

NO ITINERÁRIO DA FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, O ENCONTRO COM A ARTE E AS CONTRAPALAVRAS QUE MOVEM A VIDA

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine Trierweiller – UFSC/NUPEIN
pricillaped@gmail.com

Área Temática: Profissionalização Docente e Formação
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

No presente trabalho, parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, discute-se sobre a necessidade de uma formação artístico-cultural consistente aos professores da infância. Tocando-se justamente na problemática do espaço da arte em suas trajetórias formativas. É possível ampliar o repertório artístico-cultural das crianças, quando o próprio professor tem seu repertório artístico-cultural limitado? Como considerar na criança e propor à mesma aquilo que não faz parte do seu próprio acervo? Num momento histórico em que discursos e posturas defendem e valorizam as produções simbólicas das crianças, que tem se difundido a relevância das múltiplas linguagens, não podemos olvidar a necessidade de pensar que tipo de formação está sendo oportunizada aos professores da infância. Se considerarmos que é premente conhecer a criança e a cultura em que esta está inserida, igualmente o é conhecer/considerar o adulto/professor que é responsável pela sua formação educativa no espaço coletivo da educação infantil. Desse modo, para além do limiar de pensar a palavra formação, atrelada à trajetória escolar, parte-se do pressuposto que uma formação por “inteiro” tem que abarcar/considerar as experiências estéticas, as relações/interações estabelecidas sempre na relação com o outro (pessoas, livros, músicas, poesias, imagens, histórias, instituições etc.). O material que subsidia as análises realizadas neste texto toma como base as entrevistas e a análise da estética do espaço ambiente de um Centro de Educação Infantil filantrópico da região Sul do Brasil. Os estudiosos russos Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Levi S. Vygotsky (1896-1943) serão trazidos à tona para dialogar com o compêndio da polifonia dos sentidos e significados das múltiplas vozes que constituem o repertório da formação artístico-cultural dos professores da Educação infantil.

Palavras-chave: Formação Artístico-Cultural; Repertórios; Estética; Educação Infantil; Professor.

Introdução

Este trabalho advém de uma pesquisa de Mestrado em Educação, na linha Educação e Infância que procurou analisar os sentidos e concepções atribuídas pelos professores da Educação Infantil em relação a sua formação artístico-cultural, bem como desvelar os

elementos constituidores/constituintes dessa formação. Parte do pressuposto que, Geralmente, na educação formal a arte é tratada de forma instrumental, com o objetivo de se trabalhar outras áreas de conhecimento concebidas como de maior relevância. Sendo que, os cursos responsáveis pela formação de professores para atuar na área da Educação Infantil (Magistério e/ou Pedagogia) raramente oportunizam espaços de discussão e ampliação das experiências estéticas dos futuros professores-pessoas, o que culmina na presença fortuita da dimensão artística na vida e na atuação desses profissionais. Os quais, mesmo ao reconhecerem a relevância de uma formação artístico-cultural consistente, estão susceptíveis à fragmentação, quer pelas condições materiais de vida, quer por experiências estéticas restritas a produtos culturais midiáticos que são incorporados e naturalizados como referências e/ou modelos de vida e de infância.

A motivação inicial para a realização de tal estudo, advém de minha trajetória pessoal e acadêmica. Uma trajetória marcada por vivências musicais, seja no ambiente familiar com pai, avô, irmão e primos músicos (cinco), ou no meu breve, porém intenso ingresso como flautista em uma banda de música municipal (dois anos). Durante o curso do magistério – segundo grau (1995-1998), também freqüentei paralelamente a banda, por dois anos, um curso e/ou grupo de teatro amador. O mesmo possibilitou-me juntamente com minha atuação profissional, de pesquisadora no espaço acadêmico e de outras vivências em espaços de cultura (teatros, museus, exposições, cinemas, etc.) a compreensão do quão é relevante as linguagens artísticas na trajetória formativa de todos, principalmente daqueles profissionais responsáveis pela educação e/ou formação de outros sujeitos.

Acredito que para discutir sobre formação de professores é essencial considerar o itinerário, as expressões que movem a vida, as experiências estético-críticas que constituem e acompanham esse *profissional-pessoa*. Para Molon (2006, p.101), quando os professores discursam sobre suas trajetórias passadas, recontam-nas tomando por base as referências presentes. “Assim, tanto as histórias como seu sentido vão sendo (re) elaborados ao longo do tempo, a partir de formas distintas de ver as próprias histórias” (idem). Essas formas distintas que permanecem na memória e são constantemente (re)significadas pelo ato de narrar, e que são/estão circunscritas no corpo, servem como referenciais (contrapalavras e/ou polifonia para Bakhtin) nas ações e/ou vivências, sendo tratadas aqui como *Repertório*. Para Nogueira (2002, p. 16):

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

Na pesquisa que realizei com professoras¹ da Educação Infantil, parti dessa idéia de ‘repertório, e/ou bagagem’ que vamos acumulando significativamente ao longo de nossa trajetória formativa. Tratei especificamente sobre o espaço da arte em suas trajetórias formativas. Desse modo, não apenas considerei os sentidos que essas profissionais constituíram nos espaços dos cursos de formação de professores a qual frequentaram (Magistério e/ou Pedagogia), mas também as marcas de outros espaços sociais (familiar, cultural, atuação profissional, entre outros). Já que, para além do limiar de pensar a palavra formação, atrelada à trajetória escolar, considero que uma formação por “inteiro” deve abarcar/considerar as experiências estéticas, as relações/interações estabelecidas sempre na relação com o *outro* (pessoas, livros, músicas, poesias, imagens, histórias, instituições etc.).

A construção de uma *Pedagogia da Infância*² que respeite os direitos das crianças passou a exigir esforços de todos os envolvidos com a área. Inclusive o de não confundir e/ou restringir as linguagens artísticas na captura das expressões e movimentos das crianças, pois corre-se o risco de transformar essa presença em um mero diagnóstico.

É possível ampliar o repertório artístico-cultural das crianças, quando o próprio professor tem seu repertório artístico-cultural limitado? Como considerar na criança e propor à mesma aquilo que não faz parte do seu próprio acervo? Num momento histórico em que discursos e posturas defendem e valorizam as produções simbólicas das crianças, que tem se difundido a relevância das *múltiplas linguagens*, não podemos olvidar a necessidade de pensar que tipo de formação está sendo oportunizada aos professores da infância. Se considerarmos que é premente conhecer a criança e a cultura em que esta está inserida, igualmente o é conhecer/ considerar o adulto/professor que é responsável pela sua formação educativa no espaço coletivo da educação infantil.

Alerto para o fato de que ao defender que o professor constitua uma formação artístico-cultural consistente não significa, de modo algum, que esteja proclamando que esse

¹ Ao utilizar a palavra professoras estarei me referindo especificamente às que participaram de minha pesquisa de mestrado (todas do sexo feminino), sendo que quando estiver discutindo num contexto mais amplo utilizarei a expressão professores (masculino e feminino).

² A possibilidade de construção de uma Pedagogia da Infância que considere a participação, os direitos e alteridade das crianças foi apontada na Tese de Doutorado desenvolvida por Rocha (1999), a partir da análise da produção apresentada em reuniões científicas das áreas de Psicologia, História, Educação e Ciências Sociais.

profissional deva ser um artista, ou ainda, licenciado em arte. Ou de que esteja propondo uma *educação e/ou formação através da arte*³, como se ela pudesse por si só ser suficiente e resolver todos os problemas da educação, sendo enclausurada no espaço educacional. Assim sendo, não estou delegando ao professor da infância mais uma responsabilidade a sua própria formação e, ou, ainda, levantando a bandeira da já tão criticada polivalência. Defender uma formação artístico-cultural do professor é no dizer de Ostetto e Leite (2004) uma necessidade de formação de sujeitos, de platéia; de acrescentar-se à formação do professor a inteireza do ser pelo pólo do compromisso, da competência e da sensibilidade que lhe abrirá caminho para romper com a fôrma do cotidiano pessoal e profissional.

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

Bakhtin (2003) se dedicou a compreender a constituição da consciência e por meio deste estudo, buscou apreender as especificidades da criação artística. Em *o Autor e o Herói na atividade estética*⁴, um dos seus manuscritos iniciais, esboçou certa preocupação com os processos de formação do *eu*, apontando que esse processo se dá pela tríade: *eu-para-mim* (como percebo, minha própria consciência), *eu-para-o-outro* (como apareço aos olhos do outro) e *o outro-para-mim* (como percebo o outro), base do que denomina de sujeito situado. Trata-se especificamente de um princípio dialógico em que o *eu*, não suporta o acabamento, lançando-se ao encontro do outro. E por mais que tente olhar a si próprio com os olhos do outro, na vida sempre supera essa condição resignificando-a. Já que não pode viver do seu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, porque o que o lança ao ativismo⁵ é o princípio do inacabamento e sua constante necessidade de conhecer. (BAKHTIN, 2003).

³ A proposta de Educação Através da Arte foi difundida no Brasil a partir das idéias do filósofo inglês Herbert Red (1948) e apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos etc. A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador. Se caracterizou, muito mais por um posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo. Embora tenha tido pouca repercussão na educação formal, contribuiu com a enunciação de uma visão de arte e de educação com influências recíprocas.

⁴ Esse texto foi escrito em meados dos anos 20 e ficou sem conclusão, faltou o manuscrito do primeiro capítulo, não se conhece o título dado pelo autor (Foi o organizador que o deu para essa edição). In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2003)

⁵ Segundo Paulo Bezerra, tradutor de *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003) – *aktivnost* é derivado do Latim *activus*, traduzido muito freqüentemente como “atividade” – sendo que atividade em russo: *deiátelnost*, aparece muito em Bakhtin como o exercício de alguma ação, o desempenho de alguma função – atividade estética, por exemplo, sem a necessária intensidade. Já o termo *aktivnost* significa atividade enérgica, ação intensa do sujeito sobre o objeto. Por essa razão durante a tradução utilizou para *aktivnost* o termo ‘ativismo’ por considerá-lo efetivamente apropriado.

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

Bakhtin (2003) compreende a arte como produto do gênero humano, em que se orquestram as mais diversas línguas, representações e imagens criadas pelo autor-criador-contemplador. Em seu entender, a arte não pode ser tratada como produção/criação imanente, descolada do social, mas é de base social, situada e datada no tempo e no espaço. Na arte, encontramos elementos da vida, mas ela não é a própria vida, mas uma representação sensível dessa. Em relação a essa questão, Vigotski (2001) e (2004) aproxima-se de Bakhtin quando problematiza que a verdade da arte e a verdade da realidade são de uma relação estritamente complexa. Já que a arte emerge sumariamente transfigurada a tal ponto que não há qualquer possibilidade de transferir fidedignamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida.

O texto e o contexto – uma *arquitetônica*

No campo da estética bakhtiniana, a arquitetônica é a construção ou estruturação da obra partindo de sua significação, integra o material, a forma e o conteúdo. Pensar os caminhos percorridos pela referida pesquisa dentro dessa concepção, e da sistematização desse artigo, demanda considerar os caminhos metodológicos como uma unidade advinda de sentidos, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as tornam interligadas e não alheias umas as outras.

A pesquisa foi realizada em um município de pequeno, situado no sul do Brasil, com doze professoras de um Centro de Educação Infantil filantrópico que atende 100 crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos de idade. Realizei uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, utilizando como referenciais as idéias de Vygotsky (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975).

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

Utilizei como instrumentos metodológicos: entrevistas com gravação de áudio, observação sensível em relação aos espaços e os sujeitos que nele estão inseridos (professores, crianças e demais funcionários), apontamentos no diário de campo e a fotografia. Ressalto que os sentidos e os significados da arte na formação das professoras, não se limitaram aos seus discursos, mas foram construídos também pelas pistas das imagens e movimentos no espaço-ambiente da instituição, bem como pelas condições materiais e oportunidades culturais oferecidas pelo contexto sócio-cultural em que estão inseridas. Isto é não descartando seu contexto imediato, o fato de viverem e trabalharem em um município pequeno, com um número limitado de espaços permanentes de cultura – só uma biblioteca pública, uma banda de música, um museu da igreja e a casa da cultura. E outros condicionantes hegemônicos, como por exemplo, a inércia por parte dos governantes em relação a necessidade de políticas públicas que promovam a criação, participação, e crítica de espaços permanentes de cultura.

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

Os repertórios: *de casa, da escola e da atuação profissional*

Os *repertórios de casa* nos fornecem um panorama do circuito de relações das professoras pesquisadas, das suas limitações e possibilidades. Portanto das reais condições de acesso e permanência a espaços sociais de cultura e das condições materiais de existência que

oportunizaram/opportunizam ou não tal acesso. Tais condições e situações, em sua maioria, não se restringem apenas às professoras pesquisadas, pois emergem de um contexto sócio-cultural mais amplo.

Uma das questões mais pontuadas nas narrativas foi a queixa da ausência dos espaços permanentes de cultura no município. Já que quando questionadas em relação a essa questão, as professoras expuseram que esporadicamente visitavam espaços de cultura, limitando-se a freqüentar a casa de algum parente e/ou amigo nos finais de semana. Ou ainda, as denominadas “festas de Capela” realizadas na comunidade e/ou proximidade de onde residem e, que, apenas, vez ou outra, saem do município, para ir ao cinema e/ou *shopping*.

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

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

Não desconsidero que esses fatores são limitadores, mas penso que os motivos da sua não freqüência a espaços permanentes de cultura vão para além dos indicados acima. Assim, discutir sobre a freqüentação não é esgotar e/ou naturalizar os motivos e/ou explicações atribuídas pelas professoras, mais ir um pouco além desses.

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

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

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

Outra questão importante de ser mencionada é que a *ausência* de espaços de cultura configura um fator limitador, mas que a *presença* deles por si só, não garante o acesso dos sujeitos.

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

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

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

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

Nas narrativas, encontramos a denúncia do modo como foi considerada e/ou trabalhada a arte em suas trajetórias formativas. As professoras deixam transparecer o quão foram restritas suas experiências com a arte no espaço escolar, alegam que na escola, principalmente no Ensino Fundamental e no curso do Magistério (segundo-grau), não tiveram “conteúdos propriamente ditos”, apenas produziram muitos trabalhos manuais seguindo modelos e a orientação da professora. Também enumeraram uma enorme listagem de ‘trabalhos manuais’ como: confecção de enfeites, suportes, pinturas, colagens, desenhos. Inclusive uma das professoras menciona que essas atividades eram diferenciadas segundo o gênero, um tipo de trabalho para as meninas e um outro para os meninos, demarcando conseqüentemente uma educação diferenciada para assumir posições profissionais também diferenciadas.

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

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

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

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

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

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

No discurso da não memória na memória, foram explícitas expressões do tipo: “*Não recordo do que foi trabalhado na disciplina arte-educação na época da graduação*”

(Cláudia); “Na graduação tive a disciplina de artes, mas não me lembro de quase nada” (Isabela); “Não lembro, acho que é porque foi trabalhado bem pouco” (Júlia); Não lembro do assunto, acho que foi fraco, porque não lembro” (Bianca); “Arte ? não me lembro ao certo...” (Ana Júlia); “[arte] Não me recordo muito sobre isso” (Beatriz); “Olha.. sobre o que foi feito (?) acho que não me lembro” (Joana).

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

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

Ao relatarem sobre como e em que situações utilizam as linguagens artísticas, é possível aferir que as professoras em sua maioria utilizam-se da arte como um instrumento/metodologia para trabalhar tema/assunto de seu interesse. O desenho, a pintura, a música, o teatro com fantoches, as histórias contadas, a dança etc., são reduzidos por vezes a procedimentos agradáveis e/ou prazerosos para se “ensinar”, reforçar regras, valores e/ou algum tema/assunto que esteja em evidência.

[...] eles desenham de acordo com o 'teminha' que a gente conversou, daí fazemos 'trabalhinhos manuais' Assim... dobraduras, colagem...isso eles gostam bastante de fazer ...pintura com guache, também no início do ano eu dei bastante, por conta deles estarem pintando com guache, também dou bastante desenho livre. Agora não posso mais fazer isso, tenho direcionado mais, usando o guache para escrever o nome, para trabalhar algumas letrinhas [...]'. (Júlia - Entrevista realizada em: 01/11/2006).

As professoras que atuam nos grupos das crianças menores (de até três anos de idade), argumentam que pouco podem utilizar as linguagens artísticas em sua prática, já que por serem crianças pequenas não conseguem manusear e/ou dominar alguns instrumentos como pincel, tesoura, folhas etc. Isto é, não conseguem produzir/ realizar as atividades com a mesma qualidade estética do que as crianças maiores. Assim, em cima do que dizem poder-se-ia aferir que para as mesmas, quanto maior a criança, melhor será o produto final.

Considerações Finais

Uma Pedagogia da Infância, especialmente no âmbito da Educação Infantil, não pode descartar a formação artístico-cultural dos professores que atuam com essa faixa-etária. No sentido de considerar todos os momentos vindouros de constituição dos sujeitos – no plano do sensível e no plano do inteligível. O professor só poderá provocar/dialogar/propor as crianças dentro das possibilidades e dos limites que percorreu. Logo não basta o teórico-instrumental, devemos advogar também a necessidade de vivências em espaços de cultura, como direito de vivenciar e constituir experiência.

Uma formação por inteiro baseia-se no propósito de levar a todos, independente da profissão ou posição ocupada na sociedade, o direito e garantia de acesso às diferentes manifestações da arte, da ciência e da tecnologia. A formação artístico-cultural dos professores da Educação Infantil, não pode ser considerada como questão privado-biográfica, mas como resultante de um dado processo histórico, produzido nas relações que são tecidas por sujeitos que se lançam ao encontro do mundo, produzindo e sendo produzidos nessa relação.

As restrições e/ou limitações da experiência estética dos professores os impedem de projetar o futuro para além do vivido. Os impelem e/ou os condicionam a contentar-se com pouco, a não olhar ao seu entorno, a não perceber o mundo estético-criticamente. A não

reconhecer e/ou produzir belezas, mas apenas reproduzir os discursos monológicos instituídos. Emerge uma existência fenomenológica das relações, que basta a si mesma em cada episódio, de modo a tornar cada vez mais simples e cômoda as relações. A consequência dessa postura são a fragmentação e naturalização das relações, das paisagens, das pessoas, da formação e do mundo.

REFEFÊNCIAS

ALBANO MOREIRA, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COLI, Jorge. **O que é arte?** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, julho/2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste. Bagagens, alfândegas e passageiros. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. (org.). **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores(as) na abordagem sócio-histórica. In: ROS, Silvia Zanatta da; MAHEIRIE, Kátia; ZANELA, Andréia Vieira. (orgs) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo; Faculdade de Educação: São Paulo, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Vigotski, Lev Semenovitch. A educação estética (capítulo XIII). In: **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.