

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA DE OLIVEIRA ITEN

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL ARTE NA ESCOLA À
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BLUMENAU

2015

ANA PAULA DE OLIVEIRA ITEN

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL ARTE NA ESCOLA À
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Prof^a. Dra. Rita Buzzi Rausch – Orientadora

BLUMENAU

2015

ANA PAULA DE OLIVEIRA ITEN

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL ARTE NA ESCOLA À
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). Rita Buzzi Rausch (FURB)
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). Luciane Maria Schlindwein (UFSC)
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). Edson Schroeder (FURB)
Examinador(a)

Blumenau, 25 de fevereiro de 2015.

*Para Helena, filha compreensiva e carinhosa,
quem me inspira a viver;*

*Para Luciano, companheiro nas batalhas e
nas conquistas;*

E para eterna Loreni Graziela Bittelbrunn (In memoriam)

AGRADECIMENTOS

As tramas dessa pesquisa foram enredadas nos encontros com muitas outras pessoas. Nas interlocuções constituídas ao longo da vida, tramadas por múltiplas vozes, escolhas e olhares. Este é o momento de expressar minha especial gratidão aos “fios” que fizeram parte desse enredado...

Ao meu marido Luciano e minha filha Helena, que de maneira amorosa e compreensiva me deram forças para resistir no enredamento dessa trama.

A minha família, que continuamente me apoiou em especial minha mãe Nerina, que sempre fez parte de minhas conquistas. Ao meu pai, aos meus irmãos João Paulo e Jean Carlos, com quem compartilho energias. À Sandra, Rosangela e Katiani que também compartilharam comigo esforços nessa caminhada.

À professora Doutora Rita Buzzi Rausch, minha orientadora, que me oportunizou diferentes conhecimentos para a constituição dessa pesquisa. Assim como aos professores Doutores Edson Schroeder e Gicele Cervi, que além de contribuírem na etapa de qualificação, foram professores determinantes na constituição desse enredado, por meio de estranhamentos e encantamentos.

Ainda com tom de encantamento agradeço à professora Doutora Roseli Nazário, que desde a graduação em Pedagogia, me inspira com sua estética de vida e que me contagia com diferentes olhares sobre a Educação Infantil.

Aos Mestrandos da turma 2013, em especial aos meus amigos da Linha de Processos de Ensinar e Aprender, com quem pude compartilhar emoções e aprendizagens. Assim como toda a toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Às professoras Rozenei Cabral e Marilene Schramm, coordenadoras do Programa Institucional Arte na Escola, que me apoiaram na concretização dessa pesquisa, possibilitando o espaço para encontros, conversas, questionamentos.

Às professoras participantes dessa pesquisa, pelo tempo empenhado na elaboração do memorial de formação e nas entrevistas e por toda atenção e compreensão que me concederam, aqui registro minha sincera gratidão. Assim como as professoras que constituem as tramas da Educação Infantil de Indaial e que por meio da arte buscam conquistar outras maneiras de viver com crianças.

Reintero aqui meus especiais agradecimentos aos professores que fizeram parte da Banca de Qualificação: Doutora Rita Buzzi Rausch, Doutor Edson Schroeder, Doutora Gicele Maria Cervi e Doutora Luciane Schlindwein, por todas as orientações e questionamentos que contribuíram para o aperfeiçoamento dessa pesquisa. Do mesmo modo agradeço a estes professores pela gentileza e compreensão empregadas para compor a Banca de Defesa.

Por fim, meus sinceros agradecimentos á todas as pessoas, entre crianças e adultos, que fizeram parte dessa trama, mesclando “alinhavos e nós”, em um emaranhado composto por arte, estranhamentos, emoções e conquistas, mas acima de tudo, pelo encantamento pela beleza de viver.

*Uma rã se achava importante
Porque o rio passava nas suas margens.
O rio não teria grande importância para a rã
Porque era o rio que estava ao pé dela.
Pois [...]
Agora, hoje, eu vi um sabiá pousado na Cordilheira dos Andes.
Achei o sabiá mais importante do que a Cordilheira dos Andes.
O pessoal falou: seu olhar é distorcido.
Eu, por certo, não saberei medir a importância das coisas: alguém sabe?*

Manoel de Barros

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa Processos de Ensinar e Aprender do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, buscou compreender as contribuições do Programa Institucional Arte na Escola à formação continuada de professores da Educação Infantil. A geração de dados foi realizada por meio de dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e o memorial de formação. A técnica utilizada para a interpretação dos dados foi a análise de conteúdos, com base nos estudos de Bardin (2010). Os principais aportes teóricos foram Nóvoa (2011), Canário (2006), Imbernón (2009), Vigotski (2009), Schlindwein (2006), Zanella (2006) e Ostetto e Leite (2004). O campo empírico foi o Programa Institucional Arte na Escola, que possui vínculo com a Rede Nacional Arte na escola. Os participantes de nossa pesquisa foram dez professoras de Educação Infantil, da Rede Pública Municipal de Ensino de Indaial, participantes do Programa Institucional Arte na Escola. A análise dos dados configurou-se em quatro categorias: reflexão sobre a prática; comunidades de prática; formação estética; e ampliação das possibilidades de planejar e organizar proposições envolvendo as linguagens da arte para as crianças. Por meio destas categorias percebemos diferentes indicadores, como: ampliação do repertório cultural e artístico das professoras; possibilidades de refletirem sobre suas práticas, articulando conhecimentos teóricos e práticos; transformações na maneira de olhar as manifestações artísticas e culturais; estranhamentos; diálogo e trocas de experiências entre professores. Além disso, os resultados evidenciaram que o Programa Institucional Arte na Escola contribuiu para a formação dos professores no sentido de potencializar experiências com a arte, o que influenciou na prática pedagógica das professoras participantes. Apontamos como considerações a importância de possibilitar, junto aos professores, a ampliação de conhecimentos nas formações continuadas e mobilizar saberes que permitem potencializar aprendizagens acerca das linguagens da arte na infância, assim como destacamos a importância dos professores vivenciarem experiências estéticas ao longo da formação docente. Neste sentido, as perspectivas possíveis de formação continuada necessitam ser compreendidas e ressignificadas para que avanços na qualidade da Educação Infantil sejam concretizados.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação Infantil. Arte.

ABSTRACT

This research, which is linked to Teach Research Line Learning Processes and the Graduate Program in Education of the Regional University of Blumenau, sought to understand the contributions of Institutional Program in Art School the continuing education teachers of early childhood education. Make up the specific objectives analyze indicators that show the Program in Art School contributions to teacher education from kindergarten; and analyze the tasks of senses on the pedagogical practices involving the languages of art, from the sayings and records of teachers from kindergarten. The generation of data was performed by means of two instruments, with semi-structured open interview and the formation of memorial. This technique used for the interpretation of the data was the content analysis, based on studies of Bardin (2010). The main theoretical contributions were Nóvoa (2011), Canario (2006), Imbernon (2009), Vygotsky (2009), Schlindwein (2006), Zanella (2006), Ostetto (2004) and Leite(2004) among others. The empirical field was the Institutional Program in Art School, which has ties to the National Network Art at school. Participants in our study were ten teachers of early childhood education, of the Municipal Indaial Teaching, participants Institutional Program in Art School. The results showed that the Program in Art School contributed to the training of teachers in order to enhance experiences with art, which influenced the teaching practice of the participating teachers. The analysis of the data set into four categories: reflection on practice; communities of practice; aesthetic training; and expand the possibilities of planning and organizing propositions involving the languages of art for children. Through these categories perceive different indicators, such as: expansion of cultural and artistic repertoire of the teachers; opportunities to reflect on their practices, articulating theoretical and practical knowledge; changes in the way of looking at artistic and cultural events; strangeness; dialogue and exchanges of experience among teachers. We point out the importance of considerations allow, with teachers, the expansion of knowledge in continuing education and mobilize knowledge that allow leverage learning about the art of language in childhood. As well as highlight the importance of teachers experiencing aesthetic experiences along the teacher education. In this sense, the possible prospects of continuing education need to be

understood and new meanings to advances in the quality of early childhood education are met.

Keywords: Continuing education of teachers. Early Childhood Education. Art.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fotografia da visita ao Museu Oscar Niemeyer.....	29
Figura 2- Fotografia de um dos encontros do Programa Institucional Arte na Escola.....	38
Figura 3- Fotografia da visita ao Museu Oscar Niemeyer.....	54
Figura 4- Fotografia de um dos encontros do Programa Institucional Arte na Escola.....	66
Figura 5- Fotografia de um dos encontros Programa Institucional Arte na Escola.....	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UMA MULTIPLICIDADE DE VOZ.....	24
2.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	24
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
2.3	ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
3	METODOLOGIA.....	40
3.1	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	41
3.2	CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	43
3.3	PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS.....	46
3.4	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	48
4	CONTRIBUIÇÕES DO PIAE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	52
4.1	REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....	52
4.2	COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	58
4.3	FORMAÇÃO ESTÉTICA.....	63
4.4	AMPLIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE PLANEJAR E ORGANIZAR AS PROPOSIÇÕES QUE ENVOLVEM AS LINGUAGENS DA ARTE ÀS CRIANÇAS.....	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICES.....	87



*“Um novo mundo se abriu gradativamente através do Arte na Escola.
Um mundo que ninguém havia me apresentado antes”
(Samanta, memorial)*

Fonte: Acervo do Programa Institucional Arte na Escola

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil foi, desde o início de minha¹ trajetória docente, uma trama de estranhamentos e encantamentos que se cruzavam (e ainda se cruzam) na medida em que eu me constituía “um fio” desse enredado, marcada pela experiência de viver com crianças. Entremeada aos nós desafiadores que tecem outras conjunturas de criatividade e persistência, encontrei-me com uma das partes dessa tecedura, o Programa Institucional Arte na Escola – PIAE². Nesse período de minha trajetória docente já fazia parte de um grupo de professoras da Rede Pública Municipal de Indaial, que demonstravam os mesmos incômodos e procuravam novos olhares acerca das crianças, infâncias e Educação Infantil. Porém, eu estava representando esse grupo no PIAE e assumi o papel de mobilizar junto às outras professoras, experiências com as linguagens da arte que incitavam novas reflexões. E nessa trama composta por professoras, crianças, auxiliares de professores, pais, equipe gestora, entre outros, se constituía um novo “tecido enriquecido” de (re) invenções. Assim, me apresento como parte de uma tessitura que é tramada por sujeitos, de diferentes espaços e tempos em que a Educação Infantil está se consolidando, como uma professora que busca, assim como milhares de outros professores e professoras, se (re)inventar na busca pelo novo.

Nessa mesma trama, composta por incômodos e descobertas, apresento meu desejo de pesquisar sobre a formação de professores da Educação Infantil, que decorre do olhar sobre minha trajetória de formação e de outras professoras que partilhavam das mesmas experiências vivenciadas por mim no PIAE. E, dessa forma, a pesquisa foi sendo delineada, no Grupo de Pesquisa Formação e Atuação Docente, da Linha de Pesquisa Processos de Ensinar e Aprender, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau. E resultando na formação continuada como o principal objeto de investigação, trazendo o PIAE como referência de escolha dos participantes e a Educação Infantil como contexto da pesquisa. Diante do exposto, em que

¹ Inicialmente conjugo o verbo na primeira pessoa do singular devido à subjetividade presente nesta parte do texto. Na sequência amplio para primeira pessoa do plural compreendendo que esta pesquisa tem uma trajetória compartilhada com demais pessoas envolvidas nesta busca constante pela qualidade da formação docente.

² PIAE é a sigla do Programa Institucional Arte na Escola, desenvolvido na Universidade Regional de Blumenau, que será descrito em seções posteriores. Ao longo desta dissertação o Programa Institucional Arte na Escola será referenciado por meio desta sigla.

busquei, brevemente, apresentar as tramas que compõem minha trajetória docente, passo a abordar os principais aspectos desta pesquisa.

A partir dos anos de 1980 é que se intensificaram os estudos voltados à formação continuada de professores no Brasil. Dentre estes estudos destacamos os de Kramer (1989); Candau (1997); Machado, 1998, entre outros. Sobre o termo formação continuada de professores, Gatti (2008) aponta que não há ainda um consenso no campo dos estudos sobre formação de professores que delimite, exatamente, o conceito de formação continuada. A autora aponta diferentes compreensões que estão pautadas nos estudos recentes sobre a formação continuada que

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p.57)

Todas estas possibilidades podem ser entendidas como propostas de formação continuada de professores. Neste sentido, compreendemos que formação continuada de professores é um processo interativo e dinâmico que se constitui de sujeitos com experiências diferenciadas e que buscam mudanças, tanto individuais como coletivas. Ela é caracterizada por processos de formação que acontecem após a formação inicial, e que buscam articular conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência.

E nesse contexto, marcado por estudos acerca da formação docente, é que buscamos compreender questões envolvendo a formação continuada de professores da Educação Infantil acerca da arte. Nesse sentido, apoiamo-nos em pesquisadores da área que propõem articulações entre a arte e a formação docente. Entre estes, destacamos Leite e Ostetto (2004, p. 12) que defendem estas possíveis articulações entre arte e formação de professores:

Quando reclamamos a contribuição da arte à formação do professor, temos em mente, que ela congrega um conhecimento que trabalha com as polaridades: ao

possibilitar o gostoso, também engendra o desgostoso; ao dar prazer, também provoca o desprazer; se traz satisfação, igualmente dá frustração; se permite trazer à tona a luz da existência, também mexe com as sombras do ser humano; o sublime e o horrível, o belo e o feio: está tudo aí, no processo artístico. Na arte, em suas diferentes linguagens, não emerge apenas a fada, mas a bruxa, o ódios, o fundo do baú da nossa vida. Por isso mexe com a totalidade.

Assim, as experiências com arte se configuram como possibilidade de formação continuada, que busca mobilizar todas as dimensões humanas, na sua “totalidade”. Ampliar as reflexões acerca das contribuições da arte, tanto para as práticas pedagógicas, que se constituem na Educação Infantil, quanto ao processo de formação de professores, torna-se importante atualmente, pois buscam possibilitar olhares inusitados, experiências significativas nos contextos educacionais. Ou seja, buscam-se novas possibilidades de “ser e estar” no mundo, por meio da recriação das coisas que estão postas ao nosso entorno (OSTETTO; LEITE, 2004).

Portanto, além da arte e da formação de professores, alinha nessa trama a Educação Infantil, que também pode ser compreendida como uma “totalidade” de linguagens expressivas, dimensões sensíveis, que compõem cada uma das crianças, que marcam seus territórios nas instituições de Educação Infantil.

Marcada por uma origem assistencialista, a Educação Infantil no Brasil configurou-se um direito de todas às crianças, somente em 1988, com a Constituição Nacional. A década de 90 foi marcada por inúmeras discussões e mobilizações, no país, com a intenção de construir uma proposta voltada para a Educação Infantil e para todos os profissionais que nela atuavam. Outro marco determinante para a Educação Infantil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, de 1996, que a institui como primeira etapa da Educação Básica. A partir desse período, as discussões acerca da formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil ganha destaque e demarca um campo de pesquisas (KRAMER, 2008). Nesse cenário, concordamos com Kramer (2008), que a Educação Infantil está em uma fase embrionária em nosso país, conseqüentemente a formação de professores também é recente e passa por transformação constantemente. A autora ainda sustenta que:

Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, de 1996. Nos últimos anos, movimentos sociais, redes públicas municipais e estaduais e universidades têm buscado expandir com qualidade a educação infantil. (KRAMER, 2006, p. 801)

No que diz respeito à formação continuada, após o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa de Educação Básica, houve um redimensionamento da formação de professores, no âmbito da formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê, no artigo 62, inciso 1º, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Assim como é prevista em documentos norteadores³ do Ministério da Educação. Porém Kramer (2006, p. 804) destaca que:

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

Assim, mesmo que o direito à formação continuada de professores da Educação Infantil seja um direito garantido pela legislação nacional, na prática ela configura um grande desafio. Neste sentido, problematizar propostas de formação continuada a fim de compreender as dinâmicas desses processos pode ser uma alternativa para buscarmos a consolidação de propostas pedagógicas voltadas para os direitos das crianças e dos profissionais envolvidos nesses contextos.

No que se refere aos currículos da Educação Infantil, são constituídos com base nos documentos norteadores do Ministério da Educação, sendo o principal deles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nela destacamos o artigo 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental,

³ Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, garantir o direito a formação continuada de professores, outros documentos como: “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 2006) e “Referencial para a Formação de Professores” (BRASIL, 2002), também preveem a formação continuada para professores da Educação Infantil.

científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010)

Dessa forma, podemos compreender que as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, defendem propostas pedagógicas que articulem experiências com as artes e os diferentes saberes que compõem nossa sociedade. Ainda, no que se refere às linguagens da arte, esta lei no Art. 8º dispõem que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.03)

Neste sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas envolvam vivências significativas com a arte, por meio das diferentes linguagens, como teatro, música, danças, artes visuais entre outras. E que se sustentem como possibilidades de ampliar e diversificar o repertório cultural das crianças, possibilitar a expressão de sentidos e significados. Na Educação Infantil, as experiências com a arte possibilitam que as crianças possam criar suas impressões sobre o mundo em que vive e sobre si mesmas. (PILLOTO, 2007)

No levantamento por teses e dissertações que abordam temáticas relacionadas à nossa pesquisa, utilizamos as expressões “formação continuada” e “educação infantil” para refinar a busca. Esse levantamento foi realizado, em novembro de 2014, em dois portais: Banco de Teses da CAPES; e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No Banco de Tese da Capes identificamos 103 publicações, destas 24 são teses de doutorado. Já na BDTD encontramos 57 trabalhos, entre eles sete são teses de doutorado. Entre as teses encontradas destacamos três delas que possibilitam maiores interlocuções com nossa pesquisa.

Siqueira (2009) apresentou sua tese de doutorado com o tema formação de professores reflexivos: uma experiência compartilhada. Este trabalho teve como objetivo resgatar e reviver as histórias da vida pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora e de outra professora envolvida com o exercício da docência num curso de Letras. Ela destaca a relevância teórico-metodológica da pesquisa narrativa para a reflexão e para a transformação da prática profissional dos professores. Como resultados ressalta a importância da construção do conhecimento pessoal e prático do professor dado ao narrar

histórias de sua experiência profissional e interpretar palavras faladas e escritas, buscando a compreensão do mundo. Essa tese possibilitou reflexões sobre a análise dos dados que se voltam às narrativas das professoras, considerando as experiências vivenciadas por elas como determinantes à formação docente.

No ano de 2011, Balbé desenvolveu uma pesquisa, de cunho qualitativo, com o objetivo de compreender como o processo de formação continuada no interior de uma instituição de Educação Infantil pode contribuir para a vida pessoal e profissional dos professores. A geração dos dados foi por meio de entrevistas narrativas com dez professoras que atuavam em turmas de educação infantil de uma instituição privada e confessional no município de Maringá. A pesquisa apontou uma discussão de formação inicial e continuada, assim como uma compreensão de educação infantil. Como resultado, a pesquisadora apontou a formação continuada como sendo uma situação formativa que influencia a prática pedagógica, pois aproxima a teoria e prática. Esta pesquisa trouxe contribuições no sentido de análise dos dados, pois buscou compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à formação continuada.

Pontes (2013) apresentou a pesquisa relacionada às experiências estéticas e as práticas pedagógicas no que tange às linguagens artísticas na educação infantil. A pesquisadora se utilizou da abordagem qualitativa, em que foram analisadas, através dos conceitos da semiótica discursiva, as narrativas de cinco professores do Curso de Especialização em Ensino da Arte e Educação. A pesquisa buscou identificar as experiências estéticas presentes no discurso dos professores investigados. Como resultado, aponta a importância da dimensão estética no processo de formação de professores, como possibilidade de ampliar os sentidos atribuídos à arte e à prática docente. Deste modo, esta pesquisa vem ao encontro do presente estudo ao possibilitar análises dos discursos de professores em relação à influência das experiências estéticas na formação docente e importante para a ampliação do repertório cultural na educação infantil.

Estas pesquisas contribuíram para nossa dissertação, no processo de elaboração da metodologia e análise dos dados. Nortearam reflexões acerca de outros programas de formação continuada realizados com professores. Com o levantamento, percebemos que as pesquisas sobre formação continuada, com foco na Educação Infantil são escassas, o que nos aponta a necessidade de ampliar as pesquisas nesta área, buscando ampliar as reflexões acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil.

Na trama trançada nas experiências pessoais e profissionais, nos encontros com professoras da Rede Pública Municipal de Indaial, e estudos voltados para a formação docente, a pergunta central desta pesquisa foi sendo delineada: **quais as contribuições do Programa Institucional Arte na Escola à formação de professores da Educação Infantil?** Neste sentido tracejamos o objetivo principal da pesquisa: compreender as contribuições do Programa Institucional Arte na Escola para a formação continuada de professores da Educação Infantil.

Para a constituição desta pesquisa apontamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar indicadores que evidenciam as contribuições do PIAE à formação de professores da Educação Infantil.
- Analisar as atribuições de sentidos sobre as práticas pedagógicas que envolvem as linguagens da arte, a partir dos dizeres e registros de professoras da Educação Infantil.

Esta pesquisa delinea-se nos aspectos de um estudo de caso e tem um caráter qualitativo, pois atribui valores ao contexto em que o sujeito está inserido, considerando que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30). A seleção das dez participantes foi realizada por meio de um questionário aberto semiestruturado. Para geração de dados foi realizada a entrevista aberta semiestruturada e o memorial de formação. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo que é um conjunto sistemático de técnicas que analisa a comunicação (BARDIN, 2010). Dessa forma, a análise dos dados estruturou-se em quatro categorias de análise: reflexão sobre a prática; comunidades de prática; formação estética; e ampliação das possibilidades de organizar e planejar proposições que envolvem as linguagens da arte para as crianças.

O campo empírico de nossa pesquisa foi o Programa Institucional Arte na Escola, que configura o Polo da Universidade Regional de Blumenau e está vinculado, em nível nacional, à Rede Arte na Escola. O projeto Formação Continuada, que faz parte do Programa Institucional Arte na Escola, vem atuando na comunidade interna e externa da Universidade Regional de Blumenau (FURB) com ações de formação continuada de

professores de arte e outras áreas de conhecimento em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

Nos alicerçamos nas compreensões de formação de professores, com foco na formação continuada, nos aportes teóricos de Nóvoa (1997; 2011); Canário (2006) e Imbernón (2010). Sobre a formação estética de professores, embasamo-nos em Zanella (2006; 2007); Schlindwein (2006). Acerca das noções que circundam a Educação Infantil, no que diz respeito à formação de professores nos apoiamos em Kramer (2005; 2006); e no que se refere às linguagens da arte na infância nos embasamos principalmente em Ostetto e Leite (2004); Cunha (2012) e Pilloto (2007).

Quanto à composição da estrutura dessa dissertação, alinhamos alguns “nós” para compreender toda a trama. Assim, no capítulo introdutório apresentamos a questão cerne da pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa, uma breve apresentação dos aspectos metodológicos. Também apresentamos o levantamento de teses e dissertações que se relacionam a nossa temática. E por fim, apontamos os principais aportes teóricos que embasam a pesquisa.

No segundo capítulo, abordamos a fundamentação teórica, em que apontamos as principais perspectivas teóricas acerca da formação continuada de professores, considerando a relevância das constituições de comunidades de práticas, como uma possibilidade de formação continuada, além disso apontamos alguns princípios da reflexão docente. Do mesmo modo, abordamos os estudos sobre a formação estética de professores. Sinalizamos alguns apontamentos e especificidades sobre a formação de professores da Educação Infantil e concluímos com uma breve abordagem da arte e Educação Infantil

No terceiro capítulo descrevemos o percurso metodológico desta pesquisa. Abordamos a natureza da pesquisa, sua tipologia, a contextualização do campo empírico e os instrumentos utilizados para a geração dos dados. Além disso, discorremos sobre os procedimentos empregados na análise de dados e a definição das categorias de análise.

O quarto capítulo configura a análise de dados, em que abordamos as quatro categorias delineadas na pesquisa: reflexão sobre a prática; comunidades de prática; formação estética; e ampliação das possibilidades de organizar e planejar proposições que envolvem as linguagens da arte para as crianças.

Por fim, as considerações finais da pesquisa, em que abordamos as principais reflexões acerca dos resultados alcançados. Diante do exposto, em que buscamos apresentar a estrutura desta dissertação, prosseguimos na trama, abordando as principais considerações teóricas.



Fonte: Acervo do Programa Institucional Arte na Escola

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UMA MULTIPLICIDADE DE VOZES

Por meio dos tópicos deste capítulo, abordamos princípios teóricos relevantes para o alcance do objetivo principal de nossa pesquisa, visto que para compreendermos as contribuições do PIAE à formação de professores da Educação Infantil, é preciso buscar um constructo teórico que subsidie nossas reflexões. Na primeira parte abordamos estudos sobre a formação continuada de professores e suas principais tendências. Em seguida, apresentamos noções acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil e suas especificidades. Por fim, abordamos algumas noções acerca das linguagens da arte na infância.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores tornou-se escopo de inúmeros estudos desenvolvidos no Brasil nas últimas décadas. Estes estudos veem passando por transformações, principalmente nos objetos de estudos das pesquisas, sendo que o foco das atuais pesquisas acerca da formação de professores passou a ser a identidade e a profissionalização do professor. (ANDRÉ, 2010). Esta busca pela “voz” do professor pode ser justificada porque:

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação. (ANDRÉ, 2010, p.176)

Dessa forma, é preciso buscar interlocuções entre universidade e escola. A autora ainda complementa essa ideia com a seguinte reflexão:

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. (ANDRÉ, 2010, p.178)

Por isso é importante destacarmos de antemão, que nosso foco será a formação continuada de professores, porém ela está num cenário complexo de influências que são determinantes para ampliar as discussões sobre a Educação.

Prosseguimos nossas discussões com as reflexões de Nóvoa acerca dos estudos e discursos que envolvem a formação de professores: “há um *excesso de discurso*, redundantes e repetitivos, que se traduz em uma *pobreza de práticas*” (2011, p. 28, grifo do autor). Ou seja, o autor infere que na formação de professores, há um efeito de moda que é o discurso excessivo, as opiniões sem concretude, o que nos expõe ao risco de perdermos o rumo sobre a própria formação. Neste sentido, é importante reconhecermos que também estamos a mercê de repetir alguns discursos, por isso procuramos buscar nos estudos dos aportes teóricos de nossa pesquisa noções que podem potencializar reflexões acerca da formação continuada de professores. Considerando que cada espaço e tempo de formação possuem suas singularidades, pois são arranjadas por pessoas com todas as suas complexidades, com contextos próprios que não devem ser generalizados. Ou seja, são noções para pensarmos sobre a formação de professores, e não regras a serem seguidas, como receitas para uma “ideal” formação continuada.

Adentramos nas noções sobre a formação continuada de professores com a ideia de comunidades de práticas, comunidades formativas ou movimento pedagógicos. Esta abordagem que delineada por uma possibilidade de buscar desenvolver na escola espaço e tempo para formação de professores, é abalizada por diferentes autores. Encetamos esta discussão com Nóvoa (2011), que defende que a formação de professores deve passar para dentro da profissão. O autor sugere que os próprios professores podem ser responsáveis pela formação do seu grupo de profissionais, ou seja, as práticas concretas de intervenção só acontecerão se forem almejadas pelos próprios professores. Os professores mais experientes podem exercer uma função primordial na formação de professores iniciantes na profissão, pois será mais significativa se partir de investigações e problemáticas do próprio cotidiano docente. Neste sentido, concordamos ainda com Nóvoa (2011, p. 14) quando alerta que:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que

caracterizam o actual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desactualização’ dos professores. A única saída possível é o investimento nas redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional

São estas redes de professores, ou comunidades de práticas, que potencializam as reflexões acerca de práticas pedagógicas vivenciadas pelos próprios profissionais envolvidos. Os professores que se comprometem com a reflexão sobre suas ações podem buscar no coletivo, subsídios para evoluírem diante de suas dificuldades. Vale destacar que esta mobilização de experiências deve estar alicerçada em uma perspectiva conceitual dos saberes e não somente na perspectiva prática pedagógica, pois são os arranjos entre os conhecimentos teóricos já consolidados e as experiências vivenciadas pelos professores que poderão ressignificar a profissão docente. Sobre estes aspectos normativos na formação de professores atentamos também para as contribuições de Canário (2006, p. 81), que alerta:

A importância das situações normativas em que um formador ensina deve, portanto, ser relativizada, o que não quer dizer que elas não sejam relevantes. Pelo contrário, constituem momentos decisivos de informação sistematizada e de formalização das experiências vividas no contexto de trabalho. Mas é na medida em que se integram em um dispositivo de formação mais amplo que as “ações formativas” podem ganhar sentido e produtividade.

Neste sentido, inferimos que os espaços e tempos de formação continuada precisam buscar equilíbrio entre momentos voltados para estudos normativos, em que objetivos podem ser traçados e por meio da pesquisa, leituras, os professores possam ressignificar suas práticas docentes. O diferencial nesta perspectiva é que os professores partem das problemáticas da própria instituição escolar, das suas dificuldades cotidianas para buscarem de forma coletiva soluções e respostas, por meio de seminários, cursos, leituras. Portanto não se retira os aspectos normativos da formação, mas atribui-se diferentes sentidos no interior da profissão docente afim de mobilizar conhecimentos, que não são determinados por agentes externos à escola. Ainda sobre as comunidades de práticas, Nóvoa (2002, p. 59) infere que:

Práticas de formação continuam organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como

transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação contínua que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.

Assim, podemos destacar a valorização que o autor atribui aos processos de formação continuada, que se volta para esferas coletivas, com a interação entre os pares. Com a consolidação de redes de formação os professores podem se engajar nos projetos das escolas, com autonomia e responsabilidade no desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva de comunidades de prática, Imbernón (2009, p. 80) sugere uma definição:

As comunidades de prática são grupos constituídos com finalidade de desenvolver um conhecimento especializado, mas não é uma comunidade científica, já que seu fim é informar e comunicar experiências práticas, compartilhando aprendizagens baseadas na reflexão partilhada sobre experiências práticas (hoje o conceito de gestão do conhecimento ou prática reflexiva como processo de prática compartilhada).

O autor aponta que esta abordagem possibilita que os professores constituam seus próprios objetivos, sendo que a participação de cada indivíduo no grupo é determinante para o processo. O termo “comunidade” pode ser considerado, segundo o autor (2009), como uma rede onde diferentes sujeitos estabelecem relação entre si com o mesmo objetivo. Desta forma, pensar em uma comunidade de prática é necessariamente pensar que deve haver o compartilhamento de experiências entre os professores, de conhecimentos com uma colaboração mútua afim de ressignificar a ação educativa. Neste sentido, a comunidade de prática pode ser entendida como um espaço onde os professores intercambiam conhecimentos e buscam ampliar reflexões com base nas práticas vivenciadas por cada um.

Nesta abordagem, Imbernón (2009) ainda subdivide as comunidades de prática em: comunidades formativas e comunidades de aprendizagem. Elas são próximas enquanto objetivos, porém referente à função dos sujeitos nestas comunidades elas se diferem. Na comunidade formativa os professores procuram desenvolver sua própria cultura no sentido de proporcionar, a cada participante, maneiras de expor suas concepções e conhecimento, por meio da interação. Já as comunidades de aprendizagem buscam, por meio da aprendizagem dos estudantes, transformar a escola num espaço de diálogo e cooperação a fim de possibilitar a todos, professores e estudantes, desempenhos

significativos em relação à aprendizagem. As comunidades de prática, portanto, possuem por base o diálogo, a comunicação, o que vai além das estruturas segmentadas de uma instituição escolar, ela potencializa a autonomia e a responsabilidade de professores e estudantes.

Rui Canário (2006) analisa a transformação que a formação de professores tende a sofrer, passando de um modelo rígido e fragmentado, para uma organização mais branda, com maior flexibilidade, assim como o mercado de trabalho está se transformando. Estas mudanças são válidas para a formação de professores, pois possibilita uma articulação de rede que em décadas passadas era impensável. Sair de uma lógica encastelada para uma perspectiva de rede, certamente, desenvolve uma cultura de interação entre os professores. Os professores se organizam em coletivos que consolidam-se nos próprios contextos de trabalho. Nesta perspectiva, de criar dispositivos que propiciem a formação de professores em redes ou comunidade de práticas, Canário (2006, p. 74) sugere que:

[...] é esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

Assim, criar meios que potencializem as redes de formação, ou comunidades de práticas, ou comunidades de aprendizagens, é que novas configurações de formação continuada de professores podem se consolidar, com princípios de colaboração, diálogo e partilha. Esta perspectiva de coletivos de professores demonstra ser uma saída possível para ressignificar a formação continuada e mobilizar conhecimentos acerca da aprendizagem. “Reinventar a escola”, esta é a proposta abalizada por Canário (2006, p. 92), e que deve configurar o objetivo maior da formação de professores.

Reinventar a escola pressupõe uma atitude crítica e de profunda insatisfação com a escola atual, mas também a convicção de que é possível e desejável criar uma “outra” escola, radical e qualitativamente distinta da de hoje. Esse empreendimento apela necessariamente, a um outro tipo de debate, no qual as questões da escola possam ser equacionadas em uma ampla perspectiva dos problemas da sociedade e das escolhas que temos que fazer.

Dois aspectos são fundamentais nesta proposição, o primeiro é atitude crítica e o segundo é o desejo de reinventar uma escola. Problematizar situações escolares e buscar soluções com reflexões críticas e não reproduzir o que já está posto como modelo é desafiante. O olhar crítico pressupõe relações interativas em que as experiências vividas

são insumos para reflexões acerca da prática pedagógica. O desafio está na vontade de mudar a escola em uma realidade tão desoladora em que a escola e conseqüentemente a formação de professores se encontra. Ainda, segundo o autor, o exercício da responsabilidade e da autonomia dá sentido à formação de professores, e tem como finalização a atitude crítica em relação à educação.

Portanto, a escola é um lugar próprio para ressignificar a cultura de formação continuada dos profissionais da educação e constituir as comunidades de práticas, deslocando de uma ideia insular, onde cada indivíduo é uma ilha dentro de toda a organização escolar, para uma compreensão ampla de uma cultura de formação permanente e coletiva. Esta transição de um contexto de ações individualistas e que não proporcionam a interação entre os sujeitos “para uma visão global da escola, entendida como uma totalidade organizacional, é decisiva para a emergência da criatividade das escola e a sua afirmação como território inovador” (CANARIO, 2006, p.76). Compreender que a escola é um espaço de experiências diferenciadas, valores construídos ao longo da vida e de pessoas, que na sua singularidade constituem as redes escolares. Redes entendidas como pontos (pessoas) que se cruzam formando comunidades de prática, com uma interligação capaz de ressignificar a formação de professores.

Outra perspectiva de formação continuada que encontramos com frequência na literatura especializada é de que a formação de professores deve partir das práticas pedagógicas, das situações problemáticas do próprio cotidiano escolar, tornando assim a escola um lócus de formação. Encetamos esta reflexão em Nóvoa (2011) que sugere o rompimento da dicotomia entre teoria e prática, permitindo que as práticas pedagógicas se tornem objeto de reflexão e análise. As teorias externas impostas nos cursos de formação dificilmente mobilizam conhecimentos entre os docentes, pois impossibilitam uma transposição deliberativa. O autor defende a utilização do termo ‘transposição deliberativa’, definida como a “transformação dos saberes, e obriga uma deliberação, isto é, a uma resposta aos dilemas pessoais, sociais e culturais” (NÓVOA, 2011, p. 30).

Ao apontar algumas possibilidades de repensar a formação, Nóvoa (2011, p.12) defende que a “formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa”. Assim, partir de casos concretos, que são vivenciados na prática, pode incidir na mobilização de conhecimentos teóricos que possibilitaram uma análise aprofundada de cada caso.

A otimização das instituições escolares como lugar propício para a formação não supõe pensar equivocadamente em, somente, mudar o lugar da formação de professores, mas tornar a escola como centro das discussões, buscar problematizar as situações, a fim de, na coletividade refletir sobre soluções para os problemas. Canário (2006, p. 75) aponta que “a metodologia comum aos vários ciclos de reforma tem-se traduzido em ignorar o professor como pessoa e, ao mesmo tempo, ignorar o estabelecimento de ensino como organização social”. Desta forma, o professor, e todos os profissionais da educação, não podem ser considerados como reprodutores de receitas derivadas de grandes reformas educacionais. E, sim, precisam envolver-se em ações interdependentes voltadas para a busca de soluções de problemas e reflexões pertinentes à sua realidade escolar. Imbernón (2009, p. 54) também destaca a importância de tornar as instituições escolares espaços próprios para a formação:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde as necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria.

Assim, as problemáticas partem do próprio cotidiano e o espaço escolar passa a ser um lócus de formação. São processos de criação e reconstrução, com base em estudos teóricos, que envolvem os sujeitos considerando suas experiências já vividas, e não uma reprodução de técnicas preestabelecidas que impossibilitam recriar situações.

Seguindo na discussão sobre formação continuada de professores abordamos outra perspectiva de formação evidenciada na literatura especializada, que é a reflexividade docente. Apoiamo-nos em estudos de Alarcão (2005), que defende o conceito de reflexividade docente como: o processo em que o sujeito (professor) volta-se a si mesmo, reflete sobre sua prática e suas concepções e reelabora sua profissão partindo dos conhecimentos internalizados, relacionando teoria e prática. A reflexividade docente é fundamental para a constituição do professor crítico e envolvido com a busca pela mudança educacional. Neste sentido, a autora propõe uma constituição de professor reflexivo que se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão. Estas capacidades é que caracterizam a criatividade do professor, que não se limita a reprodução de técnicas.

O professor reflexivo propõe transformações essenciais para sua prática, também agrega responsabilidades com as mudanças educativas, reforçando a sua identidade profissional e apropria conhecimentos essenciais para intervenções educativas. Rompendo com o paradigma de professor reprodutor de técnicas a perspectiva da reflexividade docente aponta caminhos à emancipação de crenças e reelaboração de informações que resultarão em sabedorias necessárias para mudanças nos processo de ensinar e aprender. Sadalla e Sá-Chaves (2008, p.192) destacam que:

Nesta perspectiva, destaca-se a necessidade de reflexão sobre e para a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer entrelaçando a ele novos instrumentos de ação.

As autoras defendem que a base desta perspectiva assenta-se na reflexão sobre a prática, buscando articular teoria e prática. Assim, concordamos que o processo de reflexividade é importante para a formação dos professores, pois ele possibilita ressignificações. Desse modo, não compreendemos a reflexão sobre a prática como um simples pensar, mas tornar a prática objeto de análise crítica, por meio de questionamentos, de estranhamentos, que podem promover mudanças significativas nas práticas docentes.

No que diz respeito à formação estética de professores, que compreendemos como uma tendência de formação continuada, alicerçamo-nos principalmente, nos estudos de Zanella (2004; 2006; 2007); Schlindwein (2006); Neitzel e Carvalho (2013). Nessa perspectiva, busca-se compreender a dimensão sensível presente nas experiências vivenciadas pelos professores. Pois, é por meio do sensível que o ser humano tem acesso ao meio cultural que está inserido, assim como se apropria de conteúdos e contextos diferenciados.

A compreensão de estética que nos embasamos está apoiada nos estudos de Zanella (2006, p. 36) que compreende “[...] a estética enquanto dimensão sensível, enquanto modo de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida e transcender o caráter prático utilitário da cultura capitalística”. Percebemos que a noção de estética defendida pela autora, aponta para as

relações sensíveis que se estabelecem em situações cotidianas e que não limita a estética ao campo da arte. Seguindo nessa compreensão de estética, Schlindwein aponta uma concepção dialética de estética, apoiada nos estudos de Iser (2001), em que “[...] engloba, ao mesmo tempo, a imaginação e o ato criador, ampliando a ideia de uma estética que apenas instrumentalize o homem para perceber o belo ou a arte” (2006, p. 34). A autora continua defendendo que “ao se defrontar e se implicar com um novo conteúdo, o homem transforma-se, modificando não só suas considerações sobre o novo, mas de suas próprias percepções” (2006, p. 35). Ou seja, a estética possibilita transformações aos seres humanos que implicam na constituição do olhar sobre a realidade que os cerca.

Neste sentido, Schlindwein (2006) e Zanella (2006) convergem no entendimento de que o conceito de estética permeia a dimensão sensível do ser humano. Porém, este “sensível” não é compreendido somente como canais sensoriais, mas sim como uma possibilidade de apropriar-se da realidade e reinventá-la. Por meio dos sentidos, do sensível, o ser humano percebe e estrutura a realidade em que vive e para, além disso, ele pode se mobilizar e transformar essa realidade. Nesse movimento de mobilização e transformação duas atividades são fundamentais: a imaginação e o ato criador.

O comportamento humano apresenta dois gêneros de atividade⁴: a reprodutora e a criadora. De acordo com Vigotski (2009, p. 11) a atividade reprodutora “está ligada ao modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressão precedentes”. Já a atividade criadora é “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações” (VIGOTSKI, 2009, p.13). Assim, na atividade criadora, o cérebro combina e reelabora elementos de experiências anteriores e cria algo novo. Ainda, segundo Vigotski (2009, p. 22), as experiências vivenciadas são fundamentais para a atividade criadora, pois:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.

⁴ Segunda Smolka (2009), Vigotski dedicou-se a estudar a atividade psíquica, apoiando-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Nessa vertente o conceito de atividade está inteiramente ligado às bases materiais de existência, sendo que a atividade é exclusivamente humana e se constitui por meio das relações sociais.

A imaginação é o que sustenta essa atividade criadora, e é por meio dela que toda criação humana é produzida. Por isso, “a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Dessa forma, tudo o que nos rodeia, e que foi construído pelo homem, incluindo manifestações artísticas e culturais, é resultado da imaginação e da criação humana.

Segundo Schlindwein (2006, p. 37), “[...] a atividade imaginativa desempenha um papel fundamental na constituição da subjetividade humana, articulando o sensível e o simbólico de forma que o homem possa expressar suas ideias e sentimentos, atribuindo-lhes novos significados e sentidos”. Dessa forma, a perspectiva da formação estética de professores considera que é essencial que o professor desenvolva atividades imaginativas a fim de possibilitar criações de algo novo, podendo ressignificar e reinventar práticas pedagógicas. A autora considera que:

Um trabalho formativo no campo da educação estética possa desenvolver nos professores o estranhamento, a perplexidade, não só na contemplação da obra de arte, mas principalmente, na construção de algo novo diante da realidade, pela mobilização da atividade imaginativa. (SCHLINDWEIN, 2006, p. 37).

Sobre a atividade criadora na formação de professores, Zanella (2007, p. 149) defende que “esta se impõe na medida em que se busca uma formação que possibilite ao sujeito com o qual se trabalha não somente reproduzir o existente, mas, fundamentalmente, partir do material recolhido da vida para tecer, com múltiplos fios, combinações inovadoras”. Assim, o professor pode partir do que já conhece e criar situações novas, modificando a realidade posta no cotidiano. Zanella (2007) ainda sugere que estas reinvenções da realidade são possíveis por meio de um olhar diferenciado para a realidade, por diferentes prismas.

Portanto, a perspectiva de formação estética de professores busca, neste sentido, olhar para a dimensão sensível da formação de professores, quais modificações acontecem efetivamente na vida de cada professor e que conseqüentemente implicará em sua docência, em sua maneira de agir no cotidiano educacional. De acordo com Schlindwein (2006, p. 32)

Não se trata de romantizar a ação pedagógica, mas de considerar os meios sensíveis de forma tal que se possa dinamizar tanto a ação pedagógica do professor quanto a sua capacidade de analisar a própria ação. Neste contexto, o olhar, o ouvir, o sentir e o perceber voltam-se para o estranhamento, adotando posturas inquiridoras, questionadoras, inconformistas e/ou transformadoras.

Percebemos algumas das possibilidades de formação continuada evidenciadas na literatura especializada. Considerando que estas perspectivas podem estar entrelaçadas a fim de potencializar a formação docente, atendendo às diferentes dimensões humanas e buscando articular o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Concomitante às mudanças da Educação Infantil das últimas três décadas, a formação de professores desta etapa também foi implicada por transformações, tanto acerca dos referenciais teóricos e metodológicos, quanto nas concepções que permeiam a função da Educação Infantil, que constituem os projetos pedagógicos de cada instituição educativa. Em uma breve retomada sobre o percurso da formação de professores, com base nos documentos legais, percebemos que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, (Lei Nº. 4024/61), o nível exigido para a formação de professores para atuar na educação “pré-primária” era de Ensino Médio:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) Em escola normal, de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica;
- b) Em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (BRASIL, 1961, art. 53)

Nesta determinação os profissionais da Educação Infantil não são mencionados, o que nos leva a concluir que não haveria a necessidade de uma formação específica para os professores das creches e pré-escolas, tal como demarca Bonetti (2005, p. 114):

As determinações para a formação dos professores não se estendem àqueles que atuam no “pré-primário”, ou seja, não há indicações de exigências formativas, no corpo da lei, para a atuação nas creches, escolas maternais e jardins de infância, o que nos leva a inferir a hipótese que a atuação desse profissional não requeria uma formação específica.

Na sequência deste percurso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, datada de 1971, (Lei Nº 5692/71) também exigia apenas a formação específica para atuar nos primeiro e segundo graus. Foi somente no ano de 1974 que uma formação para atuar na pré-escola passou a ser indicada, pelo Conselho Federal de Educação. Esta habilitação possuía um cunho de compensação do ensino do primeiro grau, buscando a preparação das crianças para as etapas escolares seguintes (BONETTI, 2005).

Já na década de 1990, houveram movimentos nacionais em busca de propostas de Educação Infantil, que defendiam uma formação específica para os profissionais que atuavam nesta etapa. Destes movimentos, surgem documentos norteadores, no âmbito Nacional, entre eles, destacamos “Por uma Política Nacional de Formação do Profissional da Educação Infantil” (BRASIL/MEC/COEDI, 1994) e “Política Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL/MEC/COEDI, 1993). Neste último documento, foi proposto soluções acerca da problemática que envolvia a formação de profissionais atuantes na Educação Infantil, sugerindo que conteúdos específicos fossem contemplados na formação dos profissionais da Educação Infantil. Decorre desta mobilização nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, a qual determina, no artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Embora esta parte da lei supracitada venha tratar da docência na Educação Infantil, exigindo o Ensino Superior, precisamos estar atentos aos indicativos de Bonetti (2005, p. 151), “o estabelecimento da formação ‘em nível superior’, no decorrer do artigo se desfaz pela hierarquização de níveis/cursos e instituições, [...] e o normal como um curso generalista para formar dois profissionais distintos”. Nesse sentido, a não exigência do nível superior para os professores que atuam na Educação Infantil ainda é um impasse, que necessariamente precisa ser superado.

Porém, somente a exigência do nível superior, para a professores atuarem na Educação Infantil, não se configura a “solução” do quadro problemático que vivenciamos atualmente acerca da formação de professores que atenda as especificidades desta etapa. Coadunamos com as reflexões de Kramer (2006, p.808) acerca da formação inicial dos professores de Educação Infantil:

Toda reforma, resolução ou diretriz é datada: neste caso, trata-se da formação científica e cultural de professores para atuar com milhões de crianças de 0 a 10 anos, e do impacto que pode ter na qualidade das interações estabelecidas entre adultos e crianças e dos conhecimentos – em particular os da linguagem, leitura e escrita. Em contrapartida, definir que o lócus da formação de professores da educação infantil é também o curso de pedagogia não é solução para a formação, não resolve, mas traz o problema, coloca-o no centro da cena. Não é o fim, mas o início, por-que muitas questões curriculares precisam ser enfrentadas.

Diante das palavras da autora, podemos perceber que o cenário da formação de professores da Educação Infantil e demais profissionais que nela atuam, é complexo e ainda “problemático”. É preciso considerar que a Educação Infantil, no Brasil, está ainda em um processo de consolidação, dado pelo recente “reconhecimento” desta etapa como parte da Educação Básica. Por isso, os esforços de professores e pesquisadores desta área, se voltam, no sentido de ampliar e garantir uma Educação Infantil de “qualidade”. Assim, Rocha (2013, p. 367) defende:

Torna-se cada vez mais abrangente no mundo contemporâneo a compreensão da infância como uma fase da vida dotada de especificidade e de fundamental importância para a constituição da identidade humana, tanto do ponto de vista subjetivo como do social. Essa constatação tem levado os educadores a dedicar um considerável esforço na busca por ampliar a compreensão sobre essa fase inicial da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que considerem a especificidade das crianças no âmbito de uma infância historicamente determinada.

Portanto, percebemos que há uma urgência em potencializar a formação de professores da Educação infantil, conforme indicado pela autora. Nesse sentido, a formação continuada configura-se como uma possibilidade de mobilizar conhecimentos específicos sobre infância. E assim como a formação inicial em nível superior é recente e acompanha as transformações da Educação Infantil, a formação continuada também é recente e necessita de discussões e estudos voltados para suas especificidades. Coadunamos estas reflexões com a indicação de que “há que se pensar a formação do docente das crianças de 0 a 6 [...] de forma que o desenvolvimento pessoal e profissional signifiquem desenvolvimento institucional e organizacional e vice-versa” (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2013, p. 9). Assim, é preciso potencializar uma

formação de professores que circunde as especificidades da Educação Infantil de maneira ampla atendendo a multidimensionalidade docente.

2.3 ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possui especificidades que abrangem as relações educativas que se estabelecem nos cotidianos das creches e pré-escolas. As compreensões acerca da infância estão ampliando ao longo dos anos e buscam considerar essa fase da vida, um período composto por especificidades e base para a constituição humana, tanto na dimensão social como subjetiva (ROCHA, 2013). Nesse cenário, a Educação Infantil, que assume na sociedade contemporânea a corresponsabilidade da educação das crianças, também passa por transformações, tanto no âmbito de sua função social, quanto em suas propostas pedagógicas. Ela busca consolidar-se por meio das propostas pedagógicas que se constituem nas creches e pré-escolas, implicando diretamente nas ressignificações dos discursos e práticas, ou seja, nos projetos pedagógicos que passam a assumir uma identidade própria de Educação Infantil.

Há, portanto, uma urgência na consolidação de uma Educação Infantil que rompa com a noção de infância atrelada ao contexto escolar e que busca constituir uma “Pedagogia da Educação Infantil”. Essa configuração de Educação Infantil, que busca se constituir por meio de estudos e práticas e diferencia-se das outras etapas da Educação Básica, é defendida por Rocha (2003, p. 6):

Este conjunto de relações, que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo, mais amplamente falando, de Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança. A categoria ‘versão escolar do conhecimento’ está sendo utilizada aqui para identificar a forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola. Seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Neste sentido, as linguagens da arte se mostram como possibilidades de articular conhecimentos em diferentes dimensões da constituição humana. Assim, buscamos compreender, por meio da literatura especializada, algumas configurações e possibilidade

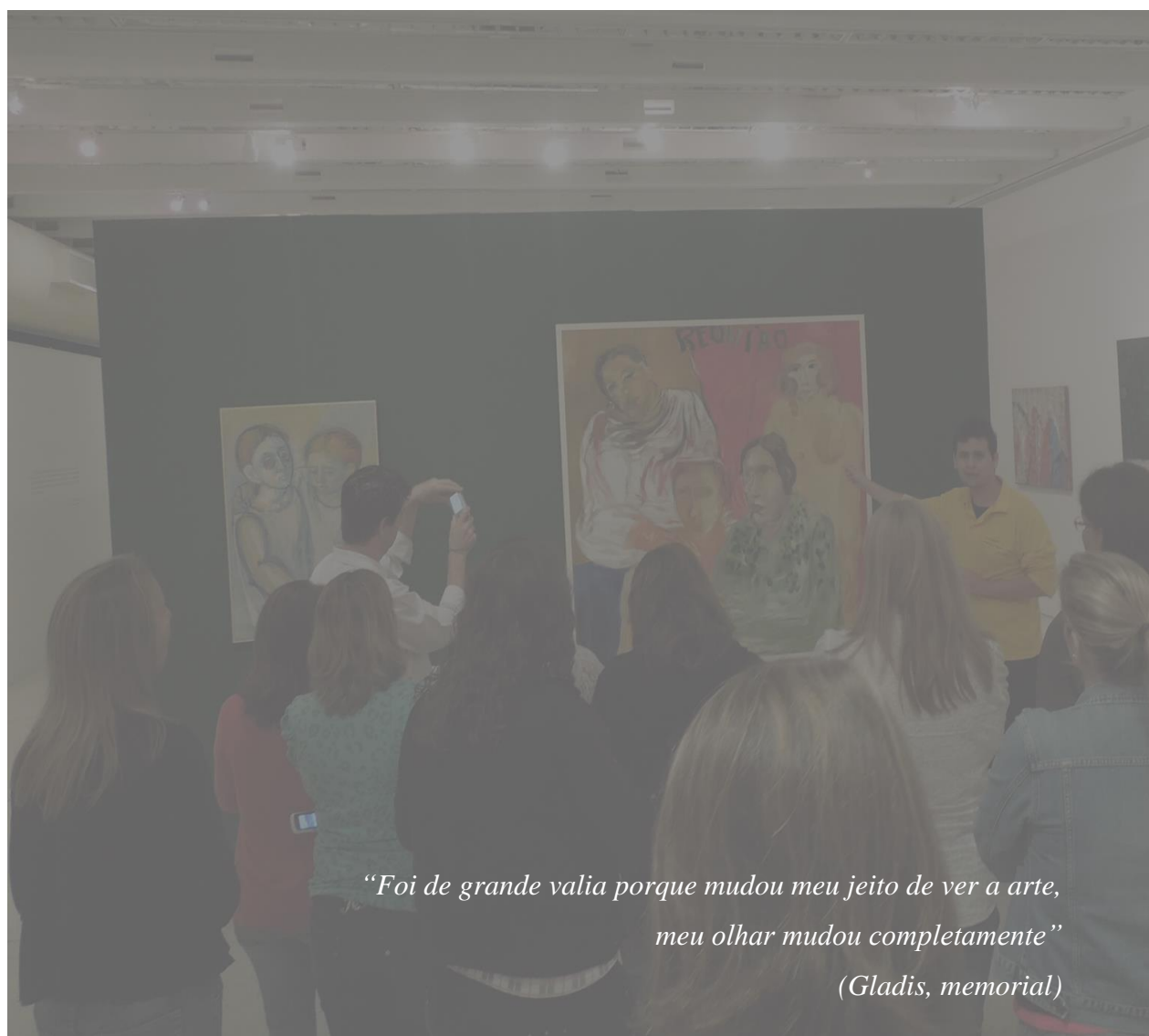
de promover a arte na Educação Infantil. Cunha (2012) aponta que no Brasil é escassa a literatura que enfoque especificamente as linguagens da arte na infância, tanto no se refere ao desenvolvimento das expressões pelas crianças, quanto no âmbito das práticas pedagógicas. Apesar da escassez, há relevância na temática, pois ela possibilita articular conhecimentos importantes para a proposições de vivências com a Arte nos espaços e tempos da Educação Infantil.

A Educação Infantil se configura, na contemporaneidade, um espaço privilegiado para a deflagração das linguagens da arte. Compreendendo a integralidade das crianças, com seus sentidos, curiosidades, movimento e que por meio destas capacidades a criança pode desenvolver plenamente suas linguagens expressivas. Cunha (2012, p. 18) indica que “é na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.) que o processo expressivo se constitui. Para que esse processo seja desencadeado [...] são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras.”

As crianças estão inseridas em um meio cultural, que na Educação Infantil precisa ser diversificado e amplo, Leite (1995, p. 101) defende que:

Ampliar as experiências estéticas das crianças é base para sua apropriação de novas experiência. A criança esta no mundo e tem que poder, desde bebê, explorá-lo. Mostrar imagens de obras de arte para ela, passar bons filmes, ouvir musicas variadas, assistir a espetáculos de teatros e danças diversos, assim a como a shows de musicas de todos os generos; cuidar da estética da escola ou da creche, de suas paredes e de todo o material iconografico disponível; falar de si, suas roupas, suas casas, objetos circundantes; da cultura familiar e regional; observar a natureza e seus fenômenos, sair com as crianças, ir a bibliotecas, parques, museus, cinema, teatro, casa de espatáculo, outras escola, casa dos colegas, praia, campo... Afastar-se da cidade, conhecer outras paisagens. Todas essas ações são formas de estabelecer laços da educação com a arte – são formas de educação estética.

Assim, é importante oportunizar experiências diferenciadas com a arte na Educação Infantil, abrangendo as especificidades de cada criança, com suas diferentes potencialidades, interesses, curiosidades. Compreender a criança como capaz de acessar diferentes códigos estéticos e potente para realizar e experimentar diferentes sensações, ações, nos permite ir além de uma noção escolarizada da Educação Infantil, pois trás à tona outras compreensões que abrangem a (re)criação e a imaginação na infância. Percorrido algumas noções teóricas que se esntrelaçam em nossa pesquisa, adentramos nos percursso metodológicos.



*“Foi de grande valia porque mudou meu jeito de ver a arte,
meu olhar mudou completamente”
(Gladis, memorial)*

Fonte: Acervo do Programa Institucional Arte na Escola

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a abordagem da pesquisa no âmbito de sua natureza e tipologia. Além disso, contextualizamos o campo empírico, abarcando as características principais do PIAE, assim como a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. Também apontamos os procedimentos empregados na geração e na análise dos dados.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A presente pesquisa se delinea na abordagem **qualitativa**, pois é atravessada por compreensões de sentidos e significados emergidos do contexto social. A pesquisa qualitativa na área da educação tem mostrado avanços nas últimas décadas, como apontam estudos de Gatti e André (2010). Sendo que as abordagens qualitativas ganharam relevância na área da educação em meados da década de 60 por meio de congressos e publicações que foram disseminadas em diferentes países, conseqüentemente, as pesquisas no Brasil também foram influenciadas por esta abordagem que apontava uma nova perspectiva sobre ou para a educação. Especificamente, na década de 80, é que os estudos acerca do método qualitativo ampliam-se significativamente no Brasil. Neste período constituíram-se grupos de pesquisadores na área da educação que voltaram suas pesquisas para a abordagem qualitativa.

Conforme Gatti e André (2010), esta expansão é decorrente da busca por novas alternativas de pesquisa com cunho crítico social, pois nesta década o Brasil passava por transições do período ditatorial para a democracia. O contexto político e social, desta forma, torna-se relevante para compreendermos e justificar a busca por uma nova perspectiva de compreender a sociedade. Os sujeitos são considerados, nesta abordagem, em diferentes dimensões, assim como na área da educação a realidade educativa deve ser evidenciada como campo de experiências e relações humanas. As conseqüências da expansão da abordagem qualitativa no Brasil, na área da educação foram evidentes, entre elas destacamos a aproximação entre os pesquisadores e os sujeitos investigados, que possibilitou o comprometimento de ambos com a realidade escolar, evidenciando as relações entre Universidades e escolas, na busca por políticas que considerassem a realidade dos professores e estudantes. É característico nesta abordagem compreender os

sentidos e significados que permeiam relações humanas. Segundo Gatti e André (2010, p.29)

Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc.

As experiências cotidianas é que são importantes nesta abordagem e suas consequências na sociedade. Estas situações são interpretadas com uma visão abrangente de diferentes características e elementos que subsidiam a análise de uma realidade, sem considerar fatos isolados, mas compreender a totalidade das experiências humanas.

Para caracterizar nossa pesquisa como qualitativa buscamos elencar cinco características apontadas por Bogdan e Biklen (1994):

- A primeira delas é que na pesquisa qualitativa o pesquisador deve estar inserido no campo de pesquisa, a fim de buscar os significados reais nos gestos e palavras dos sujeitos investigados. Assim nossa pesquisa vai ao encontro deste aspecto porque busca gerar os dados no ambiente em que os professores estão inseridos e nos locais onde a formação do Programa Institucional Arte na Escola (PIAE) é desenvolvida.
- A segunda característica apontada pelos autores é que na pesquisa qualitativa os dados são descritivos e não numéricos. E que os diferentes aspectos podem evidenciar características que contribuirão para compreender o objeto da pesquisa na sua totalidade. As falas e escritas foram centrais na geração dos dados e a descrição foi enfatizada ao longo desta pesquisa, procurando aspectos que contribuam para a compreensão de quem são os sujeitos da pesquisa, considerando-se o contexto em que estão inseridos.
- A terceira característica da pesquisa qualitativa é que a atenção deve ser voltada ao processo e não somente aos resultados finais. Desta forma nossa pesquisa buscou estar fundada nesta característica, pois buscou gerar dados

em distintos momentos e com diferentes instrumentos. Todo este processo tornou-se importante e a análise volta-se à totalidade da geração de dados.

- Os autores apontam a quarta característica, em que os pesquisadores devem buscar de forma indutiva compreender os dados. Este processo de análise deve afunilar em relações estabelecidas entre os dados coletados com base na fundamentação teórica do estudo. Em nossa pesquisa os dados gerados foram abarcados pelos contributos teóricos. No processo de análise estabelecemos uma relação entre os dados gerados pelos diferentes instrumentos na busca por inferir os resultados com consistência, diante dos prismas que os levantamentos teóricos possibilitaram.
- A quinta característica finaliza os apontamentos dos autores em relação à pesquisa qualitativa. Neste último aspecto o significado é essencial à pesquisa e os sentidos atribuídos pelos sujeitos são importantes e relevantes na pesquisa. Nesta perspectiva buscamos gerar dados e analisá-los com aspirações interpretativas que denotam a compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa.

Neste sentido, ao cotejar a pesquisa às cinco características apontadas por Bogdan e Biklen (1994) buscamos delinea-la na abordagem qualitativa. Atentamos que uma pesquisa qualitativa busca relações subjetivas e possui uma complexidade que está além de processos generalizados e que buscam a verdade única, tornando-se um processo que exige uma atenção do pesquisador.

No que diz respeito à tipologia da pesquisa, delinea-se em aspectos de um estudo de caso, pois busca analisar particularidades e singularidades de uma situação. Tem um caráter conjectural e analisa um fenômeno educacional. Coadunamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 89) quando apontam que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Assim compreendemos que nossa pesquisa culmina atenção em uma situação específica, cuja análises permeiam compreensões singulares e preservam características significativas e holísticas.

3.2 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

O campo empírico da pesquisa foi o Programa Institucional Arte na Escola, com Polo da Universidade Regional de Blumenau e está vinculado, em nível nacional, à Rede Arte na Escola. Desde 1993 o PIAE atua com os projetos Formação Continuada e Midiateca e, a partir de 2010, o Programa passou a atuar também com projeto Jogo Teatral na Escola. Conforme Cabral e Schramm (2013, p. 01)

O PIAE está vinculado, em nível nacional, à Rede Arte na Escola - RAE, que envolve instituições culturais e de ensino, presentes em 46 cidades de 23 estados brasileiros. Congrega 47 Polos, 12 mil professores atendidos presencialmente, 1.337 participantes de grupos de estudo, e 1,7 milhões de alunos beneficiados em todo território nacional, conforme dados do relatório apresentado na reunião de Conselho Deliberativo Instituto Arte na Escola, em São Paulo, no dia 18 de outubro de 2012.

Para abarcar as configurações e ações do PIAE é necessário compreendermos a Rede Arte na Escola que possui vínculo com o Instituto Arte na Escola, no qual institucionalizou o Projeto Arte na Escola, no ano de 1989 através da Fundação Iochpe em Porto Alegre. O Instituto Arte na Escola tem como proposição “ampliar, garantir consistência, interconexão, efetividade e sustentabilidade à Rede Arte na Escola. Sua missão é a de incentivar o ensino da Arte por meio de formação contínua do professor do ensino básico, investigando e qualificando processos de aprendizagem” (CABRAL; SCHRAMM 2010, p 20). O Instituto Arte na Escola ainda possui políticas de incentivo financeiro que possibilitam realização de projetos nos Polos do Projeto Arte na Escola.

Retomamos as apresentações do PIAE, pois este se configura o campo de nossa pesquisa. Conforme Cabral e Schramm (2010, p. 37)

O programa tem consolidado suas ações na comunidade de forma articulada e sistematizada, atendendo as demandas dos municípios envolvidos. Entende a extensão como um canal para as respostas dos desafios colocados frente à Universidade, e a vê, com função semelhante ao ensino e a pesquisa.

Portanto o PIAE busca promover ações educacionais envolvendo diferentes manifestações da Arte, “compreende a arte como conhecimento, linguagem e expressão, cultura e produção de sentidos, proporcionando a ampliação dos repertórios artísticos, estéticos e culturais” (CABRAL; SCHRAMM 2010, p. 22). Salientamos especificamente o Projeto Formação Continuada, pois os sujeitos da nossa pesquisa participam deste projeto. O Projeto Formação Continuada vem atuando na comunidade interna e externa

da Universidade Regional de Blumenau com ações de formação contínua de professores de arte e outras áreas de conhecimento, em todos os níveis de ensino da Educação Básica. O objetivo desse projeto é “qualificar os professores de arte da educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, com ações sistemáticas que proporcionem aprendizagem efetiva em arte e seu ensino, e subsidia a reflexão de práticas e processos educacionais” (CABRAL; SCHRAMM, 2010, p. 30). São contemplados, neste projeto, professores da Educação Infantil das Secretarias Municipais de Educação de Blumenau, Indaial e Gaspar e Ensino Fundamental de Schroeder, entre outros. Desse modo, “o projeto Formação Continuada assume o compromisso social da Universidade com a comunidade, integrando-se de forma sistemática com os projetos Mídioteca e Jogo Teatral na Escola”. (CABRAL; SCHRAMM, 2013, p. 03).

Entre os procedimentos metodológicos do Projeto Formação Continuada constam encontros com diferentes temáticas como teatro, artes visuais e música; seminários semestrais, em que professores participantes socializam suas práticas; grupos de estudos; oficinas; cursos; acessórias. Além destas ações há também visitas em museus e bienais. Como exemplo mencionamos a visita ao Museu Oscar Niemeyer, no ano de 2012, e a Bienal do MERCOSUL, no ano de 2011. Outro fator importante a ser mencionado é a aproximação dos professores à Universidade e seus bens artísticos e culturais. (CABRAL; SCHRAMM, 2010)

Durante o projeto Formação Continuada do PIAE, são realizadas avaliações por meio de questionários e observações. Entre os resultados expostos por Cabral e Schramm (2013) destacamos: ampliação do repertório artístico/cultural; elaboração de projetos na área de arte; registro do trabalho pedagógico; uso do portfólio no processo de avaliação; troca de experiências e conhecimento de diferentes realidades pedagógicas; formação artístico/estética; visitas em espaços artístico-culturais; entendimento da arte contemporânea; conhecimento metodológico para o ensino da arte. Entre outros deslocamentos perceptíveis.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, são todas professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Indaial, participantes do Projeto de Formação Continuada, que integra o PIAE. Como já salientamos, o Projeto de Formação Continuada é oferecido aos professores da Educação Infantil desde o ano de 2010, em parceria com a Secretária Municipal de Educação do município de Indaial. O grupo congrega 30 integrantes, sendo uma representante de cada Unidade de Educação Infantil

do município de Indaial. Entre estas participantes também há representantes da Secretaria Municipal de Educação. O grupo encontra-se mensalmente, em torno de quatro horas, nas dependências da Universidade Regional de Blumenau, sendo que os encontros são organizados em diferentes temáticas envolvendo artes visuais, teatro e música, de acordo com os objetivos do PIAE.

Para caracterizar e selecionar as professoras participantes da pesquisa foi realizado, no dia 29 de outubro de 2013, um questionário (APÊNDICE A) com todos os participantes do projeto de Formação Continuada do PIAE do município de Indaial. O critério para a seleção das participantes foi o maior tempo de participação no PIAE, portanto entre dois e três anos. Apresentamos a seguir (Quadro 1) alguns dados identificados neste questionário sobre os participantes selecionados para a pesquisa. Foram utilizados nomes fictícios para a identificação das professoras para que as mesmas tenham suas identidades preservadas.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Professor	Formação Acadêmica	Área de especialização	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de participação no PIAE
Amanda	Especialização	Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais	23 anos	2 anos	2 anos
Alice	Especialização	Ludopedagogia	10 anos	8 anos	2 anos
Carla	Especialização	Psicomotricidade na Educação Básica	4 anos	4 anos	3 anos
Gladis	Especialização	Educação Especial	13 anos	8 anos	3 anos
Soraia	Especialização	Educação Infantil e Anos Iniciais	13 anos	4 anos	2 anos
Sara	Especialização	Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais	8 anos	8 anos	3 anos
Samanta	Especialização	Pedagogia e Música	17 anos	7 anos	3 anos
Silvia	Especialização	Ludopedagogia	10 anos	8 anos	2 anos
Sirlei	Especialização	Arte na Educação	20 anos	4 anos	2 anos

		Infantil e Anos Iniciais			
Zilma	Especialização	Gestão, orientação e Supervisão Escolar	14 anos	3 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelas participantes da pesquisa

Percebemos, diante dos dados apresentados no quadro anterior, que a maioria das possui mais de dez anos de experiência docente. Já no que se refere à atuação na Educação Infantil, cinco atuam por mais de sete anos e cinco estão atuando nesta etapa ente dois e quatro anos. O que nos aponta que a trajetória docente da maioria destas professoras foi marcada por outras experiências, além da Educação Infantil, apesar de duas professoras atuaram somente na Educação Infantil.

No que diz respeito à formação acadêmica, todas são pedagogas e possuem especialização, sendo que as áreas de conhecimentos destes cursos variam. Porém, atentamos para o fato de que quatro professoras possuem especialização na área de artes, o que nos indica as compreensões acerca das linguagens da arte, podem estar articuladas, também, aos conhecimentos mobilizados por estes cursos.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos para a geração dos dados em nossa pesquisa foram o memorial de formação e as entrevistas abertas semiestruturadas. Salientamos que após a seleção das professoras participantes, a pesquisadora convidou cada uma, para participar de uma explanação sobre a pesquisa, em que apresentou os objetivos, a justificativa e os procedimentos utilizados para a realização da mesma. Esta reunião realizou-se no dia 19 de novembro, uma hora antes do encontro do PIAE. Neste dia, compareceram 12 professoras, e todas aceitaram o convite para participar da pesquisa. Porém, ao longo da geração dos dados, duas desistiram de participar por motivos pessoais. Ainda nesta reunião, foram encaminhadas as orientações para a elaboração do memorial de formação. Assim, adentramos nos aspectos de cada instrumento utilizado para a geração dos dados.

O memorial de formação é um gênero textual que possibilita narrar histórias que construíram o percurso de formação de cada professor. O movimento de narrativa suscita

reflexões por vezes amortecidas ao longo da vida. Esta retrospectiva mobiliza sentidos e significados em relação à formação. Aderimos à conceitualização de memorial de formação como

Gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e idéias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo –, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos. (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 53)

Neste sentido o memorial de formação registra um processo de formação que agrega elementos significativos que determinam a constituição profissional de cada professor, narrado por ele mesmo. Há uma relação entre formação humana e profissional, em que as experiências vivenciadas ao longo da vida são registradas por meio de um processo de reflexões e retrospectivas.

O memorial de formação, como um dos instrumentos de geração de dados seletos em nossa pesquisa, foi elaborado por cada professora participante, entre os meses de novembro de 2013 a fevereiro de 2014, pois se configuram os meses de recesso escolar. As orientações para a elaboração do memorial (APÊNDICE B) abarcaram a apresentação prévia da pesquisa, com os objetivos da mesma, assim como as características principais de um memorial de formação, e a sua relação com a pesquisa em questão. Visto que o foco de análise destes memoriais foi o PIAE, as professoras foram orientadas a abordarem a participação das mesmas no Programa.

A recolha destes memoriais foi no início do mês de março de 2014, sendo que a pesquisadora compareceu nas instituições de trabalho de cada professora, após um contato prévio, para a recolha dos memoriais e o preenchimento do “Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento” (APÊNDICE D). As professoras construíram seus memoriais com base nas suas trajetórias profissionais, narrando desde suas primeiras experiências docentes até os dias atuais. Em média foram quatro páginas escritas por cada participante. Todas as professoras abordaram aspectos sobre suas participações no PIAE, apontando, principalmente, as contribuições desse Programa em suas práticas pedagógicas.

No que se refere à entrevista aberta semiestruturada, que configura um dos instrumentos de geração de dados em nossa pesquisa, ela é importante em uma pesquisa qualitativa, pois além dos aspectos objetivos é necessário abarcar sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos diante de uma problemática. Compreendemos que a entrevista possibilita uma versatilidade que abrange diferentes aspectos dos sujeitos entrevistados e fornece elementos apropriados para uma análise aprofundada dos dados. Concordamos com Gaskell (2003, p. 65) quando nos aponta que “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e dos grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. Tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa”, o objetivo não é identificar opiniões dos sujeitos, mas explorar os diferentes conceitos e representações construídos por cada sujeito.

As entrevistas seguiram um tópico guia (APÊNDICE C), gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, no mês de abril de 2014, nas dependências das Unidades de Educação Infantil em que cada professora trabalha, sendo que os horários das entrevistas foram organizados conforme os períodos de hora atividade de cada uma das participantes.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo com base nos pressupostos de Bardin (2010), para análise dos dados. “A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”. (BARDIN, 2010, p.12). Esta se constitui por meio da inferência, com base em indicadores que estão além das mensagens e se articulam aos conhecimentos prévios do pesquisador. Neste viés, é preciso abordar as fases que compõem a técnica, para compreendermos o percurso de análise de nossa pesquisa. Bardin (2010) aponta três fases fundamentais para a Análise de Conteúdo: a primeira é a pré-análise; a segunda a exploração do material; e a terceira é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise configura-se a organização do material. Inicia por uma leitura prévia em que o leitor tem as primeiras impressões e orientações sobre os documentos, ou seja, uma leitura flutuante. Já a escolha dos documentos pode ser realizada anteriormente

à recolha dos dados, em conformidade ao objetivo da pesquisa. Após a seleção dos documentos constituiu-se um *corpus*, que segundo Bardin (2010, p. 122), “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. A constituição desse corpus se dá por meio de leituras exaustivas. Retomamos o percurso inicial, na etapa de análise de dados de nossa pesquisa, em percebermos que seguimos estes indicativos, pois inicialmente realizamos uma leitura flutuante, e em seguida, após inúmeras leituras construímos nosso material para os procedimentos de análise.

A segunda fase, que se refere à exploração do material, consiste nas atividades de codificação e decomposição. Segundo Bardin (2010, p. 129), “a codificação corresponde a uma transformação dos dados em bruto do texto [...] por recorte, agregação e enumeração [...] suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto”. Permeada por escolhas, a organização da codificação deve resultar na composição das unidades e categorias. Estes encaminhamentos se constituem por meio de atividade de recortes, classificação e agregação.

O recorte consiste na estruturação das unidades de registro e de contexto. Segundo Franco (2005), a unidade de registro é a menor parte do conteúdo e pode ser caracterizado pela palavra, tema, personagem ou item. Em nossa pesquisa utilizamos o tema como base, pois ele objetiva descobrir, segundo Bardin (2010, p. 39), “os núcleos de sentido, que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”. Por isso, o tema foi utilizado em nossa pesquisa, e segundo a mesma autora, o tema é a base de análise, de entrevistas, reuniões de grupo entre outros que pretendem analisar opiniões, tendências, valores e crenças.

No que se refere à categorização dos dados, foi realizada por meio de classificação dos elementos e posterior diferenciação e reagrupamento dos dados, conforme as seguintes indicações de Bardin (2010, p. 145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. No percurso de nossa análise, as categorias foram estruturadas com base no critério léxico de categorização, em que o sentido das expressões é o foco de aproximação no discurso, portanto as categorias foram constituídas *a posteriori*. Nesse sentido, “as categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas” (FRANCO, 2005, p. 59), assim quanto

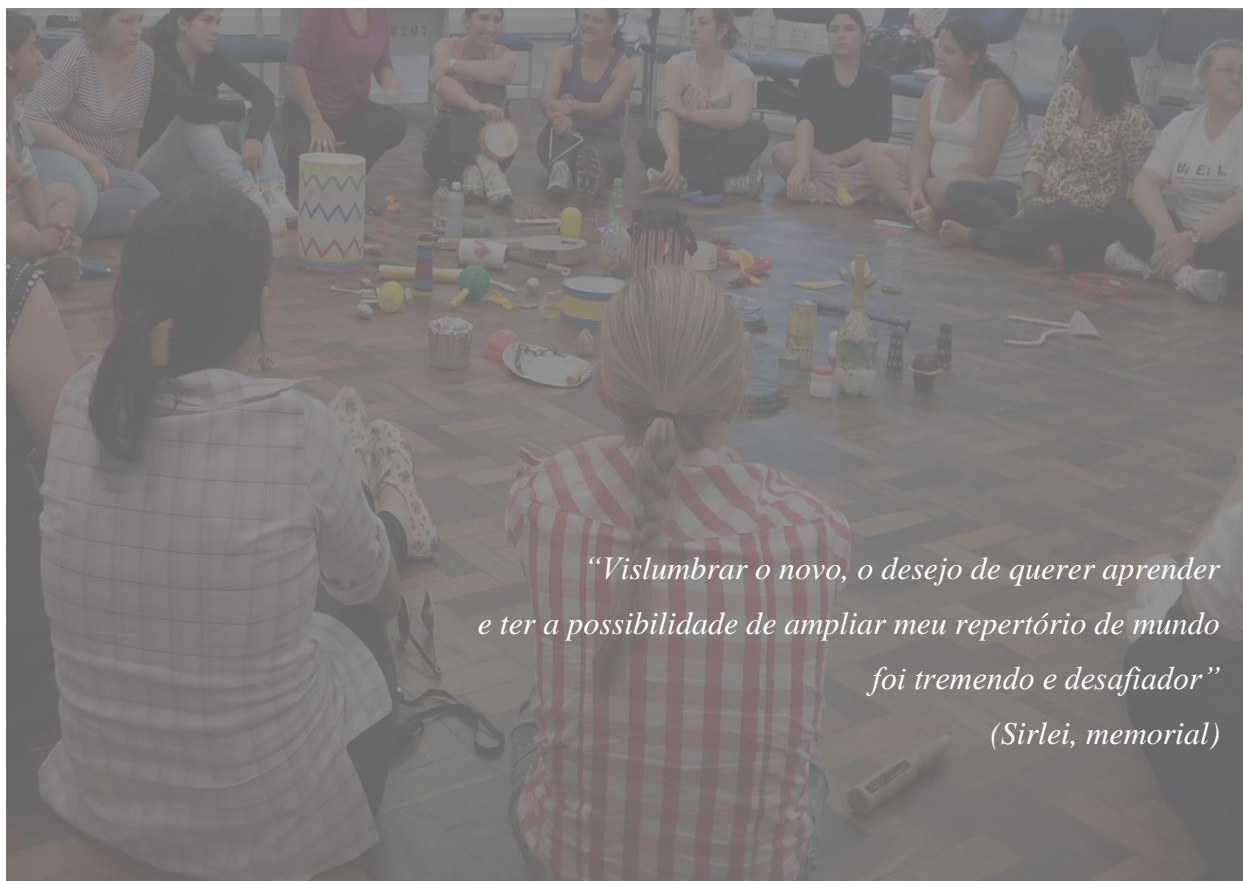
maior a apropriação conceitual do pesquisador, mais “ricas” serão as inferências e interpretações.

Na terceira fase da técnica de Análise do Conteúdo, a inferência e interpretação são as atividades principais. Franco (2005, p. 26) nos aponta que a atividade de inferir é o cerne da Análise de Conteúdo, assim descrevem sobre a inferência:

É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionada a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações: tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas.

Assim, compreendemos que a inferência pressupõe comparar os dados gerados por meio dos discursos e pressupostos teóricos. Após a inferência, de forma articulada, a interpretação se faz necessária, pois ela busca significações conferidas às inferências. Desse modo buscamos, ao longo da análise dos dados de nossa pesquisa, atender os princípios da técnica de Análise de Conteúdo. Por isso, no processo final da análise, em meio as atividades de inferência e interpretação, buscamos articular as categorias de análise aos pressupostos teóricos da pesquisa. A análise desta pesquisa é constituída por quatro categorias de análise: reflexão sobre a prática; comunidades de prática; formação estética; e ampliação das possibilidades de organizar e planejar proposições que envolvem as linguagens da arte para as crianças.

Percorrido os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa, damos sequencia nessa trama e entramos no próximo capítulo, que aborda a análise dos dados.



*“Vislumbrar o novo, o desejo de querer aprender
e ter a possibilidade de ampliar meu repertório de mundo
foi tremendo e desafiador”
(Sirlei, memorial)*

Fonte: Acervo do Programa Institucional Arte na Escola

4 CONTRIBUIÇÕES DO PIAE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo buscamos analisar os dizeres e registros, das professoras participantes da pesquisa, acerca das contribuições do PIAE para a formação docente. Assim, atendemos aos objetivos específicos desta pesquisa que é analisar indicadores que evidenciam as contribuições do PIAE à formação de professores da Educação Infantil; e analisar as atribuições de sentidos sobre as práticas pedagógicas que envolvem as linguagens da arte, a partir de dizeres e registros de professoras da Educação Infantil participantes do PIAE.

Por meio dos memoriais de formação e das entrevistas abertas semiestruturadas identificamos dizeres e registros que evidenciam contribuições do PIAE para a formação docente, assim categorizadas: reflexão sobre a prática; comunidades de prática; formação estética; e ampliação das possibilidades de planejar e organizar proposições que envolvem as linguagens da arte para as crianças.

4.1 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A reflexão sobre a prática pode ser compreendida, segundo Alarcão (2005), como um processo em que o sujeito (professor) volta-se a si mesmo, reflete sobre sua prática e suas concepções e que poderá reelaborar sua profissão partindo dos conhecimentos internalizados, relacionando teoria e prática, incessantemente, em sua docência. Ou seja, há um movimento de reflexividade docente que se constitui ao longo da formação profissional que parte da prática pedagógica para consolidar reflexões e transformações.

Há um discurso sobre o professor reflexivo que tem se destacado nos últimos anos e Nóvoa (2011; 2013) defende que é preciso ir além desses discursos e aponta que um dos caminhos é passar para dentro da profissão docente a formação de professores. Tornar as situações concretas do cotidiano escolar como cerne das discussões entre professores, procurando transpor conhecimentos de forma deliberada para buscar soluções para os problemas, é uma das possibilidades para se desenvolver o processo de reflexividade docente. É um processo que vai se constituindo no interior das comunidades escolares e caracteriza uma nova cultura enriquecida da profissão docente.

O que objetivamos foi analisar as contribuições do PIAE para a formação docente, assim com base nos registros e dizeres das professoras, percebemos indícios de reflexão

sobre a prática relacionadas ao PIAE. Entre as dez professoras participantes da pesquisa, quatro mencionaram termos relacionados ao processo de reflexão sobre a prática, sendo que duas destas mencionam tanto no memorial como na entrevista. Seguimos com os com a análise:

*“O Arte na Escola me ajudou a **ver com outros olhos** as atividades desenvolvidas pelas crianças no que diz respeito às linguagens da arte [...]. Esses encontros me fizeram **refletir sobre minha prática** enquanto professora, e com certeza mudanças aconteceram. Os encontros do Arte na Escola contemplaram áreas importantes para minha atuação profissional. Proporcionou a **possibilidade de refletir sobre minha prática** enquanto educadora. [...] Participar dos encontros do Arte na Escola possibilitou **ir além da mera repetição** de técnicas, conteúdos e habilidades. Possibilitou exercitar **minha autonomia e inventividade**”.* (Sara; memorial).

*“Eu **vejo que mudei muito** em relação às crianças e como eu estou olhando as crianças e as produções das crianças [...] (Sara; entrevista)*

Conforme as mensagens da professora, tanto no memorial quanto na entrevista, há indicadores que evidenciam que o PIAE possibilitou reflexões sobre a prática dessa professora. Os termos “ver com outros olhos” e “vejo que mudei muito” podem ser interpretados como uma nova possibilidade de pensar e agir na sua prática, assim como no trecho “ir além de mera repetição”. Essa busca por superar a repetição de técnicas configura-se uma importante característica da perspectiva do professor reflexivo (ALARCÃO, 1996). É importante para o docente o desafio de responder a novas problemáticas e produzir novos conhecimentos, partindo de seu contexto. Ainda neste viés, atentamos para o registro da professora Carla:

*“Por algum tempo fui “trabalhando” com as linguagens da arte superficialmente, e com a formação continuada pude **ampliar meus saberes e construir uma prática própria**”.* (Carla, memorial).

Nóvoa (2011, p. 8) defende a necessidade da “procura por um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma teoria qualquer, mas que exige sempre um esforço de reelaboração”. Ao analisarmos os excertos das mensagens das

professoras Carla e Sara percebemos que elas reconhecem algumas mudanças em sua prática e que resultaram de uma nova maneira de “olhar” seu próprio trabalho.

Nos seguintes trechos, mencionados pelas professoras: “construir uma prática própria” e “possibilitou exercitar minha autonomia e inventividade” podemos perceber que buscam a reelaboração da prática pedagógica, tal como demarca Alarcão (2005, p. 41):

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

Assim, o que podemos inferir, diante dos dizeres e registros dessas duas professoras, é que buscam por meio da reflexão construir, ou reelaborar suas práticas pedagógicas consoantes aos conhecimentos que as mesmas se apropriaram ao longo da participação no PIAE. Ainda neste viés, Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 192) abalizam “a necessidade de reflexão sobre a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino [...]” em um movimento de colaboração entre os pares que buscam internalizar novos elementos na sua prática docente e evoluem também na constituição subjetiva de ser professor.

Nos dizeres da professora Amanda, a seguir, percebemos indicativos das reflexões suscitadas ao longo da sua participação no PIAE e que apresentam relações com sua prática:

*“Então pra mim o momento rico é esse, de estar em um **processo de formação** em que eu possa **vivenciar** essa **minha transformação** e vivenciar com a criança [...] e quando eu volto pra essa formação, especificamente do Arte na Escola, é como se ele tivesse **deixado nítido**, o que é esse conhecimento sobre a arte, que eu até já tinha, e **não conseguia entender**, o que é viver por inteiro, o que é estar por inteiro com a criança.”*
(Amanda, entrevista)

Neste trecho, a professora aponta que em outros momentos de sua trajetória docente já tinha participado de formações continuadas voltadas para as linguagens da arte, porém não percebia mudanças em sua prática pedagógica ou até transformações na sua maneira de compreender a arte. O que a fala dela nos indica é que os conhecimentos apropriados por ela nos encontros do PIAE puderam ser reelaborados em sua prática. Apoiamo-nos nas contribuições de Nóvoa, para compreender os dizeres da professora, em que defende que “as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (2013, p. 203). Ou seja, os conhecimentos em que os professores se apropriam em propostas formais de formação continuada só se consolidam se forem construídos a partir de suas práticas pedagógicas. Buscamos relacionar nossas análises com os relatórios semestrais do PIAE e percebemos que:

O PIAE vem proporcionando aos professores, ensino diferenciado, formação reflexiva e mudança na prática educativa, pois durante seu percurso, buscam conceitos, metodologias, materiais atualizados e bibliografias condizentes com a realidade onde atuam, estimulando um diálogo permanente com as dificuldades encontradas no cotidiano das instituições de ensino e as transformações que ocorrem nos alunos, na sociedade e na educação. (CABRAL, 2013, p.02)

Assim podemos perceber que as ações do PIAE objetivam articulações entre os conhecimentos propostos nos encontros e a realidade pedagógica dos professores. O que demonstra que a prática desenvolvida pelos professores, envolvendo as linguagens da arte, se configura uma ferramenta de discussões e reflexões. Ainda no viés de compreender que a busca por articular princípios teóricos com as ações práticas faz parte de um processo de reflexão sobre a prática, Rausch (2008, p. 21), afirma:

Entendemos a teoria como ação e não como um conjunto de regras, pois ela é formulada a partir do conhecimento da realidade concreta. Da prática, emergem as questões, as necessidades e as possibilidades. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é constituído pelos conhecimentos que temos e a internalização de novos conceitos que podem redimensionar a interpretação da prática. Dessa forma, entendemos que a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de reflexividade.

Seguimos nossa análise, observando os seguintes dizeres, que nos indicam que as professoras buscam investigar suas práticas:

*“[...] depois eu só fui me **aprofundando e pesquisando**. Hoje eu já **vejo bastante melhora** no meu trabalho do que quando eu comecei”. (Zilma, entrevista)*

Atentamos também para a fala da professora Carla:

*“[...] para mim foi um **aprofundamento do meu conhecimento** [...]. Estabelecer a **minha metodologia** no ensino das artes com as crianças, me fez **pesquisar**, me fez **aprender**, me fez **pensar** e me fez **analisar a minha prática**. Será que eu estava certa?”(Carla, entrevista)*

Ao relacionar os excertos dos dizeres das professoras supracitadas, percebemos alguns termos semelhantes que convergem para a ideia de pesquisa. As professoras dizem que passaram a agregar a pesquisa em suas profissões como uma possibilidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos com a participação no PIAE. Desse modo, podemos inferir que o programa incitou o gosto pela pesquisa, configurando-a como uma ação que contribui para a formação docente destas professoras. É preciso observar a natureza desta pesquisa das professoras, pois, diante dos dizeres percebemos que a atenção das mesmas volta-se a investigação da própria prática, buscando novos conhecimentos, e estas ações podem se configurar “uma pesquisa voltada para a melhoria da prática” (ANDRE, 2001, p. 59). Esta noção de professor pesquisador é defendida por André:

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para um distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. (2001, p. 59)

A noção que as professoras transmitem com esses dizeres é que a pesquisa potencializa a apropriação de diferentes conhecimentos, suscitados nas propostas do PIAE. Este apontamento também foi observado nos dizeres da professora Amanda:

*“[...] a **continuidade é importante**, um dia tu vais e pega uma referência bibliográfica, porque a gente tem que estar **sempre atenta** ao que elas passam, então se daquela referência vai trazer um outro conhecimento, tu vais **buscar**, então tu **tens uma fonte**, de onde buscar, tem alguém que deu uma dica, **pra enriquecer, pra crescer** [...] Então é claro que eu tive que **correr atrás**, tive que **pesquisar**, tive que **estudar**, tive que **procurar** quais os artistas que tinham a concepção que eu queria para aquele momento. Mas é a **abertura**, isso pra mim é a grande riqueza de a gente poder participar desse programa”.*(Amanda, entrevista)

A professora destacou que um dos diferenciais do PIAE é a continuidade, e que os encontros mensais com o mesmo grupo de professoras e formadores com diferentes linguagens⁵ possibilitam uma reelaboração de conhecimentos, com diferentes fontes e que instiga os professores à busca por diferentes experiências. Nesta linha Sadalla e Sá-Chaves (2008) defendem que quando o professor é levado a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um agente pesquisador de sua ação, buscando ressignificar suas teorias, ele certamente terá elementos para reelaborar sua prática.

Ainda buscando interpretar os dizeres da professora Adelir, como: *tu **tens uma fonte**, de onde buscar, tem alguém que deu uma dica, **pra enriquecer, pra crescer**”*. Inferimos que há uma perspectiva de reflexão conjunta e indícios de um processo de reflexão compartilhada no PIAE, entre professores e formadores. Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 193) indicam que “em parceria com os professores e profissionais que atuam em outros contextos educacionais [...] há a possibilidade de construir e reconstruir na ação conjunta e reflexiva um conjunto de novos entendimentos e conhecimentos”. Assim, essa reflexão compartilhada acerca das práticas e ações do cotidiano institucional, geram possibilidades de mudança de decisões e pensamentos que implicam diretamente na profissão docente.

⁵ Os formadores são das linguagens da dança, teatro, música e artes visuais.

Portanto, o que podemos concluir nessa categoria, com base nos dizeres e registros das professoras, é que o PIAE contribuiu no sentido de provocar um movimento de reflexão sobre a prática em algumas professoras. Além disso, percebemos reflexos desse movimento na prática das professoras, potencializando novos olhares, novos pensamentos.

4.2 COMUNIDADES DE PRÁTICA

Uma das tendências de formação docente, enfatizada na literatura especializada, nos últimos anos é a noção de comunidade de práticas, redes de formação ou movimentos pedagógicos, entre outros termos, que sugerem uma formação continuada voltada para dentro da profissão docente. Nóvoa (2011) abaliza acerca desta noção de comunidade de prática, afirmando que os próprios professores podem ser responsáveis pela formação do seu grupo de profissionais, ou seja, as práticas concretas de intervenção só acontecerão se forem desejadas pelos próprios professores. Os professores mais experientes podem exercer uma função primordial na formação dos professores iniciantes na profissão, pois esta se torna mais significativa quando parte de investigações e problemáticas do próprio cotidiano docente.

Nesse sentido, percebemos nos registros e dizeres de sete professoras, que o PIAE contribuiu para que alguns aspectos das comunidades de práticas se constituíssem ao longo da formação dessas professoras, em diferentes espaços e tempos. Consideramos dois contextos apontados pelas professoras que se assemelham a algumas características das comunidades de prática, abordada na literatura especializada. O primeiro contexto é os seminários de relatos de experiência, que são encontros realizados semestralmente, em que cada professora compartilha, em forma de relato, algumas de suas práticas pedagógicas que envolveram as linguagens da arte. O segundo contexto se refere os grupos que se constituíram no interior das instituições de Educação Infantil. Nas mensagens a seguir percebemos alguns indicadores das contribuições do PIAE no que se assemelha à constituição de comunidades de práticas:

*“Gosto muito dos seminários, é uma maneira de refletir sobre o nosso trabalho, **aprender com as colegas que estão apresentando, é uma troca de experiência**”.* (Sílvia, memorial).

*“É a troca que me dá a formação, a **troca com os meus parceiros**”* (Amanda, entrevista)

E, no registro da seguinte professora, também observamos aspectos sobre estas trocas de experiências desenvolvidas nos seminários de relatos de experiências:

*“É uma **constante troca de experiência vivida** em sala de aula que são trazidas aos demais através de relatos de experiência, onde o professor relata como foi desenvolvido o projeto em sua unidade. Desta forma **aprendemos ainda mais**, pois cada um **tem algo a acrescentar**”.* (Sara, memorial)

Como podemos perceber, as professoras valorizam a “troca de experiência” entre docentes, nos seminários de relatos de experiência e ao longo dos encontros do PIAE. Estes momentos, que mobilizam trocas de experiências, são referenciados por Imbernon (2009, p. 45), pois eles podem “potencializar o intercâmbio de experiências entre os pares e com a comunidade (dentro de um projeto educativo comunitário) pode possibilitar, também, a formação em todos os campos de intervenção educativa”. O autor defende uma formação continuada de professores que privilegie, entre outros aspectos, o intercâmbio, ou a troca de experiências, a fim de ampliar as possibilidades de inovação na educação. Canário (2006) também enfatiza as trocas de experiências no sentido de mobilizar as interações entre os professores e potencializar tempos e espaços de colaboração. O autor utiliza o termo “rede” para simbolizar que cada professor, assim como estudantes e demais pessoas envolvidas no processo educativo, podem construir suas ações em uma dimensão coletiva, ressaltando uma cultura de interação. Neste sentido, atentamos para o registro da professora Sara: *“cada um tem algo a acrescentar”*. Podemos inferir que estes momentos de interação, principalmente os seminários de relatos de experiência, potencializam as redes defendidas pelo autor. Pois buscam somar conhecimentos resultantes de diferentes experiências para potencializar as práticas pedagógicas de cada professor. Seguimos nossa análise com outros dizeres das professoras:

“na unidade que eu trabalhei eu vejo bastante o **envolvimento**. [...] então acho que **influenciou em tudo** na unidade. **Todo mundo participa, todo mundo ajuda**. [...] A unidade toda trabalha, **é um todo**, é geral. É um projeto que a gente faz **em grupo**”. (Sara, entrevista).

“Isso foi um grande destaque, sim, poder ser **articuladora e mediadora** do que a gente tem aprendido. Poder contribuir dessa forma para os outros professores e não ficar só para a gente. Aí não seria uma **equipe** e a gente conseguiu envolver **todo mundo**”. (Sirlei, entrevista)

A fala da professora Zilma, a seguir, também vai ao encontro dos demais trechos citados anteriormente:

“O pessoal fez um trabalho **em grupo, todo mundo junto**, não teve ninguém que dissesse *ah eu não vou fazer, não é assim [...]*” (Zilma, entrevista)

Diante do exposto pelas três professoras podemos inferir que as contribuições do PIAE foram no sentido de potencializar aspectos de uma formação colaborativa, entre os profissionais de uma mesma Instituição de Educação Infantil. Nos trechos em que as professoras utilizam o termo “todo mundo”, percebemos que buscam abranger todos os sujeitos envolvidos nas propostas pedagógicas das instituições. Esta noção de mobilizar coletivos, ou equipes de professores e crianças, que se engajam em uma proposta pedagógica que se constituem nas instituições educativas é defendida por Nóvoa (2013, p. 205, grifo do autor)

Grande parte das nossas intenções será inconsequente se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas. Hoje, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas; a competência coletiva é mais do que o somatório de competências individuais. Falo da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.

Em seus estudos, Nóvoa vem defendendo esta noção de colaboração entre os professores, com intuito de constituir “redes”, ou “tecido profissional enriquecido”. Assim, se estabelecem relações de contribuições entre profissionais e crianças com as mesmas perspectivas em um projeto pedagógico. Podemos, dessa forma, inferir que, diante dos dizeres das professoras, as ações do PIAE potencializam a formação destas “redes” vão ao encontro dos princípios defendidos por Nóvoa. Os termos “envolvimento”; “equipe”; “todo mundo participa” indicam que há uma participação de outras professoras no desenvolvimento das propostas envolvendo arte. Propostas estas mobilizadas ao longo dos encontros no PIAE e que são disseminadas nas instituições de Educação Infantil por meio das professoras participantes do PIAE. Imbernón (2009, p. 61) sugere alguns princípios para que uma formação de uma comunidade de aprendizagem entre os professores:

Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo; propiciar uma aprendizagem de colegialidade participativa e não uma colegialidade artificial. [...] Aprender mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas da prática, partir da prática do professorado. [...] Elaborar projetos de trabalho conjunto.

O que o autor sugere é a constituição de grupos de aprendizagem que partilham do mesmo cotidiano pedagógico e buscam, em equipe, solucionar problemas e criar alternativas para concretizar suas propostas pedagógicas. Buscando relacionar alguns dos princípios defendidos pelo autor com os dizeres e registros das professoras, podemos inferir que alguns aspectos, como trabalho colaborativo, envolvimento do grupo, foram indicados pelas professoras como algo que já incorporado nas instituições em que atuam, principalmente no que se refere aos projetos envolvendo as linguagens da arte.

Da mesma forma, os dizeres a seguir nos remetem a esta noção de constituir um “tecido profissional enriquecido” por meio das trocas de experiências entre os professores de uma mesma instituição de Educação Infantil, vejamos:

*“Eu acho que os outros professores veem você trabalhando e também se **inspiram** a fazer as coisas, **pois contagia**”.* (Samanta, entrevista)

Neste mesmo sentido outras três professoras comentam:

“[...] me fez querer **instigar nas outras meninas que não participavam do PIAE a aprender também.**” (Carla, entrevista)

“Algumas professoras foram **provocadas e mudaram o trabalho.** A gente viu nas outras professoras, também, o **encantamento [...]**.” (Sirlei, entrevista)

“Então na verdade eu acredito assim, que **são respingos mesmo, que vão contribuir pro pedagógico dessa forma, e a gente consegue atingir mais um professor que esteja mais aberto, menos outro, mas não há quem fique de fora [...]**”. (Amanda, entrevista)

Como podemos perceber nos dizeres supracitados, há alguns indicativos da constituição de coletivos entre as professoras, e que se deu por meio de um “contágio”, ou “respingos”. Podemos entender que, as professoras que não participam do PIAE são “instigadas”, “provocadas” ou “contagiadas” pelas professoras participantes no que se refere às propostas que envolvem as linguagens da arte. “Encantamento”, este também é um termos utilizado por Sirlei para se referir ao movimento que acontece entre as professoras participantes e não participantes do PIAE. Esta noção, de que o trabalho dos professores mais experientes podem se configurar referenciais para o coletivo de profissionais, é relatada por Nóvoa, como uma possibilidade de ampliar a colaboração nas comunidades de prática. Nas palavras do autor compreendemos com mais coerência esta noção:

As experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem evoluir e que se juntam com os colegas para reflectirem sobre o seu trabalho. As sessões de formação são coordenadas por profissionais competentes e prestigiados, que merecem o respeito de todos. Não é fácil criar um clima propício à partilha dos nossos problemas e admitir que necessitamos de ajuda. Mas um bom programa de formação não é constituído por uma colecção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir. (NÓVOA, 2011, p.12)

Neste sentido, o autor defende um trabalho coletivo, em que os professores busquem ampliar seus conhecimentos por meio de estudos e diálogos. E como podemos

perceber nas falas das professoras, esse movimento de compartilhar experiências e conhecimentos é também incitado por suas participações no PIAE.

Portanto, ao longo das análises desta categoria, percebemos que o PIAE contribuiu para as trocas de experiências entre docentes de diferentes contextos, principalmente nos seminários de relato de experiências. Assim como inferimos que as professoras participantes do programa buscam mobilizar, ou instigar, outras profissionais da mesma instituição a buscarem conhecimentos relacionados às linguagens da arte. Neste sentido, concluímos, por meio dos registros e dizeres das professoras, que o PIAE contribui para potencializar movimentos que se delineiam em comunidades de práticas.

4.3 FORMAÇÃO ESTÉTICA

A formação estética de professores pode ser compreendida, como uma possibilidade de apropriação da realidade, por meio da dimensão sensível. Ou seja, por meio do sensível o professor tem acesso ao meio em que vive. E apropria-se desse contexto cultural, com diferentes conteúdos, de maneira que passa reinventar, ou transformar esta realidade. Nesse sentido, identificamos nos registros e dizeres de sete professoras indícios que evidenciam as diferentes formas de olhar o mundo, habilidades de estranhamentos, e que indicam estar relacionados ao PIAE. Adentramos a seguir nos registros e dizeres da professora Alice que nos possibilitam indicadores da formação estética promovida pelo PIAE:

*“[...] o que não imaginava era a **mudança** que essa formação ia gerar **na minha vida**”.*
(Alice, memorial);

*“Que na verdade me ajudou a **resgatar mais em mim**... [...] Então **muda bastante o pensamento da gente**. Eu penso que é a forma de a **gente pensar arte que muda bastante**. Foi isso que aconteceu”* (Alice, entrevista)

Além da professora Alice, as professoras Sirlei e Soraia também se referem às mudanças que ocorreram na dimensão pessoal ao longo da participação no PIAE:

*“O Arte na Escola veio contribuir de forma maravilhosa em minha formação como professora, mas principalmente **para minha vida pessoal**”.* (Sirlei, memorial)

*“eu acho que a contribuição é **mais pessoal** [...] E ali a gente vivencia primeiro para depois trabalhar com a criança.”* (Soraia, entrevista)

Como podemos perceber, as professoras evidenciam que a participação no PIAE, possibilitou modificações na maneira de perceber o mundo. A professora Alice salienta que aconteceu uma mudança na sua vida, o que podemos pressupor que foram mudanças que aconteceram para além dos aspectos profissionais. Assim como Sirlei e Soraia que comentaram que o PIAE contribuiu para suas vidas. Neste sentido nos embasamos em Schlindwein (2006, p. 35) que indica:

Ao se defrontar e se implicar com um novo conteúdo, o homem transforma-se, modificando não só suas considerações sobre o novo, mas suas próprias percepções. De tal forma que, nesta compreensão, a estética não é um campo restrito à arte, mas abrange múltiplas situações do cotidiano.

Assim, podemos inferir que as experiências vivenciadas pelas professoras no PIAE possibilitaram ampliar as percepções de mundo das mesmas e os dizeres e registros apontam mudanças ocorridas na maneira de viver de cada uma das professoras. Seguimos nossa análise relacionando inferências no que se refere às mudanças que aconteceram na vida das professoras e que estão relacionadas com suas participações no PIAE:

*“Foi de grande valia porque **mudou o meu jeito de ver a arte, meu olhar mudou completamente** [...] O que primeiro eu olhava por olhar. E hoje já não, **o que eu vejo tem um significado** para mim, o que primeiro isso não tinha”.* (Gladis, entrevista)

*“Despertou **um outro olhar**. É você **perceber** coisas que passavam no dia a dia e a gente nem notava”.* (Sirlei, entrevista)

Percebemos que a professora Gladis aponta que as contribuições do PIAE implicaram na sua maneira de “ver” a arte, sendo que passou a ter outro significado para

ela. O “olhar” da professora mudou, dessa forma podemos inferir que as experiências vivenciadas com a arte contribuíram para a constituição de novas percepções em relação à arte. Assim como a professora Sirlei, que apontou que o PIAE despertou um outro olhar, mais perceptivo e aguçado. Sobre este “novo olhar”, ou olhar estético, Zanella (2004, p. 54) indica que:

Esse olhar de estranhamento, característico da percepção estética, é, portanto, uma das formas de o sujeito reconhecer e ampliar suas possibilidades, seu poder reflexivo e criativo, pois permite que se retire a marca de familiaridade da realidade, que não se tome a máscara que lhe dá um sentido único, mas que essa possa ser vista como polissêmica e multifacetada.

As relações que as professoras fazem com suas vidas, a intensidade que atribuem às mudanças que aconteceram ao longo da participação no PIAE são vestígios de que a formação estética implica diretamente na dimensão sensível da constituição humana. Nas mensagens a seguir também percebemos indicadores neste viés:

*“Um **novo mundo se abriu** gradativamente através do Arte na Escola. Um mundo que ninguém havia me apresentado antes [...]”.* (Samanta, memorial)

A mesma professora comentou na entrevista:

*“Eu acho que para mim assim foi... **abriu as portas para um mundo diferente**. Um mundo que às vezes eu olhava na televisão e achava aquilo tudo muito maluco, achava que não tinha nada a ver [...] Para mim foi ver **abrir as portas para um mundo diferente**”.* (Samanta, entrevista)

Sobre este novo mundo que se abriu em relação à arte foi comentado também por outra professora:

*“**Ver coisas novas**, outras possibilidades. **Sair daquele mundinho**. A Arte na Escola me possibilitou conhecer **um outro mundo** que eu sempre tive vontade, que é o das artes”.* (Sirlei, entrevista)

Ambas as professoras evidenciaram que por meio do PIAE um “novo mundo” se abriu. Podemos entender que esse mundo acerca da arte, que antes lhes era desconhecido, pode ser vislumbrado por meio das experiências sensíveis com a arte, possibilitadas pelo PIAE. Esse “novo” mundo provocou mudanças na percepção sensível das professoras, além de olhar a arte de maneira diferente, houve uma ampliação de suas compreensões acerca da arte. Podemos perceber isto na fala da professora Sirlei: “sair daquele mundinho”, o que nos leva a inferir que as experiências vivenciadas no PIAE possibilitaram ampliar o seu conhecimento sobre o mundo, criar novos sentidos para a realidade em que vive. Sobre as contribuições de experiências com arte na formação estética, Neitzel e Carvalho (2013, p. 1024), apontam que:

Em contato com diversas vivências artísticas, os professores podem ter novas experiências e, por meio delas, sensibilizar-se e refletir sobre sua atuação no meio escolar. Ao ter acesso aos bens imateriais, ao apreciar uma obra de arte, o sujeito “fruidor” reflete sobre si mesmo, sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as suas ações. A apreciação artística, portanto, leva o sujeito a perceber-se no contexto em que está inserido, podendo esse movimento levá-lo a enxergar também o outro, num processo de autoconhecimento que auxiliará a desenvolver seus sentidos e ampliar significados.

Assim, a arte como parte da cultura humana, possibilita recriar situações vivenciadas ao longo da vida, por meio dos sentidos. Na formação de professores estas experiências possibilitam ampliar e aguçar o olhar sobre a realidade que o cerca, e dessa forma, ressignificar práticas pedagógicas. Portanto, ao analisarmos as falas das professoras, que estão relacionadas com “um novo mundo”, podemos inferir que estas experiências implicam na forma de as professoras perceberem o mundo em que vivem, construindo novos sentidos e significados para a realidade em que vivem.

Aqui situamos o conceito de cultura, com base na perspectiva histórico-cultural, que pode ser considerada como uma forma de expressão simbólica, que se manifesta entre vários subgrupos, por produções artísticas, que se sustentam “pela forma material de expressão” (PINO, 2005, p. 93). Ou seja, a arte faz parte da cultura, pois ela é uma produção humana, produzida em sua essência por uma forma de expressão que é resultado de um processo de criação humana. Desta forma, na perspectiva histórico-cultural, tudo o que está no plano das relações sociais é cultural. Portanto o desenvolvimento cultural não é um processo individual, mesmo que em algumas situações pareça ser, pois de uma forma ou outra há a presença do “outro” nesse processo. Pino (2005) reforça que a presença do outro nas relações sociais, é um ponto

determinante para compreender como o indivíduo se constitui um ser cultural. Assim, diante dos registros e dizeres das professoras percebemos que o PIAE possibilitou às professoras um acesso às diversas manifestações culturais, o que contribui para a ampliação do repertório cultural das mesmas. Prosseguimos na análise com base nas mensagens de duas professoras, que indicam algumas reações estéticas resultantes de experiências vivenciadas por meio do PIAE:

*“[...] obras de artistas, teatros, museus, instrumentos musicais, tudo ao meu alcance. **Admiração, surpresa, espanto** não sei como descrever, porque muitas vezes **o que se sente não tem explicação é simplesmente sentimento**”.* (Samanta, memorial)

*“Pude vislumbrar **o novo, o desejo de querer aprender e ter a oportunidade de ampliar meu repertório de mundo foi tremendo e desafiador.**”.* (Sirlei, memorial)

Percebemos que as professoras citadas anteriormente indicam algumas reações como: “tremendo, desafiador”, ou “admiração, surpresa, espanto”, sendo que podemos considerar essas reações como estéticas. Partimos da compreensão de Schindwein (2006, p. 35), sobre reação estética, que “significa possibilidade emocional de uma pessoa frente a alguma coisa que a provoque (como por exemplo, uma obra de arte, uma música, um texto literário), ou seja, a capacidade de perceber e se emocionar com tal percepção”. Assim, as reações estéticas em que as professoras se envolvem possibilitam experiências inusitadas. Ainda nesse sentido duas professoras comentam:

*“Eu tive que **me expor** [...]. Que nem em música, eu tive que soltar a voz, eu tive que aprender muita coisa ali.. Aprender o silêncio também porque tem que ter o silêncio para apreciar uma obra, apreciar uma música”.* (Carla, entrevista)

*“A formação do programa arte na escola busca fazer o quê, para mim, ela trabalha com **as minhas linguagens, ela acorda essas linguagens para que eu possa trabalhar com as crianças. Mas não como receita, eu não vou para ver aquilo e ver se vai dar certo com a turma tal, não! Ela desperta em mim esse olhar para arte** [...]”.* (Amanda, entrevista)

Apoiamo-nos em Vigotski (1999, p. 307) para compreender essas situações que envolvem experiências com a arte e provocaram mudanças na vida das professoras:

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentido comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte implicam o algo mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte.

Assim, experiências com arte podem promover transformações significativas na vida das pessoas e que, certamente, implicam na condição humana de viver a vida. Conforme sugere o autor, a arte “transforma” sentimentos. Desta forma, podemos entender que as transformações que aconteceram na vida das professoras foram também motivadas pelas experiências com a arte. A professora Samanta comentou que “o que se sente não tem explicação, é simplesmente sentimento”, sendo que podemos ampliar o que discutimos anteriormente. As transformações que acontecem na vida das professoras constituem-se na dimensão sensível, pois são os sentimentos que se transformam. E por meio dos sentimentos, da sensibilidade, o professor pode ressignificar sua percepção e provocar estranhamentos diante da realidade (SCHLINDWEIN, 2006). No que se refere à ampliação do repertório cultural e artístico, as professoras evidenciaram isso como uma contribuição do PIAE, como podemos perceber a seguir:

*“Que fez eu gostar mais de arte [...] Isso que envolve **apreciar** uma obra de arte, **ir ao museu**, procurar **ficar mais envolvida** com os acontecimentos que envolvem arte na sua cidade ou quando você viaja e tem algum evento”.* (Alice, entrevista)

*“Para a minha formação, o que foi mais importante, mais relevante foi a questão da **ampliação do repertório**. De ter acesso a obras e principalmente a artistas. [...] então com a Arte na Escola abriu essa possibilidade de você estar em contato com uma **exposição atual**”.* (Sirlei, entrevista)

*“Eu comecei a gostar de teatro, cinema. Eu já comecei a **frequentar mais**. [...] eu achava o **máximo** quando a gente ia lá no **museu**”.* (Gládis, entrevista)

Podemos perceber que as professoras indicam que vivência como visita a museus, teatro, proporcionaram uma postura diferenciada em relação à arte. As escolhas que essas professoras passaram a fazer em suas vidas englobam frequentar teatro, museu, eventos locais que evoluem arte, implicando diretamente na ampliação do repertório cultural e artístico destas professoras. Sobre a importância dessa ampliação de repertório na formação de professores, Neitzel e Carvalho (2013, p. 1029) apontam que:

Sendo o professor a variável fundamental para se efetivar o processo de ensino e aprendizagem, um programa de formação necessita, para além da formação profissional, considerar a formação cultural do professor. Essa premissa pretende, assim, ampliar a cultura pedagógica, levando em conta aspectos culturais que auxiliem a percepção do professor acerca dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de seus pares, da comunidade e do mundo que o rodeia, repensando os valores que o cercam, pois o sensível, o cognitivo e o ético são esferas essenciais para a formação do homem.

Dado o exposto, podemos concluir que as experiências vivenciadas no PIAE, possibilitaram às professoras a ampliação do repertório cultural e artístico, implicando no valor que as professoras passaram a atribuir para a arte. Os indicadores que estas experiências implicaram na prática pedagógica das professoras com as crianças é objeto de análise da unidade seguinte. Destacamos, a seguir, dois excertos das falas das professoras que têm relação com a ampliação do repertório cultural e artístico e atividade criadora:

“[...] você só vai oferecer para o seu aluno uma coisa que você conhece e a partir dessas aulas que eu comecei a ter, desse mundo novo que comecei a ver eu comecei também a pesquisar e a mostrar para os meus alunos porque se eu não conheço, eu não tenho também como mostrar para eles.” (Samanta, entrevista)

*“[...] E acaba você trazendo tudo isso para as crianças porque não adianta, você não vai passar aquilo que você não tem. **Você passa aquilo que você conhece.** Isso o que acontece. Você acaba... **primeiro acho houve uma mudança em mim, o meu jeito de ver arte e depois** você começa a **passar para as crianças isso**”*. (Alice, entrevista)

Como podemos perceber, as professoras evidenciam a importância da ampliação do repertório cultural e artístico, assim como as mudanças que aconteceram com elas mesmas. Nas falas: “você só oferece o que conhece”, ou “você passa aquilo que conhece”, as professoras indicam o entendimento de que é importante o professor vivenciar experiências significativas com a arte para, então, poder mobilizar essas experiências com as crianças. As professoras nos passam uma compreensão de processo, sendo que primeiro o professor vivencia para posteriormente potencializar propostas com a arte com as crianças.

Dado o exposto, percebemos que o PIAE contribui para a formação das professoras em aspectos que se delineiam na perspectiva da formação estética. Houve indícios de ampliação do repertório cultural das professoras, ampliação da capacidade de olhar e questionar a realidade em que vivem e experiências estéticas vivenciadas pelas professoras que influenciaram na prática pedagógica das mesmas. Assim, as possibilidades dos professores vivenciarem processos de formação que estejam em consonância com alguns princípios da formação estética contribuem para potencializar estranhamentos, questionamentos e percepções de mundo. O que implicará diretamente na dimensão sensível da constituição humana, o que nos torna seres sociais e culturais.

4.4 AMPLIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE PLANEJAR E ORGANIZAR PROPOSIÇÕES QUE ENVOLVEM AS LINGUAGENS DA ARTE ÀS CRIANÇAS

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que se configura em espaços e tempos privilegiados para a difusão das linguagens da arte. E compreendendo a criança de maneira integral é possível tecer proposições desafiadoras, que articulem diferentes expressões artísticas. O lugar da arte nas propostas pedagógicas dependem das concepções de arte que cada professor construiu ao longo de sua vida. Assim, as experiências estéticas vivenciadas pelos professores serão determinante para “qualidade” das proposições realizadas em suas práticas.

Nesse sentido, percebemos que sete professoras participantes desta pesquisa, apontaram que o PIAE influenciou na organização e planejamento das mesmas no que se refere a proposições envolvendo as linguagens da arte para as crianças. Como podemos perceber no dizer da professora Sirlei:

*“Então vendo as exposições, ouvindo os artistas, ampliou o quê? A questão de você pensar em **outras possibilidades** e talvez fazer as mesmas coisas, mas **de forma diferente**. Eu posso pintar, mas de repente de que maneira? Usando outros materiais, usando outros lugares. Não ficar sempre naquela coisa, no mesmo, no mesmo espaço, mas poder ter espaços alternativos [...]Então sair daquela coisa do bidimensional, sair daquela coisa de materiais tradicionais, então essa é a contribuição de **ampliar mesmo as possibilidades para as crianças**”.* (Sirlei, entrevista)

Da mesma forma, nos dizeres da professora Gladis, também existe a possibilidade de ampliar as estratégias pedagógicas como uma das contribuições do PIAE:

*“mostrou **várias possibilidades** de você trabalhar arte, porque a arte não é só você pegar o papel, um giz de cera ou um lápis de cor. [...] Daí eles foram experimentar a massa corrida, passaram, manusearam. Uns preferiram com os dedos, outros usaram um palito de picolé porque eu forneci outros tipos de materiais.”.* (Gladis, entrevista)

Podemos perceber nas falas das professoras Sirlei e Gladis, que a participação das mesmas no PIAE possibilitou uma ampliação de proposições e materiais possíveis para serem oferecidos às crianças. Além dos materiais, a procura por diferentes espaços para as vivências com a arte também são percebidas nos dizeres da professora Sirlei. Neste sentido, passam a buscar outras possibilidades de planejar e organizar as proposições que envolvem as linguagens da arte. No trecho da fala da professora Sirlei: *“talvez fazer a mesmas coisa mas **de forma diferente**”* fica exposto que ela busca potencializar ações que as crianças já fazem, e que são comuns na Educação Infantil, como pintar, porém a professora propõe às crianças maneiras diferenciadas de pinturas, trazendo elementos que agregam novas experiências. Sobre a importância de proporcionar às crianças espaços e elementos para que possam ampliar as experiências com a pintura, Richter (2009, p. 57) aponta que:

[...] a linguagem pictórica como construção que emerge da possibilidade infantil de realizar experiências de forma continuada com diferentes pigmentos, massas e líquidos colorantes, não sendo tão dependente da idade quanto das oportunidades oferecidas às crianças para realizarem experiências com a matéria colorida- explorando, imitando e falando – de forma continuada sobre qualquer superfície possível de ser tingida. Construção vislumbrada como

resultado de uma conquista interna, favorecida pela intervenção dos adultos de planejarem e realizarem a organização de ambiente adequado e prazeroso para pintar com as crianças.

Neste sentido é importante ampliar as possibilidades das crianças vivenciarem a arte, por meio de pinturas com diferentes materiais e permitir que a criança tenha elementos para criar suas “marcas”, suas identidades e experimentar seus próprios sentidos. Aqui nos referimos, especificamente, à pintura, porém esta noção de que as experiências vivenciadas pelas crianças dependem diretamente das oportunidades que lhes são oferecidas, estão nos contornos que envolvem todas as linguagens da arte, como dança, teatro, música, entre outras. Seguimos com a análise dos dizeres e registros da professora Samanta, que também faz apontamentos relacionados à ampliação das possibilidades de planejamento e organização das proposições envolvendo a arte:

*“Na minha prática comecei um **novo modo de me relacionar** com as crianças, deixando de lado o papel, utilizando **diferentes materiais** alternativos e naturais.”* (Samanta, memorial)

*“Eu aprendi a trabalhar com diferentes materiais. Com argila, com o papel machê, com papietagem e um monte de coisas que podemos **criar e inventar e deixa-los transformar** aquele material em alguma coisa que eles querem [...] e às vezes você vê alguma coisa que seria lixo, mas você pensa logo que pode transformar aquilo em alguma outra coisa. Você vê **novas possibilidades** de transformação”.* (Samanta, entrevista)

Percebemos que a professora Samanta também defende propostas pedagógicas que ampliem as possibilidades de criação com as crianças, proporcionando diferentes elementos como argila, papel machê entre outros. Enfatizamos o trecho em que ela fala que, por meio destes materiais diferentes, as crianças podem “criar, inventar, transformar”. Neste sentido, podemos inferir que a compreensão da professora está em consonância com as ideias de Cunha (1999, p. 31) acerca da importância de ampliar as possibilidades de vivenciar as artes visuais com as crianças:

O importante é termos disponibilidade para explorar o inusitado junto com as crianças, propondo usos para diferenciados objetos comuns. Aproveitando estas relações entre causa e efeito, também devemos incentivar a combinação entre

as diversas modalidades das artes visuais como, por exemplo: colagem e pintura, desenho e montagem tridimensional, para que as crianças vivenciem as diferenças e similaridades de cada modalidade, descobrindo as possibilidades particulares de cada uma delas.

Diante do exposto pela autora, podemos perceber que a professora Samanta busca disponibilizar elementos inusitados que podem possibilitar às crianças novas sensações, descobertas, invenções. Acerca desta compreensão, nos apoiamos também nas ideias de Ostetto (2011, p. 6):

Para contribuir com os processos expressivos, além de alargar as oportunidades de acesso à riqueza da produção humana, promovendo a aproximação aos diferentes códigos estéticos, é preciso também promover encontros e buscas, encorajando as crianças à experimentação. Afinal, para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais.

As autoras convergem à ideia em que as propostas que envolvem as linguagens da arte na Educação Infantil podem possibilitar, além da ampliação do repertório artístico e cultural, o alargamento de vivências que mobilizam novas sensações, construção de outros sentidos, outros olhares, assim como pode potencializar as linguagens expressivas das crianças. Ainda, nas palavras de Ostetto (2014, p. 4), “a criança vai dando forma ao caos e se formando na atividade expressiva gerada pela relação com os materiais disponíveis ao seu redor, num processo encharcado de desafio, ousadia e poesia”. Portanto, são nas proposições das professoras, marcadas por intencionalidades de organizar espaços e disponibilizar materiais variados, que as crianças podem se apropriar de diferentes linguagens expressivas, criando suas marcas em uma composição de narrativas. Além das propostas envolvendo as modalidades das artes visuais, a professora Carla, diz buscar ampliar, também, as possibilidades de vivenciar as linguagens da arte por meio da dramatização, como podemos perceber a seguir:

“Porque não dramatizar uma música? Dramatizar uma tela de arte? Porque não dramatizar uma história, mas buscar uma essência naquela história? Não fazer o

Chapeuzinho Vermelho porque é o Chapeuzinho Vermelho [...] Eu vejo que foi significativo para mim, é significativo para as crianças”. (Carla, entrevista)

Percebemos o enfoque que a professora atribui à dramatização como uma possibilidade de ampliar práticas comumente vivenciadas na Educação Infantil. Nestas novas possibilidades promovidas com as crianças, processos de criação e imaginação podem ser potencializados. Sobre as contribuições da dramatização para a criação na infância Vigotski (2009, p. 99) nos aponta que:

Dada a raiz de toda criação infantil, o drama está diretamente relacionado à brincadeira, mais do que qualquer outro tipo de criação. Por isso, é mais sincrético, ou seja, contém em si elementos dos mais variados tipos de criação. Nisso, aliás, reside a maior preciosidade da encenação teatral da criança, que fornece prova e material para os mais diferentes tipos de criação infantil. As crianças criam, improvisam e preparam a peça; improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto.

O autor atribui uma expressiva importância às proposições pedagógicas que envolvem dramatização, pois considera a mesma uma ação que contempla diferentes possibilidades de criação na infância, que se constitui em um movimento de brincadeira. Vigotski (2009) ainda alerta para que a atenção dos professores não deve estar focada somente no resultado final, mas em todo processo. Conferindo atenção às atividades realizadas pelas crianças, que perpassam a organização do espaço, dos acessórios, fantasias até a finalização da proposta. Segundo o autor “o importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 101). Portanto, podemos considerar que as proposições da professora que envolve a dramatização, contribuem para os processos de criação e compõe interlocuções com as diferentes linguagens expressivas. Seguimos com a análise dos dizeres da professora Sirlei, em que descreve uma proposta pedagógica vivenciada com as crianças:

[...] A gente brincou de galerias de artes. A gente fez uma galeria. Então as crianças podiam tocar nas telas e podiam interagir com as obras. Eu acho que isso foi bem legal e a gente brincou várias vezes de museu [...] Nós trabalhamos o projeto Frans Krajcberg,

então, a questão da **experimentação** e da **exploração** foram os pontos altos. As crianças tinham acesso a tocar na sua produção e nas produções das outras crianças. “Não pode tocar! e podia tocar. Isso que fez um diferencial na vida das crianças. De ela poder **tocar e sentir** e fazer parte daquele momento”. (Sirlei, entrevista)

Percebemos, por meio dos dizeres desta professora, que ela confere uma importância significativa para as ações de “explorar e experimentar”, “tocar e sentir” por meio da brincadeira, do faz de conta. Sobre a ação de experimentar, a professora Soraia também atribui substantiva importância, como podemos perceber no trecho a seguir:

*“A gente vê que a criança precisa de **experiências** com a arte. De vários tipos de tinta, de textura. Pega essa tinta e bota com isso”*. (Soraia, entrevista)

Podemos perceber no exposto pelas professoras supracitadas, a ênfase atribuída à ação de “experimentar”. Acerca da experiência, podemos inferir, por meio dos dizeres das professoras, que as práticas que envolvem experiências, em contextos singulares e diversos, podem proporcionar uma base essencial para que as crianças criem seus repertórios e construam suas tramas de conhecimentos. No que diz respeito às brincadeiras propostas, retomamos a fala da professora Sirlei no trecho em que comenta sobre sua proposição de brincar com as crianças pequenas (entre 1 e 3 anos) de “galeria de arte”. Sobre este dizer, de organizar um espaço e proporcionar às crianças maneiras de vivenciar uma galeria de arte, apoiamo-nos em Ostetto (2014, p. 4):

O processo de iniciação artística na infância é construído pelo lúdico, numa dinâmica em que a intuição se apresenta no fazer infantil como ponto de partida para a construção do conhecimento em arte. Ter espaço para brincar é condição primeira para a apropriação e desenvolvimento de gostos e atitudes que, respondendo ao convite da imaginação, atribuem às coisas outros sentidos.

No que diz respeito à proporcionar às crianças experiências no museu, observamos o trecho da entrevista da professora Silvia:

*“Se você vai trabalhar música, então além de mostrar aquela música que você aprendeu você também vai trabalhar com os instrumentos, **mostrar na realidade**. Fazer um*

trabalho como levar em museu, acho que isso enriquece bastante o conhecimento das crianças”. (Silvia, entrevista)

Como podemos perceber, a professora busca relacionar as visitas aos museus à ampliação do conhecimento das crianças. Apoiamo-nos novamente em Leite (2005, p. 19) para refletir sobre a importância de mobilizar visitas aos museus, galerias de arte entre outros espaços que privilegiam as expressões artísticas e culturais e que busquem criar diálogos, trocas entre crianças e obras de arte:

Museus de arte podem abraçar manifestações artístico-culturais que se substantivem por meio dos movimentos, de suas relações bi/tridimensionais ou do som, tais como pinturas, teatro, música, dança, desenho, cinema, expressão corporal, fotografias, esculturas etc., levando em conta que as diferentes linguagens expressam-se de forma singular com seus veículos próprios de significação.

A autora salienta que cada linguagem tem suas próprias formas de significação no meio cultural e ao se entremear no espaço do museu, podem potencializar as vivências das crianças nestes espaços, sem escolarizar e marginalizar o valor poético de fruição da arte. A autora segue refletindo que a sociedade contemporânea está aberta a novas significações do que é o museu e o que ele pode abrigar. Nesta perspectiva, os sujeitos experimentam formas inusitadas de produção cultural, buscando novas interlocuções entre as diferentes linguagens, por meio da sensibilização (LEITE, 2005). De acordo com Ostetto (2014, p. 8)

A presença da arte na Educação Infantil será tanto mais significativa quanto mais contribuir para a ampliação do olhar das crianças, e sua consciência, portanto, sobre o mundo, a natureza, a cultura, diversificando suas experiências sensíveis e enriquecendo repertórios culturais e vivenciais. Seguindo essa rota é que afirmamos, também, a essencialidade de se promover encontros e buscas para além dos portões de creches e pré-escolas, fazer expedições, passeios.

Dado o exposto, percebemos que as professoras ao indicarem que buscam envolver o museu em suas práticas pedagógicas, contribuem para despertar nas crianças novos olhares, desejos, indagações. Possibilitam a ampliação de referências para a

construção de novas significações e sensações. Para além dos muros das instituições de Educação Infantil há diferentes culturas que se constituem pelas produções humanas, por isso, a essencialidade de possibilitar que as crianças se apropriem dos bens culturais que permanecem em inúmeros espaços e se constrói por diferentes linguagens.

Seguimos a análise, dirigindo nosso olhar para os dizeres e registros da professora Alice afirmando que as contribuições do PIAE na organização de suas proposições pedagógicas foram no sentido de compreender as crianças como sujeitos criativos e transformadores de sentidos, como segue um trecho do seu memorial:

*“[...] Então trabalhando com a linguagem da Arte, foi proposto que eles **criassem**, se **expressassem** e que não tinha certo e errado. Com as crianças de 5 anos trabalhei com o artista Ivan Cruz, utilizando o **teatro, a pintura e a escultura**. Através desse trabalho tiramos alguns estereótipos que já estavam embutidos em algumas crianças e todas tiveram a oportunidade de participar”.* (Alice, memorial)

Na sequência um trecho da entrevista com a mesma professora:

*“Eu acho que o programa contribui no sentido que você explora... deixa as crianças **criarem** mais, deixa as crianças mais à vontade. Você **respeita** mais isso, a liberdade de expressão deles. Quando eu peguei a turma de cinco anos foi mais forte, mais evidenciado, porque eles já têm rotulado na cabeça deles tipo... “eu não sei fazer isso, profi... eu não consigo fazer isso”, entende? Eles já tem isso que é embutido na cabeça da gente também, então você começa a **desvencilhar**, a tirar isso deles. Começa a mostrar pra eles que **eles podem**, que **eles conseguem**. E eles começam a achar aquilo interessante. Um desenho: “Ah, eu não consigo fazer esse desenho”, porque eles veem que o desenho tem que ser assim, assim ou assim e não. Eles começam a **fazer, criar** e isso é o legal”.* (Alice, entrevista)

Ao cotejar os dizeres e registros das professoras Alice, identificamos dois focos a serem analisados, o primeiro relacionado à obliteração dos estereótipos e o segundo é à criatividade. Iniciamos pelas reflexões acerca das propostas pedagógicas que buscam fazer desaparecer progressivamente os estereótipos impingidos às crianças. Na seguinte

fala “*eles já tem isso que é embutido na cabeça da gente também, então você começa a desvencilhar*”, podemos perceber que a professora compreende que as crianças se baseiam em estereótipos⁶ para referenciar suas produções e busca instigá-las a criarem suas próprias produções. Acerca desta questão, Cunha (1999, p. 16) discute sobre o “risco” de reproduzir e consumir estereótipos na Educação Infantil, seguindo uma concepção pragmática do ensino da arte:

Desde muito cedo as crianças aprendem que seu limite para imaginar está confinado a retângulos e recortes do mundo feitos pelos adultos. Aprendem que os outros são detentores dos saberes. Aprendem que precisam de modelos para seguir as linhas determinadas de suas vidas. Aprendem a ser silenciosas e subservientes [...]. Aprendem a ser consumidoras e não produtoras de imagens [...]. Aprendem a não ser sujeitos que sentem, pensam e transformam.

Desse modo, a autora alerta para o cuidado com as imagens que estão impregnadas nos cenários da Educação Infantil e complementa orientando que as experiências das crianças com as imagens podem contribuir para que as mesmas realizem “leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis” (1999, p. 16) de inúmeras imagens que estão inseridas nos contextos vivenciados pelas crianças. Neste mesmo sentido, Ostetto (2014, p.5) ressalta a ação do educador diante desta problemática:

Quando um educador disponibiliza desenhos prontos para as crianças pintarem, modelos de construções ou outras atividades pré-formatadas (supostamente criativas) para realizarem, está subtraindo-lhes a possibilidade de pensamento, de levantamento e experimentação de hipóteses, de articulação de ideias. Impede que “algo próprio” aconteça. Da mesma maneira quando propõe espaço-tempo para o desenho próprio da criança, mas não fica atento ao que está sendo produzido, às perguntas, às tentativas, às histórias que vão construindo; neste caso, o professor perde a oportunidade de acompanhar o pensamento da criança, deixa de ver o produtor se fazendo no processo de produção.

Assim, cabe ao professor criar proposições que agucem na criança a criatividade, por meio de espaços e tempos diferenciados para suas criações, elementos que potencializem a atividade criadora. E ainda, culminando com as contribuições das autoras

⁶ Partimos da compreensão de Cunha (1999) acerca do conceito de estereótipo; que pode ser entendidos como modelos prontos e cristalizados. São formas ou fôrmas padronizadas, exemplos clássicos são as casinhas, nuvens, sol, entre outras que vão reduzindo o repertório de criação das crianças.

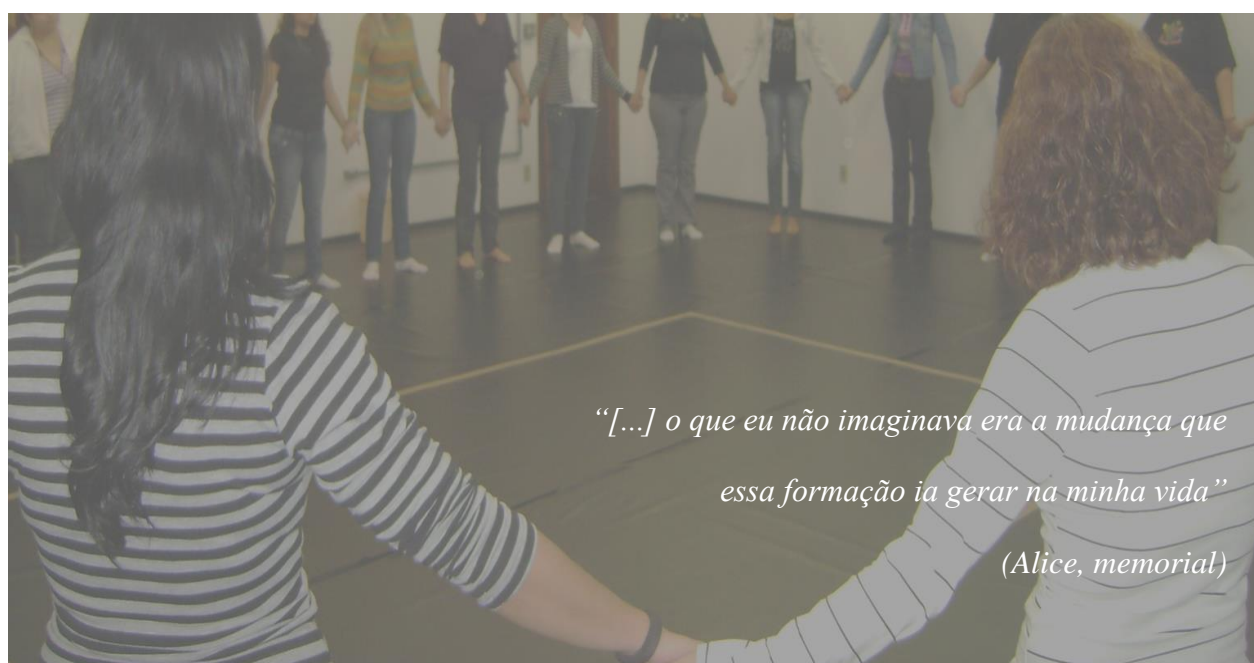
anteriormente citadas, o professor pode ampliar o referencial artístico e cultural a fim de possibilitar as composições de outros sentidos, de algo próprio a cada criança.

No que se refere à criatividade, também enfatizada nas falas da professora Alice, como sendo uma de suas intencionalidades pedagógicas, nos apoiamo-nos em Vigotski (2009, p. 23) para compreender a atividade criadora:

A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade criadora. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Desse modo, as propostas que envolvem diferentes linguagens da arte e que exploram diversos referenciais artísticos e culturais podem promover a atividade criadora das crianças. Quer dizer, o processo de criação está inteiramente articulado às experiências vivenciadas pelas crianças. Portanto, podemos inferir, diante dos registros e dizeres da professora Alice, em que suas propostas busca desafiar as crianças à construir suas próprias produções, o que contribui para que elas desenvolvam a atividade criadora, no sentido de explorarem seus próprios conhecimentos e suas linguagens expressivas.

Dado o exposto, percebemos que as professoras participantes evidenciaram que uma das contribuições do PIAE foi ao sentido de possibilitar a ampliação de proporem experiências com as linguagens da arte às crianças. As professoras indicaram que por meio das propostas vivenciadas por elas no PIAE, puderam criar, ou recriar as propostas que as mesmas desenvolviam em suas práticas pedagógicas. Cursado as tramas enredadas ao longo das análises, seguimos nas últimas considerações de nossa pesquisa.



Fonte: Acervo do Programa Institucional Arte na Escola

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tramas dessa pesquisa foram formadas entre fios de dúvidas, descobertas, escolhas, estudos e todos enredados, assim chegamos em algumas conclusões, que como toda trama tem espaço para outros alinhavos. Foi preciso discernimento para não criar resistências diante dos incômodos e angustias suscitadas ao longo dos emaranhados dessa pesquisa. E assim apoiamo-nos, como já enunciado, no conceito de formação continuada de professores como um processo dinâmico que abarca ações realizadas após a formação inicial e que envolvem “a pessoa” professor em um movimento contínuo de ressignificação, em constante diálogo entre constructos teóricos e ações práticas. Foi nesta noção que nos apropriamos como base de nossas discussões, para compreender as contribuições do PIAE à formação continuada de professores da Educação Infantil.

Partimos do pressuposto de que os resultados alcançados ao longo de nossa pesquisa não são finitos em si mesmos, visto que são atravessados por inferências e interpretações realizadas ao longo de nossos estudos e que possibilitem outras compreensões. Por meio dos dizeres e registros das professoras participantes pudemos compreender contribuições do PIAE à formação continuada das mesmas, aos seus processos formativos. Afim de articular as nossas considerações aos resultados alcançados com essa pesquisa, é preciso retomar os objetivos específicos que foram: analisar indicadores que evidenciam as contribuições do PIAE à formação de professores da Educação Infantil; e analisar as atribuições de sentidos sobre as práticas pedagógicas que envolvem as linguagens da arte, a partir dos dizeres e registros de professoras da Educação Infantil.

As professoras participantes da pesquisa evidenciaram, em seus dizeres e registros, que o PIAE instigou as mesmas a refletirem sobre suas práticas, configurando a primeira categoria de análise. Esta “reflexão sobre a prática” não está na ação simples do pensar, mas sim, incorporar alguns conhecimentos teóricos em sua prática e tornar essa prática objeto de reflexão crítica. O que as professoras nos apontaram foi que as reflexões constituídas ao longo de suas participações no PIAE foram determinantes para modificarem suas práticas pedagógicas.

No que diz respeito à constituição de comunidades de prática, as professoras indicaram que o PIAE contribui com este processo, tanto no grupo de professoras

participantes do PIAE, como nas instituições de Educação Infantil em que as mesmas atuam. Nos seminários de relatos de experiência as possibilidades de interlocuções entre professores potencializaram as trocas de experiências, sendo que indicaram que estes momentos são importantes para as ressignificações de suas práticas. Além disso, movimentos que se delineiam em comunidades de práticas também foram constituídos no interior das instituições de Educação Infantil, conforme os registros e dizeres das professoras, sendo que sinalizaram também que os grupos se fortaleceram, objetivando ações comuns envolvendo as linguagens da arte.

Sobre a formação estética, as professoras indicaram que as experiências estéticas vivenciadas ao longo de suas participações no PIAE potencializaram estranhamentos e modificações de olhares que implicaram na dimensão sensível de viver. Consideramos, que por meio da dimensão sensível elas tiveram acesso a diferentes manifestações artísticas e culturais, fato este que promoveu transformações na maneira de compreenderem os contextos que estão inseridas.

As três categorias supracitadas atendem ao objetivo específico da pesquisa de analisar indicadores que evidenciam as contribuições do PIAE à formação de professores da Educação Infantil. Por meio destas categorias percebemos diferentes indicadores das contribuições do PIAE à formação destas professoras como: ampliação do repertório cultural e artístico das professoras; possibilidades de refletirem sobre suas práticas, articulando conhecimentos teóricos e práticos; transformações na maneira de olhar as manifestações artísticas e culturais; estranhamentos; diálogo e trocas de experiências entre professores. Enfim, são indicadores que foram analisados e que nos levaram a alcançar um dos nossos objetivos específicos, que é analisar indicadores que evidenciam as contribuições do PIAE à formação de professores da Educação Infantil.

Por fim, no que diz respeito à quarta categoria de análise, que trata da ampliação das possibilidades de planejar e organizar as proposições que envolvem as linguagens da arte para as crianças, vimos pelos dizeres e registros das professoras que elas atribuem sentidos sobre as práticas pedagógicas que envolvem as linguagens da arte, deixando aparente a intencionalidade presente em suas proposições pedagógicas, um fato que revela o quanto isto está articulado as suas participações no PIAE.

Apontamos como principais considerações a importância de possibilitar, junto aos professores, a ampliação de vivências com a arte, buscando a ampliação do repertório

cultural, artístico e estético. E mobilizar saberes que permitem potencializar aprendizagens acerca das linguagens da arte na infância.

Retomamos a noção de “comunidades de prática”, evidenciado ao longo dessa pesquisa, que se delinea na formação de “redes” composta por professores, estudantes que buscam juntos reinventar os cotextos escolares. Assim, “a rede” é tecida de fios que se cruzam para formar um todo, que nos encontros sustentam uma trama. Dessa forma, na tecedura da Educação Infantil podemos compreender que são as redes (entre crianças, professores, poder público e demais pessoas envolvidas nos contextos da Educação Básica) que podem sustentar a reinvenção da Educação Infantil. Reinvenção esta que parte da busca por conhecimentos já consolidados, por inovações das práticas pedagógicas, entre outras mobilizações de saberes, de ressignificações.

Finalizamos estas considerações indicando que os resultados alcançados apontam caminhos para novas investigações, no sentido de ampliar as discussões acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil, de modo que esta formação possa “*criar um olhar distorcido*”, como anuncia Manoel de Barros, e provoque nas professoras *desejos de querer aprender, de ampliar repertório de mundo; de pesquisar, aprender e analisar a própria prática; a ver a arte de outro jeito; gerando mudanças nas suas vidas; abrindo-lhes um novo mundo;* como dito pelas professoras – sujeitos desta pesquisa – e evidenciado nas epígrafes de abertura de cada capítulo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 4ª edição, 2005.

_____. **Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BAUER, M. V.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETTI, N. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de educadores de educação infantil. In: **Criança pede respeito**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

CABRAL, Rozenei M. W; SCHRAMM, Marilene de L. K. Arte na escola: um olhar sobre a história, limites e desafios da formação continuada e midiática. In: SILVA, N. A; RAUSCH, R. B. (org). **Extensão universitário: movimentos de aproximação entre sociedade e universidade**. Blumenau: Edifurb, 2010.

CANARIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUNHA, S. R. V. A importância das artes na infância. In: CUNHA, S. V. R. (org.) **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediações, 2012.

_____. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA S. R. V. (Org.) **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2005.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IMBÉRNON, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

LEITE, M. I. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, Luciana E; LEITE, Maria I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. LEITE, M. I. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. A estética na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa: Educar, 2002.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Mello, 2011.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013

OSTETTO, L. E; LEITE, Maria I. Formação de professores: o convite da arte. In: **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

OSTETTO, L. **Linguagens expressivas e modos de relação com o mundo: sentidos da arte na educação infantil**. II Simpósio Brasileiro de Estudos da Criança. Porto Alegre, 2014.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, Cortez, 2005.

PILLOTO, S. S. D. As Linguagens da arte no contexto da educação infantil. In: _____. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: Ed. UNIVILLE, 2007.

RAUSCH, R. B. O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas /SP, 2008.

RICHTER, S. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com as cores. In: CUNHA S. R. V. (Org.) **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ROCHA, E. A. C. A função social das instituições de educação infantil. **Zero-a-Seis**, v. 5, n. 7, p. 13-23, 2003.

SADALLA, A. M. F. de A.; SÁ-CHAVES, I. da S. C. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional docente. **Educação Temática Digital**, v.9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008

SCHLINDWEIN, L. M. Sobre estética e formação docente: algumas considerações. In: **Estética e pesquisa: formação de professores**. SCHLINDWEIN, L. M.; PINO, A. P. (orgs.). Itajaí: Ed. UNIVALI, 2006.

SIQUEIRA, Regina A. R. **Formação de professores reflexivos uma experiência compartilhada**. Marília, 2009. 267p. Tese (Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa: Ensino na Educação Brasileira – Abordagem Pedagógica do Ensino de Linguagens) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

VIGOTSKI, L. S.; **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZANELLA, A. V. Sobre olhares, fios e rendas: reflexões sobre o processo de constituição de educadores (as). In: ZANELLA, A. V. (Org.) **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: Ed. da UFSC, Núcleo de Publicações, 2007.

_____. “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre a educação estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, S. Z; MAFEIRIE, K; ZANELLA, A. V. (Org.) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: UFSC, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa

Prezado (a) Professor (a);

Estamos realizando a pesquisa: **Formação continuada de professores da Educação Infantil: contribuições do Programa Institucional Arte na Escola acerca das linguagens da arte.** Desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado - FURB, com orientação da Dr^a Rita Buzzi Rausch. Por isso, solicitamos sua colaboração na realização deste questionário, cujo objetivo é gerar dados para a seleção dos participantes da pesquisa.

Sua colaboração em preencher este questionário será de grande valia para o êxito da pesquisa.

Grata pela colaboração;

Ana Paula de Oliveira Iten

1 - Nome do entrevistado:

2 - Unidade de Educação Infantil onde atua:

3 - Formação Acadêmica:

3.1 - Graduação:

() Superior incompleto

() Superior completo/ Nome do

curso: _____

Ano de conclusão: _____

Modalidade de ensino:

() Ensino à distância

() Ensino presencial

3.2 - Especialização:

() Sem especialização

() Em andamento

() Concluída

Especifique o nome do curso:

Título da sua monografia/ artigo científico:

4 - Qual sua idade:

- Entre 18 e 24 anos
- Entre 25 e 34 anos
- Entre 35 e 44 anos
- Entre 45 e 54 anos
- Acima de 55 anos

5 - Há quanto tempo você atua na docência?

6 – Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

7 – Há quanto tempo você participa do Programa Institucional Arte na Escola?

8 – Além do Programa Institucional Arte na Escola você participa de outros contextos de formação continuada? Se você participa, especifique quais são?

APÊNDICE B – Orientações para elaboração do memorial de formação

Prezado (a) Professor (a);

Estamos realizando a pesquisa “**Formação continuada de professores da Educação Infantil: contribuições do Programa Institucional Arte na Escola acerca das linguagens da arte**”. Desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação - FURB, com orientação da Dr^a Rita Buzzi Rausch. O objetivo principal da pesquisa é compreender as contribuições do Programa Institucional Arte na Escola na formação de professores da Educação Infantil acerca das linguagens da arte. Para isso, lhe convidamos para elaborar o seu memorial de formação.

Memorial de formação

O memorial de formação é um gênero textual que possibilita narrar histórias que construíram o percurso de formação de cada indivíduo. O movimento de narrativa suscita reflexões por vezes amortecidas ao longo da vida. Esta retrospectiva mobiliza sentimentos e significados em relação à formação. Aderimos à conceituação de memorial de formação como

Gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo –, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos. (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 53)

Neste sentido o memorial de formação registra um processo de formação que agrega elementos significativos que determinam a constituição profissional de cada professor. Há uma relação entre formação humana e profissional, onde as experiências vivenciadas ao longo da vida, e que possibilitaram transformações, são envolvidas por reflexões e registros narrativos.

Concernimos com Carrilho (1997, p.04), na compreensão do memorial de formação como “texto de caráter científico, onde o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva”. Neste sentido, os memoriais de formação e o movimento de sua elaboração apresentam-se como práticas sociais ressignificadas e que permitem aprofundar os conhecimentos sobre a forma como os professores percebem o próprio processo formativo. Destacando os sentido e significados atribuídos aos acontecimentos da própria trajetória docente.

Conforme Passegui, o memorial de formação possibilita

Exercer o direito do autor para examinar, avaliar, expressar ou calar, o professor, pelo ato criador da escrita, instala-se como autor-herói de sua própria história, comunga com o outro, mas existe por si-próprio e para si, pela experiência interna de suas opções. O autor não poderia ser apenas o que os outros conseguiram fazer dele, ele intervém na construção de si mesmo, na busca de uma coerência interna, de um eu profundo e harmônico. (2001, p. 15)

Portanto, o memorial de formação é uma ferramenta que possibilita que o professor seja protagonista de sua trajetória, pois há um movimento critico-reflexivo que gera apontamentos relevantes para problematizar a formação de professores.

O memorial de formação e a pesquisa;

O memorial de formação será um instrumento de geração de dados para nossa pesquisa, tomando por base as contribuições teóricas acima apresentadas. O foco desta pesquisa está no Programa Institucional Arte na Escola. Por isso, será importante que aponte sua participação no PIAE, abordando as contribuições que o programa trouxe para sua formação docente, como é próprio da narrativa você é que evidenciará o que foi, ou está sendo mais significativo para sua vida. É importante lembrar que este é o seu memorial de formação, por isso é necessário que tenha suas características como autora.

**Agradeço sua importante participação nesta pesquisa;
Um forte abraço!**

Qualquer dúvida entre em contato pelos telefones:

(47) 99463608

(47) 33229186

Email: anpaulasc@terra.com.br

REFERÊNCIAS

CARRILHO, M.F. et al. **Diretrizes para a elaboração do memorial de formação**. Metodologia do trabalho científico. Natal:IFP/URRN, 1997. Mímeo.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais de formação: processos de autoria e de (re) construção identitária**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In Anais eletrônicos da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural, julho de 2001.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. (Orgs.). Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p.47-62.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista aberta semiestruturada

- Quais as contribuições do PIAE para a sua formação docente?
- Comente sobre as contribuições do PIAE para ressignificar sua prática pedagógica.
- Quais foram os reflexos dessa participação na sua Unidade de Educação Infantil?

APÊNDICE D – Modelo do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Ana Paula de Oliveira Iten e estou desenvolvendo a pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL ARTE NA ESCOLA ACERCA DAS LINGUAGENS DA ARTE”**, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, na Universidade Regional de Blumenau sob a orientação da Professora Dra Rita Buzzi Rausch, com o objetivo de compreender as contribuições do Programa Institucional Arte na Escola na formação de professores de Educação Infantil acerca das linguagens da arte. Estendemos que esta pesquisa será muito relevante, pois por meio dela pretendemos contribuir para uma maior compreensão dos processos de formação continuada de professores e ressaltar a importância de os professores se comprometerem com seu desenvolvimento profissional docente inserindo-se em programas específicos para isso. Salientamos que os dados gerados nesta pesquisa, bem como o material coletado, serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos: composição de dissertação de mestrado, socialização dos resultados em eventos científicos, publicação científica através de artigos, e elaboração de materiais relativos à formação de professores. Sua colaboração será fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Caso você necessite de mais informações, e só entrar em contato pelo telefone (47) 9946-3608 ou pelo email anpaulasc@terra.com.br

Assinaturas: _____

Ana Paula de Oliveira Iten – Mestranda

Professora Doutora Rita Buzzi Rausch – Orientadora

Eu, _____, fui esclarecida sobre a pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL ARTE NA ESCOLA ACERCA**

DAS LINGUAGENS DA ARTE” e concordo que as informações prestadas por mim sejam utilizadas na realização da mesma.

Professor participante da pesquisa

Data