
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA CAROLINA LUCINDO

**A ARTE COMO FOMENTADORA DE
PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCURSOS DE UMA EDUCADORA EM
FORMAÇÃO**

ANA CAROLINA LUCINDO

A ARTE COMO FOMENTADORA DE PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERCURSOS DE UMA EDUCADORA EM FORMAÇÃO

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de
Camargo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de
Biotecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Câmpus de Rio Claro, para a obtenção do
grau de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2018

372.5 Lucindo, Ana Carolina
L938a A arte como fomentadora de pensamento na educação infantil : percursos de uma educadora em formação / Ana Carolina Lucindo. - Rio Claro, 2018
53 f. : il., figs., fots.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte. 3. Educação. 4. Educação infantil. 5. Escritos autobiográficos. 6. Reflexões. I. Título.

Dedico este trabalho à todas as crianças com as quais tive contato durante esse período de minha contínua formação profissional e humana. Dedico também a todos os professores que trabalham com os pequeninos, reconhecendo a importância da atuação desses profissionais no início da vida de cada educando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que me deu todos os dias uma nova oportunidade de viver ao lado das crianças e aprender com suas vidas. Agradeço também por elas.

Agradeço aos meus pais e avó paterna que tanto investiram em meus estudos, sendo sempre guias presentes para que eu trilhasse meu caminho até aqui.

Agradeço em memória minha avó materna por ser para mim inspiração, por ter sido alguém que valorizava cada simples detalhe do dia, vivendo com humildade, força e persuasão.

Por último e também de muita importância, sou muito grata aos profissionais da educação que possibilitaram meus contatos cotidianos com as crianças de diversas faixas etárias, sendo que, cada uma delas em suas particularidades, foi motivo deste trabalho.

Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser virado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. (VYGOTSKY, 2009, p.11)

RESUMO

. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 prevê o ensino da arte como componente obrigatório do currículo dos níveis de educação básica desde sua publicação em vinte de dezembro do ano de 1996. A partir de sua determinação muitas práticas educativas na área de conhecimento de Artes fizeram-se presentes no cotidiano escolar desde o Ensino Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Uma das concepções de Arte em que se baseia, na escola, passou a ser de Arte-Educação. Esta pesquisa tem como foco a Educação Infantil. O trabalho tem seu centro nas reflexões da própria autora da pesquisa, aportando-se em uma abordagem autobiográfica, em que o registro escrito acerca do percurso escolar compôs e compõe sua formação, considerando o como se dá a prática artística na Escola de Educação Infantil atualmente. O objetivo da pesquisa é trazer à discussão o papel estimulante (ou não) do docente frente ao desejo da criança de comunicar-se pela atividade de cunho artístico. A investigação contempla o caráter autobiográfico com embasamento teórico a partir de análise documental adicionado da utilização de estudo bibliográfico.

Palavras-chave: Arte. Educação. Educação Infantil. Escritos autobiográficos. Reflexões.

SUMÁRIO

1 COMO UM OBJETO DE FORMAÇÃO SE CONSTRÓI	7
2 METODOLOGIA	14
3 O CAMINHO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - UM BREVE HISTÓRICO	16
3.1. AS GARANTIAS LEGAIS QUE UNIRAM ARTE NO CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL	25
4 QUANDO A ARTE É UM REQUISITO, O QUE O PROCESSO ARTÍSTICO GERA NA CRIANÇA? PERCEPÇÕES DE UMA EDUCADORA EM FORMAÇÃO	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	51
REFERÊNCIAS.....	52

1 COMO UM OBJETO DE FORMAÇÃO SE CONSTRÓI

A proposta de pesquisa aqui descrita é formulada a partir de meu interesse em refletir o percurso formativo como educadora e pesquisadora, com vistas à atuação profissional na Educação Infantil, tendo como foco questões vinculadas à Arte.

Como vejo e vivencio a Arte na Educação como espaço de formação e reflito acerca de suas possibilidades, pautando-me pelo meu próprio percurso de formação? Esta é a pergunta provocadora a qual o projeto circunda.

De início, entendo como necessário contextualizar o momento no qual a Arte no Brasil foi aderida e determinada como componente do currículo base para as etapas de ensino antes determinadas como 1º e 2º graus da educação até o momento em que se encontra a etapa de Educação Infantil, incluída na legislação escolar, abrangendo em seus requisitos curriculares as Artes e concebida como arte-educação.

É nesse sentido que João Francisco Duarte Jr. elabora sua obra. Ele afirma que,

Aqui no Brasil o termo *arte-educação* vem sendo bastante empregado – pelo menos verbalmente – após o advento da conhecida Lei 5.692/71. Lei esta que, em 1971, pretendeu “modernizar” nossa estrutura educacional, fixando suas diretrizes e bases. Ali no texto da Lei se reserva (timidamente) algumas poucas horas do currículo (em geral duas, por semana) para a arte. [...] Pretendeu-se, assim, que aquilo que já existia nos currículos, de forma quase empírica – as “aulas de arte” – se sistematizasse e tivesse uma fundamentação teórica e filosófica. (DUARTE Jr, 2009, p.12).

Isso não significa dizer que as Artes não existiam anteriormente nos currículos das instituições educacionais. Na verdade elas existiam nos currículos das academias, conservatórios e demais escolas particulares, às quais poucos tinham acesso.

De início, as creches que atendiam crianças desde os primeiros meses de vida tinham, em geral, um caráter assistencialista; tal situação começa a mudar quando, juntamente com as escolas que atendiam aos anos iniciais – pré-escola – e, somando-se à grande demanda que as fez multiplicar, passam para a gestão municipal de ensino. A Constituição Federal de 1998, em seu Artigo 208 enuncia:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] IV -educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988).

Já a inclusão de fato da Arte no currículo do Ensino Infantil se deu no ano de 1998 com a elaboração e publicação realizada pelo Ministério da Educação e do Desporto acompanhado pela Secretaria de educação, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em três volumes. São eles:

- Volume 1: Introdução
- Volume 2: Formação pessoal e social
- Volume 3: Conhecimento de mundo

No âmbito legal, no ano de 1990 foi publicada a Lei Nº 8.069 dispondo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, em seu Capítulo II no artigo de número 16, garante a liberdade, o respeito e dignidade em relação à opinião e expressão dos indivíduos beneficiados pela publicação.

Nos anos que se seguiram o Ministério da Educação se engajou na elaboração de outros referenciais não só curriculares como também no que diz respeito às diretrizes e parâmetros de qualidade do ensino nas instituições de Educação Infantil, estabelecendo parcerias com outros órgãos vinculados à educação. Por exemplo, no ano de 2009 foram distribuídos às escolas do nível de ensino que atendem à educação infantil, dez mil exemplares do caderno intitulado “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, com o intuito de dimensionar a qualidade de ensino e incentivar as instituições a se autoavaliarem e de

[...] contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009, p. 9).

Em 2010 se fez presente no plano de Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil em seu tópico sobre Princípios o seguinte requisito:

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

Porém, apenas no ano de 2016, vinte e oito anos depois da Constituição Federal de 1988, que foi publicado o parágrafo 6º (sexto) do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constituinte da redação do parágrafo 2º (segundo) desse mesmo Artigo, que, alterado no respectivo ano, se estabelece o direcionamento de nível Nacional para o ensino de Artes para a Educação Infantil. É determinado que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2016).

O parágrafo 2º (segundo) do artigo, segundo a Medida Provisória de número 746, de vinte e dois de Setembro de 2016, é assim redigido:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 2016).

A prática da Arte, em suas diversas expressões, sejam elas plásticas ou visuais, como visto nos requisitos curriculares elencados por lei, implica em experimentações e relações interpessoais geradas a partir das atividades propostas no âmbito educacional e não apenas no âmbito Legal dos conhecimentos disciplinares requisitados em currículo, porém, não se deve desvincular-se dele.

Segundo os requisitos legais, a Arte na escola deve ser vista como linguagem pois, segundo Camillis (2002, p.19), “[...]ela contribui significativamente para o desenvolvimento da qualidade de vida do indivíduo e da coletividade[...]”. Ou seja, a Arte é instrumento de comunicação.

Para viver no coletivo, o indivíduo necessita comunicar-se com os outros indivíduos em interação com o meio em que vive, utilizando os materiais que possui. Tal interação, pode ser através das palavras ditas, palavras escritas, através de uma pintura ou até mesmo de uma escultura para expressar-se ao outro e transcender seus pensamentos e emoções. Ou seja, por meio das linguagens. Nesse sentido, em seu subtítulo “A arte é linguagem própria do ser humano”, de seu livro, Camillis (2002, p.22) enuncia que “[...] uma das características da arte é ser dialógica [...]”. É dialógica, uma vez que o criador transmite, através da concretização de uma produção artística, por meio de sua obra, uma percepção de situação ou de mundo. A arte, a partir do olhar da autora é vista como criação mediadora.

Até aqui tratou-se sobre a Arte na escola. Porém, a Arte não foi uma invenção da escola, ao se pensar a Arte como formas de expressão de ideias humanas. Para que a Arte entrasse no currículo escolar foi necessária a concepção da mesma no humano, da capacidade reconhecida de criar representações através de materiais acessíveis, como por exemplo as pinturas rupestres, que hoje possibilitam um melhor entendimento do cotidiano do homem pré-histórico, de suas crenças e hábitos, além da percepção das diferenças e similaridades com as práticas do homem atual. Tais registros são encarados como formas artísticas de expressão. Nesse contexto, afirma Gombrich (2000, p.50) “[...] Se a maioria das obras dessas civilizações nos parece remota e pouco natural, a razão disso está nas ideias que elas se propõem a transmitir [...]”

Em sua obra, anteriormente, o autor nos informa que

A explicação mais provável para essas pinturas rupestres ainda é a de que se trata das mais antigas relíquias da crença universal no poder produzido pelas imagens; dito em outras palavras, parece que esses caçadores primitivos imaginavam que, se fizessem uma imagem da sua presa – e até a espicaçassem com suas lanças e machados de pedra -, os animais verdadeiros também sucumbiriam ao seu redor. (GOMBRICH, 2000, p.42).

Segundo Vygotsky (2009), a imaginação e a realidade na criação possuem um elo: a experiência anterior. São os registros da experiência, sejam eles fiéis ao real ou contendo elementos reais combinados, a partir da ordem imaginativa, que podem levar à compreensão histórica do homem, desde o primitivo até os dias atuais. Na instituição escolar, a Arte é a expressão do acontecimento para a criança, acontecimento esse que constrói sua história, podendo abarcar a memória vivida em meses anteriores, as marcas do final de semana que passou em família ou o sentimento provocado pelo coleguinha de turma. Ou até mesmo, diante de acontecimentos ruins para ela, como, de forma imaginativa, ela gostaria que essa história, formada por anos, meses ou dias, tivesse se construído. Essas são algumas das razões que essa e todas as outras crianças precisam ser ouvidas no que comunicam por meio da Arte.

São nos anos iniciais, quando o ser humano dá início ao conhecimento de mundo e da linguagem, o que pode ocorrer na Educação Infantil, que se deve proporcionar a ele os mais intensos e diversos estímulos às formas artísticas de

expressão e criação, possibilitando que entre em contato com os mais diversos materiais, para que, ao experimentá-los, possa comunicar algo.

Entretanto, a prática artística tem sido aderida como apenas uma fração de todo o currículo escolar, e, quando esta não se encontra integrada com as outras formas de disciplinas, fica fadada ao tempo restante, o qual as outras atividades não necessitaram, ou seja, ao tempo que sobra.

É nesse momento de minha reflexão que se encontra o surgimento dos motivos deste meu estudo, delineando o problema da pesquisa. As preocupações estão em quando a atividade passa a ser condutiva. Os atos de criar deixam de ser livres, de caráter exploratório, e o educando necessita cumprir uma tarefa em determinado período de tempo. Cumprir atividades que se aproximam de padrões pré-definidos em que espaços de experimentação quase inexistem. Esse direcionamento à execução, muitas vezes, parece vincular-se à atuação do profissional da educação, propositor da atividade artística.

Essa forma de um quase método compulsório dificulta a experimentação dos materiais, a vivência, a tentativa e a exploração, pela criança. O autor Lowenfeld (1977, p.112), manifesta sua posição afirmando que “[...] todo material será considerado, pois, um veículo, para satisfazer as necessidades do trabalho infantil, e não um meio para ditar um tipo particular da lição de arte [...]”

Retornemos à obra de Camillis (2002) quando ela trata do tema da seguinte forma:

Como qualquer outra, as linguagens expressivas têm sua gramática, sua codificação e dependem do conhecimento técnico. Para saber usá-las, é preciso ter um razoável domínio sobre elas. No caso da linguagem plástica é imprescindível que o professor tenha, além disso, conhecimento dos processos de desenvolvimento humano, especialmente da percepção e da imaginação, além de formação didática para elaborar propostas de atividades expressivas. (CAMILIS, 2002, p. 28).

As atividades artísticas, mesmo que pertinentes aos requisitos curriculares das instituições de ensino, passaram-se a caracterizar-se por aulas subordinadas ao pouco tempo disponível na grade disciplinar, deixando assim escasso o espaço para a exploração e imaginação nortear o percurso da criação, cabendo então ao professor administrar propostas, materiais e tempo, de forma a valorizar o processo criador em todo o seu desenvolvimento.

Porém, o que parece acontecer, com certa frequência, é a intervenção do professor de Arte aligeirando as aulas, os conteúdos e a forma de utilização dos materiais, de modo que, algumas possibilidades da criação, sequer sejam abordadas pela criança, e cada vez menos materiais passíveis de exploração são oferecidos. A autora constrói uma reflexão acerca do trabalho docente:

[...] a inserção de estímulos-meio pelo adulto, função primordial do professor, provoca alterações qualitativas na relação E-R (estímulo-resposta), por meio da arte, contribuindo para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, ou seja, imaginação, memória, percepção atenção voluntária e pensamento.

Ao professor cabe reconhecer a importância de sua interferência no processo de desenvolvimento do aluno, estruturando a ação pedagógica tendo em vista a interdependência entre ação e conhecimento, a vinculação entre conhecimento e emoção. (CAMILLIS, 2002, p. 104-105).

É diante desse quadro que a proposta de pesquisa se organiza. Ela é justificada com o propósito reflexivo sobre experiências vividas no espaço de formação, a escola. Como a vivência cotidiana nesse espaço, em exposição às explorações e fugas dos sujeitos – crianças – durante as atividades vinculadas à arte, me afetam como educadora em formação?

Durante quatro anos dentro da escola, espaço formativo, concomitantes ao período de curso na Universidade, também um espaço formativo, ocorreram-me reflexões acerca das "quebras" no fazer – arte – no cotidiano, ou seja, as soluções que as crianças deram para desviarem-se dos direcionamentos docentes em prol de terem um espaço próprio, dominarem a fala expressiva no momento da atividade vinculada à Arte.

É sobre essas fugas, suspensões do cotidiano, que projeto discorrer no trabalho de pesquisa. Quando, diante de práticas docentes de interferência que aligeiram e padronizam a produção artística, o educando em desenvolvimento de saberes, explorações e criações, vivencia conflitos e tormentos que atravessam o conhecer, explorar e criar. Então ele se vê no papel de criar fugas para atender seus desejos e necessidades expressivas.

Este trabalho gera a possibilidade de contribuir para estudos futuros sobre a prática docente, com vistas à interferência nas atividades artísticas e sobre os reflexos dos educandos quando tais atividades a eles são propostas e realizadas,

em contextos, tempos e espaços escolares, nos quais estiverem inseridos, sendo os mediadores entre tempo e espaço, alguns materiais utilizados.

2 METODOLOGIA

Antes mesmo de tratar dos caracteres da pesquisa que se almejam consolidar no Trabalho de Conclusão de Curso é necessário contextualizar a própria iniciativa de pesquisar e a necessidade de ser estabelecida uma metodologia.

Segundo Goldenberg (2004, p.12), “[...] Metodologia Científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um “novo” olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo [...]”

Esse olhar curioso, indagador e criativo se dá desde as pesquisas informais do cotidiano dos indivíduos, bem como no cotidiano escolar. Como, por exemplo, a escolha da melhor rota durante um dia chuvoso para se chegar ao trabalho, depende de uma pesquisa que, pode ser executada desde uma ligação telefônica para a consulta oral das condições físicas dos possíveis caminhos a serem seguidos, até documentos municipais que tratam das pavimentações das vias públicas, fato que criaria uma tendência de escolha de percurso. A pesquisa informal, no entanto, não possui uma base científica sob o objeto de estudo.

A pesquisa se torna científica quando realiza um estudo a partir de uma determinada abordagem e determinados métodos a serem seguidos, sendo estes elencados para que culminem no conhecimento científico o qual se quer alcançar.

A abordagem da pesquisa realizada é a qualitativa.

A abordagem qualitativa se faz na pesquisa em ciências humanas quando possui uma metodologia própria ao lidar com a instabilidade humana, não quantificável, contrapondo-se à abordagem quantitativa. Quando exercida, muito se aproxima da prática artística, pois, como afirma Minayo,

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

A pesquisa tem uma instância documental, para levantamento e análise dos documentos oficiais publicados sobre a inclusão da Arte no currículo; uma instância que se vale da utilização de análise bibliográfica para o parecer dos autores sobre o pensar a Arte na Educação.

Ademais a proposição da pesquisa e as leituras preliminares orientaram-se para uma pesquisa do tipo autobiográfica, que norteia o corpo do trabalho.

Em seu texto “A Arte de Pesquisar”, Goldenberg (2004, p. 27) assevera que “[...] o pesquisador só pode ter acesso a esses fenômenos particulares, que são as produções sociais significantes dos indivíduos, quando participa do mundo que se propõe a estudar [...]”, ou seja, a produção da pesquisa de nível autobiográfico possibilitará a reflexão da própria pesquisadora sobre o mundo que a cerca. Que a envolve. Ainda debruçada sobre Goldenberg (2004, p.27) tais reflexões escritas, “[...] servirão de referencial para que o indivíduo possa ver a si mesmo [...]”, ou seja, ao final da pesquisa, a autora terá repensado toda a sua trajetória de formação como educadora.

A pesquisa, em sua conclusão, apresenta reflexões que se sustentam pela consulta bibliográfica e pela redação autobiográfica, de modo a pensar as práticas artísticas educacionais atuais, tornando-se material de consulta para docentes da área, para a própria pesquisadora, no que diz respeito ao histórico de sua formação e para compor estudos futuros na mesma linha de pesquisa.

Para sustentar a redação autobiográfica foram consultados documentos pessoais produzidos pela autora durante sua participação no cotidiano escolar por meio de cadernos de bordo levados para a sala de aula, utilizado como ferramenta de registro de observações e reflexões imediatas realizadas pela professora em formação. A autora traz essa importante ferramenta em sua bagagem de aprendizados da universidade cursada durante a pesquisa ao se tratar de um arquivo pessoal de memórias formadoras de um educador reflexivo.

3 O CAMINHO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - UM BREVE HISTÓRICO

Nesse primeiro momento da pesquisa são ressaltados os momentos da Arte-Educação no Brasil, tomando como ponto de partida o Brasil Colônia, passando pelo Império, República, acrescentado da Ditadura, e por fim o momento democrático pelo qual nosso país passou e está passando com, cada vez mais, a criação e reformulação da legislação direcionada à educação. A trajetória da Arte-Educação no nosso país faz com que sejam compreendidas as influências e diretrizes determinantes do currículo do ensino infantil, focados na sociedade crítica e cultural a qual se deseja formar.

No ano de 1559, o ensino no Brasil Colônia se deu pelos religiosos vindos para cá. O objetivo era o de converter as crianças dos povos indígenas por sua participação nos cultos religiosos. Nesse contexto, a Arte se fazia presente na educação musical e cênica, já que as crianças aprendiam e decoravam autos de encenações de passagens cristãs e músicas na língua portuguesa, aprendendo simultaneamente a ler e a escrever para assim participarem de cultos e cerimônias, que se sobrepunham aos idiomas indígenas aqui praticados, como também às cerimônias indígenas já existentes.

A partir do ano de 1599, depois de cinquenta anos de ensinamentos criados pelos religiosos, a Companhia de Jesus formada pelos padres jesuítas aprovaram o ensino segundo a pedagogia do *Ratum Studiorum*. Feadadas à obediência, nesse modelo de educação as crianças tinham suas aulas ministradas em classes, horários e cursos ao longo de mais de dez anos de estudos divididos em *inferiora*, *superiora*, *repetitio generale*, magistério e estudo de teologia. Dessa forma ocorreu durante 210 anos até que os padres jesuítas fossem expulsos do Brasil, mediante ação do Marquês de Pombal em meados do século XVIII.

O Brasil Império do século XVIII e XIX, com a saída dos jesuítas e a instauração de aulas régias, avulsas, por conta de professores, em instituições públicas, inauguradas segundo a ação de Marquês de Pombal, atendendo à elite, sofreu grande influência de ideologias em suas duas principais regiões urbanizadas: São Paulo e Rio de Janeiro, onde ocorreram os primeiros polos da Arte-Educação.

Tais ideologias trazidas por artistas franceses e portugueses tinham o caráter essencialmente europeu, o que fez com que a história da Arte brasileira herdasse aspectos da “Belle Époque”, do Neoclassicismo e do Iluminismo. A forma como o

Brasil herdou essa bagagem vinda de muito longe, longe das produções plásticas e visuais dos nossos indígenas, ocorreu através da criação de academias para o ensino das Artes e da Arte-Educação para a elite recém chegada da Europa. A primeira delas foi implantada oficialmente em 1826. Diante desse fato histórico, é possível enxergar a problemática para a identidade nacional do Brasil, elucidada pelos autores Norberto e Antonio Costa, pois ocorreu como uma

[...] tentativa de incorporar uma idéia, signo de modernidade, sem a preocupação de se estabelecer um diálogo com a realidade nacional do século XIX. Esse fato gerou problemas culturais e sócio econômicos ao invés de termos uma solução que modernizasse o país, tivemos a circulação de idéias e linguagens que apenas substituíam as nossas e não ajudavam a criar uma identidade brasileira (NORBERTO; ANDRADE FILHO, sem data, p. 6).

Seria então a identidade brasileira aquela provinda dos povos indígenas que habitavam e habitam ainda nosso território? E se, ao invés da preocupação europeia em exportar para o Brasil materiais de pintura impressionista como a tinta a óleo, que teve seu estopim de vendas em 1844, abrindo diversas lojas na capital imperial, ocorresse um olhar para as pinturas indígenas e suas colorações? Se houvesse a valorização do artesanato desde a criação de pigmentos até a construção de ferramentas de trabalho e de defesa, o país talvez tivesse passado por outra trajetória de construção cultural e o reflexo dentro da escola talvez fosse completamente diferente nos dias atuais.

Mas não somente a cultura nacional nativa foi desprezada, como também a cultura dos negros vindos de diversas regiões do Continente Africano foi reprimida. As músicas e danças eram proibidas, fazendo com que ocorressem às escondidas ou em lugares remotos, onde as pessoas se reuniam para festejar suas crenças em uma só voz. A corte também proibiu o Entrudo que hoje se tornou o Carnaval brasileiro.

Anos mais tarde, já no século XIX, o país passou pela Proclamação da República, como processo político, e pelo Modernismo (1889 – 1922), como movimento artístico e estético, tentando assemelhar-se às principais cidades europeias, como Paris. Não só os aspectos artísticos mudaram, como também a arquitetura da cidade do Rio de Janeiro, concomitante ao início de industrialização que ocorreu.

Nessa época, o ensino das Artes não estava presente no currículo escolar regular público, mas, sim, apenas na Academia de Belas Artes, que comportava alunos de famílias da elite portuguesa e francesa que passavam por um processo de educação o qual possuía várias etapas de evolução de produção focadas no desenho do corpo humano e manuseio de gesso para trabalhar a luz e a sombra, temas que se distanciavam da realidade da população. A Academia de Belas Artes formou vários artistas conhecidos no Brasil, porém, isto ocorreu nos moldes europeus, retratando uma realidade que estava do outro lado do Oceano Atlântico.

A Proclamação da República, em 1889, significou o acesso à educação para as Artes não mais somente para a corte. Ela passou a ser vista como formação de mão de obra, num período de industrialização em rápido desenvolvimento. Dito isso, surge a necessidade da existência dessa educação no currículo das escolas públicas, pois a demanda por mão de obra seria atendida por indivíduos oriundos da classe baixa da população.

Com a queda da monarquia e a ascensão da República, a mentalidade política, influenciada pelo Liberalismo americano e o Positivismo francês, fazem com que novas leis educacionais sejam votadas, favorecendo a inclusão do desenho geométrico no currículo. Tanto para atender a industrialização quanto para desenvolver a racionalidade.

No Brasil, a exploração do desenho técnico dá início a um conflito entre as belas artes e as artes industriais. Que podem ser representados pelo direcionamento dado ao ensino de arte nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. A escola carioca valorizava o lado artístico, a expressão, a arte pela arte, o desejo, a idealização de uma sociedade burguesa. Os paulistas privilegiavam o ensino técnico científico, voltado para o cotidiano e formação profissional. (NORBERTO; ANDRADE FILHO, sem data, p. 11).

Nesse novo período de transformações que a República possibilitou, a Academia de Belas Artes da elite europeia passou a chamar-se Escola Nacional de Belas Artes e a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, foi criada em 1873 para a instrução popular de conhecimentos de artes e ofícios para a formação de cidadãos ativos na mão de obra industrial e agrária, oferecendo materiais didáticos, espaço de biblioteca e até assistência médica, que passou a chamar-se, após reforma curricular, Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

A nova denominação como Liceu se deu pela valorização do trabalho do artesão para um sistema industrial e capitalista baseado no ensino de artes e ofícios. Nesse modelo, muitos cursos foram disponibilizados compondo o currículo do que

seria uma escola profissionalizante. Seus alunos tiveram suas produções decorativas e industriais cada vez mais valorizadas pois passaram a receber por elas, que eram vendidas com o selo da escola, divulgando-a.

A influência europeia não desapareceu por instruir a população, mas pelo contrário, foi disseminada já que os professores das escolas primárias e secundárias eram italianos e ensinavam a essência das artes da Europa no que diz respeito ao ensino principalmente do desenho e também da pintura e da escultura. Sob a direção de Ramos de Azevedo, o Liceu passou a ampliar seu currículo abrangendo as primeiras letras, língua portuguesa e noções de álgebra, contabilidade e geometria.

Sobretudo ampliava-se o curso secundário, criava-se um curso de artes e ofícios, que incluía classes de desenho com aplicação às artes e à indústria, classes de modelagem em barro e gesso, classes de pintura e instrução profissional com aplicação em marcenaria e carpintaria, talhe de ornamentação em madeira, solda e curvamento de ferro para aplicação em caldeiraria e serralheria. A pretensão de Ramos de Azevedo era criar as bases para a futura “Escola de Belas Artes de São Paulo”. (NORBERTO; ANDRADE FILHO, sem data, p. 12).

O modelo de educação retratou através da implementação da Arte no currículo a nova era pela qual o Brasil estava passando: a transição do Império para uma República industrial inspirada agora num modelo norte-americano de produção.

Nesse momento a Arte-Educação passou a caminhar para o Modernismo, quando ocorrem mudanças nas práticas de ensino ao serem refletidos os seus modos de ensinar e o que os alunos de fato estavam aprendendo da aula artística. Segundo a autora Rosa Iavelberg,

Com a mecanização produziam-se objetos sem qualidade em série e as escolas tentam recuperar o valor dos artesãos, com orientações didáticas com base na prática ao invés da cópia. Um passo para o ensino modernista. (IAVELBERG, 2015, p. 31).

Desde o início do ensino baseado na cultura europeia do século XVIII, e início do século XIX, os desenhos, principal foco da Arte-Educação nas instituições eram realizados a partir da cópia de outros, originais, e cada passo era ditado e monitorado pelo professor regente, que possuía total controle daquilo que estava sendo “criado” por seus alunos que, por sua vez, não se apropriavam de suas

criações. A partir da metade do século XIX, passou a ser questionada a tendência que a Arte estava tomando na educação.

Até 1870 pouco se contestou o modelo de ensino da arte da Academia Imperial das Belas Artes, que foi em parte utilizado pela escola secundária. Nas escolas secundárias particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, de santos e a cópia de estampas, em geral européias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorar esteticamente a natureza européia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 11).

Concluiu-se que as produções existentes ocorriam de forma repetitiva e enquadrada, ou seja, a criança estava sendo treinada ao modo do professor a reproduzir e não a criar. Ela não tinha a possibilidade de experimentar os materiais e também os movimentos possíveis de seu próprio corpo e olhar.

Os educadores modernos da época como Rousseau (1712 – 1841), Fröbel (1782 – 1852), Pestalozzi (1746 – 1827), Herbart (1776 – 1841) do século XVIII, Töpffer (1858) do século XIX e Cizek (1858) e Lowenfeld (1961) do século XX, contribuíram para a crítica acerca da mecanização da Arte que ocorria desde o século XVIII e refletiram sobre a importância da Arte na infância. Dessa forma o pensamento sobre as práticas artísticas transformou-se para que elas se tornassem libertadoras.

Ficou claro, no século XX, que a criança aprendia fazendo por si mesma e assim expressava-se. A criação foi reconhecida não como um processo de mesmas etapas mas sim como uma transição envolvendo diversos aspectos exclusivos de cada indivíduo, como será retratado no decorrer deste trabalho.

Esse foi o pensamento do filósofo americano Dewey que muito influenciou na mudança da arte educação no Brasil.

Ele associou a arte da criança a modos de criação que transitam por experiências específicas, que envolvem completamente o sujeito da ação, e passam por ritmos e sequências até que se consolidem como uma experiência *consumada e singular*. Esta experiência é ponto de partida para novas experiências da mesma natureza, de criação. Este “aprender fazendo”, máxima do pensamento deweyano, mobilizado pela própria criança frente à materialidade dos objetos artísticos que cria, ressignificar o papel do professor, agora apenas um incitador que acompanha e orienta, sem conduzir, os processos inerentes à experiência artística. (IAVELBERG, 2015, p. 33).

Foi durante esse período que surgiu a “escola nova”, inspirada em John Dewey e defendidas por seu aluno Anísio Teixeira, quando se queria implementar um regime com tendências mais democráticas refletindo no papel social da educação. Defendia-se a implementação da Arte no currículo escolar para todos, não só como uma ferramenta de desenvolvimento do trabalho, como também para o desenvolvimento da criatividade e inteligência. Essa mudança do pensamento da Arte na educação abriu um leque de rumos para a Arte na escola, e as ideias de Dewey foram interpretadas como ponto de partida de ações sociais por parte de sujeitos da educação no desenvolvimento de ambientes de criação e de acompanhamento da Arte como forma de expressividade e construção do conhecimento através das experiências artísticas vividas pelas crianças.

Dewey foi o grande influenciador dos passos da Arte-Educação no Brasil e, defendendo suas ideias, duas reformas foram realizadas, sendo elas a Reforma Educacional, de Fernando de Azevedo, em 1929, no Distrito Federal e a Reforma Francisco Campos (1927 – 1929). Ambas, contemplando a Arte como formadora do indivíduo, sendo utilizados os desenhos, desenvolvidos em processos de criação, apreciação e comparação do imaginário criado pela criança com o real vivido em seu cotidiano.

Os ideais de Dewey foram cada vez mais seguidos com o passar dos anos e, sob a influência deles, escolas especializadas em Arte foram criadas fora do contexto escolar, oferecendo atividades extracurriculares gratuitas, incentivando o florescer artístico. Elas se espalharam pelo território brasileiro a partir de 1920, porém, o país sofreu o golpe de Estado e a Ditadura, a partir de 1935, com o governo de Getúlio Vargas, foi instaurada. Nesse momento da história da Arte no Brasil, professores que defendiam a liberdade de expressão foram perseguidos, muitos outros mudaram para o lado do Estado Novo e a Arte-Educação sofreu retrocesso: a volta do desenho geométrico, o desenho pedagógico e a cópia de estampas.

Ao final da ditadura, o argumento de que a Arte poderia ser uma forma de as crianças manifestarem suas emoções, tornando-as mais visíveis aos olhos dos educadores, serviu de escape para que ela voltasse para a escola. A Arte espontânea e de expressão voltam à cena em múltiplos ateliês criados para as crianças de diversas partes do país, eram as chamadas “Escolinhas de Arte”.

Nesse período de “redemocratização da Arte”, como Barbosa e Coutinho (2011) enunciam, o currículo escolar determinado pelo Ministério da Educação se encontrava em fase experimental e assim também se encontrava a arte em seu conteúdo. Além de observação e expressão, foram valorizados os métodos de exploração de materiais e as diversas técnicas para utilizá-los, métodos estes que estavam contidos em diversos livros de Arte-Educação publicados por brasileiros numa tentativa de divulgar as técnicas de atividades contendo para o professor os três passos para uma aula: material, processo e objetivo.

Porém, publicada em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases impediu que um currículo fixo para as Artes se estabelecesse; ainda que permitisse a continuação dos trabalhos experimentais nas escolas, a Arte ainda não se fazia presente de forma obrigatória para todos.

A Arte-Educação estava prestes a passar por mais um momento de repressão: a Ditadura Militar em 1964. Esse período, iniciado pela ditadura militar, foi caracterizado como de transição devido às muitas mudanças na formação de educadores e no currículo escolar, no que diz respeito às Artes.

Num primeiro momento, ateliês, escolas experimentais foram fechados e as crianças passaram a frequentar escolas públicas as quais possuíam em seus currículos a Arte controlada pelo professor, que regia as linguagens artísticas, direcionando as criações para comemorações civis e religiosas. Para as escolas particulares, permanecia o currículo experimental de técnicas de utilização de materiais.

Nesse momento de luta pela permanência da Arte na escola, Paulo Freire foi o grande inspirador para a resistência. Passou-se a olhar a Arte como ferramenta de análise do desenvolvimento dos processos mentais criativos, críticos e de percepção. Porém, o período político pelo qual o país passava não desejava a Arte dessa forma para a formação dos cidadãos. Dito isso, em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, o governo determinou a obrigatoriedade da Arte no currículo do 1º e 2º graus com um outro objetivo, infiltrado segundo o regime da época: de teor tecnicista novamente como já acontecido na história, para formar mão de obra. Para isso deveriam atuar, nas escolas, os professores polivalentes, ou seja, que cada professor ensinasse todas as linguagens artísticas simultaneamente. Tais professores passariam por um curso de dois anos na licenciatura em Educação Artística, que pretendia prepará-los para lecionar de primeira a oitava séries do

primeiro grau da escola regular e depois poderiam especializar-se na licenciatura plena, em uma linguagem da Arte. É nesse momento que se passa a usar a nomenclatura de “Educação Artística” na escola, já que eram abordadas as artes cênicas, de música, de desenho e plásticas.

É claro que esse novo pensar a Arte sucateou o ensino público já que os cursos formavam professores aligeirados e a escola não foi capaz de formar mão de obra e muito menos alunos capazes de adentrar cursos de formação nas universidades.

Em 1971, o Ministério da Educação (MEC) convocou um membro de cada Secretaria Estadual da Educação, segundo seu estado, para realizar um curso de orientação da implementação da Educação Artística no currículo escolar. A cada representante escolhido caberia desenvolver um manual para seu estado sobre o novo componente curricular. Porém, essa iniciativa não gerou os resultados esperados na formação dos professores de cada estado, já que ocorreram divergências no que diz respeito ao processo da nova disciplina implantada, sendo esse composto por métodos e objetivos. Apenas Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul obtiveram um trabalho efetivo como orientado pelo Ministério da Educação.

Diante do insucesso da implementação da Educação Artística o MEC criou um projeto como forma de “[...] integrar a cultura da comunidade com a escola, promovendo o encontro do artesão com o aluno e estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades [...]” segundo Barbosa e Coutinho (2011, p. 29). Tal projeto chamava-se Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (PRODIARTE), dirigido por Lúcia Valentim. Seguindo esse projeto, muitos encontros de professores se sucederam, nos quais eram discutidas as propostas da Arte-Educação no currículo escolar. O maior desses encontros foi o “1º Encontro Latino Americano de Arte Educação”, ocorrido em 1977 que reuniu aproximadamente quatro mil professores no Rio de Janeiro.

Apesar de seu número significativo, as discussões deixaram claro que as pesquisas em Arte-Educação eram mínimas já que o país estava sob controle de um regime ditatorial.

Como um momento curioso dessa passagem histórica, e ao mesmo tempo de importância relevante, já que os professores uniram-se em prol da real Arte que

defendiam, ocorreu um fato a ser descrito a seguir, presente na obra de Barbosa e Coutinho.

Paulo Maluf governava São Paulo, num governo de direita, quando solicitou aos professores de Artes Plásticas que treinassem seus alunos a participarem em massa de um coral de Natal de dez mil crianças, no estádio do Pacaembu. Ele ofereceu àqueles que o fizesse uma ascensão na carreira docente, passando à frente de outros com cinco pontos a mais. Ocorreu uma grande revolta por parte dos professores, acredito eu, não somente por conta da pontuação, pois esta dependia da formação especializada de cada um, mas também pela proposta dada aos professores que, já polivalentes, não utilizavam a Arte-Educação como treinamento. Muitos, apesar do regime político da época, ainda lutavam por uma Arte libertadora baseados em Dewey, Lowenfeld e Freire.

Criando a Associação de Arte Educadores de São Paulo (AESP), os professores conseguiram impedir o aumento de pontos de carreira aos professores que aceitassem a proposta e a comemoração natalina aconteceu sem que uma forma de “suborno” acontecesse.

A partir de 1981, a formação para professores da área artística se estendeu e passou a conter pós-graduação, mestrado, doutorado e especialização na Universidade de São Paulo, que antes só oferecia o curso de dois anos preparatório para a polivalência e a especialização, em licenciatura plena. Assim também aconteceu em outros estados do país, espalhando profissionais que agora dependiam também de uma reformulação curricular sobre a presença da Arte na formação escolar das crianças e adolescentes.

Com o final da ditadura, e instaurado um governo democrático, dado pela Constituição de 1988, a década de 90 apresentou mudanças e ampliações curriculares, destacando aqui, como exemplos, as Leis de Diretrizes e Bases 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo reformulados até sua última versão em 2016, declarando a permanência, as orientações e a qualidade da Arte-Educação no país, baseados em ideais de autores contemporâneos sobre suas concepções do ensino de Arte na educação básica regular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

3.1. AS GARANTIAS LEGAIS QUE UNIRAM ARTE NO CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Após analisar brevemente a trajetória histórica da Arte-Educação no Brasil no primeiro capítulo do presente trabalho, agora direciono-me para o foco da pesquisa: a Educação Infantil. Nesse momento apresentarei a inclusão legal da Arte no currículo da etapa que se tornou de fato a Educação Infantil, ou seja, sua permanência curricular garantida por lei e sua qualidade referenciada em diversos documentos publicados pelo Ministério da Educação.

Dado o período histórico industrial da década de 60, estudado na primeira parte da presente pesquisa o ensino era voltado para a formação técnica dos sujeitos. Dito isso a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional número 4.024, publicada em 20 de Dezembro de 1961, mostra os componentes de Arte-Educação a serem elencados a seguir, porém ainda não direcionados aos primeiros anos de vida da criança, visto que o ensino primário se dava a partir dos sete anos de idade.

Para o ensino primário, quando o aluno teria de sete a onze anos totalizando quatro anos de permanência escolar, se objetivava o “[...] desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social [...]” (Brasil, 1961), o sistema de ensino vigente poderia ainda estender sua permanência por mais dois anos, totalizando seis anos de ensino primário, destinados esses dois últimos ao aperfeiçoamento em técnicas de Artes aplicadas.

Posteriormente, para a educação de grau médio ministrado em colégio e ginásio, a Arte toma uma posição de atividade complementar de nome “Iniciação Artística” no currículo do colegial.

Já para o ensino secundário, os currículos se tornam mais maleáveis para os sistemas de ensino já que matérias optativas passaram a ser legalmente validadas segundo a lei citada acima, podendo então a Arte se fazer presente nos cursos de aprendizagem. Nesse regime educacional sempre havia disciplinas vocacionais visando a formação de mão de obra. Para os alunos formados no ensino secundário, eram oferecidos os ensinos técnico e médio mediante uma avaliação de habilitação dos mesmos a ocupar a vaga no ensino técnico ou mediante o certificado de conclusão de curso de aprendizagem.

Para o ensino técnico, que se segue no documento legal, o foco é a formação de mão de obra industrial, agrícola e comercial. Nesse tópico, a Arte encontra a brecha no artesanato na carga horária de cursos de aprendizagem básica.

Já para o ensino superior e último, a Arte é componente curricular de desenvolvimento junto às Ciências e Letras.

O documento de lei número 4.024 ainda enuncia que dos gastos da União 12% (doze por cento) e dos municípios o mínimo de 20% (vinte por cento) deveriam ser destinados à manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de forma a assegurar o aprendizado das Ciências, Letras e Artes, além de manter formas de acesso à educação para todos.

Já o momento histórico de cunho industrial, agrícola e comercial permitiu que as mães tivessem acesso ao trabalho e por isso encontravam a necessidade da garantia da educação de seus filhos ainda pequenos e de uma assistência enquanto trabalhavam. Frente a isso a lei passou a velar para que, de alguma forma esses filhos de trabalhadoras pudessem ter acesso às instituições de educação infantil, que passaram a ser chamadas na época de maternais ou jardins de infância. A lei em seu artigo vinte e quatro, do capítulo primeiro, propõe que “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Brasil, 1961).

Nas décadas de 1970 a criança tinha acesso garantido e obrigatório ao 1º grau de ensino somente com sete anos de idade como pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases de 1º e 2º graus número 5.692. Nesse mesmo documento legal é possível registrar a obrigatoriedade do ensino de Artes no currículo das faixas etárias atendidas nos 1º e 2º graus de ensino “[...] Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (Brasil 1971). Porém a Educação Infantil ainda não fora contemplada de forma a ter a Arte como componente curricular obrigatório, já que o foco da época era o ensino de sete a quatorze anos para o primeiro grau e o ensino médio, somado ao segundo grau que formava o jovem em habilitações específicas. Para essas crianças, com idade inferior a sete anos, a lei 5.692 em seu capítulo segundo propôs que “[...] Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos

recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes [...]” (Brasil, 1971).

É a partir do período democrático de 1996 que se fala em Educação Infantil e de sua garantia, quando publicada no dia vinte de dezembro a nova lei fixando as diretrizes e bases da educação nacional.

Como presente nos documentos de diretrizes anteriores, a legislação reconhece o fim da educação como formadora de indivíduos para a prática da cidadania e para a qualificação para o trabalho. A educação básica passa a ser então reconhecida como Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Para haver uma organização na gestão dos diferentes níveis de educação, coube a divisão legal das responsabilidades para cada órgão do país e coube ao poder público de cada município oferecer a educação infantil. Tais divisões podem ser afirmadas por recortes da Lei número 9.394, de vinte de dezembro de 1996 para as diretrizes e bases da educação nacional.

Em seu artigo nono, que elenca os deveres da União, é possível encontrar enunciados os parágrafos:

- I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Já aos Municípios, as seguintes recomendações no quinto parágrafo, ainda no nono Artigo:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Já no Artigo dezoito, ainda relacionado aos municípios, enuncia-se que,

Os sistemas municipais de ensino compreendem:
I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
III - os órgãos municipais de educação.
Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II - educação superior (BRASIL, 1996).

Somente na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional publicada em 1996 é possível elencar diversas exigências legais para a garantia de acesso à Educação Infantil como também garantia de ensino da Arte, como consta em seu Artigo 26, parágrafo segundo, afirmando que “[...] O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos [...]” (Brasil, 1996).

Ademais, com o sentido de desenvolver os educandos das instituições de ensino básico nos aspectos culturais através da Arte, além do aparato legal, podemos encontrar diversos documentos publicados pelo Ministério da Educação do Brasil que apresentam tópicos ressaltando a importância do ensino dos reflexos históricos da Arte sobre nossa cultura e a importância também do experimentar e do criar como formas de expressões artísticas dentro da instituição escolar, são eles: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, em três volumes; Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2006, em dois volumes; Indicadores de Qualidade na Educação Infantil de 2009 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010.

Foi no ano de 2006 que, segundo a Ementa Constitucional de número 53, a assistência e gratuidade da pré-escola passou a ser garantida por lei para crianças até cinco anos de idade (ano que antecede o primeiro ano do ensino fundamental), e somente a partir do ano de 2009 é que a pré-escola passou a ser obrigatória para crianças a partir de quatro anos de idade, como consta na Ementa Constitucional de número 59 em seu artigo 208: “[...]educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]” (Brasil, 2009). Tal obrigatoriedade é citada na lei de número 12.796, publicada em 2013 que deu três anos, ou seja, até o ano de 2016, para que todas as crianças de quatro anos de

idade fossem matriculadas em escolas municipais de educação infantil podendo assim realizar dois anos dentro dessas instituições.

Recentemente, em vista da definição da idade obrigatória de matrícula para a educação básica passada a vigorar a partir do ano de 2016, nesse mesmo ano, mais precisamente no dia dois de Maio, foi publicada a Lei de número 13.278 que dá continuação ao parágrafo segundo da seção primeira da LDB/1996, já citado na introdução deste trabalho, conteúdos artísticos obrigatórios, sendo eles: artes visuais, dança, música e teatro. Foi dado ainda um prazo de cinco anos para a formação de professores para que esse requisito curricular seja atendido. Porém, será este tempo suficiente para que todas as instituições de ensino superior alterem suas grades e dentro delas encontrem horas suficientes para a formação desses docentes?

Como já citado no primeiro capítulo deste trabalho, em 1971 os professores se tornaram polivalentes quando, na área artística, lecionavam todas as áreas simultaneamente. Para tal, deveriam passar por dois anos de formação específica para que pudessem atender à polivalência artística voltada para mão de obra do currículo escolar da época.

Atualmente a Arte não deixou de ser obrigatória no currículo da educação básica, porém, a formação específica prolongada dentro da licenciatura em Pedagogia voltada para que os docentes lecionem em seus diversos aspectos e expressões não existe mais. O que ocorre nas grades de ensino das instituições públicas e particulares do Brasil é a presença de uma, duas e no máximo três disciplinas voltadas à prática do ensino de Arte, mas que, em cursos vespertinos ou noturnos não comportam todo o conteúdo legalmente exigido: artes visuais, dança, música e teatro. O prazo para a acomodação desses novos conteúdos termina no ano de 2020.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 já garantia em seu artigo 62 de 1996 alterado em 2013 de quatro para cinco primeiros anos do ensino fundamental que a

[...] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Ademais, o artigo de número sessenta e três já propunha a garantia de que

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 as primeiras séries 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 (BRASIL, 1996).

Basta as instituições de ensino superior cumprirem o prazo de adequação e as instituições escolares promoverem mais cursos de formação continuada na área artística para seus docentes. A reflexão que se faz é que atualmente o professor não encontra uma formação especializada que componha e expanda sua formação. Se a escola de Educação Infantil na qual leciona não oferece ao menos uma formação continuada para ele na área de Arte-Educação, este ficará fadado a uma formação aligeirada, muitas vezes, de somente um semestre na graduação em Licenciatura em Pedagogia que cursou, que pode atender ou deixando a desejar no que diz respeito aos requisitos do currículo escolar da Educação Infantil.

4 QUANDO A ARTE É UM REQUISITO, O QUE O PROCESSO ARTÍSTICO GERA NA CRIANÇA? PERCEPÇÕES DE UMA EDUCADORA EM FORMAÇÃO

Após esses quatro anos como professora em formação ainda procuro entender por que nós, professores, monitores e demais atuantes da Educação Infantil, sugerimos, e de que modo encaminhamos, aos nossos educandos - crianças, atividades como pintar, modelar, atuar e cantar.

Depois de alguns estudos mais a fundo e vários dias, tornando-se anos, vivenciando a Arte na escola e registrando minhas observações e reflexões acerca do cotidiano escolar em meus diários de bordo, pude conceber que ela tem um papel não só intrínseco para cada indivíduo, mas que também, quando este a experimenta, se organiza socialmente e organiza o meio em que vive. Durante esse tempo, debruicei-me sobre alguns estudos sobre a arte e literários de Lowenfeld e Vygotsky, enquanto graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia, enquanto observadora questionadora das práticas escolares, enfim, enquanto educadora em formação.

Lendo documentos oficiais de padronização do ensino é possível encontrar referências em autores dos séculos XIX e XX. Como exemplo disso, não é por acaso que podemos encontrar Vygotsky nas referências bibliográficas dos documentos de Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2006. Em seu livro “A Imaginação e a Arte na Infância” ele descreve a imaginação como uma função necessária para a vida de cada indivíduo e que construções que não correspondem à realidade não são motivos de repreensão, mas que são apenas combinações de elementos reais por meio da fantasia. Além disso, creio que, para que tais combinações sejam realizadas, são de grande importância os materiais em bom estado fornecidos pela escola, para a criança. Eles são ferramentas utilizadas para o dizer. Mais do que isso, são ferramentas para organizar o que se diz.

Como primeiro exemplo utilizarei minha experiência de estágio obrigatório na Educação Infantil em meu último ano de curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo este 2017, no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Pelo Estágio, como componente curricular obrigatório à formação inicial, pude experimentar os desafios que estar em uma instituição pública de Ensino Infantil representa, em termos de estruturas e do trabalho de cada professor, e como um *locus* privilegiado para um exercício crítico que é fomentado,

também, a partir de contatos com instituições particulares de ensino. No meu caso, instituições que oferecem Educação Infantil.

No primeiro dia de meu estágio obrigatório, no qual adentrei a sala de aula de um maternal II com crianças de três anos de idade, a professora estava dando continuidade a um trabalho temático sobre peixes e, diante disso, no horário de trabalho pedagógico individual da mesma, discutimos juntas sobre a minha participação nas atividades quando esse tema fosse tratado.

Muitas atividades se seguiram: desenhos, colagens e cantigas sobre peixes. Nelas, pude observar o direcionamento dado pela professora às crianças para a realização e apresentação final, quando eu podia contemplar o que parecia um cardume de vários peixes de mesma espécie nadando para a mesma direção. Alguns enquanto nasciam, lutavam contra a maré, mas no fim sempre eram direcionados: folhas de sulfite deitadas, peixes para a direita todos de mesma cor, utilizadas na mesma ordem e tempo. Um outro mais ousado disse “Este estou fazendo em pé pois está pulando para fora d’água”. Porém era necessário, segundo a professora da turma, que ele permanecesse na horizontal.

O dia de direcionar uma atividade por conta própria estava chegando e, refletindo em minhas experiências anteriores e consultando meus registros, preparei minha aula. Ao chegar na escola fui noticiada que a professora não pudera comparecer naquele dia, porém a coordenadora pedagógica me orientou a dar continuidade ao programa combinado com a professora da turma.

Primeiramente li um poema sobre peixes. E assim era seu título: Peixes. Ele pertence a um livro que apresenta vários outros poemas, cada qual tendo como tema um animal diferente, livro este que misteriosamente sumiu da escola logo no dia seguinte de sua utilização e que por este motivo não encontrei outro exemplar para transcrever o poema neste trabalho.

No decorrer do poema, o autor contava sobre os diversos nomes e formatos de diferentes peixes, alguns até engraçados que faziam com que as crianças caíssem na gargalhada enquanto eu realizava a leitura.

Após esse primeiro momento, levei as crianças para a sala de vídeo da escola, um lugar distante da sala de aula deles, que possui um grande tapete para que se acomodem no chão enquanto apreciam algum arquivo de mídia. O vídeo tratava-se de um dos episódios de um programa exibido pela TV Cultura a partir do ano de 1991 e que se encerrou no ano de 1999. Ele pode ser encontrado na internet

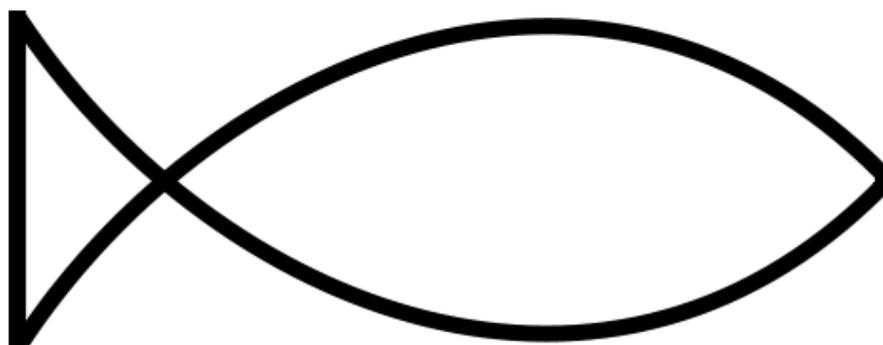
com o título de “GlubGlub - Histórias da Natureza 1”. O episódio trata sobre peixes estranhos do fundo do mar.

As crianças mostraram-se animadas ao visualizarem o vídeo, dizendo já terem visto os peixes tratados no arquivo: o Linguado e o Baiacu.

Minha intenção ao ler o poema e mostrar esse vídeo especificamente era de trazer à mente que não existe somente uma forma de representar os peixes das águas do planeta, como lhes foi apresentado durante o trabalho desenvolvido pela professora da classe.

Existe uma problematização entre solicitar apenas o seguinte desenho antes de mostrar uma fotografia para uma representação do real ou de um questionamento sobre quais diversas formas do real existem na bagagem dos indivíduos em sala de aula e, conseqüentemente suas diferentes formas de representá-las:

Figura 1 – O modelo de peixe



Fonte:
https://st2.depositphotos.com/1011158/8802/i/950/depositphotos_88024184-stock-photo-tilapia-fish-profile.jpg

Quando se quer representar algo baseado numa apresentação do real como:

Figura 2 – Foto do peixe Tilápia



1Fonte:
https://st2.depositphotos.com/1011158/8802/i/i950/depositphotos_88024184-stock-photo-tilapia-fish-profile.jpg

Figura 3 - Desenho do peixe Tilápia baseado na foto do real



Fonte: <https://gartic.com.br/imgs/mural/jh/jhonfs/tilapia-3.png>

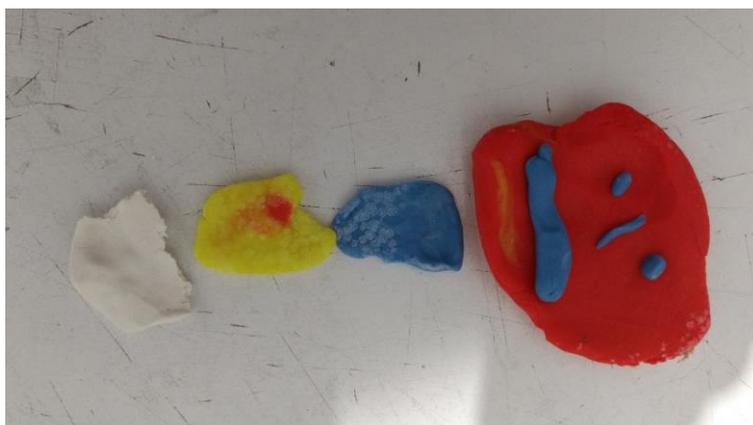
Diante disso, enquanto planejava as atividades daquele dia, cheguei à conclusão que a próxima atividade não deveria mais ser apreciativa, mas sim, prática. Levei para a sala de mídia pacotes de massa de modelar colorida e deixei

sobre as mesas à disposição das crianças, propondo-lhes que criassem suas próprias espécies de peixes.

Demonstrando entusiasmo, logo se acomodaram nas clássicas mesas sextavadas, selecionaram rapidamente as cores que gostariam de utilizar para a modelagem de seus peixes e deram início ao contato com o material.

Durante a ação das crianças procurei manter meus olhos e ouvidos atentos a tudo o que produziam de imagem e som, registrando em meu caderno de bordo. Ao final do tempo da atividade por conta da necessidade de irem para a merenda e depois para outra atividade com outro professor, registrei com câmera suas produções e apresento-as a seguir. São fotografias dos peixes criados pelas crianças, acompanhados dos nomes a eles dados por elas.

Figura 4 – “Peixe Espada”



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5 – “Peixe Choque”



Fonte: Acervo da autora.

Figura 6 – “Peixe Foguete”



Fonte: Acervo da autora.

Figura 7 – “Glubi”



Fonte: Acervo da autora.

Figura 8 – “Peixe Calço”



Fonte: Acervo da autora.

Figura 9 – “Pai do Nemo”



Fonte: Acervo da autora.

Figura 10 – (A autora não deu um nome)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 11 – “Peixe Mola”



Fonte: Acervo da autora.

Figura 12 – “Peixe Espinho”



Fonte: Acervo da autora.

Nas imagens acima é possível notar alguns rastros de mistura de cores decorrentes de três momentos observados: da mistura intencional, da mudança de formato com a não satisfação do criador ou de sua simples vontade de fazer algo diferente a partir do que já havia sido criado e finalizado seguido da fala “agora vou fazer isto ou aquilo”.

Não somente no estágio obrigatório da graduação, como também em estágio não obrigatório em uma instituição particular desde o ano de 2014, tive a oportunidade de participar de atividades como a descrita anteriormente. Foram nelas utilizadas a massa de modelar e argila. Nessas atividades o foco não foi somente o produzido, como também “o produtor”.

Nessas vivências, o contato com o material gera uma sensação naquele que o toca, e no caso das crianças, é possível observar suas expressões faciais de acordo com a sensação que o material utilizado causa para elas. A argila, por exemplo, pode estar em três estágios: pegajosa quando muito úmida, desprendendo na pele sua coloração; maleável e quase sem deixar rastros de pigmentação; ou rígida, quando exposta por muito tempo perdendo sua umidade. Tais estados físicos exigem diferentes esforços motores manuais para que se obtenha uma modificação da forma, seja ela intencional ou experimental, muito importante para o desenvolvimento das crianças que irão desenvolver a utilização do lápis, do pincel, da tesoura, entre outras ferramentas.

Na modelagem intencional, quando a criança expressa desejar criar algo ligado às experiências reais com formas que ela conhece, seja com argila, massa de modelar, ou qualquer outro material maleável e seguro para as crianças, o adulto

que acompanha a criança em atividade, deve se atentar para as várias transformações pelas quais o material passa, segundo os movimentos intencionais da criança, para criar várias representações, bem como estar atento em suas falas, pois dão significado simultâneo à criação.

Esse processo de criação, via imaginação, como já dito anteriormente, não é somente intrínseco. Quando experimentei atividades com a modelagem, as crianças foram sempre dispostas em círculo de forma a manterem contato visual umas com as outras, compartilhando de suas criações e experiências com o material utilizado. Dessa forma, o riso em resposta à uma feição ou o desejo de reproduzir o que o outro criou aconteciam de forma inevitável, criando vínculos entre as crianças, enquanto compartilhavam suas experiências vivenciadas ali e vividas num passado dentro ou mesmo fora da escola.

Nesse momento, especificamente aqui, citando a experiência que pude ter com atividades de modelagem junto ao professor da turma, este deve se fazer presente como mediador, questionando os educandos sobre suas ações durante o processo criativo, mediando na resolução de conflitos entre eles, se necessário, enfim. Sempre como mediador. Porém pude notar atuações diretas de docentes no processo criativo e experimental das crianças seja demonstrado com as próprias mãos o jeito "correto", denominado por eles em suas falas, de se criar algo, ou mesmo dispondo algumas regras que impediam alguns caminhos do processo criativo dos educandos.

Citarei dois exemplos de situações que acompanhei como educadora em formação para ilustrar essa afirmação, ambos na instituição na qual realizei meu estágio não obrigatório. Certo dia, crianças da faixa etária de quatro anos, foram dispostas em "U" em uma grande sala onde todas conseguiam se ouvir e se olhar. A elas foram entregues seu próprio recipiente com suas massas de modelagem das mais diversas cores. Todas abriram o pote e deram início ao exercício criativo até que uma delas modelou o que, segundo ela, era uma árvore. A escultura possuía uma parte vertical da cor marrom e várias esferas verdes agrupadas em seu topo. Todas se manifestavam empolgadas com aquilo e passaram a modelar, árvores, até que a professora da turma, com pedaços de massinha de outra criança criou sua própria árvore. A nova escultura possuía a mesma parte vertical que seria o tronco, porém, para representar a copa da árvore ela utilizou apenas uma grande esfera da cor verde, e, ao mostrar para a classe utilizou-se da fala: "Vejam como se faz a

árvore, ela é assim”. Nesse momento todas as crianças que estavam criando suas árvores a partir de suas próprias ideias - vivências - passaram a vivenciar aquilo que lhes estava sendo apresentado, então todas passaram a fazer árvores com o tronco marrom vertical e uma esfera verde para a copa.

O produto da atividade não causou estranhamento algum na professora da turma, porém, o que pude notar e problematizar a partir do observado é que, daquele dia em diante, todas as árvores passaram a ser representadas da forma apresentada por ela.

Outra situação parecida, com a mesma faixa etária, na mesma instituição, porém agora com lápis de cor, ocorreu em uma atividade chamada de “desenho livre”. Quase que como uma contradição, uma criança pediu ajuda para que um leão fosse desenhado em sua folha de papel. A professora, então, se dirigiu a ele e, pegando em sua mão desenhou um leão de corpo laranja e juba vermelha.

Do outro lado da classe estava eu, me deparando com o mesmo pedido de ajuda para desenhado um leão, intencionado para que eu pegasse em sua mão ou diretamente no lápis, pois seu pedido era para ver o leão ali em sua folha. Incomodada com a possibilidade de direcionar o desenho, sentei-me ao lado da criança para tentar ajudá-la a desenhado seu próprio leão sem que eu precisasse agir diretamente em relação aos seus materiais e seu próprio registro.

Comecei primeiramente com a cor do corpo, questionando-a sobre qual a cor do leão. Ela havia escutado todo o processo da construção da fera, do outro lado da sala de aula, então escolheu a cor alaranjada. Tentei fazer com que se lembrasse de leões das savanas africanas, transmitidos pela televisão, ou por livros, algo que ela trouxesse em sua memória mas não obtive sucesso, já que a cor escolhida foi o laranja sem hesitação.

Dei continuidade ao processo do desenho e pedi que o educando começasse. Não demorou uma fração de segundo para que ele dissesse “eu não consigo”. Nesse momento me senti extremamente incomodada pois não desejava segurar na mão daquela criança para desenhado o "meu" leão. Hesitei por um momento e passei a fazer uma série de perguntas a ele, começando por:

- Os leões andam em pé como nós ou deitados?

Ele pareceu entender minha pergunta e logo respondeu:

- Deitados, ué!

Então eu disse que fizesse o corpo deitado do leão. Ele fez algo no papel como uma oval na posição horizontal. Na verdade, a pergunta remetia ao corpo na horizontal, sobre as quatro patas. Continuei:

- E a cabeça do leão, fica em cima, como a nossa, ou fica do lado?

Sem resposta, apenas agindo, desenhou um círculo do lado esquerdo da oval. Prossegui.

- Quantas patas tem um leão? Eles andam sobre dois pés como nós?

- Não! Eles têm quatro! – Nesse momento ele desenhou quatro riscos verticais embaixo da oval, simbolizando as patas. Continuei para saber até onde ele iria chegar com sua memória, trazendo ao papel, a imagem de um leãozinho.

- O que mais um leão tem?

E ele me respondeu:

- Ele tem um rabo e cabelo! Muito cabelo!

Logo ele desenhou uma forma retangular do lado oposto da cabeça na oval e, em volta do que seria a cabeça fez vários triângulos pequeninos da cor vermelha – escolhendo essa cor, como dito pela professora da turma, como sua referência. Desenhou também um par de olhos, um nariz e uma boca finalizando seu desenho, demonstrando-se satisfeito.

Meu papel ali não foi um papel direto, mas sim o de mediação, de forma a valorizar a importância de a criança acessar as informações provenientes da memória de suas vivências para assim criar algo novo. Acredito que o professor não deva colocar sua bagagem dentro da bagagem do educando, substituindo-a. Isso a tornará mais pesada e confusa quando ele precisar acessar algo sozinho, pois vai encontrar o que é seu e o que veio de uma figura que impôs a ele formas e cores de objetos experimentados ou que muitas vezes ainda nem teve acesso pelo real.

O que o professor pode fazer é oferecer ao educando um leque de experiências e, para isso, hoje se tem acesso a muitas tecnologias. Na situação descrita acima o leão poderia ser trazido de diversas formas para esse educando, pela interlocução - diálogo fomentando ideias - ou por meio de vídeos, fotos ou ilustrações. Então, de acordo com esse contato, a criança no processo criativo elaboraria sua forma de ver e contar o leão para o mundo, através do material utilizado, que no caso era o lápis de cor.

Para a criança, a arte é algo muito diferente e constitui, primordialmente, um meio de expressão. Não existem duas crianças iguais e, de fato, cada criança difere até do seu eu anterior, à medida que constantemente cresce, que percebe, que compreende e interpreta o seu ambiente. A criança é um ser dinâmico; para ela, a arte é uma comunicação do pensamento. Vê o mundo de forma diferente daquela como o representa e, enquanto desenvolve, sua expressão muda.

Alguns professores, impressionados com a beleza dos desenhos e das pinturas infantis, conservam e admiram essas obras como exemplos da verdadeira arte espontânea. Ocasionalmente, vão mais além e sugerem a cor apropriada ou a forma correta. O entusiasmo de alguns professores, pela maneira intuitiva como as crianças pintam, leva-os a impor-lhes seus próprios esquemas de cores, de proporções e de maneira de pintar. Dessa discrepância entre o gosto adulto e o modo como a criança se expressa surge a maioria das dificuldades que impedem as crianças de usar a arte como verdadeiro meio de auto-expressão. (LOWENFELD, 1977, p. 19).

Voltando ao caso da modelagem, narrarei aqui uma terceira situação, ocorrida na instituição privada de meu estágio não obrigatório, na qual a criança teve de trilhar uma rota de fuga para alcançar seu desejo expressivo. Nela, apenas ocupei o papel de observadora.

Ao iniciar a atividade com a massa de modelar, a professora de uma turma de crianças da faixa etária de cinco anos de idade, disse a todos em alta voz que a mistura de massas de cores diferentes resultaria na retirada da mistura feita pela criança, diminuindo assim sua quantidade de massinha. Todas as crianças demonstraram entender o que foi dito e deram início a suas criações, experimentações e transformações somente de forma do material.

Porém, uma das crianças que sentava-se afastada da professora me chamou a atenção por um lance olhar de alerta. A menina mantinha os olhos bem abertos e olhava diretamente para sua professora. Num primeiro momento achei sua postura engraçada, mas passei a desconfiar dela. Pude perceber que suas mãos não estavam trabalhando com a massa de modelar sobre a mesa, mas que seus braços permaneciam rígidos na lateral de seu corpo, sentado naquela cadeira alta.

De modo não ser percebida, abaixei-me para observar o que suas mãozinhas faziam abaixo do nível dos olhos da professora da turma. Então fiz uma descoberta: em uma de suas mãos, o polegar e o dedo indicador faziam um movimento de coordenação motora fina a enrolarem entre si uma pequena bolinha de massa de modelar. Disfarçando pegar algo no chão para olhar mais de perto, percebi que ali estavam a se misturar duas cores diferentes: vermelho e azul.

Após alguns segundos, intermináveis, realizando o movimento e olhando fixamente para a professora, a menina trouxe sua mão para cima da mesa outra vez, e levando aquela esfera colorida para perto dos olhos sorriu. Sorriu ao descobrir o que não podia ser descoberto. Sorriu e não mostrou para mais ninguém talvez por medo de perder sua bolinha de massa de modelar de cores misturadas e, como em um piscar de olhos escondeu aquele fragmento criativo dentro de seu potinho onde seu nome estava escrito.

Sabendo do “combinado” realizado entre a professora e a turma, eu poderia ter ido até a criança e retirado sua mistura de cores. No entanto, permaneci ali, emocionada observando-a a continuar a modelar como as outras crianças com cores separadas e sólidas, satisfeita com sua pequena fuga e manifestando-se um tanto inquieta por não poder mostrar para os outros sua criação, como eles estavam fazendo entre eles dentro do limite que lhes era permitido.

Entendo que as escolas, públicas e particulares, não possuem uma grande quantidade de materiais como a massa de modelar para oferecer uma nova embalagem várias vezes ao ano para as crianças da educação infantil; porém, questiono a falta de uma atividade direcionada às possibilidades de misturas, de um contato mais íntimo entre a pele da criança e as mais diversas texturas pigmentadas. Do contato visual das crianças com as possibilidades que um material oferece.

Em quatro anos de trabalho dentro de uma instituição de ensino privado e em seis meses de estágio obrigatório em uma instituição pública, não pude presenciar uma atividade sequer que não fosse a mistura de somente duas cores primárias que criavam o roxo, o verde e o laranja. De onde vem o marrom? Quais as possibilidades que o branco proporciona? O preto só serve mesmo para o contorno?

Sinto uma necessidade emergente em que os professores possam discutir entre si tais aspectos da arte, sendo esses os que proporcionem a elaboração de pigmentos, formas e texturas que causem outras sensações nos educandos, desde que estão inseridos na instituição escolar, obrigatoriamente, aos quatro anos de idade. Enquanto estive presente em sala de aula, procurei criar vínculos com os educandos, estando por perto enquanto suas mãos e mentes se encontravam em um movimento criativo, aproximando a professora da turma dessa relação criando um vínculo em triângulo, no qual os três elementos podiam observar e refletir sobre o momento de criação cada um com seu olhar segundo sua bagagem.

Mas esse vínculo deve alcançar além dos limites da sala de aula. Os pais e responsáveis pelos educandos também cooperam para seu desenvolvimento, limitando-o ou permitindo-o expandir-se. Não foi por acaso, fui ouvinte de mães que reclamavam no portão da escola sobre as atitudes de seus filhos, julgados malcriados por umas e arteiros por outras, quando relatavam que esfregavam terra no azulejo de um cômodo da casa, grudavam massinha no rejunte do piso da sala, ou passavam tinta em seus corpos enquanto estavam ocupadas atendendo a um telefonema ou preparando uma refeição. Muitas vezes essas crianças buscam em casa, escondido dos pais, experiências que a escola não lhes está proporcionando. E o resultado dessas buscas, quando descobertas, são as punições, são as repreensões, são bloqueios de oportunidades de experimentar transformações e sensações que poderiam cooperar para o desenvolvimento motor e cognitivo de seus corpos e mentes.

Diante da nova determinação para a LDB, em 2016, que propõe a existência das artes visuais, a dança, a música e o teatro no currículo das escolas de educação infantil, darei continuidade aos meus relatos como educadora em formação segundo minhas percepções dentro do cotidiano escolar, porém, agora na área da música, dança e teatro.

A música, seu ritmo, melodia e letra, chegam até os corpos através de ondas, causando, de imediato, reações ao receberem as vibrações segundo as oscilações sonoras. Ao receberem esses estímulos, foi-me possível presenciar, por muitas vezes, os corpos de crianças de faixas etárias de dois até os seis anos, movimentarem-se de acordo com um dos elementos da música a qual lhes estava sendo reproduzida. Uns atentavam-se para as batidas graves, outros para um dos instrumentos, e outros, até para a música como um todo. Todos esses movimentos aconteceram em um lugar específico das escolas nas quais estive presente: o palco.

Recentemente, encontrei em uma discussão num momento formativo na escola particular de Educação Infantil, na qual trabalho no ano de publicação do presente trabalho, sobre qual é o principal objetivo da utilização do espaço do palco. Nessa escola, onde desenvolvo meu trabalho como educadora em formação, o palco foi definido como espaço favorável para que as crianças possam se expressar em frente a um público, à sua maneira, de modo a manifestar modos de como vai produzindo a relação do ambiente externo com ela mesma, retomando ideias de Vigotsky, na movimentação do corpo e na utilização da fala em maior volume para

alcançar um maior número de expectadores. Em resumo, o palco é um lugar utilizado para trabalhar a exposição das crianças.

Mas, enquanto corpo e música podem ser apreciados como sincronizados, vários corpos em exploração de movimentos podem ser vistos como o caos e causar incômodo nos adultos que os observam do alto. Corpos pelo chão sendo saltados como obstáculos, corpos rodopiando próximos das escadas, desafiando-as risonhos ou mesmo corpos parados propositalmente no meio de todo esse movimento podem causar falas repreensivas ou tentativas de controle, elaborando uma coreografia, feita por quem já tem, por experiência, conhecimento e até certo controle do corpo que possui e dos limites que este pode alcançar: os mecanismos de controle do ambiente em que se encontram. Frente à não aceitação de seus corpos, não notei uma rota de fuga, a não ser a de parada total do movimento e semblantes ora entristecidos, ora zangados, geradores de um fracasso da atividade proposta.

O movimento corporal e desafiador, nessa grande faixa de idades que atende crianças de dois a seis anos (com as quais tive e ainda tenho contato e a oportunidade de criar vínculos) é de extrema importância para que o desenvolvimento motor por meio da aquisição de novos movimentos, bem como o conhecimento do próprio corpo, aconteçam.

Sem dúvida, cabe ao adulto que acompanha o grupo velar pela segurança de forma a oferecer um espaço que comporte a quantidade de crianças que se deseja sem riscos de acidentes, exceto pela altura, que pode ser combinada antes do início da atividade, como assim presenciei, quando a criança deveria manter uma determinada distância da beirada do palco.

No outro sentido, que vai além do motor, quando se trata da exposição da criança, que muitas vezes pode manifestar sentimento de vergonha, o contrário da repreensão também acontece. Pude presenciar momentos em que crianças que não expressavam-se, nem mesmo com falas, tiveram seus corpos tocados por mãos adultas, forçando-as a movimentarem-se ou achegarem-se para a frente. Mais uma vez, suas faces franziram-se e a atividade teve seu fim para essas crianças.

Respeito recíproco e a garantia de segurança é o que observo ter faltado nessas situações. Quando o que é cobrado dos pequeninos não pode ser encontrado por eles em exemplos adultos. São falas como “não coloque a mão no corpo do seu amigo!” ou “se ele não quer, deixe-o em paz!” que podem ser ouvidas

pelos corredores das escolas e que rodeiam os semblantes franzidos de pequenos seres condicionados dentro do espaço escolar.

Apesar dos corpos, a música também pode ser somente cantada, quando remete a algo que já se tenha experimentado, vivido de fato. Em contrapartida, a necessidade do silêncio e a frase imperativa: “Agora não é hora de cantar!” também vem do adulto, que pode não perceber a necessidade da utilização de uma música para a organização de ideias como, por exemplo, quando se come, quando se conta, quando se realiza qualquer ação cotidiana como tomar banho, lavar as mãos ou escovar os dentes. Depois de um tempo, após ser ensinada, o professor pode cansar-se de ouvir a mesma melodia cantada diariamente por grupos de quinze ou até vinte e cinco crianças, simultaneamente. Ele se cansa e nem mesmo participa mais das cantorias, cego para a necessidade de compreensão do momento-atividade organizada pelas clássicas músicas escolares.

Foi diante dessas situações, acontecendo repetidas vezes, que em meu percurso de formação passei a me questionar acerca das restrições em momentos tão favorecedores ao desenvolvimento. E é sobre essas oportunidades de desenvolvimento, sob a tutela de um adulto, que trata o capítulo sobre os fundamentos da qualidade na Educação Infantil, no documento publicado pelo Ministério da Educação, junto à Secretaria de Educação Básica, intitulado “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, em seu primeiro volume, em 2006.

Nessa passagem do documento, discute-se sobre os paradigmas atuais no que se refere às concepções de criança e de pedagogia, baseados em um parâmetro: a interação social, visto que nele, criado pela Secretaria de Educação Básica e Ministério da Educação, publicado em 2006, “[...]a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra[...]”. Ou seja, como um ser em crescimento e desenvolvimento, ela interage com o meio no qual está inserida para melhorar sua compreensão de mundo. As concepções artísticas presentes no currículo da Educação Infantil cooperam para tal já que, desde bebês, quando ainda não possuem a fala, as crianças procuram se expressar por meio “[...] de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes [...]”, como cita ainda o documento que elenca parâmetro de qualidade para a educação infantil.

E a que, “parceiros mais experientes”, me remete? Ao professor, mas também profissionais gestores, coordenadores, cada um a seu modo e função, mediadores nas diversas e variadas situações, do âmbito escolar. É através do trabalho desses profissionais, da área da educação, que as possibilidades de ir além, do que se aprisiona em padrões, emergirão para crianças desde os seus quatro anos de idade, ou até menos, quando inseridas nas creches. Muito me identifico com o que a palavra “parceiro” me remete dentro da escola pois ela não enaltece a posição do professor dentro de sala de aula como aquele que deve ser obedecido mas, sim, refere-se a ele como um companheiro na caminhada cotidiana seja enfrentando os desafios ou deslumbrando descobertas.

A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil. Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças (BRASIL, 2006, p. 15).

Tal qualidade de serviços educacionais oferecidos aos educandos depende não somente do bom estado dos recursos disponíveis, mas também da didática utilizada pelos mediadores, nos diferentes estágios da atividade a ser executada. Atualmente, crianças têm aprendido a ler e a escrever mais cedo e para isso passam mais tempo dentro de sala de aula, acrescido de lições para casa logo aos quatro anos de idade, como pude também presenciar. Isso somado ao tempo que permanecem com seus corpos inertes em suas casas devido ao acesso de um grande número de informações através das mídias sociais, via aparelhos digitais nos quais apenas um toque com a ponta dos dedos e deslizos acessam tudo aquilo que é desejado. Quando estão em movimento, fora da escola de curso normal, muitas vezes, estão inseridas em outras escolas, depositando ainda mais conhecimentos, ocupando o lugar do que se apreende com a experimentação de novas sensações. Dito isto, é fato que o tempo para criar e transformar tem sido reduzido dentro e fora das escolas dando lugar a uma avalanche de conteúdos que sobrecarregam a mente desses indivíduos carentes também de estímulos sensório-motores.

Cabe, então, aos docentes e profissionais da educação, reinventarem suas didáticas e suas políticas de formação, em parceria com seus espaços de formação continuada, de forma a que seus trabalhos não se tornarem desinteressantes para as crianças mas, sim, provocá-las fazendo-as cultivarem a curiosidade de enfrentar uma situação desconhecida, mesmo que essa seja a simples ação de misturar cores secundárias entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este, definitivamente, é um trabalho cujo tema não poderei fazer menção de algo a se finalizar. A escola ainda faz parte do meu cotidiano, enquanto em mim houver inspiração para inovar o ensino a cada dia e fazer tentativas de lidar com o tempo, com crianças sedentas pelo diferente e com professores condicionados pelo tradicional.

Cabe a mim, ao finalizar esse texto de Trabalho de Conclusão de Curso, uma manifestação a mais: o mais forte de meu entusiasmo faz forte o meu olhar crítico para situações nas quais estive direta, ou indiretamente, envolvida. Tal entusiasmo vem da minha convincente escolha, neste momento de minha vida, pela Educação Infantil; sinto-me segura nesta opção profissional que, também, é a escolha de um caminho de vida.

Se por um lado, as reflexões e posicionamentos que aqui apresento, são produto de minhas vivências em escolas infantis e do percurso de minhas leituras, sem dúvida, tenho oportunidade de expor tais posicionamentos que contemplam noções conceituais que, muitas vezes, passam ao longo da formação de professores. Tais noções abarcam desde como pode ser entendido o desenvolvimento humano (em especial para a criança, mas não só); do lugar da arte (criação e imaginação em pauta) para pensar e desafiar rumo ao desenvolvimento humano; do lugar de um fazer político das relações humanas, numa relação pedagógica (respeito e incentivo às experimentações e descobertas), para além da instrumentalização de atividades que se dizem com finalidade de "ensino" e não de aprendizagens (ensino entre aspas, porque se dá na esfera do controle sobre o outro) com espaço restrito para modos de relação com o mundo (o que poderia ser a pauta de uma educação emancipatória).

Nos últimos meses atuando, como educadora em formação, tenho notado, talvez fruto de meu olhar entusiasta, o resultado de uma luta que ocorre quase que silenciosa nos corredores da escola, muitas vezes travada por personagens como estagiários, auxiliares e monitores da Educação Infantil: os jogos folclóricos voltando para os pátios, as histórias "da carochinha" junto aos contos narrados de formas diferentes, contados e recontados, os pincéis disputando espaço com as lousas digitais, experiências como pinturas corporais remetendo aos povos indígenas de nosso país trazendo sua bagagem histórico-cultural, materiais recicláveis para a

realização de sequências musicais e muitas outras inovações não tão tecnológicas assim que se mostram como investimento para o desenvolvimento e crescimento dos educandos enquanto atores sociais, visto que mesmo com baixa idade já interferem no meio em que vivem, concordam e discordam numa construção constante de seus ideias.

Por todos esses motivos, e outros por vir, a Arte está presente na escola como uma ferramenta não somente expressiva, do desenvolvimento humano, mas também como ferramenta que registra um ser na história da humanidade, deixando ele, através dessa ferramenta, um rastro histórico de imagens, de cores, de sons, de falas e de movimento.

Acredito que uma educadora, como aqui me posiciono, em formação, nunca se forma de fato, assim como uma criança nunca demonstra estar completamente satisfeita com o novo. Juntos, educadora e educandos podem ir além do que se espera do azul com amarelo se tornarem verde em uma fração de segundos e em seguida voltar para a sala de aula, que nem ao menos pode ser “suja” de tinta.

Espero um dia poder refazer uma análise dos próximos anos de minha caminhada, como educadora em formação em perene continuidade, e realizar um comparativo com as situações observadas e mediadas em sala de aula, com crianças da Educação Infantil. Nesse novo estudo, espero notar menos fugas e mais experimentações, mais liberdade de criação, permitindo o recurso da imaginação ser utilizado. Tudo isso através da Arte-Educação. Ou uma EDUCAÇÃO ARTE que possa vir.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. **Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (Laosp)**. In: São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao17403/liceu-de-artes-e-oficios-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 11 de Fev. 2018.

IABELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**. 2015. 259 f. Tese (Livre-Docência, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada) – Faculdade de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-16082016-161014/fr.php>>. Acesso em 11. Fev. 2018.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, Antonio Costa; STORI, Norberto. **O Ensino de Arte no Império e na República do Brasil**. Disponível em:

<http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Educacao_Arte_e_Historia_da_Cultura/Publicacoes/Volume5/O_Ensino_de_Arte_no_Imperio_e_na_Republica_do_Brasil.pdf>. Acesso em 06. Fev. 2018.

BARBOSA, Ana M.; COUTINHO, Rejane G. **Ensino da Arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo, 2011. Disponível

em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 11. Fev. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25. Nov. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 13 Fev. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências.

Brasília, DF, 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 16. Dez. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 28 Mar. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 Nov. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>.

Acesso em: 31 Mar. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em:

<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>>. Acesso em: 26 Nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em: 28 Mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 15 Mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 17 Abr. 2018.

CAMILLIS, Lourdes S. C. **Criação e docência em arte**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2012.

DUARTE Jr., João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** 21. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2009.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACIEL, Camila. **São Paulo abre mostra sobre trajetória do impressionismo no Brasil**, 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-05/sao-paulo-abre-mostra-sobre-trajetoria-do-impressionismo-no-brasil>>. Acesso em: 7 Fev. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.