encontra em franca desvantagem ao percebermos que o horário dos professores do CMEI²², ao invés de contemplar o nome dos grupos ou mesmo número das salas traz o nome das professoras regentes²³, denotando clara invisibilidade do professor de Arte, fato posto em sua própria fala ao mencionar *“Hoje sou de [nome da professora]”*.

Desse modo, notamos a naturalização deste profissional como um substituto para consolidação dos momentos de planejamentos dos outros professores. Não se trata, porém de um claro desrespeito ao profissional, mas de uma

²¹ A professora colaboradora desta pesquisa é uma jovem entre 25 e 30 anos, encontra-se em seu segundo ano de profissão docente, formada em Desenho Industrial em 2010, fez um ano complementação pedagógica com duração de um ano e iniciou como professora estatutária na Educação Infantil em 2013.

²² CMEI (Centro de Educação Infantil) atualmente este espaço está em reforma há mais de 5 meses obrigando mais de 100 crianças e 10 professores se aglomerarem em um espaço improvisado cedido pela comunidade até que a prefeitura conclua as obras de reforma que já estão há 2 meses atrasadas.

²³ Utilizaremos professores regentes para se referir aos professores que estão a maior parte dos momentos com as crianças, porém reconhecemos que os professores de Arte também são professores regentes. Essa nomenclatura já aponta para as dificuldades de consenso entre as especificações desses profissionais (professor licenciado em pedagogia e licenciado em Arte) no contexto da Educação Infantil.

diminuição ainda que não percebida ou mesmo velada da instituição ao não considerá-lo como também professor daquele grupo de crianças, no entanto não notamos nenhum tipo de descontentamento da professora de Arte com essa possível invisibilidade, embora não se trate de não importância da arte para as crianças, mas sim da não afirmação do lugar que agora ocupa esse profissional.

Ao olharmos para o dia a dia no CMEI percebemos a produção prática, na fala das crianças e na fala e no fazer dos professores, marcada pela mistura do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, em que pese mais o tratamento como alunos do que efetivamente vistas como crianças, mesmo que esteja expresso o claro desejo de se produzir uma Educação Infantil não preparatória para o Ensino Fundamental, no entanto as contradições ainda marcam o fazer voltado a práticas do ensino fundamental.

Mesmo que as contradições estejam ainda instaladas nas nomenclaturas e no fazer diário, é evidente o desejo das crianças e da professora de Arte de continuar o encontro de toda semana, *“No ano passado [referindo ao ano de 2013] as crianças não lanchavam, pois não queriam perder a aula de Arte”*.

A esses pequenos educandos e sujeitos de direito foi-lhes concedido ainda que em meio a tantas contradições o direito de usufruírem e produzirem vivências criadoras e experiências estéticas em uma relação dialógica com um professor de Arte no contexto da Educação Infantil. Na perspectiva de que essas crianças possam continuar em seu processo dialético de humanização e de transformação do mundo, em que serão todos os dias convidados neste espaço-tempo da Educação Infantil a serem colocados em posição de autoria e de criação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: liberlivro, 2008.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARROYO, Miguel, G. **A infância interroga a pedagogia**. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M.C.S. de (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORGES, C. J. **História da Serra**. Serra. Grafitusa, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > acessado em 03 de jan. de 2014.

CNTE. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.1, p. 191-440, jul./dez.2011.

DEL PRIORI, M. (Org.) **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRAZ, Heloisa; Fusari Maria Resende F. de. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 47ª ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1982.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Ação Cultural para a liberdade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, B.A. e BARRETO, E.S de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.
Disponível:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.
Educação, carinho e trabalho.

GIL. Antônio Carlos. **Estudo de Caso.** São Paulo, 2009.

KRAMER, S.; SOUZA, J. S. **Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo, SP: Ática, 2008.

_____, S. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** (Orgs) São Paulo, Ática, 2005.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e das profissionalidades docentes.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n.89, p. 1159-1180, Set/dez.2004.

_____, Menga. **Sobre Socialização profissional de professores.** Educ. Soc., São Paulo, n. 99, p. 5-15, Nov. 1996.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto, Porto Ed., 1992.

RANGEL, I.S; NUNES, K.R; COCÔ, V. (Org.) **Educação Infantil:** rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013.

SANTOS, L.L. de C. [et al.] (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto e VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) **Infâncias (in)visíveis.** Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J; GOUVEA, M.C.S. de (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M.S. **Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea.** 1. ed. Vitória: EDUFES, 2004.

VICENTINI, P.P. E LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.