

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

ALESSANDRA DE CARVALHO FARIA

*Linguagens expressivas e a formação de professores para
a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico*



Araraquara

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

ALESSANDRA DE CARVALHO FARIA

*Linguagens expressivas e a formação de professores para
a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maristela Angotti

Faria, Alessandra de Carvalho

Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico / Alessandra de Carvalho Faria – 2014

113 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Maristela Angotti

1. Educação de crianças. 2. Professores -- Formação.
3. Educação -- Estudo e ensino. 4. Educação -- Projetos. I. Título.

Alessandra de Carvalho Faria

Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Data da defesa: 25/09/2014.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maristela Angotti (UNESP) – Presidente e Orientadora.

Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo (UNESP) – Membro efetivo.

Profa. Dra. Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCAR) – Membro efetivo.

Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri (UNESP) – Membro suplente.

Profa. Dra. Emília Freitas de Lima (UFSCAR) – Membro suplente.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta dissertação à minha família que dividiu com meus estudos o tempo que seria deles.

Ao meu amado esposo Alexandre e aos meus filhos Andressa, Jennifer, Leonardo, Patrick e Rogério pela paciência e compreensão nos momentos difíceis estando sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Senhor Jesus Cristo por ser a força que me fortalece.

Ao meu esposo Alexandre, pelo amor e paciência sempre compartilhados em meus desafios e conquistas.

Aos meus filhos Andressa, Jennifer, Leonardo, Patrick e Rogério, a descendência que Deus me prometeu com muito amor e alegria, mudanças que me geraram objetivos e razões para nunca desistir.

À minha mãe Teresinha que me encaminhou aos estudos, pela sustentação, educação, dedicação e amor em minha vida.

À família, todos os parentes com que pude contar em momentos da vida, em especial as minhas irmãs Andressa e Ariane, cunhados Emerson, Vitor, Alinson (em memória) e Fernanda, sobrinhos Larissa, Rafael, Carlos e a recém-chegada Brenda, a amiga Benilde e minha sogra Deise por tudo que me tens feito.

À minha avó Benedita (em memória) que não se alfabetizou nas letras e sim nas lições da vida e que não pode estar aqui a me ver receber este título.

À minha orientadora professora Maristela Angotti com muito carinho por tudo que me enriqueceu e proporcionou academicamente e pessoalmente, pelas orientações e por me fazer acreditar que era possível este trabalho, sem dúvida não chegaria aqui sem você, muito obrigada!

Às minhas colegas de mestrado, Bruna, Érica e Cícera pelo companheirismo desta jornada e também aos colegas de graduação, meu grupo forte de estudos, Carlos, Beatriz, Regina, Fernanda Ruis e Andressa Dadério onde tudo começou.

Ao grupo GPEI- grupo de pesquisa em Educação Infantil, a todos que passaram por ele, em especial as professoras Muriane, Suselaine, Carla e Euzânia, vocês também fizeram parte deste trabalho com suas contribuições.

Aos professores da banca, professora Lúcia Maria e professor Leandro pela disponibilidade, atenção e carinho nas orientações imprescindíveis a este trabalho na qualificação e defesa.

Aos professores das disciplinas do PPGE que contribuíram para a minha fundamentação teórica e metodológica, professoras Regina Guarnieri, Marilda, Sílvia, Maria Teresa e professores Edson e Ari.

Aos funcionários da FCL\UNESP\Araraquara da Seção Técnica de Graduação que auxiliaram na coleta de dados, em especial ao Juliano, Catarina e Alzira, obrigada pela ajuda e disponibilidade de vocês.

À secretaria do PPGE pelo excelente atendimento.

Às demais pessoas que tenham contribuído e incentivado esta pesquisa.

RESUMO

FARIA, Alessandra de Carvalho. Linguagens expressivas e a formação para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

Muitos estudos têm abordado a formação docente para atuação na Educação Infantil, preocupados com a qualidade das atividades realizadas junto à criança da primeira infância. O referido fazer, realizado por meio das diferentes linguagens em educação, sobretudo, das linguagens expressivas decorrentes das artes são necessárias para o desenvolvimento integral da criança. Esta pesquisa vinculada a linha de formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas do PPGEE objetiva compreender se a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/Araraquara, no tocante à formação do professor de Educação Infantil desenvolve os conteúdos e metodologias específicas vinculadas às linguagens expressivas das artes, se contempla as resoluções legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006. O referencial teórico adotado nos estudos está fundamentado nas temáticas de Educação Infantil, Arte-Educação, Linguística, Psicologia Histórico-Cultural e tendo como base a epistemologia da prática na formação de professores. A metodologia adotada recaiu na pesquisa documental de análise de conteúdos com abordagem qualitativa dos Projetos Políticos Pedagógicos e programas de ensino das últimas estruturas do referido Curso de Pedagogia. Os resultados apresentaram que o Curso de Pedagogia investigado atendeu as resoluções legais e a nossa categoria de análise em relação às linguagens expressivas das artes na formação de professores da Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; linguagens expressivas das artes; formação docente; Pedagogia; projeto pedagógico.

ABSTRACT

FARIA, Alessandra de Carvalho. Expressive languages and teacher training for early childhood education: a study of pedagogical project. Thesis (Master in School Education). São Paulo State University. Faculty of Science and Letters, Araraquara, 2014.

Many studies have addressed the role for teacher training in early childhood education, concerned with the quality of the activities carried out by the child's infancy. That done, accomplished by means of the different languages in education, especially the expressive languages arising arts are necessary for the full development of the child. This research linked to online teacher training, teaching work and teaching practices aimed PPGEE understand the Curricular Proposal Course Pedagogy of FCL/UNESP/ Araraquara, with regard to teacher training Childhood Education develops the content and specific methodologies related the expressive language arts, contemplates legal resolutions of the 2009 National Childhood Education Curriculum Guidelines and the National Curriculum Guidelines of the Education Course, 2006. The theoretical framework adopted in the study is based on the theme of Childhood Education, Art Education , Linguistics , Historical-Cultural Psychology and based on the epistemology of practice in teacher education. The methodology fell in documentary research content analysis with qualitative Political and Pedagogical projects and teaching programs of the last structures of said School of Education. The results showed that the School of Education investigated met the legal resolutions and category of our analysis regarding the expressive languages of the arts in teacher education from kindergarten.

Keywords: early childhood education; expressive language arts; teacher training; pedagogy; pedagogical project .

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras-chave para a investigação.....	74
Quadro 2 – Roteiro de análise de estudos (Ficha de Identificação)	76
Quadro 3 – Etapas dos procedimentos da pesquisa documental	76
Quadro 4 – Estrutura curricular do Curso de Pedagogia de 2003.....	78
Quadro 5 – Disciplinas obrigatórias da estrutura curricular do Curso de Pedagogia 2003 (formação em séries iniciais do Ensino Fundamental)	80
Quadro 6 – Disciplinas obrigatórias da estrutura curricular do Curso de Pedagogia de 2003 (formação em educação especial).....	81
Quadro 7 – Disciplinas optativas da estrutura curricular do Curso de Pedagogia de 2003	83
Quadro 8 – Estrutura curricular do Curso de Pedagogia de 2007	84
Quadro 9 – Estrutura curricular do Curso de Pedagogia em vigor para os ingressantes a partir de 2007 do ano letivo de 2014 (diurno e noturno).....	86
Quadro 10 – Disciplinas optativas estrutura curricular do Curso de Pedagogia de 2007	89
Quadro 11 – Disciplinas selecionadas pelas palavras-chave.....	93

LISTA DE SIGLAS

- AACC - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.
- CEB – Câmara de Educação Básica.
- CER – Centro de Educação e Recreação.
- CNE – Conselho Nacional da Educação.
- DCNCGP – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso em Graduação de Pedagogia.
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.
- FAEB - Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil.
- FCL – Faculdade de Ciências e Letras.
- FE – Faculdade de Educação.
- INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MASP – Museu de Arte de São Paulo “Assis Chateaubriand”.
- MEC – Ministério da Educação.
- NADE – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos.
- NEB – Núcleo de Estudos Básicos.
- NEI – Núcleo de Estudos Integralizadores.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- P. P. P. – Projeto Político Pedagógico.
- RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
- UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO 1	23
1. A arte e sua relação com a educação	23
1.1. Arte-Educação: arte enquanto conhecimento	25
1.2. A arte como linguagem	33
1.3. As linguagens expressivas das artes na infância.....	38
SEÇÃO 2	42
2. A arte na formação de professores da Educação Infantil	42
2.1 O trabalho docente.....	42
2.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	45
2.3. A formação inicial do professor	53
2.4. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia	60
SEÇÃO 3	68
3. Metodologia	68
3.1. Materiais	71
3.2. Coleta de dados	71
3.3. Análise de dados	72
SEÇÃO 4	77
4. Análise documental do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/CAr.....	77
4.1. Estrutura Curricular de 2003	77
4.2. Estrutura Curricular de 2007	83
4.3. Programas de ensino	90
Considerações Finais	101
Referências	103
Anexos	108

INTRODUÇÃO

Este projeto nasceu de alguns elementos que geraram necessidades em responder questões surgidas durante a minha pesquisa de iniciação científica sobre as Artes Visuais na formação de professores da Educação Infantil e de um trabalho desenvolvido para a disciplina de Linguagens em Educação em forma de uma Oficina de Artes Visuais¹ ministrada aos alunos do curso de Pedagogia, ambos tiveram por objetivo mostrar a necessidade de se inserir as artes no trabalho educacional para o favorecimento das capacidades expressivas, comunicativas e cognitivas proporcionadas por essa linguagem, no intuito de possibilitar o desenvolvimento integral da criança da Educação Infantil.

Além dos elementos citados, minhas vivências e experiências de vida levaram-me às artes, que compuseram minha formação identitária e tiveram grande importância na minha escolarização seja pelo pouco oferecido, ou pela busca incessante deste quase nada vivenciado de cultura e estética, mas que me fizeram pensar o quanto a arte poderia potencializar o aprendizado e o desenvolvimento do indivíduo.

Desde criança sempre tive muito interesse por este campo, em especial por pintura e desenho, que por intermédio de uma professora fui indicada com oito anos de idade a uma vaga na Escola de Artes Municipal da minha cidade natal São Bernardo do Campo - S. P., com bolsa de estudos para aprender técnicas de pintura e desenho. Frequentei a escola por alguns meses e não pude dar seguimento por dificuldades familiares.

Mesmo não sofrendo influência artística por parte da minha família e de estímulos culturais, este interesse na área foi se fortalecendo e tornou-se uma marca em minha vida. Buscas realizadas de maneira individual, independente e marcadas por certa autonomia. É difícil apontar como este encantamento começou, provavelmente por algo que vi, presenciei e agradou, a lembrança mais remota fica no prazer que tinha de usar tinta guache na pré-escola, em observar o trabalho de artistas de rua e nas histórias de quadrinhos, que minha mãe comprava antes

¹ A oficina foi apresentada também no curso de Pedagogia da Fundação de Jaú, integrada a outras oficinas realizadas pelas estagiárias do Núcleo de Ensino/PROGRAD/UNESP e alunas regularmente matriculadas na disciplina Linguagens em Educação, da FCL/UNESP/CAr.

mesmo de eu saber ler, mas uma coisa é certa, a arte aguçava minha imaginação e despertava meu interesse em encontrá-la.

Continuei pintando, porém, de uma forma tecnicista, que durante o antigo 1º Grau agora Ensino Fundamental, desempenhava na disciplina de Educação Artística atualmente Ensino de Arte, perfeitas cópias de obras que não conhecia e que não eram adequadamente apresentadas aos alunos pela professora. Mas meus trabalhos me rendiam boas notas, entretanto queria mais, como ter livre criação nestas atividades, utilizar outros materiais e técnicas, conhecer a história dos pintores e compreender os motivos que levaram a fazer suas obras e histórias.

Compreendia que a arte tinha seus signos e todo um sistema de significação, mesmo sem embasamento teórico para isto, no que observava e procurava encontrar, mas que me encantava e despertava para outra forma de expressão e comunicação.

Conforme a autora Ostrower (2013), desde as primeiras culturas, o ser humano é dotado como um ser fazedor e formador, capaz de estabelecer relacionamentos entre múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele e a relação com estes eventos lhe dá significado e possibilita vivências de vida, ou seja, relações estas possíveis do homem com a forma.

Como um ser fazedor e formador, procurava pelas minhas vivências de vida e na escola estabelecer uma ligação com a arte me expressando, dando significado aos meus trabalhos e buscando compreender o sentido de outras expressões artísticas.

Albano (2004, p. 47), destaca:

O fazer artístico não se restringe a pintar um quadro, compor uma música, encenar uma peça de teatro, assim por diante. O fazer artístico é também se deter numa pintura/desenho/colagem; é ouvir ou dançar uma música; é assistir a uma encenação teatral e assim por diante. Toda essa relação de fruição é também fazer arte.

A relação com a arte não se faz somente pelo fazer de uma obra artística, mas também pelo ato de apreciar e compreender o significado do feito pelo artista. Portanto, a fruição da arte é ativa no artista e também ativa na pessoa que a compreende, sente, emociona e envolve-se de alguma maneira nesta relação artística.

A arte atualmente tem muitas definições e pode estar ligada a concepções artísticas, estéticas ou educacionais. Mas na verdade, ela acaba sendo tudo isto, é a obra do artista que demonstra suas técnicas com criticidade ou não do que se pretende expressar; é o domínio de técnica tão procurada e exercida em certos períodos históricos artísticos em busca da perfeição ou também não; é a apreciação do estético; e a própria história do homem registrada pela arte. E como não dizer que é uma linguagem, se por ela o homem se comunica, se expressa e constrói conhecimento de mundo.

E na busca de um suporte destas formas estéticas de sentimentos que me pudesse sustentar, mais tarde na fase adulta, frequentei aulas de pintura num ateliê em São Paulo na zona sul que diferentemente de antes não somente ensinava técnicas de pintura, mas também como cultural e esteticamente poderíamos vivenciar a arte. Nesta época foi quando consegui pintar vivenciando de fato as minhas criações e também fiz algumas visitas em museus e centros culturais, como o MASP e a Pinacoteca de São Paulo.

Tempos depois, como estudante do curso de Pedagogia na UNESP de Araraquara e interessada na área de Educação Infantil, ingressei em 2009 no grupo de pesquisa *Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados*²-GPEI. Nesta minha participação enquanto estagiária bolsista³ do referido grupo de pesquisa, desenvolvi o projeto de iniciação científica intitulado *As Artes Visuais na formação de docentes da Educação Infantil*⁴, com base em estudos bibliográficos na temática específica de Arte-Educação, formação de professores e em documentos oficiais de Educação Infantil.

A iniciação científica teve por objetivo apresentar as Artes Visuais como uma das linguagens em educação necessárias à formação de professores da Educação

²**Grupo de Pesquisa Educação Infantil:** aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados (GPEI), coordenado pela Profa. Dra. Maristela Angotti, o grupo tem como proposta pesquisa, estudo e extensão, e seu objetivo principal é a busca de uma profissionalidade inovadora para os professores de Educação Infantil, construindo conhecimentos científicos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento profissional destes docentes.

³ Bolsista do Núcleo de Ensino/PROGRAD/UNESP (NE período de 2009/2010).

⁴ O projeto de iniciação científica foi um dos sub-projetos de um projeto maior de pesquisa do GPEI, intitulado *Educação Infantil: elegendo e analisando critérios para se investir na qualidade do atendimento* e que tem por intenção identificar, analisar e estabelecer critérios de qualidade para a Educação Infantil a partir de posicionamentos de análise assumidos pelos profissionais que atuam nos Centros de Educação e Recreação (CERs) de Araraquara, do qual utilizamos os dados deste trabalho para a iniciação científica.

Infantil e investigar a formação e os conhecimentos teórico-práticos adquiridos das Artes Visuais pelos professores sujeitos da pesquisa.

A escolha pelo tema foi consequência da realização da Oficina de Artes Visuais, requisito para trabalho de conclusão da disciplina *Linguagens em Educação*⁵, que proporcionou um contato direto com a temática, levando-nos a refletir na necessidade de discussão da formação do professor nesta área e claro pelo meu interesse pelas artes. Para tanto, tais indagações resultaram na iniciação científica com consequente proposta para a inclusão na formação dos docentes de Educação Infantil, dos fundamentos e práticas metodológicas referentes às Artes Visuais.

A análise dos dados da iniciação científica permitiu verificar que as Artes Visuais se tratavam de uma das linguagens menos utilizada pelos profissionais da Educação Infantil, entretanto a pesquisa não conseguiu avaliar o motivo exato deste posicionamento (FARIA, ANGOTTI, 2012).

Mas, os dados apontaram para o fato de que os sujeitos da pesquisa compreendiam a importância do trabalho com as diferentes linguagens em educação como elemento para a promoção do desenvolvimento integral da criança, como também apontou que os profissionais não entendem ou aceitam a ideia de trabalhar com artes somente por conta do calendário de datas comemorativas. Quando questionados se precisava de conhecimentos específicos advindos da área específica das artes para a atuação docente, a maioria dos professores respondeu que não.

Por um lado os professores compreendem que arte não é somente um trabalho realizado em datas comemorativas, por outro, não reconhecem que seja necessário conhecimento para a sua fundamentação e consequente prática didática efetivada junto à criança.

A questão analisada de quais linguagens que são mais trabalhadas pelo professor, propôs a indicação de até cinco opções em ordem de importância, revelou a indicação no uso de Artes Visuais na atuação docente somente na 3ª opção pela pintura com 11,39%, ou seja, um percentual bastante baixo. Mesmo sendo indicadas outras linguagens decorrentes das artes que não sejam propriamente as Visuais, como a Música que ficou em primeiro lugar com 44,30 %, há a preocupação em se

⁵ A disciplina *Linguagens em Educação* foi ministrada pela Profa. Dra. Maristela Angotti no 4º ano do curso de Pedagogia da FCL/UNESP/CAr.

pensar de que forma a atuação docente com artes está ocorrendo nas instituições de atendimento à primeira infância, ressaltando que aquela pesquisa não conseguiu avaliar o motivo exato do posicionamento dos sujeitos.

Desta maneira, ocorreu-me investigar como o docente da Educação Infantil é formado para a sua atuação docente para lidar com as linguagens expressivas das artes com crianças cuja faixa etária envolve os menores de seis anos. Caso o futuro profissional não tenha em sua formação estes conteúdos e metodologias específicas vinculadas às linguagens, dificilmente conseguirá utilizá-la com os seus alunos na docência, considerando as diferentes linguagens em educação como instrumental de conhecimento de si mesma e de mundo para a criança.

Conforme a defesa realizada por Ostetto (2012), devemos reclamar a contribuição da arte à formação do professor para que este possa trabalhar com as diferentes linguagens e despertar as que estão adormecidas, acionando assim, outras esferas de conhecimento, como o olhar, o contemplar, o fazer, o mover, o sentir e o experimentar.

Andrade (2009) também cita este problema na atuação docente, falando da importância de se investir na boa formação do professor para atuar com artes, pois este constitui um dos problemas revelados no cotidiano da escola, a duvidosa formação docente. Muitas vezes, o professor atua de forma intuitiva, não preparando suas aulas o que resulta num trabalho sem planejamento e fundamentação teórica, propiciando cada vez mais o distanciamento entre teoria e prática.

Albano (2004) reforça a questão da formação e atuação docente, colocando a condição da arte como produção de conhecimento e não simplesmente a ideia de entretenimento, como se fosse algo irrelevante, ou mera atividade educativa.

Angotti (2009) nos alerta para a importância das atividades efetivadas junto às crianças da Educação Infantil, para que atendam seus interesses e necessidades, sendo reconhecido o trabalho com as diferentes linguagens em educação para o desenvolvimento integral da criança e dentre estas linguagens educacionais temos as decorrentes das artes.

Para tanto, a referida autora nos alerta para o direito da criança brasileira, enquanto cidadã, em se desenvolver e participar sócio e culturalmente da sociedade. Direitos sociais estes que inclui a educação para o seu desenvolvimento, conforme art. 6^a da Constituição:

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

No atendimento educacional da criança da primeira infância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em seu artigo 29 define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tendo a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Diante destes aspectos que devem ser desenvolvidos na vida da criança e das particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos, o Ministério de Educação e Desporto (MEC) elaborou dois instrumentos importantes, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEIs) de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) de 1999 revisadas em 2009, visando orientar e a atender as práticas pedagógicas para o atendimento da Educação Infantil.

De acordo com as DCNEIs, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil devem também garantir às crianças seus direitos civis, humanos, sociais, bem como a convivência em grupo entre elas mesmos e entre adultos, oportunizando saberes e conhecimentos com oportunidades educacionais iguais, independente de classe social em relação ao acesso a bens de cultura, visando a sociabilidade e subjetividade de cada criança.

Desta maneira, deve ser garantido a criança seu contato com todas as linguagens que irão possibilitar o seu conhecimento de mundo, o que inclui as linguagens expressivas das artes.

Através da arte a criança desenvolve sua imaginação, expõe pensamentos, cria ideias, expressa seus sentimentos. A criança na Educação Infantil ainda não está alfabetizada no sentido estrito e, portanto, utiliza a arte como uma das formas para se comunicar, como uma linguagem, além de desenvolver sua “alfabetização estética”.

Para Vigotski⁶, as origens das formas superiores de comportamento consciente devem ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior (LURIA, 2012, p. 25).

Assim aproximar a criança da cultura é estabelecer condições de aprendizagens que impulsionam o seu desenvolvimento. A criança precisa ter relações com os objetos para aprender e a escola a promover a apropriação de todas as formas de manifestações humanas pelas diferentes linguagens (MELLO, 2009).

Freinet privilegiou a arte para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, quando estas exploravam diferentes formas de uso, de comunicação e de expressão, com diversos tipos de atividades, como as realizadas em oficinas. Pelas suas técnicas desenvolveu instrumentos de comunicação e permitiu o uso de diferentes formas de linguagens, por um processo dialético de reflexão e na ação, vivenciadas na prática pelas crianças, o que lhes favorecia o desenvolvimento da estética, da ética pelo bem comum, da criticidade, da cooperação e colaboração para o crescimento de todos (SAMPAIO, 2007).

Conforme as autoras Andrade (2009), Albano (2004), Ostetto (2012), Mello (2009), Sampaio (2007) e Angotti (2009) aqui citadas, quando nos referimos à atuação do professor, este precisaria ter vivenciado situações em sua formação semelhantes àquelas que serão trabalhadas com e para a criança para que possa ter um olhar crítico e ao mesmo tempo sensível às suas atividades.

Giroux (1997) estabelece o papel do professor como sendo responsável pela preparação de seus aprendizes a serem cidadãos ativos e críticos. Questiona se a formação docente estaria preparando o futuro professor a desempenhar tal tarefa. O próprio autor responde que tal situação não tem ocorrido devido a uma redução do real papel do professor ao *status* de técnico especializado, que somente administraria os programas curriculares e não se apropria criticamente deles. Ele defende que a melhoria da atuação docente seria decorrente da condição de ser o professor um intelectual transformador que combina ou alia reflexão com prática acadêmica a serviço da educação. Para tanto, os cursos de formação deveriam ter uma reformulação curricular com foco no histórico e cultural, considerando a articulação de teoria e prática.

⁶ Adotaremos a grafia Vigotski, exceto em citações que se manterá conforme descrito na fonte utilizada.

Por isso se torna bastante difícil realizar práticas pedagógicas não aprendidas, nem fundamentadas teoricamente e experimentadas durante a formação inicial. Conforme Freire (2011):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (p.39).

Nóvoa (1995) também nos fala sobre a formação de professores, que esta deve ser repensada, que os currículos não evoluíram muito, sendo metodológicos com atenção voltada às técnicas e ação, ou disciplinares, centralizado numa determinada área do saber, ou científicos, de referência autônoma nas ciências da educação, como sociologia, psicologia, filosofia. Nestas considerações não se estabelece de fato os necessários conhecimentos do professor e a especificidade de sua atuação docente. Conforme o autor afirma, os professores estão numa encruzilhada e sem identidade, já que a formação não atende a necessidade para um atendimento educacional de qualidade.

Quando falamos da arte, esta de modo geral, historicamente colocada e pela minha experiência de vida, revela papel de menor importância no cotidiano, vivenciada de forma excludente e fragmentada, em que práticas pedagógicas e produções relacionadas às atividades como teatro, cinema, visitas a museus são de difícil acesso. Assim, a dificuldade ao acesso à arte e também para novos espaços que engendrem novas práticas pedagógicas fez crescer a necessidade de se pensar a formação de professores, em possibilitar espaços e condições, ou até mesmo laboratórios de artes, este último, conforme Barbosa (2009), que possam promover conhecimentos e experiências a despertar a consciência e identidade cultural nos futuros professores e compreenderem que a arte deve nortear um currículo e ter planejamento pedagógico para ser trabalhada com as crianças e não ser entendida como passatempo.

Situações estas que me direcionaram para este projeto, em analisar de que maneira os cursos de Pedagogia estão formando o futuro professor de Educação Infantil para atuar com as linguagens expressivas das artes?

Para atingir tal proposta optamos por realizar uma análise documental, investigando a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/Araraquara, no tocante à formação que o oferece ou não em relação aos conteúdos e metodologias específicas vinculadas às linguagens expressivas das artes.

Com base nos referenciais teóricos que nos apoiamos, utilizamos a metodologia de abordagem qualitativa, sobretudo da análise documental para investigar os seguintes objetivos:

- Se o referido curso de Pedagogia está oferecendo disciplinas que envolvam ou incluam os conteúdos e metodologias específicas vinculadas às linguagens expressivas das artes?
- Como as diferentes linguagens em educação, sobretudo as linguagens expressivas advindas das artes são de conhecimento dos alunos no curso de formação, mediante o pressuposto de serem necessárias à atuação docente na Educação Infantil?
- Se a formação inicial do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/Araraquara contempla as resoluções legais, das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009 da Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico atual do Curso de Pedagogia?

Esta pesquisa está sendo proposta com a estrutura definida em quatro seções. A primeira seção trata a problemática da qual partimos e o referencial teórico que subsidia a análise dos dados. Para tanto, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa feita nas temáticas de Educação Infantil, Arte-Educação, Linguística e pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Na segunda seção, ainda tratando do referencial teórico abordarmos a formação inicial de professores para a docência em Educação Infantil com base no referencial de autores da epistemologia da prática e nos documentos oficiais que normatizam esta docência e as práticas pedagógicas junto à criança da primeira infância.

Na terceira seção nos propomos a apresentar a metodologia e procedimentos da pesquisa adotados, baseada em análise documental dos Projetos Políticos

Pedagógicos e programas de ensino das disciplinas do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/CAr.

Em continuidade, na quarta seção, realizamos a análise dos resultados obtidos e retomamos nossa questão de pesquisa em busca das respostas ao que nos propusemos a investigar neste trabalho de pesquisa.

Ao final, fazemos as considerações a respeito do atual cenário que encontramos relativo à formação do professor de Educação Infantil, referenciado pelo curso de Pedagogia da FCL/UNESP de Araraquara para atuarem com as linguagens expressivas das artes, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (2006).

Esperamos com este trabalho, identificar e analisar pelas vias documentais a situação curricular do referido Curso de Pedagogia que tem por um de seus eixos a formação para a docência na Educação Infantil, docência esta que deverá se envolver com o campo das artes e, sobretudo, pelo uso das diferentes linguagens expressivas. Buscamos ainda colaborar com a divulgação sobre a necessidade da atuação docente nas referidas linguagens, na importância de refletirmos sobre formas de vivências e experiências nas artes por futuros professores que irão atuar com crianças menores de seis anos de idade.

SEÇÃO 1

1. A arte e sua relação com a educação

Nesta seção abordaremos a base teórica que fundamenta esta pesquisa para compreendermos a formação inicial do professor de educação infantil que deverá atuar com as linguagens expressivas das artes, conforme o que exige as resoluções legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia – Licenciatura (2006).

Iniciaremos esta seção apresentando a definição conceitual de arte e sua relação com a educação, trilhando um caminho seguro de entendimento para estruturar as relações possíveis com o trabalho pedagógico a ser realizado na Educação Infantil, contribuindo, assim para uma melhor compreensão sobre o trabalho docente no atendimento educacional à primeira infância.

Importante identificar que dentre as linguagens artísticas temos a linguagem visual (artes visuais – pintura, desenho, escultura, fotografia, etc.), a linguagem musical (música – sons, ritmos, movimentos, harmonia), a linguagem cênica (teatro – encenação, dramatização, apropriações de papéis, leituras interpretativas), a linguagem da dança (dança – sentimento, ritmo, emoção, movimento), como outras que decorrem de sentidos mais complexos e amplos do entendimento do termo linguagem.

Toda linguagem é uma forma essencial da nossa experiência no mundo, de nos comunicarmos, olharmos, agirmos e nos tornarmos conscientes da realidade, e ao tratar da arte, esta nos permite perceber o mundo pelas suas cores, sons, movimentos, cheiros, formas, do sensível, do próprio corpo humano, do que é belo, artístico, estético e cultural (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998).

A criança se expressa por diversas formas de linguagens e modos de expressão, por palavras faladas ou escritas, movimentos, pinturas, desenhos, músicas, dramatização, todas são condições de experiências vivenciadas em se perceber, sentir, interpretar o mundo por diferentes linguagens.

Pensando nesta importância para as nossas vidas e toda a contextualização que o campo epistêmico denominado Arte promoveu e ainda promove na humanidade, verificamos a necessidade em nos apropriarmos dessa(s) linguagem(ns), cujo sistemas de signos são reconhecidos e significativos em todo o mundo.

A arte para Barbosa (2012) é uma linguagem aguçadora dos sentidos que transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhuma outra linguagem como a discursiva e a científica. Esta não deve ser entendida somente como uma vaga sensibilidade nos alunos, mas promover conhecimento na interseção da experimentação, decodificação e informação.

Podemos dizer que a arte não é somente importante pela sua forma estética e artística de expressão do belo ou técnico, mas também como uma forma de linguagem para nos comunicarmos e nos conhecermos, e pensando na história do homem, o uso desta para fazer a própria história, seus processos de desenvolvimento e registros.

Segundo Martins, Picosque, Guerra (1998):

Somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não verbais – sistemas verbais – que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braile, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido), uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou o gosto doce de creme de cupuaçu) ou as linguagens artísticas. (p.37).

Para Gombrich (2008), renomado historiador de arte:

Cumpramos reconhecer que, em arte, o gosto é algo infinitamente mais complexo do que o paladar no caso de alimentos ou bebidas. Não se trata apenas de uma questão de descobrir vários e sutis sabores; é algo mais sério e mais importante. Em última análise, nessas obras, os grandes mestres entregaram-se por inteiro, sofreram por elas, sobre elas suaram sangue e, no mínimo, têm direito de nos pedir que tentemos compreender o que quiseram realizar. (p.36).

É nesta condição da arte enquanto conhecimento e linguagem que nos apoiamos para entender os elementos necessários da área para a formação do professor que atuará na Educação Infantil.

A seguir veremos como a Arte enquanto área de conhecimento surge na educação até tornar-se componente curricular obrigatório da educação básica brasileira.

1.1. Arte-Educação: arte enquanto conhecimento

As pessoas estão cercadas de arte, com livros, pinturas, danças, músicas, propagandas, roupas, esculturas, arquiteturas, filmes, enfim, tudo que possa ser expresso e compreendido esteticamente.

Percebemos que ao longo da história da civilização, a arte foi usada pelo homem em vários contextos, desde a pré-história nas cavernas o homem se utilizou dela, vários desenhos foram feitos em cavernas que demonstravam rituais, caças, animais, até a passagem do homem nômade para o que começa saber cultivar plantas locais e extrair meios para a sua sobrevivência, fixando moradia.

Por ela o homem pôde se expressar antes mesmo de saber escrever e utilizar desta forma de expressão como maneira de interpretar o mundo.

Em sua criação o artista coloca significados de uma reflexão e compreensão feitas a partir de algo que queira simbolizar do mundo.

Gombrich (2008) se refere ao trabalho dos artistas que ao longo dos anos expressaram suas ideias e críticas em obras de artes, que fizeram pessoas pela apreciação artística contemplarem o belo, pensarem na forma, conhecerem aquilo que pode estar oculto ao pensamento e, no entanto, emergir pelas vias dos sentidos do nosso corpo numa perspectiva diante da criação do artista.

O patrimônio cultural da humanidade é fonte de conhecimento para todos os homens, um conhecer que se fez pela arte e arte que se constuiu enquanto área de conhecimento, assim devendo ser apropriado por cada indivíduo.

A arte passa a ser defendida como área de conhecimento pelos movimentos de arte-educadores. Conforme Barbosa (2012), a Arte não deve ser entendida

somente como um “grito da alma”, mas deve ser tratada como conhecimento que também deve oferecer educação no sentido cognitivo.

Para Fusari e Ferraz (1992), a Arte teve no decorrer de sua história por definição mais conhecida a perspectiva do fazer, como um conhecer e como um exprimir. Para as autoras a arte é fundamentada em conteúdos artísticos e estéticos que apontam para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir. Coloca-se como representação do mundo cultural e conhecimento de mundo. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.

Nesse sentido, utilizando-se do termo latino *Ágere*⁷, verificamos que este é fonte primeira de duas palavras de uso no português: agir e arte, que justamente nos faz pensar em movimento e da relação proposta por Fusari e Ferraz entre a arte e o homem. A concepção de arte destas autoras compreende que a mesma não é somente técnicas, ou expressão ou ainda conhecimento, mas se constitui na articulação de todas estas ações através de experiências artísticas, estéticas e culturais que o indivíduo possa ter com os meios físicos, sociais e assim estruturantes da formação do ser humano.

Conforme os autores Gombrich (2008), Barbosa (2012), Martins, Picosque, Guerra (1998), Fusari e Ferraz (1992), a arte têm várias definições como concepções que foram desenvolvidas ao longo dos anos e que por esta diversidade de encontros e desencontros teóricos ambos permanecem até hoje, podendo a arte ser entendida como técnica, lazer, algo intuitivo, uma linguagem que nos possibilita um diálogo sensível, expressão e criação, imaginação, compreensão da realidade, capacidade crítica, o desvendar o mundo, comunicação e conhecimento.

No entanto, os autores citados defendem a Arte como um campo epistêmico em que para além do fazer e do apreciar, deve também permitir o conhecer emocional, cognitivo e crítico, concepção esta de arte em que nos apoiamos e compreendemos ser necessária para a formação artística, estética e cultural do homem e essencial ao seu processo formativo e de humanização.

Nossa primeira referência de uma escola para o Ensino de Arte no Brasil foi a Academia Imperial de Belas-Artes, que, em sua identidade, valorizava as técnicas, o desenho, a cópia fiel com influências dos movimentos artísticos europeus; em que, manifestações artísticas fora destes moldes, mesmo que em contexto cultural

⁷ Definição de arte apresentada nos livros da coleção *Ágere* pela Papyrus Editora.

brasileiro, não eram valorizadas. A arte aqui foi aceita em perspectivas específicas e por classes mais abastadas na sua condição de criação, refinamento e lazer, uma vez que compreendida por atividade manual era desvalorizada, acredita-se que por preconceito em relação ao trabalho manual escravo na época do Brasil Império.

A primeira perspectiva de ensino relacionada à arte no século XIX foi por meio do ensino do desenho, que aplicado ao campo profissional da indústria, procurou valorizar técnica e trabalho, utilizando de uma pedagogia tradicional e sustentada em desenhos técnicos ou geométricos.

A preocupação no ensino de Arte no século XX passa a ser em relação a implantação obrigatória deste nas escolas primárias e secundárias, que até então se limitava ao desenho enquanto técnica.

Conforme Barbosa (2002), observações feitas durante os anos de 1974 e 1975 em aulas de Educação Artística⁸ de escolas públicas de 1º Grau em São Paulo demonstravam que continuavam os mesmos métodos e conteúdos originados do século XIX e que educacionalmente se afirmaram para o século XX.

No início do século XX com a Pedagogia Nova de influência europeia e americana, o Escolanovismo se opõe ao método tradicional. Nesta proposta, é valorizado o processo de ensino-aprendizagem do aluno de forma individual ou em pequenos grupos.

Conforme Cambi (1999), a infância passa ser vista por educadores desta nova pedagogia como uma idade pré-intelectual e pré-moral, os processos cognitivos e psíquicos estão estreitamente ligados. A criança é espontaneamente ativa e precisa ter livre manifestação, não somente de atividades intelectuais, mas também de manipulação, a respeitar sua natureza global. Uma reviravolta na educação, que colocou no centro a criança, suas necessidades e capacidades.

O filósofo John Dewey foi um grande idealizador destas ideias, propondo experiências cognitivas para as crianças, o conhecido “aprender fazendo”.

Segundo Pinazza, Dewey defende que as situações educativas devem apoiar-se na atividade da criança, ela deve aprender fazendo (learning by doing). A educação deve promover a liberdade e as individualidades, isso não quer dizer fazer

⁸ Nos anos 70, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71 determinava a arte como componente curricular nos 1º e 2º graus, com o nome de “Educação Artística”, abordando conteúdos da música, teatro, dança e artes plásticas. Eis que aqui surge uma situação complexa, até então, os professores atuavam por área de conhecimento (linguagem) como o desenho, música, outros, e pela lei precisaria haver um professor único para ministrar todos os conteúdos.

os caprichos e desejos momentâneos das crianças. Mas liberdade em poder projetar, elaborar, julgar, escolher, assim, a pedagogia de Dewey:

anuncia que a liberdade de ação não se opõe à intencionalidade e ao estabelecimento de propósitos educativos, nem tampouco à formação de hábitos. Pelo contrário, são os fins e propósitos que garantem a inteligibilidade das atividades, atribuindo significado às experiências, e são os hábitos que possibilitam que as experiências sucedam-se umas às outras. Essas lições ultrapassam o tempo e sustentam as argumentações da pedagogia atual em favor de práticas que expressem clareza em suas intenções e que resultem em experiências verdadeiramente educativas e duradouras, sem prejuízo à livre iniciativa e à criatividade da criança. (PINAZZA, 2007, p. 75).

Desta maneira, as artes devem constituir o estágio inicial do currículo, em que atividades precisam conter jogos, brincadeiras e trabalhos de diferentes naturezas com vários trabalhos, envolvendo o exercício dos sentidos e de movimentos.

Na Arte, houve um rompimento com as cópias, favorecendo o conhecimento para uma concepção estética. Esta teoria para a Arte parte também da psicologia cognitiva e da psicanálise.

Entretanto, a questão de um método livre de expressão foi mal interpretada por muitos professores que permitiam o aluno fazer tudo ou qualquer coisa, gerando uma situação de passividade destes que foi questionada por muitos da área.

Conforme Rizzi (2012) p. 72:

A concepção de Livre Expressão vincula-se histórica e ideologicamente ao Modernismo, pois enfatiza a visão pessoal como interpretação da expressão e a busca do novo, do original como o ideal a ser alcançado. Disso resultou, segundo os críticos dessa concepção, em uma defasagem entre a Arte produzida no período e a Arte ensinada das escolas.

A livre expressão é confundida com a liberdade de criação, de acordo com Ostrower (2013) o ato de criar é visto de forma descompromissado e individual. No entanto, a criação exige responsabilidade mesmo ao tratar-se da expressão subjetiva do indivíduo. Cada ação exercida pelo ser humano pode ser produtiva ou contemplativa, mas se encerra num objetivo social, o da comunicação e se admitido esse referencial, poderá se criar com liberdade. O que deve ser questionado é o conteúdo da liberdade de expressão.

Em 1932, ocorre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lembrando que a Semana de Arte Moderna foi em 1922, ações estas que marcavam um movimento modernista por várias regiões do país. Todas estas transformações repercutiram na educação, sobretudo para o Ensino de Arte.

Depois dos anos 60 surge a tendência tecnicista influenciada pelos Estados Unidos, com o intuito de preparar os indivíduos para o trabalho. Esta tendência estava alicerçada na industrialização e, assim, o professor passa a ser visto como técnico, para tanto, há um resgate da arte em sua perspectiva técnica que passa a ser valorizada, sendo utilizada por muitos procedimentos da pedagogia tradicional.

Também desde os anos 60, surgem ideias e concepções de alguns educadores preocupados com a escola e com a melhoria das práticas sociais, são novas teorias pedagógicas de cunho progressista, que podem ser assim identificadas: libertadora, libertária e histórico-crítica.

Conforme Fusari e Ferraz (1992):

Inicialmente, alguns destes educadores mais descrentes do trabalho escolar sugerem uma educação do povo, de caráter “não-formal”, não-diretivo, não-autoritário, visando libertar as pessoas da opressão da ignorância e da dominação. São as propostas educacionais apresentadas pelas pedagogias libertadora (representada por Paulo Freire) e libertária (representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg, Miguel González Arroyo, dentre outros). (p.40).

Mesmo com pontos divergentes entre si, estes autores defendiam que somente ensinar os conhecimentos fundamentais aos alunos não faz da escola a única responsável pela melhoria da sociedade, pois a escola é influenciada por determinantes sociais e históricos, mas essa mesma escola é capaz de influenciar a intervir para que as pessoas mudem, transformem e melhorem socialmente (FUSARI e FERRAZ, 1992).

Com as aulas de Educação Artística legislada pela LDB nº 5.692/71, logo houve uma dificuldade teórico-metodológica para ministrar Artes nestes novos moldes, professores começam a se apoiar em livros didáticos de Educação Artística, sentindo-se inseguros e despreparados. Segundo Fusari e Ferraz (1992):

Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos

documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”.

Vários estudiosos chegaram a algumas metodologias específicas, citaremos algumas referentes ao Ensino de Artes Plásticas de leitura de imagem.

O método comparativo de análise proposto por Edmund Burke Feldman, que compreende a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento da obra de arte. Robert Willian Ott apresenta cinco estágios de análise que têm sido usados em alguns museus, sendo: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Marjorie e Robert Wilson e All Hurwitz interessaram-se mais pela aprendizagem da arte através de sua leitura com ênfase no desenho, apontando cinco fatores a serem considerados na leitura: tema, forma, estilo, expressão e movimento. Há ainda outras metodologias propostas de outras áreas, como da: semiótica, gestáltica, iconográfica (BARBOSA, 2009).

Porém, ainda continuava o problema de uma metodologia que pudesse tratar de todas as linguagens artísticas.

Em consequência desta situação e do movimento modernista que vinha ocorrendo, na década de 70 surgem grupos no Brasil em prol de uma Arte-Educação, com ideias fundamentadas em teorias e metodologias da Escola Nova e da Educação Através da Arte, em conceber o Ensino de Arte como uma proposta em ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno (FUSARI e FERRAZ, 1992).

Conforme a fala da professora Noêmia Varela (apud Fusari e Ferraz, 1992):

“o espaço da Arte-Educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade.” (pág. 17).

A denominação Arte-Educação surge destes movimentos que buscam novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte para as escolas, nesta tentativa de conectar arte e educação e, por isso do hífen, em se resgatar a relação significativa de ambos (FRANGE, 2012).

As associações de professores de Arte como a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb) passam a adotar esta nomenclatura. Mas há aqueles que defendem o uso da denominação Arte e seu ensino, ou Ensino de Arte.

A metodologia de Educação Através da Arte proposta por Herbert Read na Inglaterra e adotada no Brasil era uma metodologia direcionada para uma relação subjetiva com o mundo, preocupando-se somente com a expressividade individual, com técnicas e de propostas pedagógicas que usavam da arte e, que, por outro lado, mostrava-se não se atentar em aprofundar no conhecimento de arte, de sua história e de suas linguagens (FUSARI e FERRAZ, 1992).

Outra metodologia que teve bastante influência no ensino de Arte no Brasil foi o DBAE (Discipline Based Art Education), traduzido como “Arte Educação entendida como disciplina”, foi uma abordagem de ensino sistematizada em 1982 por pesquisadores dos EUA. Nesta equipe constavam Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson, entre outros não menos importantes, em que a proposta incluía produção de Arte, crítica de Arte, estética e história da Arte na composição do currículo escolar. Porém, constatou-se que dividir o ensino em quatro disciplinas separa o sujeito da ação do objeto, dificultando à relação de ambas as ações (RIZZI, 2012).

Dos anos 90 em diante, a Proposta Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa é o que temos no país de concepção de maior influência na construção de conhecimento em arte, também constante nas resoluções legais do currículo educacional brasileiro.

Ana Mae Barbosa constitui uma das principais referências no Brasil para o Ensino de Artes. Em 1987, desenvolveu uma das primeiras propostas para o ensino de Arte, a Proposta Triangular, que consiste no *fazer artístico, apreciação artística e contextualização histórica*. Esta concepção de construção de conhecimento em artes ocorre quando há a inserção da experimentação com a codificação e com a informação, em três ações básicas já citadas: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no seu artigo 26, a Arte torna-se componente curricular obrigatório e deve promover o desenvolvimento cultural dos alunos nos diversos níveis da educação básica, com conteúdos ligados à cultura e não apenas como atividade.

Em 1998 há a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN, 1997 e 1998) são características de um novo marco curricular, que para Martins, Picosque e Guerra (1998) foram reivindicações atendidas da área de Arte (e não mais Educação Artística) com conteúdos próprios. Neste material se articularam os três campos conceituais indicados da Proposta Triangular para o Ensino de Arte: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico/estética histórico da humanidade, que estão presentes nos PCN-Arte denominados produção, fruição e reflexão.

O PCN-Arte cita como modalidade da área da Arte as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para a competência do aluno estética e artística, em saber se expressar e comunicar, interagir com materiais e instrumentos variados, relacionando-se com o conhecimento.

Entretanto, Pillar (apud Rizzi, 2012) nos fala que a Proposta Triangular não se efetivou na prática exatamente conforme o colocado na metodologia, em que a ação do Fazer Arte decorreu de muitos professores trabalharem com releitura de obras como cópia, utilizando-as em aprimorar técnicas, sem transformação, criação e interpretação. E assim, levantaram-se críticas e a preocupação na reprodução de obras.

Rizzi (2012) coloca que a Proposta Triangular não indica uma ação hierárquica da forma que devem ser trabalhados os conteúdos, ao contrário, aponta para o conceito de escolha de uma determinada ação e conteúdos, em que deve haver coerência entre os objetivos e métodos. E assim define Rizzi (2012):

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir. (p.77).

Barbosa (2012) nos coloca que a área de Arte-Educação ou Ensino de Arte, está passando por sérias mudanças. Para a autora citada, no momento, até a definição da nomenclatura para os professores da área está em questão e o que faz com que estes ainda têm dúvidas de serem chamados de professores de Educação Artística ou de Arte?

De acordo com Andrade (2006):

A arte torna-se fundamental na construção desses paradigmas de formação, pois oferece condições para que se desencadeie nos professores a reflexão crítica sobre suas práticas e teorias. A formação hoje se defronta com as condições de instabilidade e do caráter provisório do saber, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. A articulação entre o pensar e o agir, entre teoria e prática, configura-se como um dos grandes desafios para a formação de professores. (p. 164).

Independente das discussões em torno da formação é importante que para todo o trabalho de significação que a arte nos proporciona e permite, cabe metodologia específica para que o conhecimento aflore e possibilite uma concretização de intencionalidade, por isso a importância desta formação docente.

De acordo com Martins (2012), é preciso saber mobilizar saberes, não somente por parte de professores, mas também pelos alunos, pelas mídias, por outras pessoas, pelo entorno cultural de todos, é uma trama de transmissão. Cabe ao professor conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da arte até os meandros das linguagens artísticas, dos elementos e códigos, da cultura humana, do contato sensível, da percepção e em aprimorar os nossos sentidos do corpo.

Neste desafio de entendermos qual a formação docente em arte mais adequada para atuar na escola e com os alunos de diferentes idades, precisamos conhecer o nosso atual contexto de sistema educacional e suas definições para cada etapa, com suas especificidades de atendimento para as diferentes faixas etárias.

1.2. A arte como linguagem

Ao se buscar conhecer o trabalho pedagógico de arte com a criança, como uma linguagem, nós começaremos por saber o que é a linguagem e como ela é desenvolvida?

Fiorin (2009) nos coloca que a:

A linguagem é a capacidade de os seres humanos comunicarem-se por meio de um sistema de signos. Essa faculdade corporifica-se em línguas, sistemas de signos utilizados por diferentes comunidades linguísticas.

A língua desenvolve-se historicamente e, uma vez constituída, impõe aos falantes uma maneira de organizar o mundo. (p. 149-150).

O signo linguístico é formado por dois componentes, um conceito e um suporte de conceito, que serve para expressá-lo. O conceito chama-se significado ou conteúdo, o suporte de significante ou expressão. Fiorin (1988) exemplifica com o signo “árvore”, definindo que seu significado é o “vegetal que atinge grandes proporções e que tem caule lenhoso” e significantes são os sons (palavras) que usamos para dizer, identificar a “árvore”. O signo é a união de um significante a um significado.

Estes significantes podem ser de diferentes espécies, tais como as verbais, pictóricas, gestuais. A arte pode ser utilizada para expressar e comunicar como uma língua natural, na sua condição não verbal de expressão, como o cinema, a pintura, a gestualidade e outros.

Para Zanchetta Jr. e Barbosa (2010):

A linguagem é um conjunto de signos devidamente estruturados para o propósito da comunicação. Assim, linguagem não se limita ao aspecto verbal, compreendendo também outros campos, como o da imagem, do som, do tato etc. Dentro de cada um desses campos, há ainda um sem número de linguagens específicas. Quando se fala em linguagens relacionadas à imagem, por exemplo, pode-se pensar na linguagem da televisão; quanto à televisão, pode-se pensar na linguagem da telenovela, dos documentários, dos programas de auditório, dos seriados, da propaganda e assim por diante.

Entretanto, para Duarte Júnior (2008) a arte não deve ser considerada como linguagem, pois não transmite significados conceituais e sim se concretiza os sentimentos em formas para que possamos percebê-los. Somente pela palavra é que podemos convencionar uma ideia ou significado, sendo a palavra o meio a identificar seu significado determinado. A arte reside nela mesmo e não fora por um meio em representá-la, assim não pode ser considerada como signo verdadeiro, mas em vários sentimentos que se representam por várias formas.

O enfoque dado por Duarte Júnior (2008) se distancia de estudos de autores que consideram a arte como linguagem, porém a ressaltam como expressão de sentimentos.

Os linguistas Fiorin (2009), Zanchetta Jr. e Barbosa (2010) compreendem que a linguagem não se limita somente ao aspecto verbal e a arte pode ser considerada linguagem pelos seus sistemas de signos não verbais que nos servem também de meio de expressão e comunicação.

Neste estudo compreendemos a arte como linguagem, que não ocorre somente pelas palavras e também por outros tipos de signos que permitem a comunicação e expressão dos homens.

A linguagem contém uma visão de mundo, que determina nossa maneira de perceber a realidade, dando forma e ordenando o caos e determinando um acontecimento que cria uma imagem ordenada do mundo. A linguagem tem papel ativo no processo de aquisição do conhecimento e, além de criar a imagem do mundo, também é produto social e histórico criada por este (FIORIN, 1988).

Ao se compreender a arte como linguagem precisamos também saber como esta é adquirida pelos indivíduos, um processo que se inicia na infância.

A aquisição da linguagem pela criança para Vigotski (2012) é um longo processo que tem origem na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Assim, quando uma criança ingressa na escola, esta já possui habilidades que permitirá aprender em menos tempo.

Habilidades estas que possuem milhares de anos de história e ao longo do desenvolvimento da humanidade foram evoluindo natural e culturalmente.

Somente quando a criança estabelece relações diferenciadas com o mundo que a cerca pela relação funcional com os objetos, é que pode se dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (LURIA, 2012).

Para a criança poder utilizar-se de um signo, ela tem que estabelecer relação com as coisas ao seu redor e, para tanto, estas devem ser de algum interesse à criança, ou serem objetos instrumentais que desempenham uma função auxiliar para aquisição de outro objeto.

À medida que o homem foi criando objetos, precisaram ser aprendidas capacidades e habilidades necessárias aos seus usos. Objetos e instrumentos que vão desde utensílios, hábitos, costumes, ciência, técnicas, até a língua que falamos

e as linguagens que nos utilizamos para nos expressar. E assim, funções intelectuais foram necessárias para estes usos (MELLO, 2012).

Desta maneira, Vigotski (2012) desconsidera um desenvolvimento natural da criança alegando que condições de aprendizagem devem ser criadas para o desenvolvimento infantil, sendo um processo resultante da educação.

Para a criança poder se apropriar das aptidões e capacidades incorporadas nos objetos materiais e não materiais e instrumentos que encontra ao seu redor é preciso haver uma relação de comunicação com estes objetos, para saber utilizá-los e vivenciar seus usos. Este aprendizado é possível por meio de outras pessoas (interação social), que mediarão à relação da criança com os objetos, em que experiências vividas no coletivo, que eram externas e sociais, se transformam e têm sentido no interno e individual. Estas experiências mediadas junto à criança na escola são de responsabilidade do professor, mas não de forma isolada, ambos são protagonistas do processo educativo (MELLO, 2012).

Assim, todas as áreas de conhecimento devem ser apresentadas à criança num espaço rico, organizado e diversificado para que esta possa ampliar suas vivências cotidianas em atividades mais complexas e estabelecer relação com o conhecimento de mundo, relação esta possível por diferentes linguagens.

Em se tratando de arte, reconhecemos esta como área de conhecimento e linguagem que por meio de seus sistemas de significação permite ao indivíduo a ampliação de vivências e experiências na aquisição do conhecimento de mundo.

Um dos objetivos gerais do Ensino de Arte no PCN-Arte é considerar que os alunos sejam capazes de expressar e saber comunicar-se em artes nas diversas modalidades artísticas, ou como também chamamos de linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro).

Desta maneira, precisamos dentre as linguagens artísticas, conhecer e experimentar materiais, instrumentos e procedimentos de modo a utilizar cada arte e desenvolver competência estética e artística para apreciar, julgar e valorizar os bens artísticos de diferentes culturas produzidas pelo homem. (BRASIL, 1997).

Dentre estas linguagens, cada qual possui seus conteúdos próprios a serem trabalhados pedagogicamente em artes, como: nas Artes Visuais a observação e a análise das formas (relações entre ponto, linha, palavras, cor, textura, forma, volume) são elementos básicos da linguagem visual, uma condição de expressão e comunicação pelas imagens (desenho, pintura, modelagem, fotografia, televisão,

cinema, informática); a Dança pelo reconhecimento do corpo na sua constituição (pele, músculos, sentidos) e seu movimento (estrutura, gestos, proteção), linguagem esta que permite ao corpo o deslocamento, velocidade, ritmo, equilíbrio, seleção, sequência e organização de movimentos; em Música na utilização de seus elementos da linguagem musical na utilização e elaboração das notas musicais, materiais e instrumentos musicais e por meio da voz; o Teatro na exploração de competências corporais e criação dramática, elementos da linguagem dramática e articulação das expressões corporal, plástica e sonora. Todas estas linguagens formam um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos da aprendizagem artística, necessários à criação de significações e transformação do ser humano.

Conforme o PCN-Arte (1997), p. 20:

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente nas explicações dos fatos.

É fundamental que a criança possa ter contato com estas linguagens, Vigotski já dizia da importância que o meio exercia no desenvolvimento da criança em aproximá-la da cultura, a estabelecer condições de aprendizagens com experiências desafiadoras que impulsionam o desenvolvimento.

A criança precisa ter relações com os objetos para aprender e a escola precisa promover a apropriação de formas de condutas mais elaboradas em atividades para as crianças. Nesta condição, a criança deve vivenciar todas as formas de manifestações humanas pelas diferentes linguagens: a narrativa, a ciência, a música, a pintura, o desenho, o faz-de-conta, a dança, a expressão corporal, além de serem trabalhadas com a criança, não de forma separada, nem entre si, mas de experiências significativas que tragam conteúdo à expressão das crianças nestas linguagens (MELLO, 2009).

As linguagens expressivas advindas das artes estão presentes no cotidiano da criança, pois quando esta canta, dança, rabisca no chão, risca a areia, forma objetos com diversos materiais que encontra, ou mesmo ao usar seu próprio corpo, está fazendo arte.

1.3. As linguagens expressivas das artes na infância

Como abordamos anteriormente, a arte possui várias linguagens decorrentes de sua área, nas suas diversas formas de manifestações que permitem e contribuem para a expressividade da criança, que favorecerão seu contato com o conhecimento de mundo.

Ostetto e Leite (2012) nos colocam que falar de linguagem é falar do ser humano, sendo este para Vigotski o diferencial da espécie. Linguagem é a fala em que sistemas de signos são construídos ao longo da história e linguagens como formas de expressão, leitura e representação do mundo. A arte e suas linguagens são formas de expressividade da criança.

As linguagens expressivas das artes são formas de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem e, portanto, não devem ser tratadas como simples entretenimento, mas como uma área do conhecimento, com conteúdos próprios, que precisam ser aprendidos para que nos tornemos sujeitos expressivos no desenho, na pintura, na construção, na modelagem, na dança, na música, nos gestos e movimentos, no faz de conta e como qualquer aprendizado requer um tempo, um espaço e respeito ao nível intelectual e emocional de cada criança, o envolvimento com os procedimentos de observação de mundo para sustentar possível sensibilidade, elaboração e expressão.

Este entendimento das diferentes linguagens infantis como formas de expressão da criança é o meio de relacioná-la com o conhecimento, sendo estas abordadas por vários educadores que se preocuparam com um trabalho pedagógico voltado a especificidade da criança da primeira infância.

Dentre eles, Célestin Freinet⁹ foi um pedagogo que se preocupou com a formação do ser cultural, tendo se apropriado da contribuição das artes e de suas linguagens para prover práticas pedagógicas que atendessem sua proposta. Condição educacional na qual não houvesse amarras autoritárias entre adultos e crianças e que o sujeito conseguisse exteriorizar o seu ser, realizando seu papel individual, social e político (ANGOTTI, 2003).

Conforme Sampaio (2007), para Freinet:

⁹ Celestin Freinet (1896-1966) francês de importante referência para a pedagogia de sua época, cujas propostas continuam tendo grande ressonância na educação dos dias atuais.

À criança, sobretudo, era preciso dar o direito de viver plenamente como criança, sob todos os aspectos. Era necessário respeitá-la para que pudesse desenvolver suas capacidades e sua personalidade, sem afastar-se de uma finalidade social e mais ampla. Freinet era acima de tudo um humanista. O respeito ao ser humano, expresso pelo respeito à criança, era a garantia de realizações futuras, na certeza de que a criança quando adulta estaria pronta a defender os direitos de todos, aprendendo a trabalhar pela coletividade. (p.45)

Durante seu período de vida, Freinet desenvolveu uma concepção preocupada com a formação integral da criança e de forma indissociável, a centrar as atividades nela, a articular o conhecimento de todas as áreas de conhecimento, a considerar seu lugar de pertença no mundo com suas especificidades de desenvolvimento. Em sua proposta pedagógica, a arte teve seu lugar de destaque e importância para o desenvolvimento infantil, em que momentos como o do desenho era valorizado empregando-se todo o corpo para executá-lo, bem como a dramatização, a música, a escultura/modelagem.

Na concepção de Freinet, ao valorizar a livre expressão da criança, várias atividades eram propostas e estimuladas em favorecimento do desenvolvimento integral infantil. A arte era contemplada no trabalho pedagógico de atividades realizadas em ateliês, com técnicas de expressão e artísticas, bem como pela utilização de diversos materiais, tais como desenho, música, poesia, canto, dramatização, pintura e outros, sempre estimulando a expressão da criança (Angotti, 2003).

Desta maneira, Freinet contribuiu com sua pedagogia voltada à infância, mostrando-nos uma nova criança que necessitava de um trabalho pedagógico específico e diferente, fundamentada em uma concepção de atividade específica sustentada em Adolphe Ferrière, esta utilizada até hoje e referência na literatura Infantil mundial. Não poderíamos deixar de citá-lo pela importância que sua concepção contribuiu à educação da criança e, no tanto, que se preocupou e promoveu à formação da expressividade, valorizando o artístico, a estética, a arte e a formação do ser cultural.

“A atividade espontânea, pessoal e produtiva, eis o ideal da escola ativa (...). Partir da atividade espontânea da criança; partir de suas atividades manuais e construtivas; partir de suas atividades mentais, de suas afeições, de seus interesses, de seus gostos predominantes;

partir de suas manifestações morais e sociais tais como se apresentam na vida livre e natural de todos os dias, segundo as circunstâncias, os acontecimentos previstos ou imprevistos que sobrevêm, eis o ponto inicial da educação”. (Ferrière, apud Sampaio, 2007, p. 17).

Atualmente outros autores, como Martins, Picosque, Guerra (1998), Ostetto (2012), Leite (2012), Albano (2004), Andrade (2009), Barbosa (2012), Lombardi (2011), Godoy (2012), Dall’ Acqua (2009), como outros não menos importantes têm tratado da arte na Educação Infantil e reconhecido esta como uma das linguagens necessária à expressão da criança. Diante das possibilidades de diferentes linguagens em educação a promover o desenvolvimento da criança, a arte contribui com várias decorrentes de sua área, vejamos a seguir algumas destas linguagens expressivas das artes.

Godoy (2012) nos fala da expressão corporal da criança como primeira ação de expressão, estando à motricidade ligada à atividade mental e que a partir destas vivências corporais cria um vocabulário gestual fluente e expressivo, que pode ser estimulado pela linguagem da dança.

Lombardi (2011) também nos coloca a necessidade de se contar com outras possibilidades expressivas que não somente a fala ou a palavra, desde o nascimento os bebês fazem uso da linguagem pré-verbal, se expressam ricamente por meio da linguagem expressiva do corpo.

Dall’ Acqua et. al (2009) cita que a música pode ser entendida tanto como expressão quanto pensamento lógico em que congrega atividades e funções semiótica, lúdica, criativa, cultural e de ação para o desenvolvimento de potencialidades no indivíduo, sendo a música uma linguagem de múltiplos sentidos.

Ostetto e Leite (2012) dizem que antes da escrita, outras linguagens devem ser privilegiadas e desenvolvidas na Educação Infantil. Se as linguagens decorrentes das artes forem deixadas de lado, como que ficarão as vivências da criança, com cores, sons, movimentos?

A falta de um trabalho pedagógico que possa desenvolver a expressividade da criança pela arte empobrece as propostas de atividades em seu caráter, sobretudo no didático do fazer docente nas diferentes formas de produção, entendimento e leitura de obras utilizadas como recurso das diferentes linguagens artísticas.

Ostetto e Leite (2012) citam alguns exemplos que ocorrem em escolas:

A partir de tal compreensão, vejamos algumas práticas comumente encaminhadas em creches e pré-escolas: oferecer folhas brancas (tamanho A4) para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha para modelarem, tinta para pintarem e, ao final, guardar o que foi feito na *pasta de trabalhinhos*; ler histórias para depois fazer *atividades*; ensaiar uma *dancinha* ou *teatrinho*, para apresentação aos pais; confeccionar *lembrancinhas* para datas comemorativas. Estaria a arte presente nessas práticas? Qual o sentido de tais atividades? Quem está em evidência nas propostas enumeradas acima: o produto ou o produtor; a atividade ou aquele que a realiza?

Situações e perguntas como estas que nos fazem pensar em relação às práticas pedagógicas dadas como atividades de artes junto à criança na Educação Infantil.

A criança deve ter acesso à arte, ao patrimônio cultural da humanidade, com liberdade de expressão e criação a conhecer vários gêneros e formas de manifestações artísticas e culturais, aprender a sensibilizar sentidos e sentimentos, comunicar-se e desenvolver-se esteticamente.

Concordando com Ostetto e Leite (2012), temos diferentes linguagens, diferentes fazeres, diferentes formas expressivas e diferentes profissionais.

Finalizando esta seção entendemos que a relação da arte com a educação é necessária por esta ser uma área de conhecimento e uma forma de linguagem, que deve ser compreendida e conhecida por todo ser humano. Condição esta que defendemos fundamentalmente da arte ser desenvolvida na formação da criança da Educação Infantil como linguagens expressivas na infância.

Mas, qual a formação inicial necessária para atuar junto à criança da primeira infância sob este aspecto apreendido pela concepção de professor, compreendida como o docente que atuará na Educação Infantil com crianças de 0 a 5 anos que exige uma profissionalidade específica a atender esta faixa etária?

Para atuar com as linguagens expressivas das artes, quais conhecimentos e formação são necessários?

Perguntas que procuraremos responder na próxima seção com base em documentos sobre a formação de professores desenvolvida no Curso de Pedagogia e defendida pelas atuais Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

SEÇÃO 2

2. A arte na formação de professores da Educação Infantil

Nesta seção abordaremos a formação inicial do professor de Educação Infantil para atuar com as linguagens expressivas das artes junto à criança da primeira infância.

Para compreendermos esta formação nos basearemos nas resoluções legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia – Licenciatura (2006).

2.1 O trabalho docente

Pensarmos na criança da Educação Infantil é fundamentar-se na necessidade de considerá-la de corpo inteiro, a compreender sua especificidade de atendimento educacional, a conhecer sua aprendizagem e desenvolvimento e oferecer possibilidades para que esta possa potencialmente se desenvolver integralmente, sendo este um direito legal de toda a criança brasileira.

É importante que as propostas pedagógicas possam desempenhar atividades educativas a considerar a criança como um sujeito histórico-social singular, cidadão, produto e produtor de cultura, que deve ser compreendido no seu modo de entender e significar o mundo, conforme as resoluções legais.

Após anos de história de um atendimento à primeira infância fundamentado em concepções e práticas assistencialistas, a criança de zero a seis anos tem instituído seu direito à educação pela Constituição Federal de 1988 e assim passa a ser entendida como um sujeito de direitos, para quem o atendimento educacional deve ser garantido em creches e pré-escolas, sendo a sua promoção dever do Estado e da família contando com a colaboração da sociedade.

Somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo 29 é que se define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade promover o desenvolvimento integral da

criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Atendimento que atualmente se restringiu às crianças de zero a cinco¹⁰ anos, sendo de zero a três em creches e de quatro a cinco¹¹ em pré-escolas.

A criança é apresentada e reconhecida por estes dispositivos legais como um ser que se constitui em individualidade a ser formado em sua identidade, um ser social sendo-lhe necessários a aprendizagem e o desenvolvimento de vida em sociedade e um ser político, cidadão em direitos com atuação histórica e cultural (ANGOTTI, 2006).

Esta criança precisa ser compreendida e considerada em sua inteireza singular, deve ter garantido o pleno desenvolvimento de todos os aspectos de sua vida, que não a torna divisível, mas um ser íntegro, singular e único.

De acordo com Dowbor (2007), o foco da proposta pedagógica na Educação Infantil é a criança, que deve ser percebida em seu momento específico de desenvolvimento e não pensada para um futuro, uma preparação para a vida adulta. E por isso o conteúdo programático a ser trabalhado é estrutural. Diferente do que ocorre no Ensino Fundamental que é conceitual. A criança encontra-se na fase de construção dos pseudoconceitos, não dominando ainda os conceitos. A criança ainda não domina a linguagem escrita, sua oralidade está em desenvolvimento, assim como todo o seu corpo, que é o primeiro instrumento utilizado para falar, expressar e comunicar desde o mais tenro momento de vida.

Devemos compreender que diferentemente das etapas educacionais seguintes em que as áreas de conhecimentos são constituídas por componentes curriculares (disciplinas) e seus conteúdos, estas mesmas áreas são trabalhadas na Educação Infantil em forma de linguagens e relacionam a criança aos objetos de conhecimento, atividades que devem ser norteadas pela brincadeira e indissociáveis ao cuidar-educar.

Diante dos aspectos que devem ser desenvolvidos na vida da criança e das particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos, o Ministério de Educação e Desporto (MEC) elaborou dois instrumentos importantes, o Referencial

¹⁰ Lei nº 11.114/05: a matrícula de crianças de seis anos passa a ser obrigatória no Ensino Fundamental, e a ampliação desta etapa educacional de oito para nove anos.

¹¹ Lei nº 12.796/13: promulgada recentemente, em que as crianças da pré-escola a partir de 4 anos passam a ter a Educação por direito público subjetivo, ou seja, a ter direito à obrigatoriedade de oferecimento conforme já ocorria com o Ensino Fundamental e ampliado também para o Ensino Médio.

Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1996 revisadas em 2009), visando orientar e a atender as práticas pedagógicas para o atendimento da Educação Infantil.

Os RCNEIs¹² foram organizados em três volumes, sendo um de Introdução situando na fundamentação de concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional e os outros dois organizados em eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e de Conhecimento de Mundo. No âmbito de experiência Formação Pessoal e Social contém o eixo de trabalho que favorece os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças e no relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo contém os eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

Conforme o próprio RCNEI, o objetivo da confecção do material foi o de auxiliar na realização do trabalho educativo diário junto à criança pequena e o de apontar metas de qualidade que contribuam para o seu desenvolvimento integral, em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1998).

A arte é indicada neste documento nos eixos de Movimento, Música e Artes Visuais, sendo linguagens decorrentes de sua área que permitem a expressão e comunicação significativa, nesta forma de se expressar artística e esteticamente. Nos eixos identificados e destacados pelo material analisado, podemos observar um embasamento teórico da Arte-Educação, a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, já posto pelos PCN(s)-Arte do Ensino Fundamental.

Entretanto, para compreendermos melhor e caracterizarmos o trabalho pedagógico na Educação Infantil, nesta pesquisa nos basearemos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil devido seu caráter mandatório para a elaboração de currículo.

¹² RCNEIs – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, material de caráter sugestivo, não obrigatório para a implementação do trabalho docente realizado junto à criança.

2.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

Logo no 1º artigo, institui-se que as DCNEIs¹³ devem ser observadas na organização de todas as propostas pedagógicas de Educação Infantil nacionalmente colocadas.

No sentido de atender ao legalmente instituído e promover o desenvolvimento integral da criança, as DCNEIs em seu artigo 3º estabelecem a concepção de um currículo que busca promover práticas que articulem as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico no contexto de pertença no qual estejam incluídas.

No artigo 4º do referido instrumento legal, a criança deve ser considerada como centro do planejamento curricular, um sujeito histórico e de direitos, reafirmando seu direito à educação já colocada na Constituição Federal de 1988:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Conforme Oliveira (2010):

Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

As DCNEIs partem de um conjunto de princípios que estão absolutamente vinculados aos princípios deste trabalho e sua temática, que reconhecem o ser em

¹³ DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, seu caráter é de obrigatoriedade de atendimento.

sua inteireza singular e condição de ser social, que convive com o outro e precisa aprender a viver em sociedade, assim discriminados no seu artigo 6º, em:

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

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

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

De acordo com os princípios apresentados, a criança deve ser respeitada na sua individualidade e singularidade como um ser social, político, cidadão de direitos, produto e produtor de cultura. E para tanto, as práticas pedagógicas devem contemplar estes princípios na elaboração das atividades educativas a promover o desenvolvimento integral da criança.

A arte é referenciada nesta condição de inteireza singular e ser social da criança nos princípios estéticos em que devem ser desenvolvidas nas propostas pedagógicas vivências e experiências que permitam a apreciação e expressão das diferentes manifestações artísticas e culturais com outras crianças, adultos e de diferentes grupos culturais.

É importante ressaltar a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil colocada nas Diretrizes em seu artigo 7º, que, promovendo o atendimento em creches e pré-escolas, deve ser um espaço que promova igualdade de oportunidades e equidade educacional entre crianças de diferentes classes sociais, possibilitando o acesso aos diferentes bens de cultura e conhecimentos, além de construir novas formas de sociabilidade e subjetividades comprometidas com a democracia, a cidadania, a sustentabilidade da vida e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.

As DCNEIs se atentam em atender outras políticas públicas educacionais, como a inclusão escolar em que as práticas pedagógicas devem também atender a criança com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, adaptando assim, espaços, materiais, objetos e brinquedos para estas crianças, respeitando a política nacional inclusiva. Outra determinação de respeito está relacionada à diversidade, em que atividades deverão

ser desenvolvidas a respeitar e valorizar a história e cultura de crianças afrodescendentes, favorecendo o combate ao racismo e a discriminação e também a adaptação de currículo por opção de povos indígenas e de crianças que residem no campo.

Conforme Mello (2012) a criança é ativa e capaz de estabelecer relações com os objetos e as pessoas em que sua relação com a cultura é necessária para promover o desenvolvimento humano. Um espaço rico e diversificado acessível à criança permite diversas experiências a serem por ela vividas e relacionadas às diferentes linguagens, sobretudo as expressivas que decorrem das artes e possibilitam a criação, expressão, comunicação e condição para produção de cultura.

No artigo 8º, o currículo deve ser desenvolvido num ambiente rico de experiências, estimulante, em que a criança tenha acesso e apropriação aos conhecimentos e as diferentes linguagens em educação, com direito à proteção, saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e de diferentes idades, bem como com os adultos, em que o cuidado é indissociável ao processo educativo (cuidar-educar).

Historicamente o conceito de cuidar-educar tem vivido uma dicotomia que causou uma visão negativa à creche, como instituição que cuida de crianças pobres de pais que se ausentam pra trabalhar e, outra positiva, à pré-escola ou os antigos jardins de infância, em que crianças de famílias mais abastadas frequentavam a escola para receberem ensinamentos e conviverem socialmente com outras crianças (ASSIS, 2004).

A considerar a criança como ser integral que está em pleno desenvolvimento, não há como dissociar o cuidado do educar, pois se cuida educando e se educa cuidando ao mesmo tempo. Estas são ações necessárias que o educador precisa desempenhar juntas, sem que uma sobreponha à outra.

De acordo com Costa (2006) para a garantia da efetividade do cuidado, devem ser removidos modelos assistencialistas, que são expressos por atos mecânicos, repetitivos e desprovidos de um contexto. O cuidado revela-se numa postura de respeito frente ao ser humano que precisa de intenção do seu bem querer.

Para Angotti (2006), a concepção de cuidado junto à criança também não é uma atividade simplista, relacionada para práticas de alimentação, higiene e desenvolvimento apenas se preocupando com destrezas motoras, mas a entender o corpo como primeiro brinquedo e instrumento de ludicidade infantil para elaborações de leituras interpretativas de mundo.

Outros pontos importantes ainda se apresentam e são defendidos pelas DCNEIs, como é o caso do brincar, devendo a brincadeira nortear as práticas pedagógicas. Atividade essencial para prover o desenvolvimento da criança na primeira infância.

Conforme Assis (2004):

A brincadeira é uma atividade social do ser humano por meio do qual a criança se apropria do mundo reproduzindo ações humanas. Esta atividade é, na idade pré-escolar, a principal responsável pelo desenvolvimento integral da criança.

A revelação e defesa sobre a importância do cuidar e educar não pode prescindir de inserir o brincar nas práticas pedagógicas. O brincar é direito infantil e fundamental enquanto atividade promotora de socialização, conhecimentos, destrezas e precisa constar nas atividades desenvolvidas pela criança, pois este também constitui um direito da infância.

No artigo 9º é definido como devem ser as práticas pedagógicas, que são norteadas por interações e brincadeiras, devendo garantir experiências que promovam o conhecimento de si e de mundo pelas diferentes linguagens, individual e coletivamente, autonomia e formação de identidade, em que as instituições de creches e pré-escolas devem também elaborar suas propostas curriculares de acordo com suas características, identidade institucional e definições pedagógicas, estabelecendo modos de integração destas experiências.

Conforme verificamos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), a arte é uma área de conhecimento que deve ser apresentada às crianças, sobretudo por ser conhecimento do patrimônio cultural e artístico da humanidade, por promover os princípios estéticos na formação do ser e por possibilitar um apreciar, expressar, sentir, comunicar único e somente possível pelas suas diferentes linguagens expressivas, exclusivas constituintes de sua área.

De acordo com Ostrower (2013, p.12-13).

Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiadas. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com potencial de sensibilidade.

Abrange o ser intelectual, pois a percepção é a elaboração mental das sensações. A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser.

Esta condição revela-se no direito da criança ao acesso a esta área de conhecimento como qualquer outra, por mais que a arte seja tratada de forma excludente e negligenciada, ou mesmo de maneira elitizada.

A arte na Educação Infantil, assim como nas demais áreas de conhecimento, se apresenta à criança por meio das diferentes linguagens em educação, conforme o colocado pelos DCNEIs, no artigo 9º, assim apresentado de maneira a que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Entretanto, a falta deste entendimento de linguagens e da integração destas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, tem gerado uma situação de tratar as áreas de conhecimento de forma fragmentada e de atividades não adequadas à especificidade do momento de vida da criança, pois práticas pedagógicas acabam por serem estruturadas de maneira conteudistas, tecnicistas, de produções copistas e espontâneas sem especificidade objetiva. Conseqüentemente, não permite espaço para o desenvolvimento que as linguagens expressivas das artes podem promover na criança pequena, sua formação estética, ética e política.

Andrade (2009) nos remete a este problema docente citando situações como atividades sem propósitos que silenciam as crianças, muitas vezes estas passam as aulas fazendo bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho para representarem, por exemplo, as folhas de uma árvore. Ou seja, são colocadas na condição de serem reprodutores de imagem e técnicas, tendo somente de material o giz de cera para colorir um modelo mimeografado.

As aulas quando não planejadas podem ocorrer de modo técnico e sem o material adequado, o que conseqüentemente ocasiona aulas repetitivas e com recursos pobres (folhas de papel sulfite, lápis de cor, giz de cera), sem apresentar um desenvolvimento no grafismo, no processo criativo e uma expressividade estética da criança. Sendo assim, é de fundamental importância que o professor realize as atividades de planejamento de seu fazer, de suas aulas.

A criança para fazer e aprender arte não depende como destaca Albano (2004), de um dom especial, mas requer conhecimento, planejamento adequado e constância. Necessitam de muito tempo e muitas oportunidades, para desenharem, pintarem, modelarem e construir objetos.

Para a criança compreender as linguagens expressivas das artes como forma de comunicação, expressão e conhecimento, o professor da Educação Infantil precisa ter vivenciado, experienciado e adquirido conhecimentos teórico-práticos das linguagens expressivas das artes.

Podemos exemplificar o trabalho docente na Educação Infantil com as diferentes linguagens e com as linguagens decorrentes das artes com o programa

educacional de Reggio Emilia¹⁴, que se tornou reconhecido como um dos melhores sistemas educacionais do mundo.

Este sistema de abordagem é realizado com a criança de 0 a 6 anos, a criança é encorajada a explorar seu ambiente pelas diferentes linguagens naturais ou modos de expressão, como: a escrita, desenho, pintura, movimento, escultura, música, teatro. Desta maneira, o desenvolvimento intelectual da criança é incentivado por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

A criança da primeira infância ainda quando não é capaz de representar seus pensamentos e observações pela escrita, pode se expressar através de outras formas de linguagens, seja desenhando, cantando, dançando ou fazendo outra forma de representação.

Para Gandini (1999), o trabalho com as linguagens expressivas permite combinações e possibilidades criativas entre as crianças, que vão desde os desenhos e pinturas, técnicas e materiais, até a formulação de palavras ou mesmo a realização de um projeto ou uma atividade em específico.

Neste trabalho conjugamos com Katz (1999) a defesa de que as artes sejam tratadas como “linguagens” disponíveis às crianças para comunicação e expressão. Por isto, não podem ser confundidas como uma educação artística e nem ignoradas pelo que de melhor possam oferecer à criança, que é um modo de explorar e expressar entendimentos do mundo, antes mesmo da escrita. As artes não são ensinadas como uma disciplina, ou como habilidades, isso não quer dizer que as crianças não devam receber instruções no uso de ferramentas, materiais e de técnicas para realizarem suas representações.

A abordagem Reggio Emilia conforme Edwards e Forman (1999) tem a finalidade de:

Produzir uma *criança reintegrada*, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para

¹⁴ É um programa para a primeira infância realizado em Reggio Emilia (Itália) que se tornou reconhecido como um dos melhores sistemas educacionais no mundo. Que valoriza a criatividade incrementando ao desenvolvimento intelectual uma sistemática na representação simbólica da criança, considerando todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas.

perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um *protagonista*. (p.303).

Reggio Emilia utiliza-se de um modelo emergente de planejamento e implementação de currículo; diferentemente de uma abordagem temática típica de muitas escolas, em se pré-determinar as atividades e o calendário já estabelecendo o tempo das atividades, os temas são desenvolvidos por professores e crianças de acordo com o ritmo desejado, portanto não existem limitações de tempo. O professor deve observar a criança em suas ações, interesses e dúvidas, durante o desenvolvimento de experiências de aprendizagens. Desta maneira, a abordagem é baseada em projetos que desenvolvem as atividades por experiências de exploração através de meios simbólicos, como palavras, movimentos, canções, desenhos (abordagem multissimbólica¹⁵).

Reggio Emília é uma das possibilidades de atendimento educacional à criança da primeira infância. O importante é que os futuros professores que atuarão na Educação Infantil tenham vivenciado experiências corporais, musicais, visuais, teatrais e qualquer outras que sejam enriquecedoras de sua perspectiva cultural pessoal e profissional.

Conforme Ostetto e Leite (2012):

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor que contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha-, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa.

Assim, devemos pensar na formação do docente que atuará na Educação Infantil, no compromisso das instituições em formar estes profissionais, foco de atenção e aprofundamento para as próximas seções.

¹⁵ É uma abordagem que trata do uso de múltiplas formas de representação.

2.3. A formação inicial do professor

A temática referente à formação docente sempre foi recorrente nas preocupações do campo educacional, recentemente incorpora-se a esta preocupação a formação de professores para atuarem na Educação Infantil.

Kishimoto (2002) nos coloca que a falta de clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação, como o não entendimento sobre a especificidade de atendimento educacional da criança da primeira infância, acumulam-se aos problemas da formação. Os currículos dos cursos acabam sendo enciclopédicos, fragmentados e distantes de uma prática pedagógica. A formação requer o equilíbrio entre conhecimentos pedagógicos e conteúdos necessários à apreensão dos conhecimentos de mundo para o professor, formação que precisa de teoria com prática reflexiva.

Reforçando esta análise, Formosinho (2002) fala das características da universidade tradicional, de uma cultura acadêmica disciplinar, fragmentada e de individualismo.

Em relação a este tipo de situação e ao considerar o trabalho pedagógico na Educação Infantil tendo como objetivo educacional principal desta etapa o desenvolvimento integral da criança, devemos pensar que a formação do professor possa contemplar tal objetivo na estrutura curricular de seus cursos e na integração das disciplinas em que teoria seja relacionada com a prática pedagógica e desenvolvidos conhecimentos teórico-práticos necessários para a projeção de atendimento específico desta criança na primeira infância.

Especificidade que se configura no intuito em promover o pleno desenvolvimento da criança e considerá-la como um ser íntegro, sem dissociar cuidar-educar-brincar, sendo que esta criança apreende por meio de diferentes linguagens o conhecimento de mundo, é evidente que temos de pensar numa formação docente que contemple esta atuação do professor, que necessita de base epistemológica para compreender estes conhecimentos e aprendizagens por processos similares que deveriam ser vivenciados e experienciados pelos futuros professores.

Conforme Angotti (2006), p. 26:

O papel da educação e do educador infantil concretiza-se no ideal de recuperação da infância perdida nos tempos modernos para inserir a criança no mundo de conhecimento, na condição de ser alfabetizada na leitura de mundo, na leitura interpretativa de tudo o que está ao seu redor sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo.

Como poderemos propiciar tudo isso à criança sem termos vivido ou aprendido maneiras de ser, sentir, aprender para oferecer?

São formas pessoais e profissionais que constituem nosso ser pessoa e direcionam a constituição de nosso ser professor.

Nóvoa (2000) nos fala que só faz sentido os conhecimentos teóricos quando são construídos dentro da profissão, bem como a partir da reflexão de professores sobre o propósito de seu trabalho, como também a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada um. Insere-se na questão a atual crise de identidade do professor, objeto de debates nos últimos anos, que acabou por tratá-la impondo uma separação no “ser pessoa” em relação ao “ser profissional”. Esta situação favoreceu a desprofissionalização do professor.

A identidade do professor não é algo simples de adquirir, mas algo a ser construído ao longo de sua vida, com suas vivências, com seus erros e acertos, numa luta travada em busca do aprender, evoluir, que não inicia somente na atuação docente, mas na sua formação inicial e percorre por valores e princípios desenvolvidos e constituintes do seu ser antes mesmo de decidir ser professor, toda esta dinâmica constitui contexto de estruturação do processo identitário na vida e na condição de ser professor.

Para Nóvoa (2000), p. 17:

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não deve se fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (Laborit, 1992, p. 55). Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, os quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Para Formosinho (2012), a docência sendo uma profissão responsável pelo desenvolvimento humano, ela é de ação prática, de dimensões técnicas, artesanais, intelectuais e também artísticas, e as universidades tendem a ter uma visão reducionista da mesma, direcionando-a a uma dimensão intelectual dos conteúdos de seus currículos e práticas institucionais.

Antes mesmo de sermos professores, somos alunos e na condição de formação docente exercemos paralelamente ambos os papéis. E não há como deixar de nos confrontarmos em ser professor e ser aluno. Por isso, analisamos constantemente vivências pessoais, de situações vividas enquanto aluno e professor, de teorias e práticas docentes, do ato de ensinar e também de aprender, todas estas ações fazem parte da nossa formação identitária, as quais não deixamos para fora da sala de aula quando nela adentramos.

Ao tratarmos a integralidade da criança na Educação Infantil, temos que considerar da mesma maneira a formação do professor, pois somos seres íntegros, que não podem ser abordados somente por conhecimentos de aspectos cognitivos, mas também nos aspectos sensíveis e culturais.

Para Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, ontológico, pedagógico, epistemológico, mas também precisa ser testemunhado e vivido. No processo formador, eu enquanto objeto formado de conteúdos que foram transferidos a mim, serei no futuro um formador de objeto e formador do meu próprio objeto. O ensino não deve ser entendido na perspectiva “bancária”¹⁶, mas numa condição dialógica que remete à prática libertária e pode permitir que educadores-educandos dialoguem entre si. A consciência da ação docente é um ato transformador e pode favorecer mudanças para a realidade.

O processo formador é explicado por Freire (2011):

Vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (p.25).

¹⁶ Educação bancária: conceito de Paulo Freire, de quando o educando recebe conhecimento a ele submetido de forma autoritária, subordinada e sem criticidade.

Para Nóvoa (1995) e Freire (2011) é fundamental na formação de professores a reflexão crítica sobre a prática. O saber advindo da prática de maneira espontânea ou quase, constitui saber ingênuo e que carece de se pensar certo para superar a ingenuidade e suplantá-la pela criticidade.

Para Freire, transformação e liberdade são possíveis pela reflexão e ação.

A reflexão e ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o souber dela resultante se faz objeto de reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. (FREIRE, 1987, p. 30).

Reflexão e ação não devem ser dicotomizadas, a ação de professor está intimamente ligada ao seu pensamento reflexivo.

Para Schon (1992), os professores devem ser reflexivos quando tomam consciência da sua própria aprendizagem, ao compreenderem como aprendem e observarem a coerência entre suas ações e palavras, se divergem ou não e os que o levam muitas vezes ao “choque de realidade¹⁷” e precisam conhecer este processo de formação, em relacionar teoria e prática, uma formação de pensar a ação, de refletir na ação.

O pensamento reflexivo é necessário à formação docente, em relacionar a teoria com a prática, em compreender o processo identitário do professor até a sua profissionalização, saber a área de atuação em conhecer a faixa etária a se trabalhar, que práticas pedagógicas serão necessárias para a atuação docente, ou seja, os professores devem ter consciência do que seja a sua profissão.

Ideologias instrumentais de abordagem tecnocrática para a preparação dos professores têm sido uma das formas mais ameaçadoras em desvalorizar o trabalho docente. Abordagem em que há um apelo de separar concepção de execução,

¹⁷ Choque de realidade: conceito colocado por Veenman (1988), de suas investigações de situações vividas por professores no primeiro ano de docência (ANGOTTI, 1998).

padronizar o conhecimento escolar e, assim, o interesse em controlá-lo e administrá-lo, o que desabilita e desvaloriza o trabalho crítico e intelectual dos professores (GIROUX, 1997).

Infelizmente, parece-nos haver um distanciamento, uma possível dissociação entre o saber favorecido nos cursos de formação e no currículo profissional, em que primeiro ensinam-se teorias e depois a aplicá-las na prática.

A profissão do professor não pode ser vista como um treinamento, o pensamento crítico é necessário para educar alunos e fazê-los pensar da mesma forma, para tanto, Giroux (1997) defende os professores como intelectuais enquanto uma profissão que desenvolve uma forma de pensamento e que deve ser assumida com responsabilidade ativa sobre o que é ensinado e significativo para a formação dos indivíduos.

Para Giroux (1997), p. 161:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como reflexivos.

Guarnieri (2005) relata em suas pesquisas muitos dos problemas aqui evidenciados na formação inicial do professor, tais como a dificuldade em se articular teoria e prática, de não encontrar condições para um trabalho coletivo de troca de experiências, problemas e conhecimentos, o que gera uma situação de enfrentamento isolado e individual. Nesse sentido, os cursos de formação devem favorecer articulações de conhecimento teórico-acadêmico, dados de contexto escolar e da prática docente por meio da reflexão.

Em concordância Giroux (1997), Schon (1992), Freire (2011), Nóvoa (1995) e Guarnieri (2005) definem um trabalho docente que se proponha a evitar um modo ingênuo de pensar e agir na docência, mas de um pensamento com autonomia intelectual e que se expressa em uma prática reflexiva. Compreendemos a importância desta condição para promover uma formação docente mais crítica e circunstanciada social e culturalmente.

No Brasil, a formação do professor de Educação Infantil é admitida pelas resoluções legais referentes à educação básica, sendo esta primeira etapa educacional pertencente ao sistema educacional brasileiro.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 23 de dezembro de 1996, alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores.

A LDBEN¹⁸ (1996) estipula a exigência de nível superior para os professores da educação básica, porém não a mantém para os professores da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os artigos 62 e 63 dispõem:

Art. 62 – 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período relativamente longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A lei fixa o prazo de dez anos para que as instituições atendam estas disposições se adequando à nova norma. Nesta época, a maioria dos professores

¹⁸ LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

no Brasil tinha a formação em magistério, em nível médio, quando não tinham nenhuma formação (GATTI, BARRETO, 2009).

É importante ressaltar que apesar da LDBEN 9.394/96 ter reconhecido a necessária formação do professor para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de ser realizada na Educação Superior, não deixou de considerar como formação mínima a do magistério de nível médio. Situação esta que deixou brechas na exigência da formação destes professores, que de acordo com o Censo Escolar do MEC/Inep de 2009, havia 32% dos professores da educação básica sem formação superior, sendo 52% deles atuando na Educação Infantil. Vejamos que o maior número de professores sem a formação em educação superior concentra-se na Educação Infantil (GATTI, BARRETO, ANDRE, 2011, p. 52).

Ainda hoje se constitui desafio pensar em uma formação docente de qualidade ou mesmo adequada para aqueles que irão atuar diante de nossas crianças.

No entanto, precisamos defender uma formação básica adequada na educação superior para a formação de nossos professores, sobretudo a que aqui defendemos para o atendimento educacional da criança na primeira infância, que deve receber uma formação teórica sustentável, experiência prática pedagógica reflexiva e desenvolvimento de habilidades relacionadas às áreas de conhecimentos e de aspectos de vida que serão desenvolvidos na criança (ANGOTTI, 2009).

A formação do professor para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental está definida como sendo espaço de formação a ser realizado nos cursos de Pedagogia¹⁹.

¹⁹ 1) O curso de Pedagogia foi institucionalizado no Brasil, em 1939, quando na época o governador Getúlio Vargas fundara em 1937 a Universidade do Brasil, que previa uma Faculdade Nacional de Educação, e que por meio do Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, recebeu a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia, com os cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História.

2) O Parecer CFE 251/1962, de autoria do professor Valnir Chagas, estabeleceu uma organização curricular pautada no conceito de “currículo mínimo”, instituindo para a Pedagogia uma base curricular comum e uma parte diferenciada.

3) As Diretrizes Curriculares Nacionais são instituídas para a formação de professores em ensino médio (previsto no art. 62 da LDBEN) pela Resolução CEB Nº 2, de 19 abril de 1999.

4) A Resolução CNE/CP nº 2/2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Esta formação para o professor da primeira infância foi uma conquista obtida pela última reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (2006).

2.4. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia

Dando continuidade ao trabalho, vamos analisar o que as Diretrizes do Curso de Pedagogia (DCNCGPs²⁰) instituem de forma legal para a formação do professor de Educação Infantil no sentido de sua atuação junto ao campo da arte.

A criança da Educação Infantil é um ser íntegro que deve ser plenamente desenvolvido e inserido no mundo de conhecimento por diferentes modos de expressão e a formação deste professor que atuará nesta etapa educacional deve atender a esta perspectiva pedagógica.

Diante da formação exigida para a atuação do professor pelas resoluções legais, vamos analisar como as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia normatizam a formação para o curso de Pedagogia, relacionando arte à educação na formação da criança menor de seis anos com o intuito de desenvolver suas perspectivas artísticas, estéticas, culturais, físicas, intelectuais, sociais, afetivas junto à criança.

De acordo com Ostetto e Leite (2012):

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 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 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 linguagens, não emerge apenas a fada, mas a bruxa, os ódios, o fundo do baú da nossa vida. Por isso, arte mexe com a

5) A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

²⁰ DCNCGPs – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia (2006).

totalidade. E não é de totalidade que estamos em falta? Ao falarmos de arte, neste contexto, falamos da inteireza de ser educador e acrescentamos, aos polos competência e compromisso...(p.12).

A importância deste compromisso com a totalidade da criança, com sua integridade deve ser inserida em disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia a intensificar tal perspectiva na formação do professor.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do referido curso, em seu art. 2º, é previsto que as condições de ensino e aprendizagem sejam aplicadas à formação inicial para o exercício da docência de Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

No mesmo art. 2º § 1º, apresenta-se como deve ser a ação educativa dos cursos, que:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Vejamos que todos os conhecimentos devem ser articulados, considerando também as diferentes visões de mundo.

Uma ação educativa com intencionalidade, para Angotti (2009), é o que o profissional deve ter perante a criança pequena, para que assim tenha a oportunidade de otimizar experiências e vivências, trabalhar potencialidades, valores éticos e morais, ludicidade e diferentes formas de expressão.

O art. 2º das DCNCGPs, no § 2º ainda coloca a importância que o curso de Pedagogia deve exercer na formação docente, com estudos teórico-práticos, de investigação e reflexão crítica. Aqui, nos reportamos à condição da formação docente que referencia o pensamento com a prática reflexiva.

Assim como nos princípios defendidos nas DCNEI(s), o princípio estético também está apresentado na base curricular do curso de Pedagogia, no art. 3º:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será

proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Os princípios estéticos devem ser contemplados na formação do professor em seu processo de aprendizagem e na construção de conhecimento de diferentes visões de mundo e, portanto, na arte devem-se abordar todas suas manifestações artísticas e culturais.

Conforme Ostetto e Leite (2012) a formação estética do professor deve sensibilizar seu olhar e sua escuta, para que este possa ampliar seu repertório e ter uma prática significativa junto aos seus futuros alunos.

É bastante difícil pensarmos numa atuação docente em arte, quando professores em formação não a vivenciaram, não experimentaram o sensibilizar-se, o encantamento, a magia, a criatividade, a imaginação. Como vamos fornecer aquilo que não recebemos?

A sensibilidade é possível quando a entendemos e conhecemos dentro de nós mesmos, articula nosso ser do não ser, é um ato de apreender o mundo (OSTROWER, 2013). E, da mesma maneira, temos que nos apropriar das diferentes linguagens artísticas que nos permitirão a fruição destes significados.

Para Freire (2011), a formação docente não é mera repetição mecânica de gesto, mas:

a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (p.45-46).

As DCNCGPs definem como aptidão ao professor pedagogo, no art. 5º item 2:

:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

X - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre

processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

De todos estes itens, vamos analisar em específico os que referenciam a arte na formação do professor de Educação Infantil.

Entretanto, não podemos deixar de falar daqueles que já são contemplados pelas resoluções legais e alinhados obrigatoriamente a estes pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia que os ratificam na estruturação de seus currículos.

O item II define compreender a criança de zero a cinco anos na concepção do cuidar-educar e a promover seu desenvolvimento integral. Como no item IV e V, promover a aprendizagem dos sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humanos, isto é considerar a especificidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil, que exige um atendimento educacional adequado à sua faixa etária.

Em se tratando de arte, esta é referenciada como área de conhecimento no item VI, em que os conhecimentos devem ser ensinados de forma indisciplinar e de acordo com a fase do desenvolvimento humano. Neste ponto, ressaltamos que o trabalho pedagógico da Educação Infantil é feito por meio das diferentes linguagens que relacionam a criança com os objetos de conhecimentos. Portanto, a arte na Educação Infantil é tratada como uma das várias possibilidades de linguagens infantis dentre as muitas que se apresentam de sua própria área.

Para isto, as instituições de formação deverão implantar nos seus currículos conforme art. 6º e novamente fazendo um recorte para a temática da pesquisa, a arte, os seguintes itens:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

O núcleo de estudos básicos (I) define as ações educacionais de formação, voltados em termos de interesse para a culturalidade da sociedade brasileira, que intencionam práticas pedagógicas que possam promover o desenvolvimento de várias dimensões na vida da criança, em que arte é necessária, assim desenvolvendo os aspectos artísticos, estéticos e culturais esperados e determinados por força de Lei.

Portanto, mais uma vez aqui é definida pela legislação em vigor a condição de inserir no trabalho pedagógico as diferentes linguagens junto à criança, perspectiva pela qual a arte é tratada na condição de linguagens expressivas na Educação Infantil.

A ênfase que estamos dando na compreensão de criança, formação e atuação docente na Educação Infantil, deve-se a inserção de muitos conteúdos escolarizantes, que de forma precoce e errônea, estão sendo inseridos e

trabalhados em atividades pedagógicas na referida etapa educacional, foco de nosso interesse.

De acordo com Assis (2004) em seus estudos, professoras valorizam atividades escolarizantes e conteudistas como sendo a melhor forma de ação pedagógica, tais como: a ênfase na aquisição de leitura e escrita, treino caligráfico, exercícios de autocontrole e disciplina.

O núcleo II das DCNCGPs diz respeito ao aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional e que contempla também a cultura. E o III constitui núcleo de estudos integradores devendo proporcionar vivências nos diferentes campos da educação, sendo a arte indicada como comunicação e expressão cultural.

Para a realização destes conteúdos, o núcleo I é determinado por disciplinas, seminários e atividades, o núcleo II por práticas de docência e gestão educacional e o núcleo III atividades complementares como trabalho de conclusão de curso, monitoria, iniciação científica, além dos diferentes estágios que incluem os da Educação Infantil.

Como pudemos verificar os cursos de Pedagogia devem oferecer a formação necessária em arte para que os alunos, futuros pedagogos, professores em formação, possam vir a atuar com esta área de conhecimento junto à criança.

Para a Educação Infantil, os cursos devem oferecer disciplinas e situações de vivências que contemplem a arte, pois na polivalência do professor em atuar com as áreas de conhecimento, sobretudo, por meio das diferentes linguagens e em respeito à condição estrutural de desenvolvimento da criança da primeira infância, faz-se necessário uma prática pedagógica específica de atendimento e determinada pelas resoluções legais aqui apresentadas.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, identificamos o lugar da arte na formação da criança na primeira infância, bem como na formação docente que deverá desenvolver a articulação entre o ser pessoa e o ser profissional em congruência, ambos dependem deste conhecimento não para saberem apreciar uma obra ou até se tornar artista, a pretensão é muito maior do que possa parecer. Saber arte não é algo inerente somente ao artista, mas a todo ser humano e condição de constituição do ser para que possa vir a se expressar e

comunicar de forma única e exclusiva em que sensações, sentimentos, significados são permitidos e formados esteticamente.

Este aprendizado somente será formado em nós quando compreendermos as linguagens expressivas das artes.

Para Ostrower (2013):

Ser livre significa *compreender*, no sentido mais lúcido e amplo que a palavra pode ter. Significa um entendimento de si, uma aceitação em si da necessidade da existência em termos limitados. A vivência desse entendimento é a mais plena e a mais profunda interiorização a que o indivíduo possa chegar. Ser livre é ocupar o seu espaço de vida. Esse entendimento e si é um processo e não um estado de ser. Contém como correlata a possibilidade de o indivíduo constantemente diversificar-se e acrescentar a si próprio dentro de sua coerência. Crescendo tanto no sentido das delimitações como no de ampliações, a coerência se renova nas potencialidades criativas do indivíduo. (p.165).

Encerramos esta seção com a apresentação de nossos pressupostos teóricos, retomando a questão central que nos mobilizou para esta pesquisa e a seguir trataremos de metodologia científica para o desenvolvimento da pesquisa, na qual nos propomos a ***analisar de que forma o curso de Pedagogia da FCL/UNESP/Araraquara está formando o futuro professor de Educação Infantil para atuar com as linguagens expressivas das artes?***

SEÇÃO 3

3. Metodologia

Nesta seção trataremos da metodologia adotada para esta pesquisa caracterizada por uma análise documental, cujo objetivo é investigar de que forma está ocorrendo a formação inicial e os conhecimentos teórico-práticos advindos das linguagens expressivas das artes considerados importantes para a formação dos profissionais que irão atuar na condição de docentes na Educação Infantil, assim focando em seu processo de formação para atuação profissional.

Assim, a decisão metodológica desta pesquisa recaiu para uma pesquisa de análise documental com abordagem qualitativa, já que o interesse do trabalho incide na análise de Projetos Políticos Pedagógicos e programas de ensino das disciplinas do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/Araraquara em relação a arte na educação e o que se propõe desta temática em termos de formação de professores formados nos cursos de Pedagogia, após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia – Licenciaturas (2006).

De acordo com Ludke e André (1986):

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Philips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (p. 38).

A escolha pela pesquisa documental vem atender ao propósito deste estudo em investigar proposta curricular de um Curso de Graduação em Pedagogia, a verificar de acordo com a área de interesse informações de trechos de textos nos documentos, que conforme Lankshear e Knobel (2008) podem ser chamados de

corpus de texto, necessários a submissão da análise textual que se pretende investigar.

A pesquisa por documentos permite desenvolver argumentos para se entender o objeto investigado, a importância do campo das artes na formação de pedagogos, cujo eixo de formação está direcionado a atender e atuar na Educação Infantil. Para Lankshear e Knobel (2008):

O tipo de análise textual empregada deve ser coerente com a perspectiva teórica adotada pelo pesquisador que, por sua vez, deve ser coerente com a estrutura conceitual e teórica do problema de pesquisa. A aplicação de análise textual produz uma interpretação do(s) texto(s), que deve responder à pergunta original da pesquisa. (p. 106).

Após a seleção dos documentos necessários a pesquisa, estes devem ser analisados a encontrar trechos nos textos que localizem a informação desejada, para isso palavras-chave e categorias são definidas para a realização do processo de busca. Os documentos podem ser consultados on-line ou propriamente na fonte de sua origem, podendo ser bibliotecas e outros locais designados para a consulta.

Ludke e André (1986) alertam-nos para a decisão na caracterização do tipo de documento a ser selecionado se será do tipo oficial, técnico ou pessoal?

Para Lankshear e Knobel (2008) ao usar documentos como dados escritos, precisamos estar seguros na medida do possível, de que eles constituam dados de boa qualidade.

O propósito da pesquisa foi analisar os documentos mencionados a saber se a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/CAr está ou não atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas ao referido curso, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, um dos eixos formativos de docente do curso de Pedagogia. Para isso, utilizamos dos programas de ensino das disciplinas que são documentos de fontes primárias disponibilizados diretamente da universidade.

Os documentos de fontes primárias são declarações produzidas ou coletadas pelas reais testemunhas de eventos e processos e são importantes pelas suas produções por serem tão próximas quanto o possível da ação. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

Conforme Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador considera importante numa pesquisa qualitativa o “significado” dos dados coletados para compreender as informações que necessita diante de seu problema de pesquisa e analisando os dados de uma forma indutiva preocupa-se mais com o processo do que o produto.

Analisar dados qualitativos para Ludke e André (1986):

Significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado. (p.45).

Portanto, para a análise de documentos reconhecemos a importância de uma metodologia de análise fundamentada na abordagem qualitativa.

Os dados escritos podem compreender uma parte ou a totalidade do conjunto de dados para um estudo, que no caso dos documentos já existentes são os únicos dados coletados para a análise. Quando nos baseamos em documentos como fonte de dados, a qualidade das definições destes documentos causará impacto significativo na confiabilidade dos dados que tomamos deles. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

Com os documentos selecionados o pesquisador procede à análise do coletado, que geralmente por se tratar de uma pesquisa documental é feita pela metodologia de análise de conteúdo, em que unidades de análise são definidas para a investigação, podendo ser palavras, sentenças ou parágrafos. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Na pesquisa documental o conteúdo dos textos é analisado de acordo com o referencial teórico e questão de pesquisa, em que a apreciação, a indução e o julgamento são considerados procedimentos na análise de dados.

Para a pesquisa dos documentos utilizaremos da análise de conteúdos.

Segundo Lankshear e Knobel (2008):

A análise de conteúdos é “um método de pesquisa que usa um conjunto de procedimentos para extrair inferências válidas do texto” (Weber, 1985, p. 9). Segundo Robert Weber, estas inferências estão

em geral preocupadas com o autor, o “remetente”, ou o texto (e a mensagem que está no texto), o texto ou a mensagem em si, os leitores ou a audiência da mensagem ou do texto.

Na pesquisa qualitativa, portanto, a análise de conteúdo está preocupada com os tipos de mensagens que os textos enviam e com que normas sociais e ideologias essas mensagens codificam. (p. 274-275).

Assim, nossa preocupação e interesse foi investigar como o Curso de Pedagogia em estudo se reorganizou a partir de 2006, sobretudo diante das questões do campo das artes, que constituem conteúdo e metodologia de trabalho junto à criança da primeira infância, para o desenvolvimento de suas perspectivas de constituição do ser, de expressão de sua singularidade criativa, original, expressiva. Para tanto, elegemos nesta pesquisa de análise documental o Curso de Graduação de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Araraquara - FCL/UNESP/Araraquara.

3.1. Materiais

Os Projetos Políticos Pedagógicos e os programas de ensino das disciplinas da FCL/UNESP/Araraquara das estruturas curriculares de 2003 e de 2007, indicados e selecionados por se tratar dos últimos documentos a vigorar no curso até a publicação da Resolução nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

3.2. Coleta de dados

A coleta de dados está fundamentada na análise dos documentos mencionados a investigar quais os conhecimentos teórico-práticos advindos das linguagens expressivas das artes considerados importantes para a formação dos profissionais que irão atuar na condição de docentes na Educação Infantil. O material levantado será analisado com base na pesquisa documental.

De acordo com Silva et. al. (2009):

A coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado. (p. 4558).

A busca dos documentos se fez por consulta do material físico contido no processo nº 342/89 do referido Curso, que possui todas as informações desde sua criação com suas reestruturações até a atual, autorizado e disponibilizado pela Seção Técnica de Graduação da unidade universitária.

A consulta também se utilizou de arquivos eletrônicos disponibilizados pela Seção Técnica como também dos que já estavam disponíveis na internet pelo próprio site da instituição, através de links em menus de acesso às informações, ou para download dos arquivos em extensão (*.doc e *.pdf).

Posteriormente, selecionamos os projetos políticos pedagógicos e os programas de ensino das disciplinas (obrigatórias e optativas) da Estrutura Curricular de 2003 (Resolução Unesp - 145 de 17.12.2003) e a Estrutura Curricular de 2007 (Resolução Unesp – 60 de 28.08.2007) publicados no D. O. E. (Diário Oficial do Estado de São Paulo) respectivamente em seção I pg. 36 de 19.12.2003, seção I pg. 29 de 05.02.2004 e seção I pg. 35 de 29.08.2007.

3.3. Análise de dados

Para a análise de dados das propostas curriculares, estabelecemos encontrar informações nos Projetos Políticos Pedagógicos (P. P. P.) e nos programas de ensino das disciplinas (identificação, objetivos, conteúdos programáticos, bibliografias e ementas) do Curso de Pedagogia, em atendimento as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia (2006), para a formação do professor que atuará com as linguagens expressivas das artes junto à criança da primeira infância.

O planejamento da pesquisa consistiu em primeiro lugar examinar analiticamente os Projetos Políticos Pedagógicos em relação à temática característica de conteúdo e metodologia de trabalho junto à criança referente ao campo das artes na Educação Infantil e os programas de ensino das disciplinas do Curso de Pedagogia.

Conforme Lankshear e Knobel (2008), devemos estabelecer para a análise textual diferentes mecanismos de busca, como palavras-chave a serem empregadas para encontrar a informação que se queira investigar.

Ludke e André (1986), também nos coloca:

Tomando a definição por Krippendorff com as devidas ponderações por ele feitas, o processo de análise de conteúdo tem início com a decisão sobre a unidade de análise. Holsti (1969) apresenta dois tipos de unidade: unidade de registro e unidade de contexto. No primeiro caso, diz ele, o pesquisador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item. Outras vezes pode ser mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas a sua frequência. Mais uma vez o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa. (p.41-42).

Elaboramos, para a coleta de nossos dados, um quadro com possíveis palavras-chave que funcionaram como unidade de análise de conteúdo nas buscas iniciais nos programas de ensino das disciplinas que revelem preocupação e interesse no trabalho com a arte na formação de professores. Para isto, elegemos como categoria de análise para a composição das palavras-chave as “linguagens expressivas das artes”. Conforme o quadro a seguir.

	Palavras-chave
1	Arte (s)
4	Linguagem (ns)
5	Artística (o)
6	Estética (o)
7	Criatividade/Criação
8	Expressão/Expressividade/Expressiva
9	Corpo
10	Dança
11	Movimento
12	Música

13	Artes Visuais/ Artes Plásticas
14	Teatro/Dramaturgia/ Artes Cênicas
15	Literatura
16	Ludicidade/ Lúdica (o)
17	Formação docente/professor
18	Educação Infantil

Quadro 1 – Palavras-chave para a investigação

Silva et. al. (2009) nos falam da tarefa da pré-análise documental que:

passa a orientar novas coletas de dados, considerando que o processo é realizado de forma mais prudente e cautelosa com a intenção de alcançar melhores resultados na análise crítica do material recolhido. Esta, por sua vez, tem como objetivo central averiguar a veracidade e credibilidade dos documentos adquiridos e a adequação destes às finalidades do projeto (CALADO; FERREIRA, 2004). Todavia, faz-se necessário ressaltar que esta fase não dá conta de interpretar de forma mais elaborada o teor que se encontra implícito nos documentos, ficando para a próxima fase a tarefa de interpretar o conteúdo do material recolhido. (p. 4558).

Para isso, a escolha metodológica de análise documental justifica-se pela opção em obter os dados das disciplinas dos cursos via documentos disponíveis como programas de ensino e Projetos Políticos Pedagógicos.

Buscamos encontrar nestes documentos as palavras-chave que identificamos serem pertinentes e inerentes à temática em desenvolvimento, a serem localizadas nos programas de ensino das disciplinas e, neste tipo de texto, campos como a identificação de disciplinas, objetivos, conteúdos programáticos, metodologias, bibliografias e ementas.

As buscas iniciais nos documentos foram feitas através das palavras-chave por leitura e com auxílio de mecanismos de busca dos softwares dos arquivos, que ao localizar a palavra ou indícios da presença de conteúdo de artes, o programa de ensino da disciplina foi selecionado para ser investigado de acordo com a nossa categoria de análise.

Como o colocado por Lankshear e Knobel (2008) por unidade de análise de conteúdo, Ludke e André (1986) também definem a análise de conteúdo para uma pesquisa documental podendo ser com base de uma unidade de registro ou de contexto.

Sobre isso, Silva et. al. (2009) define:

As unidades de contexto dizem respeito, segundo Gomes (2007) à compreensão do contexto da qual faz parte a mensagem que está sendo analisada. Bravo (1991) complementa anunciando que elas são formadas por partes ou segmentos do conteúdo necessários a compreensão do significado das unidades de registro, podem ser o parágrafo, o capítulo ou o documento inteiro. Já as unidades de registro são na concepção de Gomes (2007, p.87) as que “se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem”. Em consonância, Bravo (1991) as compreende como unidades de sentido localizadas no texto, dele extraídas e codificadas e se expressam habitualmente por meio de palavras, concepções, afirmações e temas. Uma vez definidas as unidades de contexto e de registro, segue-se o processo com a eleição das categorias. (p.4560).

Em segundo lugar, após a coleta de dados e seleção desta pré-análise dos documentos pertinentes à pesquisa, partimos para uma análise de conteúdo mais detalhada, considerando a categoria de pesquisa formulada, assim dialogando os dados com o referencial teórico, para saber de que forma a arte se apresenta nas disciplinas selecionadas? Se as disciplinas estão voltadas a formação e atuação do professor de Educação Infantil e se abordam as artes como linguagens expressivas da infância?

Procedimentos estes realizados com os documentos da Estrutura Curricular de 2003 e 2007 do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/Araraquara, a visualizar mudanças ocorridas após Resolução nº 01/2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Para isto, elaboramos um roteiro de análise de estudos destas disciplinas a sintetizar os dados coletados para melhor estudá-los.

Disciplina	
Carga horária	Hs. teórica: Hs. Prática:
	Obrigatória () Optativa ()
Palavras-chave Identificadas	
Localização no Programa de Ensino	() identificação () objetivo () conteúdo programático () bibliografia () ementa

Ementa	
--------	--

Quadro 2 – Roteiro de análise de estudos (Ficha de Identificação)

Silva et. al.(2009) ressaltam a importância deste processo de leitura e da produção de um quadro que possa organizar a coleta de dados.

Para um trabalho de análise de conteúdo relevante e consistente, destaca-se a importância da leitura compreensiva do material, de forma exaustiva para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise. Reafirma-se a importância da descrição dos dados presentes no documento.

Como forma de sintetizar e organizar a fase da análise de dados, Bravo (1991) assinala a importância da produção do quadro de forma que essa sistematização possibilite novos estudos do material, bem como facilite o processo de produção do relatório da pesquisa. Na pesquisa documental, parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. (p. 4561).

A seguir, o Quadro 3 sintetiza os procedimentos da pesquisa.

Etapas	Procedimentos
Etapa 1 Análise Preliminar	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta dos documentos na Seção Técnica de Graduação e on-line por endereço eletrônico no site da universidade dos documentos para a pesquisa. • Definição da categoria de análise da pesquisa. • Elaboração das palavras-chave e busca nos programas de ensino das disciplinas.
Etapa 2 Análise Interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos P. P. P.(s) do Curso de Pedagogia. • Seleção das disciplinas para análise de categoria de seus programas de ensino. • Análise dos programas de ensino das disciplinas selecionadas. • Discussão dos resultados obtidos.

Quadro 3 – Etapas dos procedimentos da pesquisa documental

SEÇÃO 4**4. Análise documental do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/CAr**

O Curso de Pedagogia da FCL/UNESP de Araraquara está em funcionamento desde o ano de 1959 e tem acompanhado as sucessivas transformações legais e as diferentes concepções para a formação do profissional da educação que vigoraram nesse longo período de sua existência.

Atualmente no Curso de Pedagogia vigora o Projeto Político Pedagógico instituído na Resolução Unesp – 60 de 28.08.2007, elaborado em atendimento as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) – DCNCGP definidas na Resolução CNE/CP nº. 01, de 15 de maio de 2006.

As DCNCGP aplicam-se “à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” O artigo 10º dessas mesmas Diretrizes extingue as habilitações em cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Em virtude da publicação desta Resolução nº 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, nosso interesse foi investigar a Estrutura Curricular que está vigente desde 2007, porém com a perspectiva de analisar sua inovação e adequação à temática das artes, tendo em vista a proposta anterior de 2003, já que as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil (2009), conforme já apresentado, imprimem importância à temática.

4.1. Estrutura Curricular de 2003

A Estrutura Curricular de 2003 do curso em estudo foi estabelecida em atendimento à Resolução do CNE/CP n. 01 e 02 de 2002 das Diretrizes Curriculares

Nacionais do Curso de Pedagogia anteriormente instituída à atualmente vigente de 2006.

A formação dos participantes era composta por uma formação geral e de dois eixos: Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, Formação dos Professores em Educação Especial e Formação de Profissionais para o exercício de funções de suporte pedagógico (gestão, administração, coordenação e orientação de sistemas, unidades e experiências educacionais escolares).

O curso estruturava-se com 40 disciplinas, sendo 34 obrigatórias e 6 optativas a serem escolhidas pelo aluno no rol específico oferecido pelos Departamentos que atuam no Curso de Pedagogia.

A duração do curso era de 04 anos e oferecido no período diurno e noturno. A carga horária de sua estrutura configurava-se conforme o quadro abaixo.

Estrutura Curricular por carga horária	Totais de horas
Formação geral	1.680 h. teóricas 90 h. práticas
Formação eixo séries iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Especial	540 h. teóricas 420 h. práticas
Carga horária teórica/prática	2.730 h.
Carga horária estágios	400 h.
Carga horária de atividades acadêmicas, científicas e culturais	200 h.
Total	3.330 h.

Quadro 4 – Estrutura curricular do Curso de Pedagogia de 2003

O próximo quadro apresenta as disciplinas obrigatórias da formação do eixo para as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que as que estão em negrito são específicas desta formação.

Sem	Disciplinas EIXO Formação Séries Iniciais do Ensino Fundamental				
1º	História da Educação I	Psicologia da Educação I	Filosofia da Educação I	Teorias Sociológicas	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
2º	História da Educação II	Psicologia da Educação II	Filosofia da Educação II	Sócio Antropologia e Cultura e Escola	OPTATIVA I
3º	História da Educação III	Psicologia da Educação III	Filosofia da Educação III	Educação Especial	Educação Infantil
4º	Didática I	Psicologia da Educação IV	Estado, Sociedade e Educação	Filosofia para Crianças: Teoria e Prática	OPTATIVA II
5º	Didática II	Política e Educação Brasileira	Estágio Curricular Supervisionado I	OPTATIVA III	Conteúdo, Metodologia e Prática em Alfabetização
6º	Teoria e Prática do Currículo	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em Ciências	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em História e Geografia	Linguagens em Educação	OPTATIVA IV
7º	Ação Pedagógica Integrada I	Coordenação Pedagógica	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em Matemática	OPTATIVA V
8º	Gestão Educacional I	Orientação Educacional e Formação do Educador	Estágio Curricular Supervisionado II	Intervenção na Prática Pedagógica e Desenvolvimento Vocacional, Identidade e Escolarização	OPTATIVA VI

Quadro 5 – Disciplinas obrigatórias da estrutura curricular do Curso de Pedagogia 2003 (formação em séries iniciais do Ensino Fundamental)

A seguir, o próximo quadro apresenta as disciplinas obrigatórias do eixo de formação da Educação Especial, da mesma forma apresentada anteriormente as que estão em negrito são específicas desta formação.

Sem	Disciplinas EIXO Formação Educação Especial				
1º	História da Educação I	Psicologia da Educação I	Filosofia da Educação I	Teorias Sociológicas	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
2º	História da Educação II	Psicologia da Educação II	Filosofia da Educação II	Sócio Antropologia e Cultura e Escola	OPTATIVA
3º	História da Educação III	Psicologia da Educação III	Filosofia da Educação III	Educação Especial	Deficiências Fundamentos e Concepções Teoria e Prática
4º	Didática I	Psicologia da Educação IV	Estado, Sociedade e Educação	Processos e Problemas de Aprendizagem Teoria e Prática	OPTATIVA II
5º	Didática II	Política e Educação Brasileira	Estágio Curricular Supervisionado I	OPTATIVA III	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em Alfabetização
6º	Teoria e Prática do Currículo	Bases Biológicas de Conhecimento Teoria e Prática	Avaliação e Intervenção I Teoria e Prática	Desenvolvimento Infantil Teoria e Prática	OPTATIVA IV
7º	Ação	Coordenação	Avaliação e	Metodologia e	

	Pedagógica Integrada I	Pedagógica	Intervenção II Teoria e Prática	Ensino em Educação Especial I Teoria e Prática	OPTATIVA V
8º	Gestão Educacional	Orientação Educacional e Formação do Educador	Estágio Curricular Supervisionado II	Metodologia e Ensino em Educação Especial II Teoria e Prática	OPTATIVA VI

Quadro 6 – Disciplinas obrigatórias da estrutura curricular do Curso de Pedagogia de 2003 (formação em educação especial)

Conforme os quadros apresentados das disciplinas do Curso de Pedagogia, o aluno poderia escolher um dos dois eixos para formação a partir do 3º semestre, como também a formação de ambos por haver uma base geral de disciplinas em comum aos eixos e apenas complementado as disciplinas específicas de cada habilitação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da reestruturação curricular de 2003, as disciplinas optativas tem o objetivo de garantir a flexibilização do currículo cursado a garantir uma formação diferenciada, sendo assim oferecidas 06 disciplinas optativas a serem escolhidas pelo aluno. Nesta estrutura curricular foram oferecidas as disciplinas do quadro abaixo como disciplinas optativas.

1	Ação Pedagógica Integrada II
2	Alfabetização: instrumentos e práticas de intervenção
3	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Regulares – Ensino Inclusivo?
4	Antropologia das Organizações e Educação
5	Autonomia e Identidade na Adolescência
6	Autonomia e Identidade na Adolescência: novos desafios no mundo contemporâneo
7	Avaliação Educacional
8	Brinquedos, Jogos e Música na Educação Infantil
9	Cidadania e Ética: desafios para a educação
10	Cotidiano Escolar

11	Educação do Portador de Dismotria Cerebral Ontogenética: estimulação e tratamento
12	Educação e Luta de Classes no Brasil
13	Educação e Meio Ambiente
14	Educação e Saúde
15	Educação, Ciência e Cultura
16	Elaboração de Projetos
17	Estatística Descritiva
18	Experimentação em Ciências
19	Filosofia e Retórica
20	Fundamentos de Educação Musical para a Formação do Professor
21	História da Infância e da Família
22	História da Profissão Docente no Brasil
23	Indústria Cultural e Educação
24	Informática e Educação Matemática: linguagem logo
25	Inteligência: concepções e divergências
26	Introdução à Inferência Estatística
27	Metodologia de Pesquisa em Educação
28	Motricidade Humana e Educação
29	Municipalização, Autonomia da Escola, Projeto Pedagógico, Progressão Continuada e Outros: obstáculos ou possibilidades?
30	Noções de Psiquiatria Infantil
31	Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino
32	O Discurso Pedagógico “No” e “Sobre” o Conto de Fadas e a Fábula
33	O Jogo/Brinquedo e o Processo de Escolarização
34	Orientação Sexual na Escola
35	Pesquisa em Educação
36	Pierre Bourdieu e o Campo Educacional
37	Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: implicações para o trabalho docente
38	Política Educacional Brasileira II
39	Processamento de Dados
40	Processo de Socialização no Contexto Familiar e Escolar

41	Psicanálise, Educação e Pedagogia
42	Psicopedagogia
43	Sexualidade Humana e Educação Sexual
44	Sexualidade Humana, Escolarização e Atualidade: uma abordagem psicanalítica da educação/orientação sexual
45	Sociedade, Família e Educação Prevenção de Drogas nas Escolas
46	Sociologia da Comunicação
47	Sociologia do Conhecimento
48	Teorias do Desenvolvimento Emocional
49	Teorias Pedagógicas
50	Tópicos Especiais em Educação Sexual: a função do orgasmo
51	Tópicos Especiais em Sociologia das Diferenças Sociais: segurança urbana e democracia
52	Valores e Representações na Escola, no Cinema e na Literatura

Quadro 7 – Disciplinas optativas da estrutura curricular do Curso de Pedagogia de 2003

4.2. Estrutura Curricular de 2007

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESP/FCL/Araraquara (2007) a definição da formação do Pedagogo, aguardada pelos educadores, atende antigas reivindicações da área, principalmente aquelas de fixar a formação de professores para a Educação Infantil.

O curso estrutura-se com 45 disciplinas, sendo 42 obrigatórias e 3 optativas a serem escolhidas pelo aluno no rol específico oferecido pelos Departamentos que atuam no Curso ou por outros Departamentos da Faculdade.

Conforme o P. P. P. (2007) em atendimento as DCNCGPs (2006), as disciplinas se apresentam como:

o Núcleo de Estudos Básicos (NEB), um conjunto de disciplinas consideradas tradicionalmente como fundamentos da educação e um conjunto de disciplinas voltado especificamente para a formação docente que, articulados entre si, possibilitam a preparação para o exercício das funções exigidas no trabalho educativo. As disciplinas obrigatórias componentes do Núcleo de Estudos Básicos são: Filosofia da Educação; História da Educação;

Psicologia da Educação; Didática; Sociologia da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Política Educacional Brasileira; Teoria e Prática do Currículo; Gestão Educacional; Coordenação Pedagógica; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática; Linguagens em Educação; Educação Infantil e Pedagogias da Infância, além das diferentes modalidades de Estágio Curricular Supervisionado.

Compondo o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) estão as disciplinas: Ação Pedagógica Integrada; Sócio-Antropologia, Cultura e Escola; Educação Especial; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia para Crianças; Desenvolvimento de Identidade e Escolarização; Desenvolvimento e Educação Infantil e três disciplinas optativas de livre escolha do aluno.

O Núcleo de Estudos Integradores (NEI) é composto por inúmeras atividades acadêmico-científicas originárias de projetos de pesquisa e/ou extensão, eventos regulares, Programa de Iniciação Científica, Grupo PET. (p. 12).

Estrutura Curricular por carga horária	Totais de horas
Núcleo de Estudos Básicos (NEB)	1.800 h. teóricas 330 h. práticas 500 h. estágios
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE)	600 h. teóricas 90 h. práticas
Núcleo de Estudos Integradores (NEI)	100 h. práticas
Carga horária teórica/prática	2.820 h.
Carga horária estágios	500 h.
Carga horária de atividades acadêmicas, científicas e culturais	100 h.
Total	3.420 h.

Quadro 8 – Estrutura curricular do Curso de Pedagogia de 2007²¹

²¹ Dados coletados pelo Projeto Pedagógico - P. P. P. (2007) da FCL/UNESP/Araraquara no endereço eletrônico do site da universidade.

O próximo quadro apresenta a atual formatação da estrutura curricular do Curso de Pedagogia FCL/UNESP/Araraquara.

ANO	SEM	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
1º	1º	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica DDA ²² 0102	Filosofia da Educação I CED ²³ 0100	Psicologia da Educação I PDE ²⁴ 0011	História da Educação I CED0134	Sociologia da Educação I CED0150
1º	2º	Sociologia da Educação II CED0169	Pedagogias da Infância DDA0200	Filosofia da Educação II CED0126	Psicologia da Educação II PDE0020	História da Educação II CED0142
2º	1º	Psicologia da Educação III PDE0046	Filosofia da Educação III CED0177	Desenvolvimento e Educação Infantil PDE0062	História da Educação III CED0215	Educação Infantil: Creches DDA0021 + Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches DDA0030 (co-requisito)
2º	2º	Sócio-Antropologia, Cultura e Escola CED0223	Didática I DDA0013	Educação Especial PDE0038	Educação Infantil: Pré-Escola DDA0048 + Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: pré escolas DDA005 (co-requisito)	Psicologia da Educação IV PDE0054

²² DDA – disciplinas do Departamento de Didática.

²³ CED – disciplinas do Departamento de Ciências da Educação.

²⁴ PDE – disciplinas do Departamento de Psicologia da Educação.

3º	1º	Didática II DDA0080	Teoria e Prática do Currículo CED0266	Ação Pedagógica Integrada PDE0097	Política Educacional Brasileira CED0258	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização DDA0129
3º	2º	Filosofia para Crianças CED0240	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia DDA0064	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências DDA0072	Gestão Educacional CED7570 + (co-requisito) Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional CED7511	OPTATIVA
4º	1º	Educação Fundamental: Anos Iniciais I DDA9410 + Estágio Curricular Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental I – DDA9428 (co-requisito)	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática DDA9630	Linguagens em Educação DDA4000	OPTATIVA	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa DDA5015
4º	2º	OPTATIVA	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na educação da infância PDE0429	Coordenação Pedagógica CED0312	Formação de Identidade e Escolarização PDE0615	Educação Fundamental : Anos Iniciais II DDA9606 + Estágio Curricular Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental II DDA9614 (co-requisito)

Quadro 9 – Estrutura curricular do Curso de Pedagogia em vigor para os ingressantes a partir de 2007 do ano letivo de 2014 (diurno e noturno)

O aluno terá prazo mínimo de 04 anos e máximo de 07 anos para integralização curricular, devendo realizar os Estágios Curriculares Supervisionados fora do período de aulas, ou seja, em horário contrário ao que esteja regularmente

matriculado e de funcionamento de Creches, Pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O curso de Pedagogia da FCL/UNESP/Araraquara foi reformulado em março de 2007, em atendimento as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006, conforme explicitado pelo Projeto Político Pedagógico:

A organização curricular aqui proposta resulta, portanto, das determinações legais, da composição e especificidade de seu corpo docente, da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da análise e reflexão sobre documentação de políticas educacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, entre outros, e da bibliografia específica produzida. (p. 8).

A estrutura curricular do curso da FCL/UNESP/CAr foi reformulada pela Resolução da UNESP nº. 60, de 28 de agosto de 2007, passando a ter o eixo de formação em Educação Infantil, em atendimento as diretrizes curriculares do referido curso.

Anteriormente a esta estrutura curricular, o curso tinha os eixos de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Fundamental que permaneceu e para a Formação de Professores de Educação Especial que foi extinta na graduação do Curso de Pedagogia em atendimento a legislação.

Conforme consta em seu P. P. P. :

A definição da formação do Pedagogo, aguardada pelos educadores durante muito tempo, atende antigas reivindicações da área, principalmente aquelas de fixar a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia, eliminando as ambigüidades legais que vigoraram nos últimos anos. No entanto, trazem novos problemas a serem enfrentados no que se refere à extinção das habilitações, principalmente aquela voltada para a formação de professores para Educação Especial. A regulamentação dessa formação específica em nível de graduação ainda está para ser feita. (p.5).

Em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia novas disciplinas obrigatórias foram incorporadas no currículo com as demais: Educação Infantil: Creches agregado a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil : creches, Educação Infantil: Pré-Escola

agregado a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: pré-escola, Pedagogias da Infância, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância e Desenvolvimento e Educação Infantil.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da reestruturação curricular de 2007 foram oferecidas as disciplinas optativas do quadro abaixo, lembrando que além das 03 optativas que compõem o total da carga horária do curso que o aluno deve cumprir, fica ao seu critério cursar outras de seu interesse, como também a oferta de disciplinas optativas pode sofrer mudanças em cada ano letivo.

1	A Educação da Criança, a Constituição do Sujeito e o Educador
2	Ação Pedagógica Integrada II
3	Alfabetização: instrumentos e práticas de intervenção
4	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Regulares - Ensino Inclusivo?
5	Antropologia das Organizações e Educação
6	Autonomia e Identidade na Adolescência: novos desafios no mundo contemporâneo
7	Avaliação Educacional
8	Cidadania e Ética: desafios para a educação
9	Coerção e suas Implicações na Educação
10	Educação Científica
11	Educação do Portador de Dismotria Cerebral Congênita: estimulação e tratamento
12	Educação e Luta de Classes no Brasil
13	Educação e Meio Ambiente
14	Educação, Cultura e Cidadania
15	Elaboração de Projetos
16	Estatística Descritiva
17	Experimentação em Ciências
18	Filosofia e Retórica
19	Fundamentos de Educação Musical para a Formação do Professor
20	História da Profissão Docente no Brasil
21	Informática
22	Informática e Educação Matemática: linguagem logo

23	Introdução à Inferência Estatística
24	Laboratório de Prática Pedagógica para uma Educação Sensível
25	Leituras em Pedagogia Institucional
26	Mídia, Cultura e Educação
27	Municipalização, Autonomia da Escola, Projeto Pedagógico e Outros: obstáculos ou possibilidades?
28	Noções de Psiquiatria Infantil
29	Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino
30	O Cérebro na Escola
31	O Discurso Pedagógico “No” e “Sobre” O Conto de Fadas e a Fábula
32	O Jogo/Brinquedo e o Processo de Escolarização
33	O Professor como Educador da Criança.
34	Pesquisa em Educação
35	Pierre Bourdieu e o Campo Educacional
36	Política Educacional Brasileira II
37	Processamento de Dados
38	Processo de Socialização no Contexto Familiar e Escolar
39	Programas Informatizados de Leitura e Escrita
40	Psicanálise e Pedagogia: o infantil e a educação da criança
41	Psicanálise, Educação e Pedagogia
42	Psicopedagogia
43	Sexualidade Humana e Educação Sexual
44	Sociedade, Família e Educação: prevenção de drogas nas escolas
45	Teorias do Desenvolvimento Emocional
46	Teorias Pedagógicas
47	Valores e Representações na Escola, no Cinema e na Literatura

Quadro 10 – Disciplinas optativas estrutura curricular do Curso de Pedagogia de 2007

4.3. Programas de ensino

Na primeira etapa de nossa análise, investigamos as disciplinas obrigatórias selecionadas pelas palavras-chave das estruturas curriculares de 2003 e 2007, em seguida seguimos o estudo com as disciplinas optativas, em busca de respostas da nossa questão de pesquisa.

As disciplinas foram analisadas nos programas de ensino considerando as informações dos documentos em relação aos objetivos, conteúdos programáticos, bibliografias e ementas.

De modo geral, considerando a nossa categoria de análise “linguagens expressivas das artes” apenas uma disciplina indicou como objetivo o trabalho por meio das diferentes linguagens referenciando o campo das artes. As demais disciplinas obrigatórias e optativas selecionadas indicaram indícios para a discussão ao tema em foco.

No quadro a seguir, apresentamos as disciplinas selecionadas.

NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	EMENTA
Ação Pedagógica Integrada I	60 h T ²⁵ 30 h P (OB)	Inserção e contextualização aos cotidianos de escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com foco na vida escolar do aluno, para a reflexão e a construção de ações pedagógicas que darão suporte à formação e a ação do professor, mediante a necessidade do reconhecimento à diversidade cultural estabelecida nesses ambientes.
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa	60 h T 60 h P (OB)	Pretende-se, na disciplina intitulada Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, oferecer referencial teórico aos alunos, futuros professores, que lhes permitam entender como o sentido é construído na instância do texto como também compreender o texto como atividade que coloca indivíduos em relação em um contexto enunciativo determinado tendo em vista uma dada intenção de significação. Serão apresentados aos alunos instrumentos que lhes possibilitem

²⁵ H: horas; T: teóricas; P: práticas.

		operar com a categoria gênero de discurso. A partir dessa base conceitual, simular-se-á contextos enunciativos para a produção de textos tipologicamente diferentes tanto na modalidade oral como na modalidade escrita. Do ponto de vista da atividade denominada de interpretação de texto, os graduandos serão orientados a reconhecer os sentidos produzidos em textos tipologicamente diferentes, levando em consideração necessariamente as suas propriedades lingüístico-discursivas.
Desenvolvimento e Educação Infantil	60 h T (OB)	A infância como construção social e historicamente determinada e sua inserção nos estudos do desenvolvimento humano. A necessidade de se compreender o desenvolvimento em suas diferentes áreas, situando a infância como um momento peculiar que requer diferentes intervenções e modalidades de atendimento, bem como competência técnica e teórica específica do educador.
Didática II	60 h T (OB)	Didática. História de Escolarização. Habitus. Habitus de Estudante. Habitus Professoral. Capital Cultural. Lógica interna das disciplinas curriculares.
Educação Especial	60 h T (OB)	Desvio e estigma: contribuições à conceituação de deficiências. A educação especial na sociedade moderna e no Brasil: marcos históricos e políticas públicas. A inclusão. Necessidades especiais e necessidades educacionais especiais: noções sobre etiologia, prevenção e modalidades de recursos educacionais.
Educação Infantil: Creches	60 h T (OB)	A disciplina define-se pela especificidade do trabalho profissional realizado junto às crianças de 0 aos 3 anos em instituições de Educação Infantil, envolvendo a apresentação teórica e prática das concepções que envolvem o atendimento educacional de crianças nesta faixa etária .
Educação Infantil: Pré-escola	60 h T (OB)	A disciplina define-se pela especificidade do trabalho profissional realizado junto às crianças de 4 a 6 anos em instituições de Educação Infantil, envolvendo a apresentação teórica e prática das concepções que envolvem o atendimento educacional de crianças nesta faixa etária.
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil:	100 h P (OB)	A disciplina define-se pela vivência experienciada da especificidade do trabalho profissional realizado junto às crianças

Creches		de 0 aos 3 anos em instituições de Educação Infantil, enquanto laboratório de profissionalidade e profissionalização. Conhecimento da vida institucional – práticas didáticas/educativas e práticas institucionais.
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-Escola	100 h P (OB)	A disciplina define-se pela vivência experienciada da especificidade do trabalho profissional realizado junto às crianças de 4 aos 6 anos em instituições de Educação Infantil, enquanto laboratório de profissionalidade e profissionalização. Conhecimento da vida institucional – práticas didáticas/educativas e práticas institucionais.
Filosofia para Crianças	60 h T 30 h P (OB)	A proposta Filosofia para Crianças de Matthew Lipman: metodologia, fundamentos teóricos e currículo. Relações entre filosofia, infância e educação. Experiências filosóficas com crianças (Educação Infantil e no Ensino Fundamental): outras perspectivas.
Linguagens em Educação	60 h T 30 h P (OB)	A disciplina “Linguagens em Educação” pretende trabalhar a importância de se identificar e reconhecer o aluno das primeiras etapas da Escola Básica enquanto produto e produtor de cultura e que tem potencial capaz de desenvolver várias outras linguagens que não apenas a oral e a escrita, fundamentais para o entendimento e a leitura de mundo, bem como para a elaboração de conhecimentos. A disciplina será desenvolvida no sentido de permitir aos alunos - pedagogos em formação, a percepção e o reconhecimento, por meio, sobretudo das experiências vivenciadas, de que desde o choro até as novas tecnologias de comunicação, passando pela Educação artística, musical, cênica e corporal, há a possibilidade de elaboração de linguagens que podem favorecer a aprendizagem, a expressão e o desenvolvimento natural do ser humano.
Fundamentos de Educação Musical para a Formação de Professores	60 h T 30 h P (OP)	Relações entre educação musical, pedagogia musical e a escola. Diferentes possibilidades de recursos e procedimentos didáticos para o desenvolvimento de sensibilidades estéticas e artísticas e da comunicação não-verbal. O sentido histórico de nossa herança cultural.
Valores e Representações na		Não localizada ementa.

Escola, no Cinema e na Literatura		
Brinquedos, Jogos e Música na Educação Infantil		Não localizada ementa.

Quadro 11 – Disciplinas selecionadas pelas palavras-chave

Na análise destas disciplinas verificamos que todas as obrigatórias fazem de algum modo menção à Educação Infantil, sendo as que permaneceram da estrutura curricular de 2003 a 2007: Linguagens em Educação, Filosofia para Crianças, Didática II, Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa, Educação Especial e Ação Pedagógica Integrada I (que na estrutura de 2003 oferecia a Ação Pedagógica Integrada I e a II como disciplina optativa).

As demais obrigatórias foram instituídas para ao atendimento a legislação educacional em vigor em cumprimento ao exigido para a formação do professor de Educação Infantil, sendo da estrutura curricular de 2007: Educação Infantil: Creches agregado ao Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creche, Educação Infantil: Pré-Escola agregado ao Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escola e Desenvolvimento e Educação Infantil.

No caso das disciplinas optativas apenas uma atendia nossa categoria de análise, a intitulada Fundamentos de Educação Musical para a formação de professores.

Assim, pesquisamos os dados dos programas de ensino destas disciplinas conforme a seguinte análise.

Ação Pedagógica Integrada I (OB): tem por objetivo permitir uma ação pedagógica do aluno do Curso de Pedagogia com a escola pública do município de Araraquara. A disciplina está em vigor e consta na estrutura curricular de 2003, indicou desenvolver atividades em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o mesmo não mais mencionado na disciplina da estrutura curricular de 2007 que exclui a Educação Infantil, mantém o Ensino Fundamental e acrescenta o Ensino Médio. A disciplina de 2003 também apresenta um rol de atividades práticas de ensino não mais demonstrado da mesma maneira na estrutura de 2007 que passou a ser denominada como Ação Pedagógica Integrada sem a opção I e II (a última estava como optativa). Um de seus objetivos é permitir ao aluno do Curso de

Pedagogia acesso para conhecimentos e ações através de um olhar sensível ao cotidiano escolar, podendo na ação pedagógica serem desenvolvidos projetos e oficinas culturais e artísticas. Mesmo a disciplina não sendo específica para a formação do docente em Educação Infantil e nem caracterizando a arte como linguagens expressivas, há a indicação para um possível trabalho com artes nas escolas. Porém, a disciplina deixou de contemplar as atividades em escolas de Educação Infantil pelo seu programa de ensino de 2007.

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa (OB): se refere ao eixo do Ensino Fundamental, foi selecionada em nossa análise pela temática de linguagem oral e escrita, de conter conteúdos que abordem a literatura e por trabalhar com vários tipos de textos, podendo também contribuir para a formação do professor de Educação Infantil. É uma disciplina que permanece vigente no Curso de Pedagogia estando nas duas estruturas curriculares em questão. No conteúdo programático e bibliografia há indicação do trabalho com diferentes textos: teatrais, quadrinhos, textos visuais e auditivos (TV e rádio), folhetos de cordel, poemas, canções, outros. Pela indicação destes textos a serem trabalhados na disciplina, podemos compreender que além dos textos escritos, foi considerado no conteúdo da disciplina compreender outras formas textuais, como as decorrentes por diferentes linguagens e das artes. Entretanto, em relação a nossa categoria de análise a disciplina está menos direcionada por considerar gêneros discursivos, que não deixa de ser uma condição de expressão, mas valoriza a produção oral e escrita do discurso.

Desenvolvimento e Educação Infantil (OB): esta disciplina foi inserida após promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) em atendimento a oferecer o eixo de formação do professor em Educação Infantil. A seleção da disciplina foi relevante por considerar o desenvolvimento da criança por diferentes áreas, refletir sobre os contextos educacionais de desenvolvimento infantil e as necessidades de formação do professor a oferecer experiências como as culturais indispensáveis ao desenvolvimento global da criança. No entanto, compreendemos que a disciplina por considerar necessários contatos e experiências da criança, possa trabalhar com as diferentes linguagens como condição de desenvolvimento e necessário à formação docente, mas a disciplina é de uma temática psicológica voltada ao desenvolvimento humano e não em específico das linguagens expressivas na infância.

Didática II (OB): tem por objetivo a compreensão da *habitus* estudantil e professoral. A disciplina consta em ambas as estruturas (2003 e 2007) e foi selecionada na análise por conter na bibliografia referencial teórico de artes para a atuação docente tanto para o Ensino Fundamental como para a Educação Infantil. No programa de ensino consta a indicação de leitura dos livros da Editora Contexto: “*Como usar o rádio na sala de aula, Como usar o jornal da sala de aula, Como usar a música na sala de aula, Como usar a literatura na sala de aula, Como usar o cinema na sala de aula, Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula, Como usar as artes visuais na sala de aula e Como usar televisão na sala de aula*”. Não foi possível pelo documento caracterizarmos a abordagem que é feita da área de artes, temos como pressuposto tratar das linguagens artísticas pelos títulos das obras.

Educação Especial (OB): A arte é mencionada como uma aplicação à Educação Especial, que nos leva a compreender pelo documento que a Arte-Educação está voltada a um recurso educacional, não sendo relacionada em específico à nossa temática da pesquisa.

Educação Infantil: Creches (OB): disciplina incluída na estrutura curricular de 2007. O programa de ensino não apontou especificamente um trabalho para as linguagens decorrentes das artes, mas pela bibliografia apresentam obras que abordam esta temática como as Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil que regulamentam as práticas pedagógicas da Educação Infantil, Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998) e indicação do livro: “*As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância*”, Porto Alegre: Artes Médicas. Com isso, podemos analisar pela ementa do curso que a disciplina possui concepções teóricas e práticas que atendam a especificidade da criança da primeira infância, mesmo que forma menos diretiva a atuação com as linguagens expressivas das artes.

Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches (OB): também incluída na estrutura curricular de 2007, a disciplina de estágio ocorre em concomitância com a disciplina Educação Infantil: Creches. Por se tratar de estágio devem ocorrer vivências experienciadas de práticas educativas e específicas do trabalho docente nas instituições de Educação Infantil em atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos. Da mesma maneira, que a análise da disciplina anterior, esta também possui no programa de ensino em sua bibliografia a mesma indicação

da disciplina anterior de concepções teóricas e práticas com as linguagens expressivas das artes.

Educação Infantil: Pré-Escola (OB): também a disciplina foi incluída na estrutura curricular de 2007. Não tratam especificamente das linguagens que decorrem das artes, mas podemos analisar que há indicação em abordá-las no seu conteúdo de programa de ensino, por objetivar o valor da experiência, do tateamento experimental para as elaborações de conhecimento de mundo. Um ponto importante e não identificado como palavra-chave na disciplina Educação Infantil: Creches, mas localizado na de Pré-Escola, foi a palavra “corpo”, uma concepção de “corpo” enquanto primeiro e principal brinquedo de exploração de mundo, não temos como averiguar esta concepção do corpo no documento, mas que pode estar relacionada à ludicidade ou também a condição de expressividade na infância. Na bibliografia também consta o livro: *“As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância”*, Porto Alegre: Artes Médicas.

Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil (OB): Pré-Escola: assim como a disciplina de estágio de Educação Infantil: Creches, a de Pré-Escola ocorre em concomitância com a disciplina de Educação Infantil: Pré-Escola e incluída na estrutura curricular de 2007. O estágio deve ocorrer em instituição de Educação Infantil que atendam a Pré-Escola com crianças de 4 a 6 anos. A disciplina do estágio não traz do mesmo modo o programa de ensino em relação a anterior, mas apresenta na bibliografia a mesma indicação de leitura de livros e com isso também é diretiva em supor um trabalho pedagógico com as linguagens expressivas das artes.

Filosofia para Crianças (OB): consta nas estruturas curriculares de 2003 e 2007, em que encontramos o trabalho com as linguagens artísticas no conteúdo programático como proposta de se trabalhar com a filosofia na Educação Infantil e Ensino Fundamental, porém seu objetivo compreende conceitos de propostas de filosofia para crianças.

Linguagens em Educação (OB): a disciplina Linguagens em Educação foi a que melhor se contemplou enquanto disciplina a atender nossa categoria de análise “linguagens expressivas das artes”. A disciplina é voltada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e consta nas estruturas curriculares de 2003 e 2007. Em todo o programa de ensino (objetivos, conteúdo programático, metodologia, bibliografia e ementa) há menção das diferentes linguagens em educação como as decorrentes

das artes. A arte não está indicada como Arte-Educação no programa de ensino, mas como base epistemológica para uma Pedagogia que considere à infância e seu desenvolvimento de 0 a 12 anos. As linguagens artísticas são citadas e também como educação artística, musical, cênica e corporal. Apesar da disciplina se caracterizar de forma direta às linguagens expressivas das artes, esta referência à educação artística feita na ementa pode gerar outros tipos de interpretação e entendimentos equivocados além de linguagem, como compreendê-la para uma referência às Artes Visuais ou Plásticas, ou ainda, remetermo-nos à antiga disciplina de Educação Artística que atualmente possui outra denominação (Ensino de Artes), mesmo que compreendamos que esta colocação feita no programa de modo geral no documento refere-se às artes enquanto diferentes possibilidades de linguagens e expressões. O corpo também aparece no programa enquanto instrumento lúdico e possibilidade de expressão da criança. A bibliografia cita livros da área de Arte-Educação, artes, formação docente voltada à concepção da epistemologia da prática que abordamos neste estudo e Educação Infantil.

Fundamentos de Educação Musical para a formação de professores (OP): foi oferecida pela estrutura curricular de 2003, não estando mais em oferta pela estrutura curricular de 2007. A disciplina trata da linguagem musical para a formação do professor em poder atuar com a criança. O conteúdo programático além da música envolve Dança, expressão, sensibilidade, brincadeiras, outros. Em relação a pesquisa tem relação diretiva com nossa categoria de linguagens expressivas das artes.

Pela análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e programas de ensino das disciplinas das estruturas curriculares de 2003 e 2007 do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/Araraquara, indicados para a realização do nosso trabalho por se tratar dos últimos documentos a vigorar no curso até a publicação da Resolução nº 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura pode-se averiguar que alterações ocorreram em atendimento a esta determinação.

A inclusão do eixo de formação dos professores em Educação Infantil no Curso de Pedagogia também pelas análises acompanhou as resoluções legais do Ministério de Educação e Desporto (MEC) para a Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1996, revisadas em

2009), visando atender as práticas pedagógicas para o atendimento desta etapa educacional.

Para o eixo da formação docente para a Educação Infantil várias disciplinas foram incorporadas como obrigatórias na reestruturação de 2007, tais como: Educação Infantil: Creches agregado ao Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creche, Educação Infantil: Pré-Escola agregado ao Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escola e Desenvolvimento e Educação Infantil, Pedagogias da Infância, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância e Desenvolvimento e Educação Infantil.

Entretanto, considerando nossa categoria de análise “linguagens expressivas das artes” em relação aos conteúdos teórico-práticos necessários para esta atuação docente junto à criança da primeira infância, os dados dos documentos indicaram a caracterização ou possibilidade de indicação da temática da pesquisa em algumas disciplinas, sejam com mais ou menos ênfase em relação ao conteúdo dos programas de ensino.

Em ambas as estruturas analisadas foram localizadas 11 disciplinas obrigatórias, sendo 05 que permaneceram da estrutura curricular anterior a atual, além de outras 05 incorporadas devido o eixo de formação de professores para a Educação Infantil da reestruturação curricular de 2007 e somente 01 optativa ofertada na estrutura curricular de 2003.

Da análise das optativas obtivemos somente uma disciplina ofertada na estrutura curricular de 2003 e que não constava mais na estrutura curricular de 2007.

Na busca das palavras-chave localizamos outras disciplinas, mas que não indicavam sinais de possibilidades nos programas de ensino para uma abordagem dos conteúdos teórico-práticos necessários para a formação e atuação do futuro professor de Educação Infantil em linguagens expressivas das artes e assim não foram selecionados para a análise interpretativa.

Com base nas análises das 05 disciplinas que se mantiveram nas duas estruturas curriculares, a única disciplina que contemplou nossa categoria de análise foi a de Linguagens em Educação, que necessariamente não é específica nas linguagens artísticas, entretanto, faz uma abordagem conceptiva da arte e de suas linguagens enquanto base epistemológica para a atuação com crianças de 0 a 12 anos, como também não é específica para a Educação Infantil abrangendo também

os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta condição da arte enquanto linguagem atende as DCNEIs (2009) em que práticas pedagógicas devem garantir experiências de várias formas de linguagens, gêneros e expressões. A arte na disciplina é colocada pelas suas formas próprias de linguagens, como a musical, visual, corporal, dramática, outras. A disciplina também atende a condição de experiência e vivência pelo aluno do Curso de Pedagogia, utilizando como metodologias alternativas para a efetivação da Prática de Ensino, incorporada à disciplina, as Oficinas de Linguagens. Concepção esta de uma epistemologia da prática que entendemos ser necessária para a formação docente em se articular teoria e prática.

As disciplinas de Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa Didática II e Filosofia para Crianças, apesar de não serem específicas da Educação Infantil e nem abordarem de forma categórica as linguagens expressivas das artes, apresentaram indícios da presença da arte e de suas linguagens mesmo que de uma forma menos diretiva em relação a nossa categoria de análise nos programas de ensino. No entanto, mesmo por esta condição podemos supor que há alguma contribuição para a formação do professor.

A disciplina Ação Integrada Pedagógica apresentou uma condição diferente, seu programa de ensino contemplava práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil e com a reestruturação curricular de 2007, a disciplina deixou de realizar suas ações nas escolas de Educação Infantil no momento em que este se constitui pelas DCNCGPs como um novo eixo de formação para o professor, ficando apenas nas de Ensino Fundamental e Médio.

Na estrutura de 2007 novas disciplinas obrigatórias foram incorporadas no Curso de Pedagogia, da análise destas disciplinas selecionadas, conforme veremos a seguir, nenhuma trabalha especificamente com as linguagens expressivas das artes, mas os dados dos programas de ensino demonstraram indicação de nossa temática com os seus conteúdos programáticos.

Nas disciplinas de Educação Infantil: Creches agregado ao Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creche, Educação Infantil: Pré-Escola agregado ao Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escola e Desenvolvimento e Educação Infantil, os dados demonstraram na análise indicações de concepções teórico-práticas sobre as linguagens em educação e das decorrentes das artes no conteúdo programático das disciplinas: em citarem nos objetivos a importância das elaborações e expressões infantis (disciplina pré-escola e pré-

escola estágio como co-requisito); nos conteúdos os RCNEIs e os PCNEIs que abordam as linguagens e as das artes (disciplina creche e creche estágio como co-requisito); na bibliografia de todas as disciplinas consta o livro: “*As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância*”, Porto Alegre: Artes Médicas, sendo uma proposta educacional que foi abordada nesta pesquisa em referenciar as linguagens expressivas das artes no trabalho docente da Educação Infantil.

A disciplina Desenvolvimento e Educação infantil, também incorporada na estrutura curricular de 2007, apresentou na análise indícios de um trabalho pedagógico com as linguagens expressivas das artes mesmo que de forma menos diretiva, ao considerar como objetivo pelo seu programa de ensino o desenvolvimento da criança por diferentes áreas.

A disciplina optativa Fundamentos de Educação Musical para a formação de professores tem relação direta com a nossa categoria de pesquisa por tratar da formação do professor na linguagem musical considerando como forma de sensibilização e expressão. Mas era parte integrante da estrutura curricular de 2003 e não é mais oferecida como disciplina optativa pelo Curso de Pedagogia.

Considerações Finais

Com base nesta pesquisa analisamos que o Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/CAr atendeu a Resolução nº 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estruturando o eixo de formação para o professor de Educação Infantil incluindo assim novas disciplinas voltadas para esta formação.

De modo geral, a reestruturação do mencionado Curso de Pedagogia em 2007 que sucedeu o de 2003 atendendo a determinação de 2006, contribuiu efetivamente para a formação do professor de Educação Infantil, incorporando disciplinas e com carga horária em exercícios de práticas alternativas e criativas desenvolvidas em laboratórios, buscando desenvolver habilidades formativas no atual discente para a futura atividade enquanto docente. Os estágios tiveram significativo aumento em sua carga horária e pode promover o contato direto dos estudantes com situações profissionais no decorrer de sua formação, condição esta necessária para a formação e que de acordo com o P. P. P., numa relação que busca não desassociar teoria e prática, prática esta que deve ser reflexiva e experienciada, concepção teórica de autores da epistemologia da prática que nos apoiamos nesta pesquisa como fundamental para a formação de professores.

Conforme Giroux (1997) os cursos de formação devem ter uma reformulação curricular com a articulação de teoria e prática, em que a partir de uma atuação docente reflexiva, o professor possa pensar com criticidade os conhecimentos teórico-práticos adquiridos na sua formação para serviço da educação, condição que acreditamos ser necessária para um atendimento educacional de qualidade da criança da primeira infância.

Pela análise dos documentos constatamos que em resposta a nossa pergunta da pesquisa, das disciplinas que tiveram seus programas de ensino analisados foi possível localizarmos indicações das “linguagens expressivas das artes”, seja de um nível de relação mais diretivo ou menos da abordagem desta temática para a formação do professor de Educação Infantil.

Apenas uma única disciplina a de Linguagens em Educação atua diretamente na nossa temática e categoria de pesquisa na condição de diferentes linguagens em educação que possibilitam várias formas de conhecimentos e leituras de mundo

para a criança, como as decorrentes das artes. Esta disciplina compreende o Núcleo de Estudos Básicos do P.P.P. do mencionado curso em análise, que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) pertence ao conjunto das disciplinas consideradas como fundamentos da educação e das que são voltadas para a formação docente específica para a preparação do exercício das funções exigidas do professor. Assim sendo, a disciplina Linguagens em Educação é evidenciada pela sua importância neste processo formativo do professor de Educação Infantil a atuar com as diferentes linguagens, sobretudo, as das artes.

Nesta disciplina a arte é concebida como uma linguagem expressiva da infância, ministrada pelo professor polivalente (pedagogo) em que além de conhecê-las em forma de vivências e experiências, saiba também compreender a importância do favorecimento destas linguagens no desenvolvimento humano enquanto produto e produtor de cultura e conhecimento. A arte é compreendida como base epistemológica que considere a infância e o desenvolvimento desta faixa etária. Concepção de arte esta em que nos apoiamos neste trabalho dos autores citados, de uma arte que além de fazer e apreciar deve permitir o conhecer emocional, cognitivo e crítico, por possuir seu sistema de signos próprios dentre suas modalidades artísticas pode ser considerada como linguagem ou linguagens.

Podemos concluir que o Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/CAr neste estudo contempla a formação do futuro professor de Educação Infantil para atuar com as linguagens expressivas na infância, sobretudo as das artes.

Entretanto, acreditamos que este trabalho possa contribuir para futuras discussões da temática, inserção de mais disciplinas, cursos ou oficinas nos Cursos de Pedagogia, como outras pesquisas, enfim, tudo que possa ser refletido e discutido por estudiosos, professores e outras pessoas interessadas nas linguagens expressivas na infância.

Referências

ALBANO, A. A. A Arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância. In: São Paulo: **Caderno Temático de Formação II** – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica – nº 2, São Paulo: SME/ATP/DOT, 2004, p. 43-51. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf#page=43. Acesso em: 21/03/2011.

ANDRADE, E. B. F. A arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar! In: ANGOTTI, M. (Org.), **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**, Campinas: editora Alínea, 2009.

ANGOTTI, M. (Org.), **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**, Campinas: editora Alínea, 2009.

_____.(Org.), **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?**, Campinas: editora Alínea, 2006.

_____. **O Trabalho Docente na Pré-Escola - Revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Editora Pioneira Educação, 2003.

_____, BARRETO, C. A., Perspectivas de investimento na formação docente: uma realidade em processo. In: ANGOTTI, M. (Org.), **A Educação Infantil em diálogos**, Campinas: editora Alínea, 2012.

ASSIS, M. S. S. Práticas de Cuidado e de Educação na Instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras In: ANGOTTI, M. (Org.), **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?**, Campinas: editora Alínea, 2006.

BARBOSA, A. M. (Org.), **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**, São Paulo: Cortez, 2012.

_____, COUTINHO, R. G., (Org.), **Arte/Educação como mediação cultural e social**, São Paulo: Unesp, 2009.

_____, **Arte-Educação no Brasil**, São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **A imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

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

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ensino de primeira a quarta séries. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. (Volume 1: Introdução; Volume 3: Conhecimento de Mundo). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 12/10/2012.

_____. Conselho Nacional De Educação. **Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura**. Maio de 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 16/10/2012.

CAMBI, F., **História da Pedagogia**, São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, F. N. A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: Angotti, M. (Org.), **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?** Campinas: editora Alínea, 2006.

DALL' ACQUA, M. J. C, et. al., Musicalização na Educação Infantil (Org.), **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**, Campinas: editora Alínea, 2009.

DOWBOR, F. F., **Quem educa marca o corpo do outro**, São Paulo: Cortez, 2007.

DUARTE JÚNIOR, J.F. Por que Arte-Educação? 19 ed., Campinas: Papirus, 2008.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A. C. ; ANGOTTI, M. . As Artes Visuais na Formação de Docentes da Educação Infantil. In: Sheila Zambello de Pinho; José Bras Barreto de Oliveira. (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp de 2010**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012. v. 2. 12p.

FIORIN, J. L., **Linguagem e ideologia**, São Paulo: Ática, 1988.

FIORIN, J. L., Língua, discurso e política. **ALEA**. vol. 11, n. 1, janeiro-junho, 2009, p. 148-165.

FRANGE, L. B. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? IN: BARBOSA, A. M. (Org.), **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**, São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. IN: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FUSARI, M. F. R., FERRAZ, H. C. T., **Arte na educação escolar**, São Paulo: Cortez, 1992.

GATTI, B. A. (Coord.) e BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A., **Políticas docentes no Brasil: um estado de arte**, Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, H. A. **Os professores como Intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**, Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GODOY, K. M. A., Arte que Dança na Escola: possibilidades e caminhos percorridos. In: ANGOTTI, M. (Org.), **A Educação Infantil em diálogos**, Campinas: editora Alínea, 2012.

GOMBRICH, E. H., **A história da Arte**, Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a Ensinar – O Caminho Nada Suave da Docência**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

KATZ, Lilian. Q que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, T. M. , Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. IN: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, São Paulo: Ícone, 2012.

LOMBARDI, L. S. M. S., **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da pedagogia do teatro**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2011.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A., **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias, PICOSQUE, Gisa e GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo. FTD, 1998.

MARTINS, M. C. F. D., Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no Ensino de Arte , Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (org.), **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**, São Paulo: Cortez, 2012.

MELLO, S. A., O lugar da cultura na Educação da Infância: contribuições do enfoque histórico-cultural da psicologia à educação. In: ANGOTTI, M. (Org.), **A Educação Infantil em diálogos**, Campinas: editora Alínea, 2012.

_____, **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**, Campinas: Autores Associados, 2009.

NÓVOA, António (org.), **Profissão professor**. 2ª Ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas atuais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

OSTETTO, L.E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2012.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2013.

PINAZZA, M. A., John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, J. O., KISHIMOTO, T. M., PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo futuro**, Porto Alegre: Artmed, 2007.

REGO, T. C., **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIZZI, M. C. S., Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (org.), **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**, São Paulo: Cortez, 2012.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet – Evolução Histórica e Atualidades**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, 2009, PUCPR. Anais do IX Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, PUCPR, 2009, p. 4554-4566.

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

VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, São Paulo: Ícone, 2012.

ZANCHETTA Jr., J. ; BARBOSA, R. L. L. . Educação e Linguagem. In: Pró-Reitoria de Graduação - UNESP. (Org.). **Caderno de Formação: Formação de Professores - Introdução à Educação**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, 2010, v. 1, p. 117-134.

Anexos**Anexos I – Resoluções das Estruturas Curriculares do Curso de Pedagogia****RESOLUÇÃO UNESP Nº 145, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2003**

Estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara

O Reitor da Universidade Estadual Paulista, tendo em vista o deliberado pela Câmara Central de Graduação, em sessão de 01/11/03, com fundamento no artigo 24, inciso II, letra "f", do Estatuto, baixa a seguinte Resolução:

Artigo 1º - O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara será constituído pelos seguintes eixos:

- I - Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- II - Formação de Professores em Educação Especial.

Artigo 2º - O currículo pleno do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara será integrado por disciplinas obrigatórias comuns de formação em Pedagogia e disciplinas obrigatórias específicas de cada eixo de Formação de Professores, estágio supervisionado, disciplinas optativas e atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único - O número mínimo de horas a ser integralizado no curso a que se refere o caput do artigo, será de 3330 (três mil, trezentos e trinta).

Artigo 3º - O elenco de disciplinas obrigatórias comuns e disciplinas obrigatórias específicas de cada eixo de Formação constará do anexo a esta Resolução.

Artigo 4º - O aluno deverá integralizar 910 (novecentos e dez) horas em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em cada eixo de Formação.

Artigo 5º - O aluno deverá integralizar 300 (trezentas) horas em disciplinas optativas.

Artigo 6º - O aluno deverá realizar 200 (duzentas) horas em atividades-acadêmico científico-culturais.

Artigo 7º - A duração mínima do curso será de 4 (quatro) e máxima de 7 (sete) anos.

Artigo 8º - A matrícula será feita por disciplina ou conjunto de disciplinas.

Artigo 9º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo seus efeitos às turmas ingressantes a partir do ano 2000.

Artigo 10 - Fica assegurado o direito dos alunos ingressantes anteriormente ao ano 2000, que não concluíram o curso até 2002, de serem adaptados à nova estrutura proposta.

Artigo 11 - Revogam-se às disposições em contrário.

Proc. 342-89-FCL-Ar.

Pub. DOE de 19/12/2003, p 36:

Ret. DOE de 05/02/2004, p : 29

ANEXO A RESOLUÇÃO UNESP Nº 145-03

I - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO GERAL/Carga Horária

Filosofia da Educação I – 60

Filosofia da Educação II- 60

Filosofia da Educação III- 60

História da Educação I – 60

História da Educação II – 60

História da Educação III – 60

Psicologia da Educação I – 60

Psicologia da Educação II –60

Psicologia da Educação III – 60

Psicologia da Educação IV – 60

Didática I – 60

Didática II – 60

Teorias Sociológicas – 60

Sócio-Antropologia, Cultura e Escola – 60

Estado, Sociedade e Educação – 60

Política Educacional Brasileira – 60

Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – 60

Educação Especial – 60

Orientação Educacional e Formação do Educador – 60

Teoria e Prática do Currículo – 60

Gestão Educacional – 60

Coordenação Pedagógica – 60

Ação Pedagógica Integrada I - Prática – 90

II - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL/Carga Horária

Estágio Curricular Supervisionado I (1a. a 4a.série) – 200

Estágio Curricular Supervisionado II (1a. a 4a.série) – 200

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização – 120

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências – 120

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História/Geografia – 120

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa – 120

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática – 120

Filosofia para Crianças : Teoria e Prática – 90

Linguagens em Educação – 90

Educação Infantil – 90

Desenvolvimento Vocacional, Identidade e Escolarização – 90

III - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DE

PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/Carga Horária

Estágio Curricular Supervisionado I (Educação Especial) – 200

Estágio Curricular Supervisionado II (Educação Especial) - 200

Deficiências: Fundamentos e Concepções: Teoria e Prática – 90

Bases Biológicas do Conhecimento: Teoria e Prática – 90

Desenvolvimento Infantil: Teoria e Prática – 90

Processos e Problemas de Aprendizagem: Teoria e Prática – 90

Avaliação e Intervenção I: Teoria e Prática – 120

Avaliação e Intervenção II: Teoria e Prática – 120

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização – 120

Metodologias de Ensino em Educação Especial I : Teoria e Prática – 120

Metodologias de Ensino em Educação Especial II: Teoria e Prática – 120

RESOLUÇÃO UNESP Nº 60, DE 28 DE AGOSTO DE 2007

Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Araraquara.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo inciso IX do artigo 24 do Regimento Geral, nos termos do Parecer nº 141/07-CCG, e tendo em vista o deliberado pela Câmara Central de Graduação, em sessão de 02/08/07, com fundamento no artigo 24A, inciso II, alínea b do Estatuto, baixa a seguinte RESOLUÇÃO:

Art. 1º - O currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, será integrado por Disciplinas e outros componentes curriculares do Núcleo de Estudos Básicos; do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; do Núcleo de Estudos Integradores, conforme especificado no Anexo desta Resolução.

§ 1º - O número mínimo de créditos a ser integralizado no curso a que se refere o *caput* do artigo é de 228, num total de 3420 horas.

§ 2º - Serão desenvolvidas 420 horas de atividades práticas (AP), ligadas a disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos e do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, de acordo com especificação contida no Anexo desta Resolução.

§ 3º - O aluno deverá cumprir 180 horas em disciplinas optativas como parte do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos.

§ 4º - Os Estágios Supervisionados serão desenvolvidos no interior do Núcleo de Estudos Básicos com uma carga horária de 500 horas, sendo 100 em Gestão Educacional, 200 em Educação Infantil e 200 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

§ 5º - O Núcleo de Estudos Integradores será desenvolvido mediante atividades acadêmico científico-culturais, num total de 100 horas.

Art. 2º - O Curso de Pedagogia de que trata a presente Resolução terá a duração mínima de 04 e máxima de 07 anos.

Art. 3º - O regime de matrícula do curso é por disciplina, sendo todas as disciplinas semestrais.

Art. 4º - O concluinte do Curso de Pedagogia que desejar fazer uma complementação de estudos em Educação Especial, deverá cumprir programa específico, a ser posteriormente regulamentado.

Art. 5º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo seus efeitos aos alunos ingressantes a partir de 2007.

RESOLUÇÃO UNESP Nº 60, DE 28 DE AGOSTO DE 2007.

ANEXO

I - Núcleo de Estudos Básicos/ Carga Horária

Filosofia da Educação I - 60 h

Filosofia da Educação II - 60 h

Filosofia da Educação III - 60 h

História da Educação I - 60 h

História da Educação II - 60 h

História da Educação III - 60 h

Psicologia da Educação I - 60 h

Psicologia da Educação II - 60 h

Psicologia da Educação III - 60 h

Psicologia da Educação IV - 60 h

Sociologia da Educação I - 60 h

Sociologia da Educação II - 60 h

Didática I - 60 h

Didática II - 60 h

Política Educacional Brasileira - 60 h

Estrutura e Funcionamento da Educação Básica - 60 h

Teoria e Prática do Currículo - 60 h

Pedagogias da Infância - 60 h

Coordenação Pedagógica - 60 h

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização - 60h T + 60h AP

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências - 60h T + 60h AP

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História/Geografia - 60h T + 60h AP

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa - 60h T + 60h AP

Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática - 60h T + 60h AP

Linguagens em Educação - 60h T + 30h AP

Educação Infantil: Creches - 60 h

Educação Infantil: Pré-Escolas - 60 h

Educação Fundamental : Anos Iniciais I - 60h

Educação Fundamental : Anos Iniciais II - 60h

Gestão Educacional - 60 h

Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches - 100 h

Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré Escolas -100 h

Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental I - 100h

Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental II -100h

Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional - 100 h

II - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos/ Carga Horária

Sócio-Antropologia, Cultura e Escola - 60 h

Desenvolvimento e Educação Infantil- 60 h

Educação Especial - 60 h

Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância - 60 h

Filosofia para Crianças - 60h T + 30h AP

Ação Pedagógica Integrada - 60h T + 30h AP

Formação de Identidade e Escolarização - 60 T + 30h AP

Optativa I - 60 h

Optativa II - 60 h

Optativa III - 60 h

III - Núcleo de Estudos Integradores/ Carga horária

Atividades acadêmico-científico-culturais - 100 horas

Obs.: T= Aulas teóricas

AP= Atividades Práticas

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA EM VIGOR PARA OS
INGRESSANTES A PARTIR DE 2007

DIURNO E NOTURNO