

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO...
as Artes Visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande - PB

Rosemary Alves de Melo

Campina Grande – PB
2005

Rosemary Alves de Melo

NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO...
as Artes Visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande - PB

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Sociedade, Área de Concentração: Educação, Linguagem e Cultura, Linha de Pesquisa: Escola, Poder e Formação de Identidades.

Orientadora: Dra. Maura Lucia Fernandes Penna

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL - UEPB

M528n Melo, Rosemary Alves de

 Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo...: as Artes Visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande – PB / Rosemary Alves de Melo – Campina Grande: UEPB, 2005.

 155 f.: il. Col.

 Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) Universidade Estadual da Paraíba.

 1. Arte Recreativa – Educação Infantil I. Título

 22 ed. CCD 790.070833

Rosemary Alves de Melo

NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO...
as Artes Visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande - PB

Aprovada em: 19 de Abril de 2005

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maura Lucia Fernandes Penna - UEPB
(Presidente – Orientadora)

Prof^ª. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB

Prof^ª. Dra. Geralda Medeiros Nóbrega - UEPB

Para
Maria José de Melo
e Emanuella Melo Tavares Cavalcanti

AGRADECIMENTOS

À Maura Penna, pela amizade, pela confiança que depositou em mim, pela orientação segura e competente, pela grande contribuição do seu trabalho, tanto para minha dissertação, como para todos os professores brasileiros, e por ter me aceito como sua orientanda. Serei sempre grata.

Às professoras Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho e Dra. Geralda Medeiros Nóbrega, pelas valiosas sugestões feitas no Exame de Qualificação.

Aos professores e à coordenação do mestrado, pelo incentivo.

Aos funcionários da pós-graduação, pela disponibilidade e atenção.

A todos os colegas do mestrado, pelo companheirismo e por compartilhar as “dicas” e as bibliografias.

Aos professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, pela acolhida e pelo apoio, em especial à professora Cleonice Agra do Ó.

Às professoras e às crianças das creches que visitei, e à equipe da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Campina Grande, pela grande colaboração.

Às minhas amigas Dulcinéia e Rogéria, pelo carinho e pelos exemplos de seriedade e competência profissional.

À minha família: Maria José, Roberto, Mair, Rosângela, Carlos Alberto, Carlos Arthur, Carlos José, Débora, Nathália, Rosilene e Emanuella, por vocês tornarem esse trabalho possível e pelas minhas ausências.

A todos, meus agradecimentos!

Um ensino artístico que se reduza a um discurso (histórico, estético ou outro) sobre as obras é necessariamente um ensino de segundo plano: à semelhança do que ocorre com o ensino da língua materna, a educação literária ou artística [...] pressupõe necessariamente – sem nunca, ou quase, se organizar em função dessa condição prévia – indivíduos dotados de uma competência previamente adquirida e de um verdadeiro capital de experiências [...] que se encontram distribuídas, de forma bastante desigual, entre os diferentes meios sociais.

Bourdieu e Darbel

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as situações reais das práticas em Artes Visuais, em turmas de pré-escola II nas instituições de educação infantil, públicas municipais de Campina Grande -PB. Adotamos como referências as propostas oficiais para a Arte e uma idéia de ensino de Arte como fator fundamental para a democratização da cultura. A investigação tem um caráter descritivo, na qual adotamos procedimentos metodológicos qualitativos. Nós recorremos ao estudo de caso múltiplo para investigar a prática em Artes Visuais desenvolvida por quatro professoras de turmas de pré-escolar II. A coleta de dados foi feita através de observações em salas das turmas investigadas. Constatamos que as suas práticas em Artes Visuais são estritamente tradicionais, desatualizadas, voltadas para o ensino de arte modelar, com enfoque na expressão espontânea.

ABSTRACT

This work has as objective to do research on the real situation of Visual Arts' practices, in pre-school II classes of the public municipal children education institutions of Campina Grande-PB. We used like reference the official suggestions to the Art and an Art education idea as fundamental factor to the culture democratization. The research has a descriptive character, about wich we used methodological qualitative procedures. We resorted to the multiple case study to research the Visual Arts' practices developed by four teachers of pre-school II classes. The information collect had done through the observations in the classes researched. We discovered that your Visual Arts' practices are strictly traditional, outdated, turned around to the model art education, focalizing the spontaneous expression.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1. Desenho para formação de hábito	20
Figura 2. Desenho para exercício de escrita	22
Figura 3. Desenho para ilustração de texto	23
Figura 4. Desenho para exercício de matemática	24
Figura 5. Desenho para exercício de linguagem e matemática	25
Quadro 4. Diversidade das práticas em Artes Visuais	28
Figura 6. Desenho livre com título	34
Figura 7. Desenho livre sem indicações	35
Figura 8. Desenho livre com bordas	36
Quadro 1. Dados descritivos das creches (2004)	14
Quadro 2. Equipes de docentes e funcionários	15
Quadro 3. Estatísticas de crianças matriculadas	16

Introdução	11
Capítulo I. Contextualizando a educação infantil: uma trajetória, várias histórias	22
1.1. O surgimento da infância num mundo de/para adultos	24
1.2. As instituições para crianças pequenas	30
1.3. A educação para a infância no Brasil	33
1.3.1. A legislação e as políticas para educação da infância no Brasil	36
1.4. Os discursos e as práticas na instituição infantil	40
1.4.1. As instituições de educação infantil em Campina Grande	42
1.4.2. O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil	45
Capítulo II. As Artes Visuais na educação infantil	49
2.1. Percurso histórico do ensino de arte	53
2.1.2. A arte na formação global	57
2.2. Artes Visuais para crianças.....	61
2.2.1. As Artes Visuais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	64
Capítulo III. O cotidiano da pré-escola	68
3.1. Chegando às creches	70

3.2. Como se organizam as práticas educacionais	80
Capítulo IV. As práticas educacionais em Artes Visuais nas turmas de pré-escola	94
4.1. As experiências vividas	95
4.2. A formação das professoras da educação infantil	112
4.3. Os desafios que se colocam as professoras	115
Considerações Finais	120
Referências	127
Anexos	140

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

*A iniciação artística das crianças passa necessariamente por fases de aprendizagem, ou seja, de integração de limitações. A arte não vive num puro terreno da afetividade imediata. Ela requer, para o criador como para o consumidor, a posse de um certo número de ferramentas intelectuais e técnicas que nenhuma espontaneidade permite dispensar. A educação não tem como criar uma oposição entre o que é sentido e o que é concebido, entre a sensibilidade e a inteligência, a emoção e a razão. O importante é que os dois planos se complementem mutuamente. Implantar a monarquia de um desses termos, **qualquer que seja ele**, é perder o fio da meada.*

Louis Porcher

Embora seja corrente que as creches e pré-escolas têm tradicionalmente adotado práticas educacionais nas diversas linguagens das Artes Visuais¹, ainda são escassas as pesquisas sobre questões relacionadas às propostas pedagógicas norteadoras do trabalho docente na educação infantil² e à sua efetiva concretização no cotidiano dessas instituições. Certamente, essa lacuna é ainda maior quando se trata de estudos relativos a essa temática no contexto atual da educação infantil, nas instituições públicas municipais de Campina Grande, com suas características e necessidades específicas.

Investigar questões relacionadas à educação infantil na atualidade significa debruçar-se sobre um cenário em construção, uma vez que toda a educação brasileira encontra-se em um dos períodos mais dinâmicos da sua história, considerando as inovações e reformulações em todo o sistema educacional e em vários campos de conhecimentos, entre eles a Arte.

¹ Adotamos os termos Artes Visuais e Arte com maiúsculas quando nos referimos à matéria escolar, como utilizados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

² Neste trabalho, o termo educação infantil refere-se à educação formal para crianças de zero a seis anos de idade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96.

O ensino de Arte no Brasil passa por uma fase de transição³, no qual percebemos mudanças em seus pressupostos teóricos e metodológicos, e elaboração de novas políticas educacionais oficiais que afetam os vários níveis de ensino. No entanto, não se pode esperar mudanças imediatas, pois os novos referenciais não produzem, necessariamente, equivalentes transformações no contexto do cotidiano das escolas e das instituições de educação infantil.

Sendo assim, apesar dos novos direcionamentos, nem sempre as práticas em Artes nos espaços de educação contemplam as próprias linguagens artísticas ou estão presentes. Além disso, tais práticas, quando presentes, encontram-se descaracterizadas, servindo a outros fins. Nas escolas, muitas vezes, constata-se nas aulas de Arte a realização de atividades alheias aos conteúdos da área:

Nas diversidades deste imenso país, existem escolas que dedicam as aulas de arte ao desenho geométrico, a cargo de um professor de matemática. Há escolas rurais onde as aulas de arte são destinadas a trabalhos manuais, ou até mesmo a fazer salada de frutas! (PENNA, 1999, p. 58).

Situações similares também são correntes nas instituições infantis. Silva (1999) realizou pesquisas em creches, observando as práticas das professoras infantis⁴, verificando os conceitos, atitudes e comportamentos relacionados ao desenho infantil, e descobriu que:

No imaginário pedagógico da educação infantil, o desenho freqüentemente é totalmente destituído de valor, sendo empregado para **acalmar** as crianças, distraí-las ou simplesmente fazer o tempo passar quando toda a **matéria** do dia já foi dada... Também ocorre o oposto, isto é, o grafismo faz parte do currículo, mas é visto como atividade mecânica, relacionada principalmente com a coordenação motora fina, devendo ser treinada através de modelos vitalícios, tendo em vista **preparar** a criança para a alfabetização. (SILVA, 1999, p. 68 – grifos da autora).

³ Nessa transição no ensino de Arte ocorreu uma série de inovações e transformações que re-configuram esse ensino. No Brasil, essas mudanças têm se direcionado para a superação do espontaneísmo e esvaziamento dos conteúdos, buscando o resgate dos conteúdos específicos de cada linguagem artística, da concepção de arte como cultura, e tem a **proposta triangular** como proposta pedagógica mais divulgada, influenciando claramente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (cf. PENNA, 1999, p. 63), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Discutimos mais profundamente sobre a proposta triangular no item 2.2.1, do capítulo II e sobre a proposta pedagógica do RCNEI no item 1.4.2, do capítulo I.

⁴ Para aprofundamento sobre a pesquisa, ver o seu artigo **O professor de educação infantil e o desenho da criança**, (SILVA, 1999).

Com efeito, a questão que buscamos investigar nesta pesquisa de Mestrado é a análise das situações reais das práticas em Artes Visuais, em turmas de pré-escola nas instituições de educação infantil, públicas municipais de Campina Grande, tendo como referenciais, por um lado, as propostas oficiais para a arte e por outro, uma concepção de ensino de arte como instância fundamental para a democratização da cultura. Esta concepção de ensino de Arte deve nortear as propostas pedagógicas das instituições educacionais da educação básica, uma vez que se encontra estabelecida na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵, nº 9.394/96.

As primeiras idéias sobre a educação infantil surgiram nos séculos XVI e XVII, a partir do desenvolvimento de uma concepção de infância e do papel da criança na família e na sociedade⁶, conforme estudos desenvolvidos pelo historiador Ariès⁷, na década de 1970. O primeiro registro de uma proposta pedagógica para Arte na educação infantil encontra-se no livro **Didática Magna** (1997), de Comenius, escrito no período de 1632-1638. Nele já se elaboram propostas detalhadas de um currículo para educação infantil – incluindo a Arte – e de um método de ensino da Arte para crianças pequenas.

Tradicionalmente, os estudos de Arte e de educação infantil mostravam apenas os adultos como os sujeitos capazes de produzir cultura e arte, não se fazendo referências à arte infantil. Segundo Coutinho (1996), somente a partir do século XIX, com a publicação do primeiro estudo sobre o desenho da criança em 1857, por Ruskin, são desenvolvidas as primeiras concepções sobre a arte da criança. No Brasil, o livro **Psicologia do desenho infantil** (1935), de Sylvio Rabello, foi um importante trabalho nessa área:

⁵ “[...] o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a **promover o desenvolvimento cultural** dos alunos” (LDB, Lei nº 9394/96, Artigo 26, parágrafo 2º, grifo nosso).

⁶ Discutiremos mais profundamente sobre os temas criança e infância, adiante, no item 1.1. do Capítulo I.

⁷ No livro **História social da criança e da família** (1981), o pesquisador analisa a questão da inserção da criança e da família em diferentes momentos históricos a partir do exame de gravuras, pinturas, documentos e diários de famílias, mobiliários, igrejas e lápides.

Consideramos a publicação desse livro como um marco para o estudo e a pesquisa tanto do grafismo infantil, quanto da psicologia. No Brasil foi o primeiro trabalho que contrapôs as teorias sobre o desenvolvimento e as especificidades do desenho infantil com a produção gráfica da criança. (COUTINHO, 1996, p.1).

Hoje em dia, já temos estudos e pesquisas confirmando que todas as crianças são produtoras e consumidoras de diversas formas de artes, capazes de criar e interferir na cultura em que estão inseridas e serem, ao mesmo tempo, por ela transformadas.

No Brasil, as atuais propostas pedagógicas para as Artes Visuais na educação infantil foram forjadas num cenário de grandes transformações, ocorridas principalmente a partir da década de 1970 e intensificadas nas décadas de 1980 e 1990. Além disso, as propostas foram promovidas pela conjunção de vários fatores impactantes na educação de maneira geral e nos campos da Arte e da educação infantil em particular. Desde então, essas duas instâncias vêm se fortalecendo e ganhando definições mais claras. Entre os fatores que se destacaram nesse quadro de mudanças, temos:

a) A luta dos(as) professores(as) de Arte no Movimento Arte-Educação⁸ e das profissionais⁹ da educação infantil por reformas nas propostas e políticas educacionais, para melhorias nesses dois âmbitos da educação.

b) A promulgação da Constituição Federal de 1988, que determina avanços significativos com relação ao ensino de Arte e à educação infantil. Naquela ocasião, o grande avanço histórico conquistado para a educação da infância nessa nova Constituição, conhecida como a Constituição Cidadã, foi o reconhecimento das crianças de zero a seis anos de idade como sujeitos de direitos, assegurando que a creche e a pré-escola são direitos de todas as

⁸ Essa mobilização na Arte e o significado do Movimento Arte-Educação, são relatados no cap. 2 do livro **A imagem no ensino da arte**, de Ana Mae Barbosa (2001a).

⁹ Aqui, adotamos os termos **as professoras de educação infantil** e **as profissionais da educação infantil** por se tratarem de categorias profissionais que, na sua grande maioria, são exercidas por mulheres (cf. CERISARA, 1996, p. 11). Na rede municipal de educação infantil de Campina Grande, por exemplo, apenas dois homens exercem essas funções, segundo informações da Gerência de Educação Infantil, da Secretaria de Educação Esporte e Cultura de Campina Grande (SEDUC-CG).

crianças¹⁰ e dos seus pais e mães trabalhadores. Além disso, também definiu um caráter educacional para as creches e pré-escolas. Com essa nova medida, cria-se condição legal para que as instituições rompam o vínculo com as políticas sociais e passem a integrar as políticas educacionais. Com relação à Arte, ocorre um fortalecimento do seu papel na educação, ao ser citada em um dos princípios do ensino, no Artigo 206, § 2º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2002, p. 123).

c) O conjunto de documentos elaborados durante as reformas nas políticas públicas de educação promovidas pelo Governo Federal, a partir dos anos 1990.

As Artes Visuais como área de conhecimento, na educação infantil, se fortaleceram com as mudanças ocorridas após a nova LDB nº 9.394/96, que também reconheceu os aspectos cognitivos da educação infantil. A nova lei inseriu a educação infantil, pela primeira vez, no sistema de educação nacional e ampliou a presença do ensino da Arte no conjunto dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica, para todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), conforme LDB nº 9.394/96, Artigo 26, § 2º (BRASIL, 2000, p. 171).

Outro avanço significativo ocorreu em 1998, quando o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), apresentado como uma proposta curricular única, para as instituições públicas de educação infantil de todo o Brasil, mas sem caráter obrigatório. A partir de então, as Artes Visuais integram-se às demais temáticas no âmbito de Conhecimento de Mundo, como um dos seis eixos de trabalho, os

¹⁰ O Art. 227 da Constituição Federal determina: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. (BRASIL, 2002, p.131).

quais são: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática (cf. RCNEI, v. 1, p. 46)¹¹.

Na atualidade, presenciamos um predomínio das imagens sobre as demais produções artísticas que se ampliam cada vez mais, através do surgimento de novas técnicas/tecnologias de (re)produção de imagens do mundo real e do mundo virtual. No nosso cotidiano, esse fenômeno também atinge, de diferentes maneiras, as crianças que estão convivendo com imagens criadas especialmente para o público infantil, as quais se multiplicam nos diferentes suportes (na arte) e nos produtos da indústria cultural.

Para uma compreensão da grande variedade de visualidades a que as crianças estão expostas, são necessários diversos saberes e habilidades que se consegue com o acesso, a familiaridade e o domínio dos conteúdos próprios das Artes Visuais. Essa capacidade de (re)conhecer as criações em Artes Visuais permite às crianças fazerem uma leitura de mundo mais crítica e fiel do que aquela que se faz somente através das produções escritas. E essa capacidade de leitura de mundo é primordial para se entender o contexto das situações e dos fatos da vida cotidiana e da sociedade, expressos através da linguagem verbal. Freire (2001) afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2001, p. 11).

Nas fontes bibliográficas disponíveis em bibliotecas reais e virtuais, verifica-se que, no campo da Arte, a maioria das pesquisas e propostas metodológicas encontradas nas publicações acadêmicas é direcionada para as Artes Visuais, conforme Barbosa (2001a), Fusari e Ferraz (1993), Pillar (1988, 2003), Rossi (2003), Richter (2004), Buoro (2000),

¹¹ Como forma de facilitar as remissões trataremos como RCNEI, v.1; RCNEI, v.2 e RCNEI v.3 os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) volumes 1, 2 3, respectivamente.

Szpigel (1995), Reily (1989). Além disso, entre as diversas Artes presentes na educação infantil, as Artes Visuais têm-se destacado como predominantes nas escolhas dos professores, que sempre propõem às crianças atividades gráficas, pinturas, dobraduras, colagens e modelagens¹².

O interesse pela pesquisa sobre essa temática surgiu durante o Curso de Especialização em Arte-Educação, da Universidade Regional do Cariri – URCA, quando desenvolvi estudos e trabalho monográfico sobre as Artes Visuais e o cinema na educação (cf. MELO, 2001). As reflexões sobre o tema continuaram durante os estudos possibilitados pela disciplina Leituras Orientadas: ensino de Arte, no Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, da UEPB. Essas reflexões também fazem parte dos trabalhos docentes desenvolvidos como professora dos componentes curriculares de educação infantil, nos cursos de formação de professores da URCA (no período de 2000 a 2003) e da UEPB (desde março de 2004).

Consideramos importante contribuir, com essa pesquisa, para uma melhor compreensão acerca dessa temática, uma vez que, numa sociedade excludente e elitista como a nossa, a educação é o âmbito capaz de assumir o papel de promotora da democratização da Arte e da cultura universal, e os espaços educacionais são os mais adequados para a realização de um trabalho voltado para a ampliação do universo cultural das crianças¹³.

Para que o ensino de Arte na educação infantil cumpra a função de democratização da cultura, é preciso que os seus professores conheçam os fundamentos e as metodologias do ensino de Arte mais atuais e consistentes. No entanto, freqüentemente se comenta acerca da fragilidade da formação desses profissionais, da falta de atualização frente às novas idéias e teorias e das suas limitações em termos de desempenho em sala de aula.

¹² Essa escolha também ocorre em outros níveis de ensino. A preferência dos professores de Arte que atuam no ensino médio por atividades em artes plásticas foi demonstrada no artigo **Pensando a sala de aula: práticas pedagógicas em Arte no ensino médio**, de Maura Penna e Claudete Gomes dos Santos, na coletânea **O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio**, sob a coordenação de Maura Penna (2003b).

¹³ Sobre o papel da educação na democratização da Arte, ver: Hauser (1998); Penna (1995), Barbosa (2001a).

Muitas dos estudos sobre a arte da criança foram divulgados desde o início do século XX, mas apesar de revistos e/ou superados, alguns deles ainda estão presentes nas aulas dos cursos de formação de professores e nas práticas desenvolvidas com as crianças em instituições de educação infantil, conforme o que observamos na realidade local. Exemplos dessa desatualização foram constatados quando alunas dos cursos de Pedagogia¹⁴ da UEPB utilizaram teorias e metodologias que já são consideradas superadas, nos trabalhos sobre Arte na educação infantil (geralmente baseando-se na Livre Expressão)¹⁵.

Por outro lado, também observamos que o Projeto Arte na Escola, desenvolvido pela Secretaria de Educação, Esporte e Cultura de Campina Grande (SEDUC-CG), tem a intenção de descobrir “talentos artísticos”, entre os alunos da rede municipal, mais do que promover o conhecimento dos conteúdos da Arte. Nesse caso, percebe-se claramente uma concepção que tem sido usada ao longo da história para justificar a elitização da Arte e legitimar uma prática seletiva, excludente, onde o que interessa é a valorização de alguns alunos possuidores do “talento para arte”, do “dom artístico”¹⁶:

A secretaria de Educação, em parceria com o Grupo Musical Campinense ACORDE, implantou o Projeto Caça Talentos nas unidades escolares da rede municipal de ensino. [...] O “Caça Talentos” tem o objetivo de descobrir crianças com habilidades para música, dança, pintura, teatro e poesia. Também é trabalhada a sensibilização das crianças, “ensinando-as a amar o próximo a partir de si mesma (sic)”. (SEDUC-CG, 2004, p. 2).

A arte, tal qual o saber científico, é patrimônio cultural construído pela humanidade e deveria ter seu acesso garantido e facilitado a todos, pois é a partir do contato direto e constante com a arte que se consegue a familiaridade com a produção artística.

¹⁴ Atualmente a UEPB oferece além do curso regular de Licenciatura Plena em Pedagogia, o Curso de Pedagogia em Serviço, para alunos que já atuam como professores, com turmas em diversos municípios paraibanos.

¹⁵ Livre Expressão é uma tendência de ensino de Arte baseada nas idéias de Viktor Lowenfeld que valoriza a livre expressão da individualidade. Nas propostas pedagógicas que adotavam essa tendência, as atividades davam ênfase à espontaneidade e à criatividade da criança, não permitindo o seu contato com a arte. Tratamos desse assunto com maior aprofundamento no item 2.1, do Capítulo II.

¹⁶ A esse respeito, ver o artigo **Aristocratas e Plebeus**, de Louis Porcher, na coletânea **Educação Artística: luxo ou necessidade?** de Louis Porcher (Org.) (1982).

A familiarização com a arte só pode se construir a partir do contato e da ação sobre as manifestações artísticas em sua concreticidade: concreticidade sonora no caso da música; visual no caso das artes plásticas [...]. (PENNA, 1995, p.17)

No entanto, historicamente o acesso à cultura e ao saber tem acontecido de forma “socialmente desigual” (PENNA, 1995, p.20), colocando a arte como uma atividade distante do povo e como um privilégio das elites, de acordo com Bourdieu e Darbel (2003, p. 106) e Porcher (1982, p. 13).

Nesse sentido, a Arte pode ser um importante fator de democratização da educação e da cultura no Brasil, considerando que o seu ensino realizado de acordo com as novas propostas pedagógicas resulta em práticas artísticas capazes de promover uma impactante e duradoura mudança, especialmente para as crianças das camadas menos favorecidas.¹⁷ Com efeito, entendemos que esse processo educativo deve ser proporcionado desde a pré-escola, onde as crianças iniciam o processo de socialização e de aprendizado do saber, do pensamento e da arte.

Assim, tecemos uma discussão sobre o estado da questão que pretendemos aprofundar, em situações reais das práticas de Arte na educação infantil, em turmas de pré-escola de instituições municipais, em Campina Grande.

Com a disposição de pesquisar, analisar e demonstrar dados relacionados ao objeto de estudo investigado, realizamos pesquisa bibliográfica e de campo, descritas detalhadamente no Item 3.1., do Capítulo III.

O Capítulo I dessa dissertação discute o significado da infância e das instituições infantis para a educação e para a sociedade, resgatando a origem e a consolidação da infância, enquanto conceito e enquanto fator de determinação do modo de vida das crianças, de práticas pedagógicas e de políticas educacionais dirigidas à educação infantil.

¹⁷ A respeito do papel da pré-escola na democratização da educação, ver Campos (apud ROCHA [Coord.], 2001, p. 11).

No Capítulo II, são analisadas a trajetória, a importância e a atual situação do ensino de Arte, com enfoque no ensino de Artes Visuais para crianças de quatro a seis anos, observando a orientação curricular oficial para a área.

As Artes Visuais no cotidiano da pré-escola de Campina Grande são o foco da discussão do Capítulo III. Nele, demonstramos um quadro da situação encontrada durante experiências verificadas. Assim, elas são analisadas a partir da relação entre o que se propõe para as Artes Visuais na instituição educacional para crianças e o que se pratica; entre o que se espera e o que se tem como efetivo no ensino das Artes Visuais, nas realidades investigadas.

No Capítulo IV, com base nas descobertas feitas, são apontados aspectos relativos à formação e as práticas da professora do pré-escolar, bem como alguns desafios que se colocam às professoras infantis.

As conclusões a que chegamos ao final desse trabalho são apresentadas nas Considerações finais, não como uma certeza, mas como um convite à discussão e à continuação do estudo desse tema, para aqueles que se interessam pelas questões aqui analisadas.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA TRAJETÓRIA, VÁRIAS HISTÓRIAS

Hoje vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, ao passo que assistimos com horror à incapacidade de nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis.

Sônia Kramer

A educação infantil, neste trabalho, refere-se à educação oferecida em instituições educativas destinada às crianças de zero a seis anos de idade, no Brasil. A esse respeito, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação infantil como o nível educacional que antecede o Ensino Fundamental (de 7 a 14 anos) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu Art. 29, determina que:

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2000, p. 172, grifos nossos)

No entanto, embora seja assegurado o dever do estado para com a educação infantil¹⁸, não significa que o Estado realmente cumpra a obrigação que lhe cabe, de oferecer creches e pré-escolas para todos que precisam delas. Decorre daí, que a realidade brasileira é de uma demanda bem maior do que a oferta, nesse nível de ensino.

Ao longo do tempo, as teorias e formas de organização da educação das crianças pequenas foram sendo construídas a partir de práticas sociais reais, que forjaram

¹⁸ “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 2002, p. 124).

regulamentações e leis formadoras das políticas públicas, configuradas ao longo da história até resultar na educação infantil que temos hoje.

As concepções que constituem a educação infantil (desde outras épocas até hoje), são datadas, endereçadas e em alguns momentos foram antagônicas. Elas sempre trazem as marcas da cultura e da sociedade de origem. No entanto, muitas vezes elas são adotadas sem considerar os diferentes contextos nos quais foram geradas, desprezando peculiaridades culturais e temporais. Portanto, interessa entender como surgiram e se constituíram as concepções de infância na pedagogia e nas demais instâncias sociais.

1.1. O surgimento da infância num mundo de/para adultos

Considerando que as idéias e as práticas da infância são social, cultural e historicamente construídas, a inserção concreta das crianças na família e na sociedade e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social, política e cultural da comunidade e da época em que vivem.

Os historiadores, entre eles Ariès (1981), relatam que até o século XVII as pessoas tinham condições de higiene e saúde muito precárias, resultando num alto índice de mortalidade infantil, fato sentido pelos pais, mas visto como um fenômeno natural. Esperava-se que a criança conseguisse escapar da morte até atingir uma certa idade, para poder assumir uma identidade própria e ser considerada totalmente inserida na comunidade, passando a fazer tarefas semelhantes aos adultos com os quais conviviam.

Nestas condições, não se particularizavam as ações ou espaços voltados para as crianças, que tinham uma vida em comum com os adultos, não havendo para elas nenhuma prática cotidiana ou expectativa diferente daquelas destinadas aos adultos e idosos.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência de particularidade infantil, essa particularidade do que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981. p. 156)

As pesquisas desenvolvidas por Ariès tiveram grande influência entre educadores, pesquisadores e cientistas sociais americanos, europeus e brasileiros. No seu livro **História social da criança e da família** (1981), Ariès nos mostra a “descoberta da infância”, a partir dos séculos XV e XVI, período em que aparece uma nova organização social na Europa. É uma idéia de criança que atendia às exigências que surgem com a modernidade: “[...] ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade” (KRAMER, 1995, p. 19). Assim, pela primeira vez e num contexto burguês, a sociedade e as famílias passam a desenvolver uma concepção acerca das crianças baseada em dois sentimentos, surgidos em diferentes momentos – a **paparicação** e a **moralização** – e que, gerada no início da modernidade, se tornou popular a partir do século XVII. O primeiro baseia-se na ingenuidade e inocência atribuídas às crianças:

Contudo, um sentimento superficial da criança – que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ele morresse então, [...] algumas podiam ficar desoladas, mas a regra geral era não fazer muito caso [...] A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 1981, p. 10-11)

Do mesmo modo, o autor aponta como depois se configurou o segundo sentimento, o da criança como ser imperfeito e incompleto. Esse novo sentimento contribuiu para que os

adultos passassem a se preocupar mais com as crianças, agora percebidas pela sua necessidade de correção moral.

O sentido da inocência infantil resultou [...] numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do que realmente é. Mas essa contradição só existe para nós, homens do século XX. Nosso sentimento contemporâneo de infância caracteriza-se por uma associação da infância ao primitivismo e ao racionalismo ou pré-logismo. (ARIÈS, 1981, p. 146)

Essa infância - pensada a partir da criança burguesa - precisava ser colocada em “quarentena” num local apropriado, onde seria moralizada e preparada para se tornar um adulto produtivo, que assumisse responsabilidades com relação à família e à propriedade: esse lugar é a escola. Com efeito, surge a escola moderna, com a finalidade primeira de preparar a criança para a vida adulta, moralizá-la - ou seja - a educação passa a ser uma instância de correção da infância, mas destinada apenas às classes que podiam frequentá-la.

[...] a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental.

O mesmo não acontecia em relação às crianças dos extratos mais pobres. Os objetivos da sua educação e as formas de efetivá-los não eram consensuais. Alguns setores das elites políticas dos países europeus sustentavam que não seria correto para a sociedade como um todo que se educassem as crianças pobres, para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade. (OLIVEIRA, 2002, p. 62)

Neste sentido, a educação firmava-se como uma prática voltada para a formação da razão com bases científicas, mas também tinha como objetivos a disciplina e o fortalecimento do caráter através da formação religiosa, atendendo às crianças das classes nobre e burguesa, sendo negado às classes populares este mesmo direito.

Essa concepção moderna de infância constituiu-se numa idéia que fundamentou toda a educação após o séc. XVII, pois teve uma forte influência sobre os pensadores da educação definindo o modelo escolar que atenderia às crianças pequenas.

Em diferentes tendências educacionais, essa idéia de infância cria condições para uma pedagogia baseada num modelo de criança, que deve ser educada através de práticas prescritivas, como “um único caminho possível e verdadeiro” (DIAS, 2004, p.1). Neste sentido, a concepção de infância moderna tem sido a base da “Pedagogia da Educação Infantil¹⁹”, e ainda tem influenciado a educação nos dias atuais.

A idéia de infância na pedagogia foi discutida, historicizada e analisada por, entre outros, Kramer (1995), Rocha (1999), Oliveira (2002), Kuhlmann Jr. (2000), Cerisara (1995), Ghiraldelli (2000a, 2001) e Corazza (2000), que afirmam a relação intrínseca entre as concepções de infância e as tendências pedagógicas em diferentes períodos da educação infantil, no Brasil.

Hoje, para vários estudiosos da educação e da infância, a criança não deve mais ser considerada pela perspectiva da concepção moderna, como um mini-adulto, imperfeito, a ser lapidado pelos adultos. Acreditamos que o olhar sobre as crianças da nossa época é uma busca de fugir daquela visão adultocêntrica²⁰, para (re) conhecê-las nas suas reais diferenças e nas suas legítimas condições: “A criança não é um adulto incompleto, não é um pedaço inacabado de uma seqüência de etapas. Ela é sujeito social e histórico [...]”. (KRAMER apud CARVALHO, 2003, p. 50).

Neste sentido, é corrente a convicção de que apenas os aspectos relativos à faixa etária e/ou dados históricos não são suficientes para construir um conceito de infância que atenda à realidade, ou mesmo, que seja atualizado. “A infância, por sua vez, é entendida não como um

¹⁹ Eloísa A. C. Rocha analisa a “Pedagogia da Educação Infantil” como um campo de conhecimento em construção, na sua tese de doutorado **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** (ROCHA, 1999).

²⁰ Segundo Márcia Gobbi, o termo adultocêntrico(a) avizinha-se do termo etnocentrismo, utilizado na Antropologia para designar: “[...] uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro”. (Gobbi, apud OLIVEIRA, 2001, p. 28).

acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno contextualizado [...]” (DIAS, 2004, p. 1).

Por sua vez, Ghiraldelli Jr. faz uma crítica às análises de Ariès, que têm se concentrado na historicidade como o fio que tece as concepções de infância. No artigo **Pedagogia e infância em tempos neoliberais** (2000a), ele adota como referências vários teóricos da educação e alguns textos da literatura. Entre eles, o conto **As aventuras de Pinóquio**, de Carlo Collodi, que ele apresenta como uma metáfora comparando o boneco Pinóquio com a criança que não se enquadra no modelo de infância da pedagogia moderna.

O autor centraliza sua discussão na existência de diferentes noções de infância. Segundo ele, existem dois grupos de pessoas que julgam diferentemente os direitos das crianças. O primeiro grupo é herdeiro da concepção de infância de Rousseau e acredita na idéia de uma infância prolongada e caracterizada pela inocência, uma visão moderna. O segundo grupo está razoavelmente ligado a vários pensadores e escritores contemporâneos: são pessoas que entendem a infância como um período prolongado, ou não, com uma série de características, “mas nunca a inocência e bondade como essenciais” (GHIRALDELLI Jr., 2001, p. 77-78), numa visão que ele chama de pós-moderna, e que tem caráter mais democrático do que a do primeiro grupo, pois nela cabem os direitos de todas as crianças, sem deixar de fora aquelas que não se encaixam num modelo de infância moderna.

A teoria pós-moderna nada diz sobre a criança, ou pelo menos nada diz de especial, de especificamente essencial sobre a criança. E não tem uma concepção de infância. [...] Ela simplesmente representa, no sentido kuhiano da palavra, uma mudança de paradigma: ela não precisa de uma noção de infância para falar sobre a educação, ela quer é estar atenta às novas metáforas, inclusive as novas metáforas sobre as crianças, e, com isso, ver se ela consegue ampliar direitos democráticos e inventar novos direitos democráticos, para **todas** as crianças. A noção de infância é uma noção moderna. A educação pós-moderna, então, pode finalmente fazer educação sem ter de perguntar se Pinóquio, por ter cabeça de pau, deve ou não estar na escola. (GHIRALDELLI Jr, 2001, p. 91, grifo do autor)

Oliveira, na sua tese intitulada **Infância e historicidade** (1989), analisa o viés da historicidade dado à concepção moderna de infância, percebendo-a como uma idéia que perde força, nas últimas décadas, mas que ainda permaneceu presente, até final dos anos 1980, influenciando algumas vias de conhecimento. No entanto, não se pode dizer que todas as crianças podem ser sujeitadas a essa idéia:

A especificidade infantil é, certamente, uma síntese da modernidade. É uma configuração histórica esclarecedora das relações criança-sociedade. Sua força se exerceu remotamente e permanece na atualidade por um lado alimentando o conhecimento da criança em várias direções, por outro, fetichizando a criança na criança, ou a infância na abstração. (Ambas em desencontro com a natureza histórica do homem na criança).

Entretanto, muitas vidas de muitas crianças de classes sociais antagônicas da atualidade re-escrevem a felicidade, harmonia, paz, energia, fraqueza, inocência, peraltice, improdutividade, descompromisso, que a especificidade da criança escreveu e muitas vezes compôs como traços naturais da criança. (OLIVEIRA, 1998, p. 94)

Kramer (1999) defende uma noção de criança articulada com a nova tendência pedagógica histórico-cultural, fortemente influenciada pelas idéias de Vygotsky. Segundo a autora, a Educação Infantil não deve se referir a uma criança delimitada por conceitos, mas percebê-la nos seus aspectos individuais e sociais, que são determinados pelas várias dimensões do meio em que ela vive.

As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições das sociedades em que vivemos [...] tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia e criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. (KRAMER, 1999, p. 272).

Com efeito, não se pode dizer que existe uma definição única de criança ou de infância, mas que existem diferentes crianças e diferentes infâncias, até mesmo num país como o Brasil, com regiões de características distintas nas suas formas de fazer cultura e nas organizações política, econômica, social e outras.

A respeito da concepção norteadora da pedagogia que se pratica nas instituições de educação de crianças pequenas, pode-se afirmar que elas sempre foram atreladas às concepções de infância em voga, de cada época, e à classe social atendida pela instituição.

1.2. As Instituições para crianças pequenas

Ao longo dos séculos, os cuidados da criança ficaram a cargo das mães e demais mulheres da família. A idéia do ambiente doméstico como matriz educacional preferencial aparece nas denominações das instituições infantis: **Crèche**, do francês: manjedoura, presépio; **Asilo Nido**, do italiano: ninho que abriga; **Escola Materna**, numa clara referência às mães.

Outros arranjos de atendimento e guarda das crianças fora da família, culturalmente construídos ao longo da história, foram: nas sociedades primitivas, a rede de parentesco; na Idade Antiga, as “mães mercenárias”. Nas Idades Média e Moderna, entidades religiosas chamadas “Lares Substitutos” ou da “Roda”, para conduzir os enjeitados a um ofício. Essas últimas instâncias tinham as idéias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnados nas suas formas precárias de atendimento, e também, estavam permeando as concepções acerca do que é uma instituição de educação infantil, reforçando o lado negativo do atendimento fora da família (OLIVEIRA, 2002, p. 58-59).

Antes mesmo de surgirem as primeiras creches e pré-escolas, como conhecemos hoje, já se divulgavam vários estudos de cientistas, filósofos e educadores objetivando dar corpo a uma pedagogia para a infância. Entre eles, Sócrates, Santo Agostinho e Montaigne já

defendiam a idéia da “atividade do próprio aluno como propulsora do seu crescimento intelectual”. Platão afirmava o valor da brincadeira na aprendizagem da criança, em **A República** (OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Os primeiros autores que elaboraram propostas educacionais dirigidas à infância foram Erasmo e Montaigne. Em seguida, tiveram destaque as obras de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori, Dewey entre outros, que definiram as bases educacionais para a educação infantil. (OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Na bibliografia sobre a história da educação brasileira, Comenius (1592–1670) é citado como sendo muito reverenciado pelos educadores, mas pouco conhecido. Pela repercussão das publicações do seu trabalho, é considerado, por alguns, como o “pai da pedagogia”, “primeiro pedagogo moderno” e “inventor da didática”. Escritor profícuo, ele deixou uma obra que contribuiu para a modernização da educação, especialmente no que se refere à concepção de infância e à educação infantil. O seu livro considerado mais importante é **Didática magna** (1997), publicado pela primeira vez em 1657 e citado como revolucionário para a sua época.

Na **Didática magna**, Comenius tece a união de uma educação utópica com a ciência moderna, ambas confirmadas na crença religiosa, e prega a formação da criança na primeira infância como exigência para o convívio social, indispensável para corrigir a corrupção humana.

Comenius é o primeiro a defender a criação de escolas infantis por toda parte, com acesso garantido para todas as crianças, de todas as classes sociais, ditando a universalização e a democratização da educação infantil, numa visão utópica que está presente na luta dos educadores, até os dias de hoje, por uma educação infantil capaz de atender às demandas da sociedade brasileira, com acesso garantido a todas as crianças (KULESZA, 1992).

Outro teórico que se destacou pela influência que teve na educação infantil é o filósofo americano John Dewey (1859-1952). Na história da educação brasileira, ele é conhecido como o idealizador de uma teoria de educação inovadora que combinou o desenvolvimento natural com a eficiência social, além de recuperar Rousseau, quando destacou a importância das capacidades corporais e do vigor físico, para o processo de aprendizagem (BARBOSA, 2001b, p. 62).

Dewey influenciou diversos educadores brasileiros, que se tornaram divulgadores das suas idéias sobre a Escola Nova para o país, no período de 1927 até 1935. Vale salientar que a influência de Dewey na filosofia educacional brasileira é anterior a esse período. Logo após a Primeira Guerra Mundial surgiu no Brasil um crescente interesse pelo Movimento da Escola Nova: “A partir dos anos 20 os textos de Dewey, e também dos escolanovistas europeus, começaram a conquistar a intelectualidade jovem no Brasil preocupada com questões educacionais” (GHIRALDELLI Jr., 2000b, p. 25).

As teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova defendiam, para as escolas: os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem; a importância da liberdade da criança e o interesse do educando; métodos de trabalho em grupo e a prática de trabalhos manuais; além do valor dos estudos de psicologia experimental e de colocar a criança no centro do processo educacional, e não mais o professor.

A psicologia escolanovista de Dewey afirmava que o interesse e a motivação eram condições básicas para o início do processo de aprendizado, e não o resultado desse processo ou do pensamento ideativo, conforme defendia a psicologia do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), um dos paradigmas da Pedagogia Tradicional (BARBOSA, 2001b).

Na obra **Democracia e educação** (1979), Dewey defende, sobretudo, a democratização da educação, argumentando que:

Para terem numerosos valores comuns todos os membros da sociedade devem dispor de oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber. Deveria existir maior variedade de empreendimentos e experiências de que todos participassem. Não sendo assim, as influências que a alguns educam para senhores, educariam a outros para escravos. (DEWEY, 1979, p. 90)

O educador brasileiro Anísio Teixeira estudou com Dewey na Universidade de Columbia, em 1928, sendo desde então o mais fiel representante das suas idéias no Brasil. Com efeito, nos quase quarenta anos de trabalho na educação brasileira, Anísio Teixeira foi influenciado pelo pensamento “deweyano”, tendo publicado quatro livros que tratam de problemas e questões propostas por Dewey.

1.3. Educação para a infância no Brasil

As primeiras instituições formais de educação para crianças pequenas são criadas na Europa, por volta da primeira metade do século XIX, e fazem parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, numa época de crescimento da industrialização e da urbanização (KUHLMANN Jr., 2000, p. 470).

No Brasil, as primeiras instituições infantis eram destinadas à guarda das crianças, mas tinham como prioridade os cuidados nutricionais e sanitários. Já as creches, chegaram há pouco mais de um século, com o mesmo sentido das creches da Europa: a Revolução Industrial deu início ao trabalho das mulheres das camadas sociais mais pobres, fora de casa, surgindo a necessidade de cuidar dos filhos dessas trabalhadoras.

Desde o descobrimento até 1874, no Brasil, pouco se fez pela “infância desditosa”, tanto do ponto de vista legal – o menor desvalido era considerado um delinqüente – quanto do ponto de vista educacional.

Segue-se, de 1874 até 1889, um período de projetos elaborados por grupos particulares – médicos, damas beneficentes, etc. – cuja tônica era o atendimento médico sanitarista para as crianças, com a finalidade de diminuir os altos índices de mortalidade infantil²¹. Apontavam-se duas causas de mortalidade: a) os nascimentos ilegítimos na união entre escravos e destes com senhores; b) a falta de educação moral e intelectual das mães. Ambas culpam as mães e a promiscuidade sexual e associam os negros escravos à origem das doenças. Os projetos desenvolvidos nesse período tinham um caráter preconceituoso e atribuíam diferentes valores às crianças negras e às da elite: além disso, tinham um padrão de conduta baseado numa suposta família de classe abastarda, legítima. Faltava apoio da administração pública, que não se interessava pelas condições da criança pobre. “O primeiro Jardim de infância brasileiro foi inaugurado em 1875, tendo fechado, logo em seguida, por falta de apoio do Poder Público” (KRAMER, 1995, p 119).

Em 24 de março de 1899, o médico Arthur Moncorvo Filho fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), com a finalidade de atender aos menores de oito anos através de amplas e diversas atividades. O IPAI-RJ era mantido com o auxílio da Associação das Damas da Assistência à Infância, formada por senhoras da sociedade local (KUHLMANN Jr., 1998, p.86). Nessa época, teve início a criação de uma série de creches, jardins de infância, maternidades, assim como a realização de encontros e publicações, ainda sem contar com o reconhecimento e apoio do Estado ou da municipalidade.

²¹ Para consultar uma análise mais detalhada sobre a história das instituições de educação infantil, no Brasil, ver: Kramer (1995); Kuhlmann Jr. (1998, 2000); Z. R. de Oliveira (2002), textos que tomei como base para esse item.

A partir da década de 1930, o Estado passa a assumir a atribuição da proteção e atendimento à infância e convoca as pessoas da sociedade e as associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições de proteção à criança. A assistência à criança pequena passa a ter uma tônica nutricional e social.

Com efeito, percebem-se duas tendências características do atendimento à criança em idade pré-escolar, que permanecem durante muito tempo, no Brasil: o governo proclama a sua importância e mostra a impossibilidade de resolvê-lo em virtude das dificuldades financeiras em que se encontra; por outro lado, promove uma proteção à infância cuja tônica é assistencialista e paternalista: o atendimento não constitui um direito, mas um favor. Segundo Kramer: “Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais” (1995, p. 61). A autora afirma que daí decorrem a maioria dos graves problemas sociais, que afetam as classes menos privilegiadas.

Os projetos de atendimento à infância têm, em geral, um caráter compensatório, procurando “remediar” e “recuperar” as defasagens culturais apontadas nas crianças, que não correspondem aos padrões considerados, pelas instituições de educação, como legítimos.

Nos anos 1980, presencia-se a luta dos educadores por uma educação infantil com uma função educacional, sem perder de vista a sua função de cuidado da criança. Até então, havia um dilema constante entre cuidar e educar, e, no geral, tinha-se a creche como uma instituição de cuidado e a pré-escola como uma instituição educacional.

As novas teorias da educação infantil, que têm como viés a concepção pedagógica histórico-cultural, reconceitualizam diferentemente as instituições para a primeira infância, que são entendidas como:

[...] espaços ou fóruns situados na sociedade civil, nos quais as crianças e adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica. Esses ‘espaços’ são vistos como instituições comunitárias, para

uma infância viva, e como parte da vida e não como preparação para a vida. (MOSS, 2002, p. 243-244).

Como vimos, ao longo da história, vão surgindo novas funções para a educação, objetivando resultados diferentes com relação à formação das crianças pequenas, mas o caráter excludente tem permanecido uma constante nos países capitalistas, como o Brasil.

1.3.1. A legislação e as políticas para a educação da infância no Brasil

A educação infantil no Brasil tem sido alvo de mudanças, nos seus vários aspectos, ocorridas em virtude das reformas nas políticas da educação, promovidas pelo governo federal a partir da década de 1990. Nesse sentido, procura-se entender como se deram essas mudanças, e quais foram as suas repercussões para a educação das crianças de zero a seis anos e para a sociedade brasileira.

Historicamente, o direito à educação foi assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e reafirmado na Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, no Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, de 1990, e na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. No artigo 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), fica estabelecido o direito à educação da criança, para todas as crianças, sem discriminação.

Durante os últimos anos, no Brasil, o cuidado e a educação infantil têm sido tratados com certo descaso pelos governos, estando sua responsabilidade fragmentada em três ministérios: Ministério da Saúde, da Assistência Social e da Educação pois cada um deles se

encarregou de traçar programas destinados à infância, sem nunca terem conseguido o perfeito atendimento e educação das crianças oriundas das classes populares.

Mas, a partir da Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, acontece um avanço histórico, conquistado pela sociedade, sendo a educação reconhecida, pela primeira vez, como direito das crianças de zero a seis anos. Fica estabelecido que a responsabilidade sobre a educação deve ser dividida entre a família, a sociedade e o Estado, como determinado no seu Art. 227.

Além disso, a Constituição garante, no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, no Capítulo II – Dos Direitos Sociais, como direito dos trabalhadores urbanos e rurais, “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”. (BRASIL, 2002, p. 228).

Demais direitos da criança são assegurados com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que traz avanços, quando reconhece que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, integrando-a ao sistema educacional brasileiro.

Na década de 1990, são criados leis e programas voltados para a educação que, no conjunto, formam a base das reformas educacionais. Reconhece-se que eles foram elaborados com base nos princípios teórico-metodológicos do neoliberalismo²², e cujo objetivo maior é normatizar as políticas educacionais adotadas pelo governo central.

É o governo de FHC que dá o tom do novo padrão de ação do Estado, quando se abandona o modelo de administração burocrática dos serviços públicos, implantado no Brasil

²² O neoliberalismo, segundo Saviani, é uma doutrina voltada de reordenamento internacional dos Estados: “Uma das características principais desse novo quadro é a globalização, com o conseqüente enfraquecimento dos Estados Nacionais [...]. Tomando como eixo o livre mercado, advoga-se a redução do Estado através dos processos de privatização, desregulamentação, redução da carga tributária e extensão das leis de mercado mesmo para aquelas áreas que tradicionalmente eram consideradas próprias da esfera pública e da alçada do Estado como a saúde, a previdência social e **a educação**”. (SAVIANI, 2000, p. 234, grifo nosso).

a partir dos anos 30 do séc. XX e conhecido como o regime “Burocrático Autoritário”. Inicia-se (no referido governo) a descentralização do financiamento das políticas sociais, promovendo uma certa autonomia na administração pública municipal, fazendo surgir o modelo de gestão gerencial na educação (AZEVEDO, 2002).

Essa reforma tem como objetivo ajustar os sistemas de ensino com o discurso e os interesses ditados pelas agências externas de cooperação e financiamento, sendo o Banco Mundial (BM) o mais importante deles, com determinações de maior impacto na política educacional.

Com este ajuste, as escolas públicas passam a se organizar de acordo com os princípios gerenciais característicos da iniciativa privada, pois:

[...] segundo tal entendimento, esse é o modo de garantir a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos, com base no princípio de eficiência e na busca da relação ótima entre a qualidade e os seus custos. (AZEVEDO, 2002, p. 59).

Tal qual o modelo de administração burocrática, o modelo gerencial procurou atrelar a educação aos paradigmas do desenvolvimento econômico.

Uma importante mudança, trazida pelas reformas educacionais, foi a descentralização das creches e pré-escolas públicas que, atendendo à nova condição legal determinada pela LDB nº 9394/96²³, ficam subordinadas à secretarias de educação estaduais e municipais. Com efeito, a educação infantil passa a fazer parte das estratégias de municipalização implementadas na educação brasileira como um todo, nos anos 1990.

[...] a municipalização representa uma das externalidades da adoção do princípio da descentralização segundo a perspectiva teórica que vem informando as políticas públicas no Brasil, e por conseguinte, a ação do Estado. [...] a descentralização é considerada um instrumento de ‘modernização gerencial da gestão pública, pela crença nas suas

²³ No Art. 11, fica determinado: “Os Municípios incumbir-se-ão de: [...], § V – 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, 2000, p. 167)

possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes. (AZEVEDO, 2002, p. 54).

São estabelecidos rearranjos nos papéis das esferas administrativas, no que se refere às responsabilidades sobre os distintos níveis e modalidades de ensino, e a municipalidade vai assumindo não só a educação infantil, como também a de jovens e adultos e a educação fundamental. O crescente processo de municipalização da educação é confirmado pelos dados referentes às matrículas nas escolas municipais, apresentados nos Censos Escolares (BRASIL, 2003, 2004a), realizados e divulgados pelo Ministério de Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

As mudanças na lógica da ação estatal são demonstradas através dos mecanismos adotados pelo MEC, dentre os quais destacam-se os programas federais criados ou reformulados durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Com intuito de alocação de recursos destinados ao apoio à atuação dos municípios, são criados vários programas. Para a educação infantil, é criado o **Programa de valorização do Magistério e Programa Municipal de Educação Pré-Escolar**.

São programas que, na prática, não conseguem suprir as demandas das despesas decorrentes do aumento de alunos matriculados nas redes municipais. A lógica democrático-participativa esbarra nos limites impostos ao financiamento da educação, insuficiente para atender à demanda, que é de grande proporção (AZEVEDO, 2002). Com efeito, cabe ao poder municipal gerenciar os padrões de precariedade na educação infantil, que são o resultado das restrições de financiamento, por parte do poder central, frente à indução da municipalização das matrículas.

1.4. Os discursos e as práticas na instituição infantil

Os documentos oficiais que devem servir de orientação para as professoras e as profissionais da educação infantil de todo o Brasil, são elaborados pela equipe de técnicos e assessores do MEC, que nem sempre consegue traduzir, nas suas propostas, as reais condições e necessidades dessas profissionais e das crianças, ou seja, são pensadas e formatadas sem a participação de quem vai concretizá-las.

Assim, são prescritas recomendações forçadas pelos técnicos das regiões Sul e Sudeste que devem ser postas em prática pelas professoras que trabalham em regiões e localidades urbanas e rurais diversas, com realidades sociais e culturais bem distintas e que lidam com crianças que, muitas vezes, diferem daquelas que são descritas nas propostas pedagógicas.

Com efeito, percebe-se um conjunto de contradições na organização das políticas públicas voltadas para a educação infantil, pois, ao mesmo tempo em que a questão educacional passa a ser tema de maior importância para o poder central, as buscas pela solução dos problemas complexos que envolvem os processos de cuidados com a infância e escolarização são empurradas para o poder local, para as escolas ou para as próprias professoras.

Todavia, a falta de soluções frente aos problemas da municipalização não é o único impasse, pois também são verificadas algumas indefinições ou ambigüidades nos discursos apresentados nos documentos oficiais que devem regulamentar e/ou orientar as ações daquelas que trabalham em creches e pré-escolas.

A esse respeito, verificamos que o texto da LDB 9394/96, por exemplo, apresenta indecisões quando não se define claramente com relação à terminologia usada para a educação infantil, referindo-se a ela ora como **educação** ora como **ensino**:

No Art. 11, V, destaca-se a incumbência municipal de oferecer a educação infantil num texto que termina com o conceito contraditório de “desenvolvimento do ensino”. O Art. 12 reduz todos os estabelecimentos a estabelecimentos de ensino, desconhecendo que o nível infantil é de educação. Afinal, nosso sistema é de ensino ou de educação? Muitos poderão ver nessa discussão uma querela inútil em torno de simples palavras. Certamente, toda discussão conceitual pode cair no vazio, se brigamos apenas por conceitos e termos. Não é o caso aqui. A visão de educação como ensino corresponde a uma época superada e por isso compromete não só a qualidade do texto, mas sobretudo a argumentação de fundo da lei. (DEMO, 1999, p. 71)

Essa falta de clareza da LDB não implica diretamente no fato de que professoras de educação infantil adotem algumas práticas e posturas mais semelhantes às aulas expositivas (como as das escolas de ensino fundamental) do que de atividades diversificadas ou projetos abertos ao diálogo com as crianças. Mas certamente pode influenciar esse tipo de prática, pois essa indefinição surge em outros textos oficiais orientadores da prática educacional, fato esse recorrentemente comentado por educadores e pesquisadores da área²⁴.

Segat (2004) investigou e analisou a atuação das professoras de educação infantil do município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e detectou a: “[...] ausência de projeto pedagógico adequado à infância, copiando os modelos tradicionais da escola e do professor das crianças maiores” (SAGA0 e GRABAUSKA, 2004, p. 5).

Nesse aspecto, a concepção de instituição de educação infantil que está presente em alguns documentos destinados à regulamentação da política educacional para a infância, pode ser interpretada como afastada dos novos enfoques sobre a educação da criança. Certamente, a instituição infantil delineada pelos estudiosos, na atualidade, não tem a função prioritária de

²⁴ Verifica-se que no Referencial Curricular de Educação Infantil (RCNEI), vol. 1, também aparece uma concepção de educação infantil muito próxima à educação do ensino fundamental (cf. CERISARA, 2002, p. 340).

ensino nem copia os modelos de escolarização encontrados nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio.

As instituições infantis, segundo Peter Moss (2002), podem e devem ser mais atuais, organizadas de maneiras inovadoras:

Em vez de servir a um propósito, enquanto um programa estabelecido para produzir um produto específico, os serviços para a primeira infância vistos como fóruns ou espaços constituem uma oportunidade que pode apresentar vantagens de várias ordens. [...] as instituições para a primeira infância, como aqui conceitualizadas, devem ser locais para provocação e confronto, discordâncias e indocilidade, complexidade e diversidade, incerteza e ambivalência, mantendo o pensamento crítico e aberto, o deslumbramento e assombro, a curiosidade e diversão, aprendendo com adultos e também com crianças sobre perguntas para as quais as respostas são pouco conhecidas. (MOSS, 2002, p. 246)

O que se defende é a organização da educação infantil com uma função diferenciada, flexível de acordo com as peculiaridades próprias das necessidades, dos interesses infantis, das condições de cada escola e das demandas existentes nos contextos em que se inserem.

1.4.1. As instituições de educação infantil em Campina Grande

A Educação Infantil em instituições públicas municipais de Campina Grande, como na maioria dos municípios brasileiros, continua predominantemente assistencialista; oferece um número insuficiente de vagas para crianças até 6 anos e apresenta sérios problemas em sua organização.

Segundo informações da equipe da SEDUC-CG, a organização institucional da rede municipal de educação infantil teve início em 1977, quando a Secretaria de Educação de Campina Grande criou a Divisão de Pré-Escola (encarregada de coordenar 16 escolas, em

funcionamento), mas que só foi oficializada em 31 de agosto de 1979, pelo decreto nº 647/79 (SEDUC-CG, 2003, p. 1). Hoje, essa “Divisão” é denominada de Gerência de Educação Infantil.

As duas primeiras creches municipais foram construídas em 1980: a Creche Amenaíde Santos, no bairro de Santa Rosa, e a Creche Zeferina Gaudêncio no bairro do Catolé. Essas creches destinavam-se ao atendimento das crianças filhas das lavadeiras que usavam as lavanderias públicas, localizadas vizinhas às creches, ofereciam apenas o acolhimento, sem nenhuma proposta educacional, e atuavam “[...]funcionando como um espaço de atendimento à criança de 02 a 06 anos de idade, de **caráter totalmente assistencialista.**” (SEDUC-CG, 2001a, p.5, grifo nosso).

Em 1983, coloca-se em prática uma política de implantação de novas unidades de creches municipais, urbanas e rurais. Através da Secretaria de Assistência Social, são construídas mais quatorze creches: dez na zona urbana e quatro na zona rural, no período de 1884 até 1990.

A partir de 1995, o Programa Creches é transferido para a Secretaria de Educação, Esportes e Cultura (SEDUC-CG), quando tem início uma reestruturação da equipe e das propostas de organização dos trabalhos das creches, tentando implantar um atendimento ainda voltado para cuidado, mas já configurando alguns enfoques nos aspectos educacionais: “[...] a preocupação com a busca de um atendimento integral que proporcionasse condições favoráveis ao desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, tornou-se uma prioridade do governo municipal”. (SEDUC-CG, 2001a, p. 10).

Verificando-se os números totais de atendimento nas instituições educacionais de administração estadual, municipal e da rede particular, observa-se que, nos últimos anos, as instituições que atendem às populações infantis têm oferecido uma quantidade insuficiente de vagas, deixando a maioria das crianças de zero a seis anos excluída do sistema educacional.

Segundo o Censo Demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de 0 a seis anos, em Campina Grande, era de 47.530 crianças. Observando o número de crianças matriculadas em todas as esferas administrativas, o que os dados revelam é um índice muito baixo de atendimento educacional à infância, de 1998 até 2004. Os números de matrículas demonstram que ainda não se conseguiu alcançar um número suficiente de matrículas para atender à demanda.

Com a municipalização da educação infantil, a partir de 1996, cabe ao município expandir a oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos, com a construção de novas instituições de educação infantil. O que de fato ocorreu, é que a oferta nos últimos anos tem se mantido sem alterações significativas. Percebemos que houve um crescimento significativo em 2001, comparando com o ano anterior, mas que se apresenta tímido em relação à demanda existente, conforme quadro abaixo:

Quadro 1

POPULAÇÃO ATENDIDA PELA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPINA GRANDE, NO PERÍODO DE 1998 ATÉ 2004							
FAIXA ETÁRIA	ANO						
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
0-3 (Creche)	910	847	997	949	1172	1136	1298
4-6 (Pré-escola)	3455	3455	3032	6203	3754	4255	4777
Total	4365	4365	4029	7152	4926	5391	6075

Fontes: Dados de 1998 até 2003, Censo Escolar/ SEDUC – Núcleo de Estatística USP/SEC-PB.
Dados de 2004: Resultados preliminares do Censo Escolar de 2004, INEP.

Quanto ao aspecto educativo, a inovação mais relevante foi a criação do Programa de Letramento²⁵ implantado na rede municipal de ensino através do Decreto nº 2.715, (ver Anexo A) de 05 de fevereiro de 1999, que entre outras determinações:

- a) Encurta a faixa etária da educação infantil para cinco anos de idade, ao substitui o regime seriado do ensino fundamental pelo regime de dois ciclos, para alunos a partir de seis anos de idade²⁶;
- b) Institui as Classes de Aceleração de Aprendizagem;
- c) Cria núcleos interdisciplinares para o ensino dos conteúdos (estabelecidos no conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais);

Hoje, a rede de educação infantil municipal atende a 6.075 crianças, em 21 creches e 56 escolas com turmas de pré-escola; com um total de 98 professores atuantes nessas instituições.

1.4.2. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

As propostas pedagógicas para a educação da infância, no Brasil, surgiram com a Escola Nova, contemplam várias questões, entre elas, a organização do trabalho cotidiano e

²⁵ Para conhecer melhor o Programa de Letramento ver a dissertação **PCN e o Letramento: entre o real e o global**, de Maria das Graças Ferreira de Lima, do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, da UEPB. (LIMA, 2003).

²⁶ Com o Programa de Letramento, as crianças com seis anos de idade são precocemente inseridas no ensino fundamental: “[...] a vantagem de o início do letramento poder de dar já para as crianças de 6 anos de idade, ampliando-se, assim, a etapa do Ensino Fundamental e se corrigindo as distorções propiciadas pela chamada ‘classe de alfabetização’, que cede lugar ao primeiro ciclo ou ‘letramento emergente’, que se desdobra mediante o desenvolvimento da linguagem escrita” (SEDUC, 2001b, p. 57). Essa antecipação da escolaridade nessa faixa etária é um recurso também utilizado em outros Estados Brasileiros, a exemplo do Ceará (cf. CEARÁ, 1997).

dos espaços educacionais para crianças pequenas. Segundo Kramer (2001), ao longo dos anos, têm surgido diversas versões de propostas que são polêmicas, por apresentarem dicotomias tradicionais,

“[...] na tentativa de pensar o tempo, o espaço, os atores e o trabalho de garantir acesso aos conhecimentos: conteúdos ou métodos; transmissão ou construção; processo ou produto; salas ambiente ou ensino por problemas entre outros modos de organizar o cotidiano escolar; centrado no aluno ou no professor (o que de todas as polarizações parece a mais bizarra pois o trabalho educativo não pode prescindir da relação, da interação). (KRAMER, 2001, p. 1).

Essa discussão ampliou-se nos estudos recentes sobre currículo, e entraram em cena outras questões, atuais – como multiculturalismo, gênero e globalização – além da ênfase nos sujeitos envolvidos no processo educacional. Nessa perspectiva, o estudo do currículo da educação infantil que temos hoje, remete às relações estabelecidas durante as experiências de todos os sujeitos da educação infantil, pois: “Um campo que nos parece profícuo remete à necessidade de conhecer não só histórias e trajetórias individuais de professores, mas também as histórias das propostas e das equipes institucionais, seus rumos, erros e acertos” (KRAMER, 2001, p. 2).

Após muitas lutas das educadoras da educação infantil, nos anos 1980 e 1990, durante as reformas educacionais implantadas, o governo federal elaborou uma proposta curricular para a educação, em 1998, apresentada na forma do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), destinado a orientar o trabalho das professoras das creches e pré-escolas públicas de todo o Brasil.

A criação de um documento que estabelece uma orientação curricular específica para a educação infantil pode ser considerada um avanço, em relação a políticas que atendam às necessidades das professoras infantis e das crianças. No entanto, vários problemas foram detectados, quando uma versão preliminar do documento, (com data de fevereiro de 1998), foi analisada pelo Grupo de Trabalho sobre Educação da Criança de 0 a 6 Anos, da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)²⁷, atendendo a uma solicitação do MEC.

O pedido do MEC fazia parte de uma consulta mais ampla, quando o documento foi encaminhado para 700 profissionais e pesquisadores ligados à educação infantil, de todo o Brasil. Em resposta a essa consulta, foram enviados ao MEC 230 pareceres²⁸ (incluindo o parecer da ANPED), de vários estados, com de menos de um mês de prazo (cf. CERISARA, 2000, p.22).

O parecer da ANPED alertava, principalmente, sobre as seguintes questões: a) havia a necessidade de uma revisão de linguagem do texto para eliminar problemas gramaticais e o uso de jargão nos itens curriculares específicos; b) a falta de padronização no uso da terminologia oficial para designar os vários níveis de ensino; c) as faixas etárias pouco claras: zero a três anos e três a seis anos; d) falta de esclarecimento quanto à passagem para o ensino fundamental; e) a escolha de uma concepção de desenvolvimento infantil com ênfase no viés psicologizante; f) concepção de currículo baseada no modelo tradicional de escola.

Várias sugestões enviadas pelos pareceristas foram acatadas e algumas modificações foram feitas no texto do RCNEI²⁹, até chegar ao formato final com 3 volumes e 457 págs. Na carta de apresentação do Ministro Paulo Renato de Souza, que abre cada volume, o seu objetivo é assim definido:

[...] o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas

²⁷ Para conhecer a análise do RCNEI feita pelo Grupo de Trabalho GT7 – Educação da criança de 0 a 6 anos - da ANPED, ver o artigo **Parecer da ANPED sobre o documento “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”**. (ANPED, 1998).

²⁸ O parecer da Prof^a Lenira Hadadd (1998), intitulado **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica** encontra-se disponível no site: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped/html>>.

²⁹ Para maior aprofundamento sobre o assunto, ver o artigo **A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**, de Ana Beatriz Cerisara (2000).

instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (RCNEI, vols. 1, 2, e 3, p. 5, grifo do autor)

O documento se compõe de três partes: **Introdução**, (volume 1), com concepções dos princípios orientadores da educação infantil; **Formação Pessoal e Social** (volume 2); **Conhecimento de Mundo** (volume 3), com os âmbitos de experiências, apresentando 6 eixos de trabalho: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Os PCNs e o RCNEI ainda são pouco conhecidos pela maioria das professoras das escolas de ensino fundamental e médio, e das instituições infantis, respectivamente, além de serem ausentes também, nas disciplinas dos cursos de formação de professores³⁰. Com efeito, as orientações curriculares propostas pelo MEC e pelas secretarias municipais, não têm se mostrado como de aplicabilidade automática e garantida, pois na prática ainda são encontradas situações-problemas decorrentes desse modelo centralizador das políticas educacionais, para o sistema educacional brasileiro.

³⁰ A esse respeito, ver Penna e Santos (2003, p. 79).

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II – AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas...

Mário Quintana

Entendemos que a educação infantil dirigida às crianças das classes populares deve ser estruturada a partir de uma proposta educacional democrática e atualizada. Nesse sentido, interessa-nos pensar numa educação infantil inserida num projeto maior, da educação popular³¹ de qualidade, promotora do desenvolvimento integral das crianças como cidadãs, inseridas numa sociedade brasileira que cada dia se torna mais complexa, injusta e desigual. Nos discursos oficiais a qualidade do ensino é palavra de ordem. Quanto à educação de qualidade é preciso perguntar: qualidade para quem?

Que necessitamos de uma educação de qualidade é inquestionável. O que se deve questionar é qual o significado que se dá à qualidade, conceito que guarda em sua compreensão uma multiplicidade de elementos. (RIOS, 2001, p.17).

Historicamente, apenas uma minoria de crianças brasileiras tem tido acesso a uma educação básica com qualidade de ensino, exclusividade, na grande maioria das vezes, de algumas instituições públicas de excelência e de instituições particulares, pagas. Mas qualidade para poucos não é qualidade, **é privilégio:**

³¹ Segundo Paulo Freire: “A educação popular a que me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um sine qua para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática” (1993, p.103).

[...] a qualidade tem que ser tratada junto com a quantidade, não pode ser revigorado o antigo e discriminatório dilema da quantidade X qualidade e a **democratização do acesso e da permanência** deve ser absorvida como um sinal de **qualidade social**.

[...] Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. (CORTELLA apud RIOS, 2001, p. 75, grifos do autor)

Numa visão democrática, a educação de qualidade é a que oferece ensino de qualidade para todos aqueles que freqüentam (e os que precisam freqüentar) as instituições educacionais, sejam elas públicas ou particulares.

No entanto, historicamente a educação tem se organizado de acordo com o modelo excludente e, em determinadas épocas, uma das estratégias desse modelo educacional foi a do tratamento diferenciado para algumas matérias escolares, entre elas a Arte³², que teve o seu acesso restrito nas escolas em virtude do valor que lhe foi conferido pela sociedade:

[...] até uma época recente a arte sempre teve na sociedade uma conotação aristocrática, enquanto exercício de lazer e marca registrada da elite. As muralhas estéticas definiam o território fechado de uma certa forma de ócio elegante. Mas esse lazer ocioso, essa utilização do tempo livre não foram dados a todos por igual dentro da sociedade: constituíram-se em privilégio das classes sociais favorecidas, que foram também as classes sociais dominantes. Quando se tornou obrigatória, a escola primária não se propunha a abrir a todos o acesso a esse tipo de responsabilidade. (PORCHER, 1982, p. 13)

Atualmente, a educação formal é considerada o âmbito mais apropriado para o desenvolvimento de um projeto de democratização no acesso ao patrimônio cultural e artístico construído pela humanidade e propriedade de todos, conforme afirmam Hauser (1998); Penna (1995); Barbosa (2001a); Garcia (2000); Martins; Piroque e Guerra (1998) e outros.

Com efeito, as instituições públicas de educação infantil podem se organizar para funcionarem como espaços privilegiados, no início do processo de familiarização com a Arte das crianças das classes populares. Essa organização pode ocorrer especialmente através da renovação das atividades pedagógicas bastante conhecidas, normalmente presentes na rotina das crianças e das professoras nas creches e pré-escolas:

³² Para maior aprofundamento dessa questão, ver o artigo **Aristocratas e plebeus**, de Louis Porcher (1982).

Ter acesso na escola às diferentes linguagens – gráfica, gestual, plástica, cinestésica, musical, corporal, televisiva, informática, etc. – é fundamental. **A pré-escola é o espaço, por excelência, de iniciação nestas linguagens.** É imprescindível que a criança desenhe, não para desenvolver “habilidades”, mas para ter acesso à linguagem pictórica; ao cantar, não é para, simplesmente, ocupar o tempo na pré-escola, e sim ter a possibilidade de acesso à linguagem musical; ao modelar, pintar, recortar e colar, ter acesso à linguagem plástica; ao liberar seus movimentos, está se expressando com todo o seu corpo e tendo acesso à linguagem corporal... (GARCIA, 2000, p. 61 - grifo nosso).

Para uma efetiva iniciação nessas e noutras linguagens, é preciso que a Arte esteja presente nestas instituições como possibilidade concreta de ampliação do universo cultural das crianças. Isso é possível através de um projeto pedagógico que permita o contato constante, desde cedo, com artistas e com produções das variadas linguagens artísticas, pois “[...] a aprendizagem artística pressupõe o equivalente do contato prolongado entre o discípulo e o mestre em um ensino tradicional, ou seja, o contato repetido com a obra (ou com obras da mesma classe) [...]” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 105).

Neste sentido, as atividades em arte com crianças pequenas propiciam situações nas quais é possível introduzir a produção de artistas da comunidade e de outros lugares, utilizando as várias formas de arte: erudita, popular, da indústria cultural, contemporânea e de épocas passadas, local, regional, nacional e estrangeira. Essa produção deve fazer parte do cotidiano de creches e pré-escolas como conteúdos curriculares a serem trabalhados nas práticas pedagógicas de acordo com as faixas etárias das crianças e com as condições materiais de cada instituição.

[...] dentro de um projeto de democratização no acesso à cultura, é preciso que a escola encare o difícil desafio de buscar formas alternativas para, no curto espaço da situação escolar, desenvolver em todos a familiarização com a arte, que alguns devem a uma vida inteira em determinado ambiente sócio-cultural. O objetivo central da arte na educação básica é, portanto, ampliar o universo cultural do aluno. (PENNA, 1995, p. 20)

Atualmente, dentre as diversas linguagens artísticas presentes na educação infantil, as Artes Visuais têm-se destacado como predominantes nas escolhas dos professores, que sempre propõem às crianças atividades gráficas, pinturas, dobraduras, colagens, modelagens

etc., conforme Barbosa (2001a), Fusari e Ferraz (1993), Penna (1999; 2003), Pillar (1988; 2003), Buoro (2000), Szpigel (1995), Reily (1989), Richter (1999), Gobi e Leite (1999) e Cola (1999).

A atualização das propostas educacionais das instituições de educação infantil requer das professoras infantis, e dos demais sujeitos envolvidos no processo, conhecimentos consistentes sobre como aconteceu a trajetória do ensino de arte para crianças e sobre como se constituíram as práticas e concepções das Artes Visuais, no Brasil, até os dias atuais. Novas informações e novos saberes permitirão às professoras refletirem sobre as maneiras como vem sendo conduzida essa área de conhecimento, nesse nível de ensino, para depois ressignificá-la de acordo com o que propõem os novos pressupostos teóricos/metodológicos dos campos das Artes Visuais e da pedagogia da infância.

2.1. Percurso histórico do ensino de Arte

Aqui, o termo ensino de Arte refere-se às atividades pedagógicas que utilizam as diversas linguagens artísticas, nas instituições educacionais. Encontramos outros termos na produção acadêmica do campo da educação infantil, como por exemplo: arte na educação infantil e desenho infantil, que se referem ao ensino de Arte e à arte produzida pelas crianças pequenas. Consideramos que todos esses termos podem significar a(s) prática(s) em Arte que se propõem às crianças que estão na etapa da educação infantil, nas situações de produção e de conhecer Arte.

Análises esclarecedoras sobre a trajetória do ensino de Arte no Brasil encontram-se em trabalhos publicados de poucos professores e pesquisadores da área. Assim, na sua maioria, as fontes de pesquisa são escassas e recentes, mas nelas encontramos alguns trabalhos relevantes, como os das professoras Barbosa (1986; 1999; 2001a); Penna (1999, 2003); Fusari e Ferraz (1993); Martins, Piroque e Guerra (1998); e Coutinho (1995).

O entendimento de como ocorreram os percursos do ensino de arte importa a todas as pessoas interessadas pela temática e, inclusive, àquelas que trabalham com a educação, nos diversos níveis de ensino. Vale ressaltar que a Arte faz parte dos princípios constitucionais brasileiros para o ensino: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, **a arte** e o saber” (Constituição, BRASIL, 2002, p. 123 - grifo nosso).

No entanto, os conhecimentos acerca da história do ensino de arte nem sempre fazem parte da formação dos(as) professores(as) de Arte, e provavelmente, menos ainda, das professoras de educação infantil. “O que me assustou foi descobrir que o professor de arte se pensa sem História e História é importante instrumento de auto identificação” (BARBOSA, 1986, p. 10).

No livro **Arte-educação no Brasil** (1999), Barbosa analisa as influências das idéias correntes em diversos campos do saber sobre o ensino da Arte e os métodos utilizados no período da chegada da Missão Francesa³³ até o Modernismo. Também constata o “preconceito contra o ensino da Arte” no meio educacional e reflete sobre as suas origens, procurando entender:

[...] as razões do desprezo pelas funções da Arte na escola que caracteriza a evolução do pensamento pedagógico brasileiro, e do desinteresse dos

³³ A Missão Francesa foi formada por um grupo de artistas e artífices, membros da Academia de Belas-Artes do Instituto de França, que chegou ao Rio de Janeiro em março de 1816, patrocinada por D. João VI, e foi encarregada de organizar a Academia Imperial de Belas-Artes e uma pinacoteca. A Academia foi criada por um Decreto-Lei de 1816, mas só começou a funcionar em 1826 (BARBOSA, 1999, p. 16).

artistas, mesmo alguns daqueles que se acham engajados no ensino da Arte, pelas reflexões metodológicas. (BARBOSA, 1999, p. 14).

Fusari e Ferraz traçam um histórico do ensino da Arte, no livro **Arte na educação escolar** (1993), no qual discutem as principais características e conseqüências das tendências pedagógicas Idealista-Liberal e Realista-Progressista do ensino de arte, relacionando-as às tendências de educação escolar brasileira³⁴. Segundo estas autoras, na organização escolar: “As práticas educativas aplicadas em aula vinculam-se a uma pedagogia, ou seja, a uma teoria de educação escolar [...] É claro que isso ocorre igualmente com o ensino escolar de Arte [...]” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 21).

No artigo **Ensino de arte: um momento de transição**, Penna (1999) aponta três tendências centrais na história do ensino de Arte, com enfoque no ensino das artes plásticas e da música, e que estiveram/estão presentes nas escolas dos vários níveis da educação brasileira. Segundo a autora:

[...] podemos caracterizar o ensino de arte por três tendências centrais: a primeira, marcada pelo **enfoque técnico-profissionalizante**, a segunda, que propõe **a arte na escola tendo em vista a formação plena do indivíduo**, a terceira, que busca **o resgate dos conteúdos de linguagem**. Estas tendências marcam o percurso histórico do ensino da arte, e convivem em nossos dias, influenciando as práticas pedagógicas. (PENNA, 1999, p. 59, grifos da autora)

No Brasil, o ensino de Arte formalmente instituído teve início no nível superior, antes da organização do ensino primário e secundário, confirmando a tendência de priorizar o ensino superior presente na educação brasileira desde o início do século XIX. “O ensino das Humanidades começou no Brasil pela arte” (BARBOSA, 1998, p. 31).

A Academia Imperial de Belas-Artes inaugurou o ensino de Arte brasileiro oferecendo uma educação tipicamente européia, voltada para a formação do artista: “O ponto forte dessa

³⁴ Para maior aprofundamento sobre essas tendências, ver: **Democratização da escola pública**, de José Carlos Libâneo (1985); **Escola e democracia**, de Dermeval Saviani (1986) e **Filosofia da educação**, de Cipriano Carlos Luckesi (1990).

escola era o desenho, com a valorização da cópia fiel e a utilização de modelos europeus”. (MARTINS, PIROSQUE E GUERRA, 1998, p. 10).

Assim, o ensino de arte dessa época era marcado por uma tendência de educação com “enfoque técnico-profissionalizante”, ou seja, era voltado para a formação do artista. Segundo Penna (1999), essa tendência caracteriza tanto o ensino das Escolas de Belas Artes como dos Conservatórios de Música, forjando uma educação com práticas problemáticas:

Dentro desta tendência, os conteúdos específicos de cada linguagem artística são aparentemente preservados. No entanto, as práticas pedagógicas apresentam os mesmos problemas já tantas vezes apontados em relação ao modo como o método tradicional costuma ser aplicado em sala de aula: são práticas repetitivas e mecânicas, claramente reprodutivistas, que adotam conteúdos fragmentados, fixos, abstratos e formais [...]. (PENNA, 1999, p. 59)

Além disso, essa educação para a formação do artista era pautada por uma concepção de arte neoclássica³⁵, organizada através de um ensino autoritário, voltado para a valorização do produto, e com efeitos elitistas:

E o que é mais problemático: tais práticas pedagógicas, voltadas para o domínio técnico, pressupõem uma familiarização prévia com as linguagens artísticas, desconsiderando as condições sociais que as tornam possíveis. Os alunos que não trazem de seu meio cultural, como pré-condição para o processo pedagógico, esta familiarização com a arte são vistos como destituídos de “dons artísticos”, e acabam sendo excluídos”. (PENNA, 1999, p. 59)

No Brasil, esse modelo educacional marcou o ensino de Arte durante muito tempo. No final do século XIX, houve várias tentativas de elevar a Arte à categoria de disciplina obrigatória nas escolas, através de lutas promovidas pelas correntes positivistas e liberais de ensino de Arte. No entanto, não obtiveram resultado, e a área não foi incluída nos currículos das escolas públicas primárias e secundárias (BARBOSA, 1999).

³⁵ O termo **arte neoclássica** refere-se à arte que retomava os princípios da arte da antiguidade greco-romana, e que predominou nas criações dos artistas europeus, durante o período de 1780 até 1820 (STRICKLAND, 1999, p. 68).

Assim, no início do século XX havia um predomínio de um projeto pedagógico tradicional com ênfase no desenho e com métodos que tinham por objeto exercitar a visão, a coordenação motora, a inteligência, a criatividade, o gosto pessoal e o senso moral:

Entre os anos 30 e 70 os programas dos cursos de desenho abordam basicamente as seguintes modalidades:

- desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos);
- desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudo de letras, barras decorativas, painés);
- desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) e
- desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas. (FUSARI; FERRAZ, 1993, P. 25)

Nessa época, esse modelo de educação enfraquece com a expansão das idéias e propostas da Escola Nova e da arte-educação, e começa a ser superado pela nova tendência: a Arte na formação global. No entanto, vários exercícios próprios desse “academicismo” ainda são encontrados nos planejamentos de algumas professoras e em livros didáticos.

Nessa superação da tendência educacional técnico-profissionalizante pela tendência da Arte na formação global presencia-se várias transformações no ensino de Arte, com a inserção de novas práticas e novas idéias, que contribuem para valorização da arte infantil.

2.1.1. A Arte na formação global

Nas três primeiras décadas do século XX, tivemos fortes influências internacionais no ensino de Arte brasileiro, destacando-se os seguintes eventos: a) os movimentos de vanguardas, na arte; b) as descobertas sobre a infância e o desenvolvimento da criança, na educação. Também foram esses fatores que mais influenciaram as reformas educacionais e os

estudos sobre a arte das crianças: “Foram as vanguardas do começo deste século, portanto, que pela primeira vez voltaram sua atenção para a produção plástica infantil, percebendo-a não como arremedo da arte adulta, mas como produto estético com valor próprio” (COUTINHO, 1995, p. 38).

Em 1913, Luquet, antropólogo e pesquisador do desenho infantil, divulga trabalhos cuja principal preocupação é estabelecer fases de desenvolvimento do desenho espontâneo das crianças³⁶, que denomina de realismo fortuito (aos 2 anos), realismo fracassado (dos 3 aos 4 anos), realismo intelectual (dos 4 aos 10 anos) e realismo visual (dos 8/9 aos 12 anos). Nessas “fases”, Luquet sinaliza um empobrecimento da arte infantil:

[...] julgo que, no que diz respeito ao desenho, o que terá de melhor a fazer o educador é apagar-se, deixar a criança desenhar o que quer, propondo-lhes temas sempre que ela necessita, sobretudo quando lhe pede, mas sem lhes impor e, sobretudo deixa-la desenhar como quer, a seu modo. (LUQUET apud GOBBI; LEITE, 1999, p. 10)

Nesse cenário de novos movimentos artísticos e pressupostos teóricos surge a tendência educacional que defende a Arte na formação global. Ela se impõe como uma maneira de reagir ao academicismo do ensino de Arte das tradicionais Escolas de Belas Artes, e é influenciada pelos novos estudos sobre a criatividade infantil,. Nos termos de Penna (1999), pode-se caracterizar a Arte na escola visando a formação plena do indivíduo como uma tendência:

[...] de bases psicológicas, que busca dar à arte funções educacionais mais amplas, colocando-a a serviço da educação global do indivíduo e da formação da personalidade, vincula-se às correntes da arte-educação. Enfatiza-se, então, a liberdade criativa e a expressão pessoal em detrimento do produto. Propostas de atividades com certos materiais (com certas ‘técnicas’), por exemplo, são encaradas como uma oportunidade para a atividade criativa e expressiva, não tendo por objetivo o domínio técnico de um fazer artístico em si, nem tampouco manuseio consciente de princípios de organização das linguagens artísticas. (PENNA, 1999, p. 60)

³⁶ Para maior aprofundamento, ver **O desenho infantil**, de Georges H. Luquet (1969).

Essa tendência se consolida a partir das propostas pedagógicas defendidas pelos movimentos da Escola Nova³⁷ e da arte-educação, que propõem importantes mudanças no ensino de Arte.

A Escola Nova propõe uma mudança no foco da atenção do trabalho pedagógico de alunos e professores. Ao mesmo tempo, considera que, nas propostas pedagógicas, deve-se rever a atribuição dos valores dos processos e dos produtos. Assim, as experiências de aprendizagens vívidas pelos alunos têm mais importância do que os produtos resultantes dessas experiências. Muda-se a dinâmica da atuação docente, que se torna secundária nos espaços educacionais onde o aluno passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Martins, Piroque e Guerra (1998, p. 11): “A influência da pedagogia centrada no aluno, nas aulas de arte, direcionou o ensino para a livre expressão e a valorização do processo de trabalho”. Então, são os interesses e descobertas dos alunos que passam a determinar os conteúdos das práticas desenvolvidos pelos professores em sala de aula.

Muitas das orientações pedagógicas da arte-educação sofrem influência direta das propostas da Escola Nova, relegando-se a transmissão/aquisição de conhecimentos e a formação cultural, o aluno “pesquisador” da Escola Nova é o aluno “produtor” de trabalhos artísticos, que aprende fazendo. É marcante o não-diretívismo, que na área de arte se alia ao respeito, à espontaneidade criativa, cuja pureza se pretende preservar afastando-se da sala de aula as próprias obras artísticas, pois poderiam influenciar a produção pessoal do aluno. (PENNA, 1999, p. 60).

No Brasil, esses movimentos consolidaram as bases teórico/metodológicas da proposta de ensino de Arte divulgada pelo Movimento de Escolinhas de Arte (MAE), criado em 1948³⁸, fora do sistema oficial de educação. Entre os anos 50 e 70 foram criadas mais de 130 Escolinhas de Arte no Brasil e na América Latina. Esse Movimento de Escolinhas de Arte foi organizado por professores de Arte, se fortaleceu no final da década de 70 e teve pouca influência no ensino das escolas públicas (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 16).

³⁷ Ver item 1.2.

³⁸ Para maior aprofundamento sobre o assunto, ver o livro **Escolinhas de Arte do Brasil**, (BRASIL/MEC/INEP,1980).

As descobertas de Piaget (1950)³⁹, no campo da psicogênese, também foram algumas das contribuições importantes para a valorização da expressão e da criatividade infantil, que influenciaram a livre-expressão nas tendências pedagógicas no ensino de Arte, no Brasil.

Piaget introduziu os fundamentos do construtivismo, ao comprovar que as crianças são sujeitos ativos em todo processo de ensino/aprendizagem. Para Piaget, a criança era um ser criativo, capaz de inventar: “A educação consiste em fazer criadores, mesmo se não existirem muitos, mesmo se as criações de um são limitadas àquelas do outro. Mas é preciso fazer inventores, não conformistas”. (PIAGET apud OSINSKI, 2001, p. 61).

A partir de 1950, a música começou a fazer parte do currículo das escolas brasileiras, mas se restringia a aulas de solfejo, canto orfeônico e ao canto de hinos pátrios. Também nessa época, surgem disciplinas com aulas separadas para meninos, “artes industriais” e para meninas, “artes domésticas e trabalhos manuais”:

[...] havia artes ‘femininas’ – bordado, tricô, roupinhas de bebê, aulas de etiqueta... – e artes ‘masculinas’, geralmente executadas com madeira, serrote, serrinhas, martelo: bandejas, porta-retratos, descansos de prato, sacolas de barbante, tapetes de sisal. (MARTINS; PIROSQUE; GUERRA, 1998, p. 11)

Nessas aulas, seguem-se as orientações pedagógicas inspiradas na livre-expressão, deixando as crianças produzirem espontaneamente. Todavia, essas orientações também trazem vários problemas didáticos e metodológicos que, segundo Penna, permaneceram até o início da década de 1990:

[...] a questão é que tais propostas acarretam a popularização de práticas pedagógicas que enfatizam o espontaneísmo expressivo, caindo muitas vezes no mais puro **laissez-faire**, trazendo como consequência o esvaziamento dos conteúdos próprios da linguagem artística. E essas orientações pedagógicas, assim como a concepção de arte que as sustenta, têm sido dominantes no ensino de arte, pelo menos até os anos 90. (PENNA, 1999, p. 60 – grifo da autora)

³⁹ Piaget publica a sua primeira obra sobre a epistemologia genética intitulada **L’introduction à l’epistémologie génétique** (1950), aos 54 anos (KESSELRING, apud FREITAG, 1997, p. 20).

Na década de 1970, a Educação Artística (E. A.) é oficializada na educação escolar brasileira, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71. Com efeito, a Arte passa a fazer parte dos currículos das escolas de 1º e 2º graus, devendo se organizar a partir das diferentes linguagens artísticas, a serem ministradas por um professor polivalente.

Segundo Penna:

A implantação da E. A. é marcada pela proposta polivalente, que concebe uma abordagem integrada das linguagens artísticas [...] As conseqüências da polivalência são sérias, tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica, **contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística.** (PENNA, 1999, p. 60-61 – grifos nossos)

Desse modo, temos por um lado um avanço com a oficialização da Educação Artística e a conseqüente ampliação do acesso à cultura, que passa a fazer parte da formação dos alunos das redes públicas. Por outro lado, vivencia-se nas escolas um esvaziamento dos conteúdos da Arte e permanecem as práticas espontaneístas.

Desse modo, observa-se a situação de fragilidade teórico/metodológica do ensino de Arte. Nesse sentido, surgem críticas a essa política educacional para a Educação Artística e se elaboram novas propostas pedagógicas que buscam o resgate dos conteúdos próprios das Artes.

2.2. Artes Visuais para crianças

A grande ênfase no uso de imagens no cotidiano, é um fenômeno que começou no século XIX, se fortaleceu no século XX, e incluiu as questões da visualidade no centro das

discussões sobre a Arte na vida das pessoas e sobre o seu ensino nas instituições educacionais infantis.

Historicamente, as chamadas Artes Plásticas têm predominado nas propostas de atividades educacionais em arte para as crianças de zero a seis anos. As Artes Plásticas incluíam as linguagens visuais tradicionais, como a pintura, o desenho, a arquitetura, a gravura, o desenho industrial e a escultura.

Com a invenção de novas tecnologias para capturar imagens surgem novas linguagens da arte, como por exemplo: a fotografia, o cinema, as artes gráficas, as revistas em quadrinhos, a televisão, o vídeo, a publicidade, a computação, e outras. Desde então, surge uma outra nomenclatura para as Artes Plásticas que amplia o seu significado com a inclusão dessas novas linguagens, sendo denominada agora de Artes Visuais.

Com frequência, creches e pré-escolas têm sido locais considerados pelos pais e professores como espaços onde as crianças pequenas brincam e passam o tempo, enquanto seus pais trabalham.

Nessas instituições, além das brincadeiras, as crianças têm momentos de atividades de expressões próprias das várias linguagens artísticas, com ênfase nas Artes Visuais. No entanto, essas atividades são também consideradas como um brincar da criança.

Numa pesquisa sobre a alfabetização de crianças de classes populares, em escola da rede estadual do Rio de Janeiro, Gomes (2000) constata uma distinção visível entre o significado das atividades que se praticavam nas turmas de pré-escola e nas turmas de alfabetização:

Na escola, desenho, música, pintura, teatro, artes em geral, são brincadeiras. São atividades que só utilizam a emoção. E como a emoção, acredita-se, é totalmente incontrolável, arte não pode ser ensinada, é um dom.

[...] A organização do espaço escolar anuncia brincadeira ou trabalho. Nas salas da pré-escola, as crianças brincavam. Não existiam programas, objetivos, avaliação ou diário, porque acreditava-se, não existia

aprendizagem. Na sala de classe de alfabetização, as crianças aprendiam. (GOMES, 2000, p.124)

Assim, a escola tem contribuído para consolidar essa “falsa oposição”, demonstrando que a pré-escola é um local próprio para atividades prazerosas, onde o lúdico é privilegiado e onde é permitido experimentar, inventar. As linguagens da Arte são realizadas sem seriedade, sem objetivo: é um brincar. Por outro lado, “A linguagem escrita é trabalho. E trabalho na sociedade industrial é destituído de prazer, criatividade, imaginação, emoção e experimentação”. (GOMES, 2000, p.124). Determina-se que o local apropriado para o trabalho sério é a sala de alfabetização, porque brincando não se aprende.

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o **aluno**, e como o objeto fundamental o **ensino** nas diferentes áreas, através da **aula**; a creche e a pré-escola tem como objeto as **relações educativas** travadas num **espaço de convívio coletivo** que tem como sujeito a **criança** de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (ROCHA, 1999, p. 60, grifos da autora)

A pesquisadora Almeida (2001), em pesquisas realizadas sobre as práticas e concepções de professores que atuam na educação infantil e nos níveis de ensino fundamental e médio, descobriu:

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder “Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?”. Isso é desalentador, pois o mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que ensina! É fundamental saber o que os alunos aprendem quando trabalham com artes, porque é esse conhecimento que confere segurança e excelência ao trabalho do professor. (ALMEIDA, 2001, p. 13)

Com efeito, a Arte não pode mais ser considerada como mera brincadeira, embora a criança possa brincar com as suas expressões artísticas. Nesse sentido, o ‘Porque a arte pode ser ensinada para as crianças’, é uma questão que precisa ser bem resolvida pelas professoras de educação infantil, mas acreditamos que nem sempre é assim que acontece.

2.2.1. As Artes Visuais no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil

As primeiras propostas curriculares oficiais para as Artes na educação infantil são criadas na década de 1980, com a elaboração dos **Cadernos de Atendimento ao Pré-escolar** (1982), pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Esses Cadernos serviam de referenciais para as práticas das professoras de creches e pré-escolas, mas apresentavam a Arte numa perspectiva de atividade utilitária e não como um campo de conhecimento (PILLOTTO e MOGNOLL, 2004).

No ano de 1995, o MEC, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, lança os Cadernos do Professor da Pré-escola (volumes I e II), que se basearam em uma série de programas de televisão: cada capítulo correspondia a um programa. Neles, a Arte é apresentada com uma visão contextualista e não mais como simples atividade prática e de lazer, mas ainda trazia um enfoque nas abordagens psicológicas e temáticas. Assim, tem início uma busca por inovações nessa área: “A arte na educação infantil nesta década ainda buscava uma consistência teórica, conceitual e metodológica”. (PILLOTTO e MOGNOLL, 2004, p. 1).

Em 1998, o MEC envia para todas as instituições públicas de educação infantil do país a nova proposta curricular, não obrigatória, em forma de um documento com 3 volumes, intitulado Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), antes mesmo de serem elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De fato, só em 1999, é que a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE)

elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁴⁰ com caráter normativo, e que deveria ter sido a base para o RCNEI. Segundo o MEC, “Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.” (BRASIL, 2004b, p.12).

Na visão do MEC, com esses documentos ficam estabelecidas as bases para a elaboração das práticas docentes. Na situação real das creches e pré-escolas pode não haver a automática aplicabilidade do Referencial e das Diretrizes, pois isso depende de condições outras, variando de acordo com as diferentes realidades locais das professoras e de cada instituição de educação infantil.

O RCNEI apresenta inovações ao contemplar as diversas linguagens artísticas: Música, Movimento (incluindo a Dança) e Artes Visuais, apresentando-as em separado através de “[...] eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento [...]”. (RCNEI, vols. 1, 2, 3, p. 8). Desse modo, o RCNEI refere-se às linguagens das Arte Visuais como áreas de conhecimento, acessíveis às crianças de zero a seis anos.

O Referencial apresenta, logo no trecho inicial da sua Introdução, uma concepção de Artes Visuais como atividades que “[...] expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade [...]”. (RCNEI, vol. 3, p. 85). Nesse sentido, e pela primeira vez, a educação infantil conhece uma proposta curricular oficial, na qual as Artes Visuais são definidas como linguagens que têm aspectos variados, integrados e fundamentais para a educação em Arte das crianças pequenas: “A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.” (RCNEI, vol. 3, p. 85).

⁴⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram instituídas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CEB nº 1/99, de 7 de abril de 1999.

Assim, a idéia das Artes Visuais como linguagens artísticas permeia os pressupostos teóricos/metodológicos da proposta, que também valoriza a sua presença na educação:

Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (RCNEI, p. 85)

Ao mesmo tempo, o Referencial faz referências à presença dessas linguagens no cotidiano das crianças, caracterizando-se com uma proposta em sintonia com as propostas pedagógicas mais referendadas pelos teóricos da área.

Este mundo está cada vez mais dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% dessa aprendizagem é feita inconscientemente.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem do movimento.

Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. (BARBOSA, 2001a p. 34-35)

No texto **Presença das artes visuais na educação infantil: idéias e práticas correntes** (RCNEI, vol. 3, p. 87), o documento faz uma breve retrospectiva das principais correntes teóricas que subsidiaram as orientações no ensino de Arte e anuncia a proposta pedagógica a ser adotada nas práticas em Arte, que articula as seguintes bases norteadoras: **fazer artístico**, **apreciação** e **reflexão**. Verifica-se que o RCNEI faz uma clara referência à Proposta Triangular.

A Proposta Triangular é uma proposta pedagógica sistematicamente desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa, durante período de 1987 a 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tornando-se conhecida na época como “Metodologia Triangular⁴¹”.

⁴¹ Para maiores esclarecimentos sobre a Metodologia Triangular, ver os artigos de Ana Mae Barbosa: **A Metodologia Triangular: história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico** (2001a, p. 34-43); e **Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular** (1998, p.30-51).

A proposta tinha como vertentes: a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico; eixos integrados e utilizava a linguagem das artes visuais como ponto de partida.

Posteriormente, Ana Mae Barbosa modificou a Metodologia Triangular: redefiniu a vertente 'história da arte', flexibilizando-a com a contextualização; incluiu explicitamente a arte emergente e de grupos minoritários na vertente 'Leitura da obra de arte', considerando a leitura das imagens presentes na estética do cotidiano; e também passou a denominá-la de Proposta Triangular ou Abordagem Triangular.

Os resultados positivos da aplicabilidade dessa proposta de ensino de arte na educação infantil foram confirmados em pesquisa recente. Na pesquisa de Mestrado em Educação, César Pereira Cola (1999) realizou um estudo sobre o ensino das Artes na educação infantil, no qual trabalhou com crianças de duas turmas de Jardim II, aplicando metodologia baseada na Livre Expressão em uma turma e metodologia baseada na Abordagem Triangular em outra, para efeitos de comparação dos desenhos produzidos. Na síntese da análise dos desenhos submetidos às duas abordagens, ficou constatado o desempenho superior, em vários aspectos, das crianças da turma que tinha a Abordagem Triangular como metodologia, (cf. COLA 1999, p. 2).

As práticas educacionais em Artes Visuais para crianças na idade de zero a seis anos ganham novos enfoques na bibliografia corrente, no entanto, nas realidades do cotidiano das instituições infantis, pouca ou nenhuma mudança é percebida. Nos instiga, então, desvendar o que acontece nesses espaços, em relação às práticas das professoras junto às crianças do pré-escolar.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III – O COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA

A Arte diz o indizível, exprime o inexprimível, traduz o intraduzível.

Leonardo da Vinci

É importante lembrar que a marca maior das obras de artes plásticas é querer dizer o indizível, ou seja, não é um discurso verbal, é um diálogo entre formas, cores, espaços. Desse modo, quando fazemos uma leitura, estamos explicitando verbalmente relações de outra natureza, da natureza do sensível.

Analice Dutra Pillar

O desejado aprimoramento profissional imprescindível para que a professora de educação infantil adote uma abordagem de ensino de Artes Visuais – comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e com um projeto de democratização no acesso à cultura – requer uma reflexão acerca das escolhas feitas em situações de práticas docentes com as crianças⁴².

A partir da experiência enquanto professora dos componentes curriculares de Educação Infantil do curso de Pedagogia da UEPB e especialista em Arte-Educação, procuramos aprender mais sobre os meandros da pesquisa e entender melhor as idéias sobre o tema, pois segundo Goldenberg:

Fazer uma pesquisa significa aprender a pôr ordem nas próprias idéias. Não importa tanto o tema escolhido mas a experiência de trabalho de pesquisa. Trabalhando-se bem não existe tema que seja tolo ou pouco importante. A pesquisa deve ser entendida como uma ocasião única para fazer alguns exercícios que servirão por toda a vida. O trabalho de pesquisa deve ser instigante, mesmo que o objeto não pareça ser tão interessante. O que o

⁴² A **reflexão** é recomendada como requisito para a formação e fundamentação do trabalho das professoras nos estudos de Freire (1996, p. 42), Penna (2001, p. 54); Lima e Pimenta (2001, p. 116) e Japiassu (2004, p.69).

verdadeiro pesquisador busca é o jogo criativo de aprender como pensar e olhar cientificamente. (GOLDENBERG, 1999, p. 68)

Entre seus objetivos, este trabalho pretende registrar, descrever e caracterizar as práticas pedagógicas em Artes Visuais desenvolvidas em salas de pré-escola da rede municipal de Campina Grande, analisar a influência das propostas pedagógicas oficiais para a área e discutir as possíveis orientações para o ensino de arte na educação infantil. Pretende ainda, analisar, refletir e apontar sugestões sobre os registros, as descrições e as caracterizações, obtidos com o “mergulho” nas realidades investigadas, constituídas por quatro turmas de Pré-Escola II⁴³, em instituições de Educação Infantil municipais de Campina Grande.

3.1. Chegando às creches

Na abordagem metodológica, levando em conta as particularidades do objeto de estudo desta pesquisa, recorreu-se ao estudo de caso múltiplo, investigando um conjunto de casos a fim de perceber as variações da situação investigada, conforme explicação de Chizzotti (2001):

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la criticamente, [...] **Quando se toma um conjunto de casos, a coleção deles deve cobrir uma escala de variáveis que explicita diferentes aspectos do problema.** (CHIZZOTTI, 2001, p. 103 – grifos nossos)

⁴³ A organização das turmas das instituições infantis (denominadas **Creches**), da Rede Municipal de Campina Grande, segue um modelo seriado e utiliza os seguintes termos: Berçário, para crianças de até 1 ano; Maternal I e Maternal II, para crianças para crianças de 02 a 3 anos; Pré-Escola I e **Pré-Escola II** para crianças de 4 a 5 anos.

A pesquisa não tem a intenção de generalizar os dados e as análises obtidos, e sim analisar situações reais e possíveis (exemplares) investigadas de perto, além de discutir questões relevantes das Artes Visuais na educação infantil. Sem dúvida, as situações investigadas nesta pesquisa não representam a totalidade e a diversidade, mas, certamente, há situações similares em outras instituições e em outras cidades brasileiras.

A investigação tem um caráter descritivo, sendo adotados procedimentos metodológicos que têm como base os enfoques qualitativos.

De início, realizamos uma pesquisa bibliográfica⁴⁴, com leituras dos textos fundamentais sobre o tema e sobre metodologia de pesquisa. Constatamos que, nas duas últimas décadas, tem ocorrido uma elevação da quantidade e do nível de aprofundamento dos estudos sobre o ensino de Arte, com a publicação e divulgação de trabalhos acadêmicos⁴⁵ relevantes que nos instigam pelas questões que são postas.

No entanto, nem sempre encontramos produções suficientemente esclarecedoras na bibliografia disponível ou mesmo capazes de propor soluções aos dilemas e desafios específicos do ensino de Arte Visuais para as crianças de zero a seis anos, presentes na rede de pré-escola pública. Observa-se que o dilema maior enfrentado pelas professoras de educação infantil tem sido escolher entre as metodologias reproduzidas do modelo de ensino escolar e aquelas adequadas para as crianças da faixa etária de zero a seis anos. Ao mesmo tempo, entre os desafios que são postos a essas docentes, destacam-se: primeiro, o de adotar um ensino de arte fundamentado nos conteúdos próprio da arte e que tenha como projeto a democratização da cultura socialmente produzida pela humanidade; segundo, o da atualização dos conhecimentos necessários para um desempenho com qualidade no ensino de arte.

⁴⁴ Devo a bibliografia que venho pesquisando, em parte, à ajuda das disciplinas realizadas no Mestrado, às informações cedidas por professores e alunos da Pós-Graduação, e principalmente, à disciplina Leituras Orientadas: ensino de Arte.

⁴⁵ Para conhecer detidamente a bibliografia disponível acerca da Arte infantil, ver o artigo **O desenho da criança pequena**: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação (1999), de Márcia Gobbi e Maria Isabel Leite.

Ao nosso ver, essas questões inquietam as professoras, principalmente quando desenvolvem o trabalho pedagógico, buscando os melhores desempenhos e resultados junto às crianças. Além disso, também são relevantes por se tratarem de parte importante do cotidiano das instituições públicas para crianças de zero a seis anos e ainda precisam ser melhor compreendidas e investigadas.

O segundo momento da pesquisa ocorreu com a investigação das fontes documentais oficiais sobre o cenário da educação infantil de Campina Grande, coletando dados junto à SEDUC-CG. Todavia, também encontramos vazios e problemas nos registros, nos dados históricos e nas estatísticas organizados nas instituições infantis e mantidos sob a guarda das suas equipes gestoras e da Secretaria da Educação. Segundo Fazenda (2002), infelizmente,

[...] não há interesse em preservar os documentos sobre educação no Brasil. Ao final de cada gestão, estes documentos são queimados, e começa-se **tudo da estaca zero** – isto constitui uma dificuldade imensa ao pesquisador e aos educadores de maneira geral. (FAZENDA, 2002, p 18, grifos da autora)

Numa fase seguinte, definimos o trabalho de campo. Em agosto de 2004, fizemos o levantamento das creches e escolas junto à Secretaria de Educação, Esportes e Cultura do Município de Campina Grande. Neste levantamento, constatamos o número de creches e pré-escolas municipais, dentre as quais escolheríamos as turmas para a pesquisa de campo:

- **21 creches**, com um total de 84 turmas de Pré-escola I e II;
- **68 escolas de educação infantil e ensino fundamental**, com 98 turmas de Pré-escola I e II.

A partir destes dados, pudemos definir o campo de pesquisa. Visitamos algumas das creches e escolas que tinham turmas de pré-escola identificadas no levantamento, conversamos com algumas diretoras de creches e professoras de pré-escola II, explicando os objetivos e os processos da pesquisa de campo. Em seguida, escolhemos quatro turmas de pré-escola II de quatro creches públicas municipais, sendo duas turmas no turno da manhã (de

7:00h às 11:30h) e duas turmas no turno da tarde (de 13:00h às 17:30h). As creches escolhidas foram⁴⁶: Creche A, Creche B, Creche C, e Creche D.

Os critérios de escolha foram:

1º) Tratar-se de pré-escolas públicas municipais, localizadas em diferentes regiões da cidade: uma num bairro periférico, uma num bairro de renda média, uma num bairro nobre e uma num distrito afastado da cidade;

2º) A aceitação da nossa presença na turma por parte da direção da creche e das professoras que foram observadas nas suas salas.

3º) Tratar-se de turmas com crianças de 4 a 5 anos, pois nas propostas expressas no RCNEI para essa faixa etária, é indicado um elenco de conteúdos e práticas (em Artes Visuais) maior e mais avançado do que o recomendado para as faixas etárias menores⁴⁷. Assim, as possibilidades de presenciar-se práticas variadas são maiores. As turmas foram nomeadas de turma A, turma B, turma C e turma D, não correspondendo às equivalentes letras dos nomes das creches.

4º) Não escolher turmas que participassem de qualquer projeto de intervenção pedagógica que as diferenciasse das práticas docentes convencionais das creches públicas municipais.

Feitas as visitas de contato nas instituições e definidas as escolhas, dirigimo-nos à Gerência de Educação Infantil, na Secretária de Educação, Esporte e Cultura da Prefeitura de Campina Grande, para obtermos os ofícios de encaminhamentos para cada unidade a ser visitada.

⁴⁶ Como forma de assegurar o sigilo das fontes de informações, são fictícios. os nomes das creches, dos bairros, do distrito, bem como de todas as professoras envolvidas na pesquisa,

⁴⁷ Sobre os conteúdos indicados para essa faixa etária, ver RCNEI (vol. 3, p. 99) e Szpigel (1995, p. 34).

Na fase seguinte, teve início o processo de apreensão da realidade investigada, quando fizemos os trabalhos da pesquisa de campo na qual coletamos dados detalhados, em cada instituição. Para a adequada execução dessa coleta, adotamos as técnicas de entrevistas semi-estruturadas e observações sistemáticas das atividades em sala.

Com o intuito de obter informações acerca das instituições, entrevistamos a profissional encarregada da gerência de educação infantil da SEDUC-CG.

As entrevistas com as quatro professoras envolvidas foram feitas pela pesquisadora, gravadas (em fitas de áudio) e aplicadas no início e no final do período das observações, através de um roteiro⁴⁸ de perguntas para as primeiras entrevistas e outro roteiro para as entrevistas finais (ver os Anexos B e C).

Fizemos as transcrições das fitas e digitação dos conteúdos das entrevistas logo após cada encontro, para não esquecermos de registrar o que não foi dito explicitamente, mas foi percebido durante o contato pessoal com as professoras. Segundo Sarmiento, “O investigador produz muitos dos seus materiais – as palavras das entrevistas, por exemplo – na interação social com actores do terreno: Eles não são ‘dados’ mas ‘criados’” (SARMENTO, 2003, p. 167).

Para a realização das observações fizemos um cronograma estabelecendo uma programação com 15 observações sistemáticas de 3 horas ininterruptas cada uma, com continuidade, em cada sala de pré-escola II. As observações foram realizadas nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro, com início no dia 30 de agosto e encerramento no dia 30 de novembro de 2004.

⁴⁸ O roteiro de entrevista utilizado foi adaptado do relatório final de pesquisa, intitulado **A arte no ensino médio nas escolas públicas de João Pessoa**, desenvolvido pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e coordenado pela prof^a. Dra. Maura Penna (2002).

No entanto, a ordem cronológica das visitas de observação definidas na programação inicial sofreu algumas alterações nas suas datas, em virtude dos dias de interrupções no atendimento nas Creches⁴⁹ e pelos dias em que não foi possível o comparecimento da pesquisadora ao campo⁵⁰. Desse modo, ao final do período de investigações em campo, no qual tivemos 60 dias letivos na rede municipal de Campina Grande realizamos 49 visitas⁵¹ às creches (ver Calendário Escolar 2004, da SEDUC-CG, Anexo E).

Os atores sociais nessa pesquisa são todas as pessoas que interagiram de forma a colaborar diretamente com a pesquisa, na fase de apreensão da realidade investigada.

As professoras Laís, Laura, Vera e Elizabeth⁵² são as atrizes principais na (re) construção do quadro real das pré-escolas. Eram elas que determinavam o como fazer, as condições e as tramas que se desenrolaram sob a observação da pesquisadora. As crianças são os atores coadjuvantes, que protagonizam as atividades em artes visuais.

Embora as observações feitas não fossem do tipo participante, aconteceram várias situações em que interagi com professoras e crianças, quando foi necessário. Sobre esse aspecto, percebemos que a observação reage à dinâmica do ambiente, independentemente do distanciamento adotado pela pesquisadora:

Assim como o investigador está presente no tipo de informação que recolhe e nas conclusões da investigação, não há modo de realizar a observação dos contextos de acção, que não seja, num certo sentido, sempre participante (SARMENTO, 2003, p. 160).

⁴⁹ Houve dias em que o atendimento nas Creches foi suspenso, por motivos de: feriados previstos no Calendário Escolar, reuniões de Planejamento; Assembléias do Sindicato dos Trabalhadores Municipais, dias de paralisações de protesto dos funcionários e professoras que estavam com salários atrasados (em outubro e novembro); encontros de Formação Continuada; reuniões com os pais, além de eventos em datas comemorativas, nacionais e locais (ver Anexos C e D).

⁵⁰ Durante o período das observações, a pesquisadora participou (como aluna) da semana de Fórum de Dissertação (de 13 a 17 de setembro de 2004), no Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, da UEPB, além de continuar desempenhando funções docentes nos cursos de Pedagogia e Letras, da UEPB.

⁵¹ Ao todo, foram realizadas 47 visitas de 3hs e 2 visitas de 2hs, cada.

⁵² Os pseudônimos usados aqui foram escolhidos pelas professoras.

Então, durante as observações, procurei adotar uma posição de espectadora, mas com a consciência de que a minha presença interferia na dinâmica do grupo, o que foi comprovado em situações que vivenciei em alguns momentos. Nas duas cenas abaixo, pode-se perceber um exemplo das interferências causadas pela minha presença na sala:

CENA 1⁵³: Depois de um final de semana e da suspensão do atendimento da creche nos 11, 12 e 13 de outubro⁵⁴, dirigi-me à creche e cheguei na sala às 07:40h. As crianças já estavam tomando o café da manhã e, quando a professora me viu entrando, pediu às crianças que me dessem “bom dia”. As crianças disseram em coro:

_ Bom dia, Tia Rose!

Respondi ao cumprimento das crianças. Em seguida sentei-me no lugar de sempre e a professora me disse:

*_ Eles sentiram sua falta. Algumas crianças perguntaram por Mary França, chamando você de Mary. Queriam saber se você ainda vinha hoje, ou se não vinha mais. Eles pensam que você é a Mary França do livro*⁵⁵*, por causa do nome, que é parecido com o seu.*

CENA 2: Nessa manhã, depois da escovação, enquanto as crianças guardavam as escovas de dente, a professora iniciou uma conversa comigo. A

⁵³ Adotamos um padrão gráfico diferenciado, em forma de moldura, para melhor identificar as cenas extraídas do Diário de Campo.

⁵⁴ No dia 11 foi feriado municipal (Dia da Cidade), no dia 12 foi feriado nacional (Dia de Nossa Senhora Aparecida) e no dia 13, foi antecipada a comemoração do Dia do Professor (normalmente comemorado no dia 15 de outubro).

⁵⁵ Durante as duas semanas anteriores, as crianças trabalharam com o livro **O rabo do gato**, de Mary França e Eliardo França, em várias situações de aprendizagem.

conversa se prolongou por cerca de 12 minutos e, enquanto isso, as crianças ficaram brincando ou conversando, esperando a próxima atividade. Depois da roda de conversa, por volta de 9:00h, ela me mostrou uma programação elaborada pela SEDUC-CG para a “III Feira de Ciências da Educação Infantil e I Mostra Cultural do Ensino Fundamental: Vida em Movimento – Arte, Cultura e Conhecimento”, que se realizaria em novembro. Em seguida, disse:

_ Eu preciso me reunir com algumas professoras, na sala da diretoria, para planejarmos os trabalhos que a creche vai apresentar nessa Mostra Cultural. Você pode ficar com as crianças, enquanto eu participo na reunião?

Mesmo sendo pega de surpresa, eu disse que sim, e ela deu encaminhamento a uma atividade de colagem de nomes iniciados com a letra **T**, recortados de jornais. Depois, ela saiu e as crianças ficaram comigo. Fizemos a atividade, guardamos os materiais, limpamos as mesas e a sala, e depois começamos a brincar. Algumas crianças pegaram o meu Diário de Campo e escreveram os seus nomes. Às 10:00h, uma professora da sala vizinha chegou na porta e me disse:

_ Se você quiser, pode levar as crianças para o parque. Já está na hora do recreio.

Pedi às crianças para irem para o parque e elas foram. Brincaram no parque até as 10:30h, quando a professora chegou (Diário de campo, em 14.10.04).

Dessa maneira, percebi que as interferências aconteceram em diferentes níveis de intensidade (também nas outras turmas), indo desde uma conversa sobre minha ausência num

horário em que costumava estar na sala, até o meu breve desempenho no papel de ‘professora substituta’ junto à turma. Segundo Sarmiento (2003), essa variação faz parte do processo pelo qual passam os pesquisadores em campo, ressaltando que:

[...] é gradativo o nível dessa participação, podendo variar a integração do investigador no terreno, assumindo-se apenas como mero observador com um mínimo de interferência, até se propor colocar no terreno de auto-observação como sujeito de acção. (SARMENTO, 2003, p. 160)

Assim, fui aceitando com naturalidade as solicitações para participação nas situações transcorridas em salas, quando, em determinados momentos, era convidada a tornar-me parte dos grupos observados, ora pelas professoras, ora pelas crianças.

Ainda sobre a influência da minha presença no desempenho das práticas docentes, verifiquei que ela também acontecia de maneira diferente nas 4 creches pesquisadas. Durante as observações feitas na Creche “A”, por exemplo, a professora, a auxiliar e as crianças quase que não notavam a minha presença na sala e nunca se dirigiam a mim, nos momentos dos trabalhos pedagógicos. Já na Creche “D”, a professora estava sempre me explicando o que iria fazer no dia, mostrava o planejamento no começo da semana e sempre me entregava uma das atividades que iria desenvolver com as crianças. Além disso, a diretora da creche estava sempre entrando na sala, ajudando a professora e as crianças nas atividades, bem mais do que nas outras salas. Também me oferecia lanche na sala e conversava comigo sobre a creche, os trabalhos desenvolvidos pela professora e outros assuntos.

Para a coleta de dados durante as observações, foram feitas anotações manuscritas num Diário de Campo, como instrumento de registro cotidiano dos acontecimentos, priorizando aqueles diretamente relacionados com as situações consideradas relevantes para a pesquisa.

A interpretação e análise de dados da realidade apreendida foram realizadas com base em categorias construídas para auxiliarem na compreensão dos diversos fatos observados. São elas:

A) Atividades em artes visuais desenvolvidas pelas crianças e encaminhadas pelas professoras;

B) Atuação pedagógica das professoras e reação das crianças, durante o período de duração das atividades;

C) Instrumentos práticos e teóricos que auxiliam as professoras e as crianças nas atividades.

Esclarecemos que, antes de chegar a essa configuração, essas categorias foram reelaboradas, em virtude dos fatos que foram sendo observados durante as visitas para coleta dos dados em campo.

Assim, já com os dados obtidos e tendo definidos os procedimentos a serem utilizados, foram seccionadas cenas que consideramos mais significativas. Nelas, aparecem episódios típicos, com exemplos de atuação docente que instigaram a discussão sobre as tendências e propostas de ensino de Arte.

Na seqüência, iniciamos a análise de cenas vistas e/ou vivenciadas em campo, contemplando os aspectos mais significativos do que foi registrado, sem a intenção de esgotar todas as possibilidades de discussões possíveis a partir das informações examinadas. Com efeito, focalizamos algumas questões relacionadas às organizações das práticas, às experiências observadas e à formação e desempenho das professoras.

3.2. Como se organizam as práticas educacionais

Todas as creches da pesquisa foram inauguradas em 1988 e são denominadas com nomes próprios, que homenageiam três mulheres e uma menina que, de alguma forma, foram importantes para as comunidades onde se localizam as instituições. Em algumas delas, encontramos fotografias nas paredes dos refeitórios e informações sobre as biografias das homenageadas, nas secretarias.

As creches possuem espaços favoráveis ao desenvolvimento de atividades diversificadas, os equipamentos e o mobiliário são simples, mas adequados para os trabalhos educativos e os cuidados das crianças. Nas salas, cadeiras, mesas e balcões são do tamanho e altura próprios para as crianças pequenas e todas têm filtro d'água.

Os ambientes internos são claros, limpos, decorados com pinturas⁵⁶ nas portas e paredes de cores alegres. As salas do pré-escolar II (com exceção da sala da turma "A", que é pequena), são bastante amplas, facilitando a circulação das crianças, mesmo nas horas mais movimentadas.

As creches funcionam com o apoio e a supervisão da equipe da gerência de educação infantil, da SEDUC-CG, que acompanha os trabalhos com visitas e reuniões de planejamento, de formação continuada e de avaliação, feitas regularmente, durante o ano letivo (ver os Anexos C e D).

⁵⁶ As pinturas nas paredes das salas são localizadas numa das paredes, feitas com tintas de cores vivas, localizadas acima de uma borda a uma altura de aproximadamente 1,20m e apresentam elementos da natureza, desenhados com expressões humanas, muito semelhantes aos desenhos estereotipados encontrados nas coleções de livros "pedagógicos" para a educação infantil.

As características organizacionais das instituições são semelhantes em relação à quantidade de turmas e aos horários de atendimento, variando apenas nos aspectos relativos à localização e de quantidade de crianças atendidas, conforme dados descritos no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2

DADOS DESCRITIVOS DAS CRECHES (2004)				
CRECHES	LOCALIZAÇÃO	TURMAS	TURNOS	Nº / DE CRIANÇAS
CRECHE “A”	Bairro da periferia / Campina Grande	Maternal I: 1 turma Maternal II: 1 turma	Integral 7:00 às 17:30	157
		Pré- escolar I: 2 turmas Pré- escolar II: 2 turmas	M: 7:00 às 11:30 T: 13:00 às 17:30	
CRECHE “B”	Bairro de classe média / Campina Grande	Maternal I: 1 turma Maternal II: 1 turma	Integral 7:00 às 17:30	164
		Pré- escolar I: 2 turmas Pré- escolar II: 2 turmas	M: 7:00 às 11:30 T: 13:00 às 17:30	
CRECHE “C”	Bairro nobre / Campina Grande	Maternal I: 1 turma Maternal II: 1 turma	Integral 7:00 às 17:30	104
		Pré- escolar I: 2 turmas Pré- escolar II: 2 turmas	M: 7:00 às 11:30 T: 13:00 às 17:30	
CRECHE “D”	Distrito pertencente a Campina Grande	Maternal I: 1 turma Maternal II: 1 turma	Integral 7:00 às 17:30	125
		Pré- escolar I: 2 turmas Pré- escolar II: 2 turmas	M: 7:00 às 11:30 T: 13:00 às 17:30	

Fonte: SEDUC-CG, em 31.dez.2004.

As equipes gestoras de cada creche são composta de 1 diretora, docentes e funcionários, que trabalham de segunda-feira a sexta-feira, nos turnos de manhã e tarde, com exceção dos vigilantes que se revezam, trabalhando alternadamente todos os dias do ano, nos três turnos. No Quadro 3, a seguir, encontram-se os dados referentes à qualificação, quantidades e sexo dos docentes, além da quantidade e os cargos dos funcionários.

QUADRO 3

EQUIPES DE DOCENTES E FUNCIONÁRIOS (2004)					
CRECHES	DOCENTES			FUNCIONÁRIOS	
	QUALIFICAÇÃO	QUANT.	SEXO	FUNÇÃO	QUANT.
CRECHE “A”	Licenciatura em Pedagogia	6	F	Cozinheira	1
	Normal (2º Grau)	5	F	Aux. de cozinha	2
	Licenciatura em História	3	F	Limpeza	5
	Licenciatura em Ciências	1	F	Rouparia	2
	Normal (2º Grau)	1	F	Vigia	4
	TOTAL	16	F	TOTAL	14
CRECHE “B”	Normal (2º Grau)	1	F	Cozinheira	2
	Licenciatura em Pedagogia	7	F	Aux. de cozinha	2
	Normal (2º Grau)	3	F	Limpeza	9
	Comunicação social	2	F	Rouparia	2
	Licenciatura em história	1	F	Trabalhador	1
	Especialização/Psicopedagogia	1	F	Vigia	4
	TOTAL	16	-	TOTAL	20
CRECHE “C”	Serviço Social	2	F	Cozinheira	1
	Licenciatura em Pedagogia	6	F	Aux. de cozinha	2
	Direito	1	F	Limpeza	7
	Química industrial	1	F	Rouparia	2
	Psicologia	1	F	Secretária	1
	Administração	1	F	Trabalhador	1
	--	--	--	Vigia	4
	TOTAL	12	--	TOTAL	18
CRECHE “D”	Licenciatura em Pedagogia	6	F	Cozinheira	1
	Normal (2º grau)	4	F	Aux. de cozinha	2
	Licenciatura em História	1	F	Limpeza	3
	Ensino fundamental (1º grau)	3	F	Rouparia	2
	TOTAL	14	--	Vigia	5
	--	--	--	TOTAL	13

Fonte: SEDUC-CG, em 31.dez. 2004.

Todas as crianças das turmas observadas freqüentavam apenas aquelas instituições, em um dos turnos, com exceção de uma menina da turma “D”, que freqüentava a creche pela tarde e uma escola particular pela manhã. O total das crianças observadas foi de 84 meninas e

meninos com idades entre cinco e seis anos, distribuídos nas quatro turmas, conforme Quadro 4, abaixo.

Quadro 4

ESTATÍSTICAS DE CRIANÇAS MATRICULADAS			
TURMAS	SEXO		TOTAL
	FEMININO	MASCULINO	
TURMA "A"	12	14	26
TURMA "B"	15	08	23
TURMA "C"	05	08	13
TURMA "D"	11	11	22
TOTAL	43	41	84

Fonte: Secretaria das Creches, em set. e out. 2004.

Durante a pesquisa, verificou-se que, na aparência física, no espaço arquitetônico, nos mobiliários e nos equipamentos, as creches encontram-se razoavelmente apropriadas para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. No entanto, numa análise mais aprofundada, quando constatamos alguns aspectos da organização da rotina de trabalho, várias práticas e atitudes revelam a adoção de um modelo educacional que caberia mais nas escolas municipais de ensino fundamental, do que em instituições de educação infantil.

Durante visita à SEDUC-CG, solicitamos à gerência de educação infantil a proposta pedagógica das creches, porém nos informaram que não existe uma proposta pedagógica específica para esse nível de educação. Segundo informação da gerência de educação infantil:

– A prática pedagógica desenvolvida na educação infantil pauta-se em bases curriculares oriundas da Proposta de Letramento, na visão sócio-histórica, elaborada a partir de uma pesquisa da realidade educacional em Campina Grande e da

participação de uma representante de educadores da rede municipal, sob a consultoria dos Profs. Cornelis Jannes Van der Poel e Maria Salete Van der Poel, iniciada desde os fins de 1997 e implementada no ano de 1999.

_ Tal proposta tem como veículo, para a efetivação de projetos de trabalho, temáticas consideradas como Campo de Estudo que servem de base e norteamento das atividades desenvolvidas junto aos **alunos**, desde a educação infantil. São eles: Família, Meio Ambiente, Cultura e Cidadania⁵⁷.

_ Atualmente, encontra-se em fase de discussão, pela equipe pedagógica da SEDUC, a elaboração de uma proposta específica para a educação infantil, a qual servirá de base norteadora para elaboração autônoma pelas instituições das suas próprias propostas, respeitando-se assim, a especificidade de cada realidade.

_ A rede municipal de ensino, desde o ano de 2003, vem buscando efetivar e regulamentar o Sistema de Ciclo. Para isto, foram elaboradas pela Equipe Pedagógica da SEDUC, para apreciação dos professores, competências a serem desenvolvidas pelos **alunos** e observadas no trabalho junto a estes, nos ciclos de aprendizagem, apesar de a Educação Infantil não estar subordinada ao regulamento efetivo do Sistema de Ciclo, pois o Sistema de Avaliação desta não dá cobertura para a retenção da criança, caso ela não consiga o desenvolvimento de tais competências, de acordo com o documento “Os saberes a serem alcançados pelas crianças desde o berçário”. (Entrevista cedida pela gerente de educação infantil, da SEDUC-CG, em 31.12.2004 - grifos nossos).

Desse modo, as professoras das creches não têm um projeto pedagógico a seguir, restando apenas os conteúdos dos Campos de Estudo do Programa de Letramento como

⁵⁷ Ver os Anexos F, G, H e I.

alternativa, embora segundo entendimento da SEDUC-CG, estejam mais voltados para a escola de ensino fundamental. Percebe-se nesse depoimento, também, que o tratamento dado às crianças é de **alunos**, como na escola.

Com efeito, observando a dinâmica das práticas docentes nas salas de pré-escolar, vimos que aspectos importantes do trabalho educativo sinalizam a concretização de propostas típicas de um modelo de educação escolar⁵⁸.

Vários desses aspectos foram percebidos nas seguintes situações: nos poucos brinquedos encontrados no parque; nas atividades restritas ao espaço das salas, na maior parte do tempo; nos espaços das áreas externas, limitados, pouco utilizados, permitindo-se apenas o uso em horários de recreio; no uso pelas crianças de material limitado basicamente a lápis grafite, lápis de cor, papel madeira, cartolinas e folhas mimeografadas; na restrição do acesso aos poucos jogos e brinquedos; atividades para casa a serem feitas em cadernos, diariamente, além dos horários rígidos e organizados segundo a rotina desenvolvida nas escolas de ensino fundamental.

Um exemplo dessa tendência ao modelo de escola pôde ser observado quando examinamos as características do planejamento da professora da Turma “D” (ver Anexo G), onde consta uma rotina de trabalho muito semelhante à rotina do planejamento das turmas do Ciclo I / Alfabetização (ver o Anexo H), das escolas de ensino fundamental da rede municipal.

Percebemos na configuração desse planejamento o predomínio de práticas nas áreas de linguagem e matemática, não constando, pelo menos explicitamente, os espaços/horários para as artes, os jogos e as brincadeiras, que na educação infantil são tão importantes quanto os

⁵⁸ A esse respeito, verificamos que Loureiro também presenciou um exemplo desse modelo escolar numa turma de pré-escola, quando pesquisou sobre a brincadeira na educação infantil, investigando numa sala de creche da rede municipal de Campina Grande. Ver dissertação **A criança e a brincadeira na educação infantil: vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar...**, de Ana Cristina Loureiro (2002, p. 70).

trabalhos das áreas de conhecimento citadas. Dessa maneira, vale mais o básico: ler, escrever e contar.

Portanto, quando essas professoras planejam e escolhem os conteúdos a serem trabalhados, privilegiam o conhecimento e a aprendizagem tal como na pedagogia apropriada para as escolas de ensino fundamental. No entanto, pelas características da educação de crianças de zero a seis anos, considera-se essa pedagogia escolar incompatível com as especificidades das instituições infantis, pois entende-se que:

[...]o conhecimento didático (resultante de uma ação pedagógica escolar geral e do processo ensino–aprendizagem em particular), não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não-escolares. Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, [...]. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua ‘versão escolar’ [...]. (ROCHA, 1999, p. 60-61)

Ao nosso ver, as práticas que presenciamos seguiam numa direção contrária a esses pressupostos. Nelas, os esforços das professoras mostram-se centrados nos trabalhos com objetivos de promoção da formação de hábitos, da alfabetização e da aquisição de noções matemáticas.

Com efeito, na maioria dos trabalhos vistos, as diversas linguagens das artes são submetidas a um tratamento secundário, de suporte com menor valor para conhecimentos de outras áreas, em vários momentos do trabalho das professoras junto às crianças. O RCNEI faz referência a esse tratamento recebido pelas Artes Visuais na educação infantil: “As Artes Visuais têm sido [...] bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos” (RCNEI, v.3, p. 87). Gomes (2000, p. 134) também confirma que essa situação é corrente na fase pré-escolar: “No conhecido ‘período preparatório’, as linguagens são reduzidas a uma função acessória em lugar de ter uma função expressiva e comunicativa”.

A presença da arte, como instrumento de formação de hábitos das crianças, foi observada nas cenas em que as professoras trouxeram a música como reforço para um exercício de atenção e de coordenação motora das crianças. Numa das cenas que vimos a música **Escravos de Jô** foi cantada pela turma para exercitar a atenção das crianças, na passagem de objetos para o menino ou menina ao lado, sem deixar o grupo perder a seqüência e o ritmo dos gestos que acompanhavam a música. Nesses momentos, não havia referência à própria música ou ao seu significado.

Foram presenciadas outras situações nas quais a música foi utilizada para reforçar hábitos. A música **Terezinha de Jesus**, por exemplo, servia para disciplinar os movimentos das crianças na formação das filas para lavar as mãos e para a ida e volta do parque, na hora do recreio da turma “C”. Havia, também, músicas para cantos de orações, depois da chegada nas creches; para relaxamento depois do recreio e para diversão das crianças.

Entendemos que dessa maneira a música não é valorizada, nem contemplada como parte dos conhecimentos e da cultura das crianças. Kramer (2003) reflete sobre o cotidiano da pré-escola e defende diretrizes que valorizem os aspectos significativos das produções musicais nas situações de práticas docentes:

Por entender que as atividades são significativas e têm um PARA QUÊ, não adotamos rituais, tais como músicas, por exemplo, para anunciar o que será feito. A música dá contribuições extremamente ricas tanto cultural quanto psicologicamente (para o equilíbrio das ações infantis), mas não deve ser, por hipótese alguma, utilizada como forma de condicionar as crianças, atraindo-as para alguma atividade. Isso seria domesticá-las, quando estamos interessados na construção de sua autonomia. (KRAMER, 2003, p. 88 – grifo da autora)

Seguindo a mesma tendência dessas atividades com a música, a presença das Artes Visuais para a formação de hábitos das crianças pôde ser vista em várias atividades. Uma delas, a produção de desenho foi utilizada para identificar lugares que exigem atenção e requerem higiene (ver Figura 1).

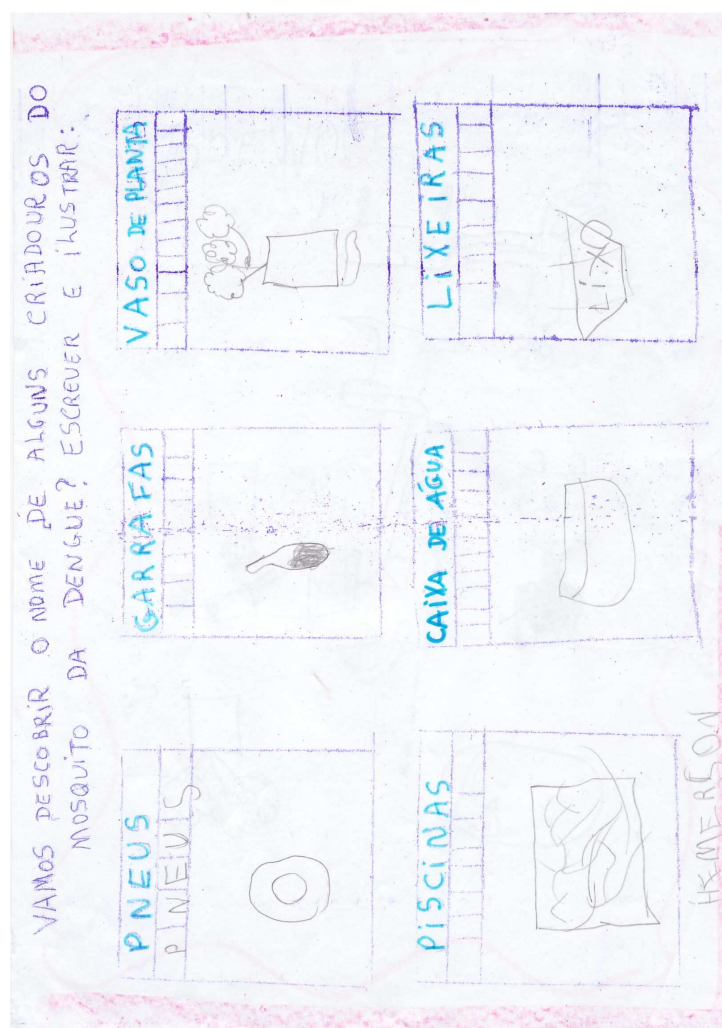


Figura 1. Trabalho de criança, 5 anos, 2004.
(Produção de desenhos para formação de hábitos de atenção e higiene).

Na cena nº 3 a seguir, o desenho também aparece de forma utilitária, num exemplo de uma situação de ensino-aprendizagem, presenciada na turma “D”, na qual a música e o desenho são utilizados como instrumentos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita:

Cena 3: Às 14:05h, a professora desenvolveu uma atividade de linguagem oral com a letra da música **O cravo e a rosa**, (exposta em folha de papel madeira, no quadro) depois de colocar a música para as crianças ouvirem e cantarem duas vezes. Logo após, ela entregou uma folha de atividade mimeografada para cada criança, na qual havia uma proposta de colagem, de reescrita e de **ilustração** com desenhos (ver Fig. 2).

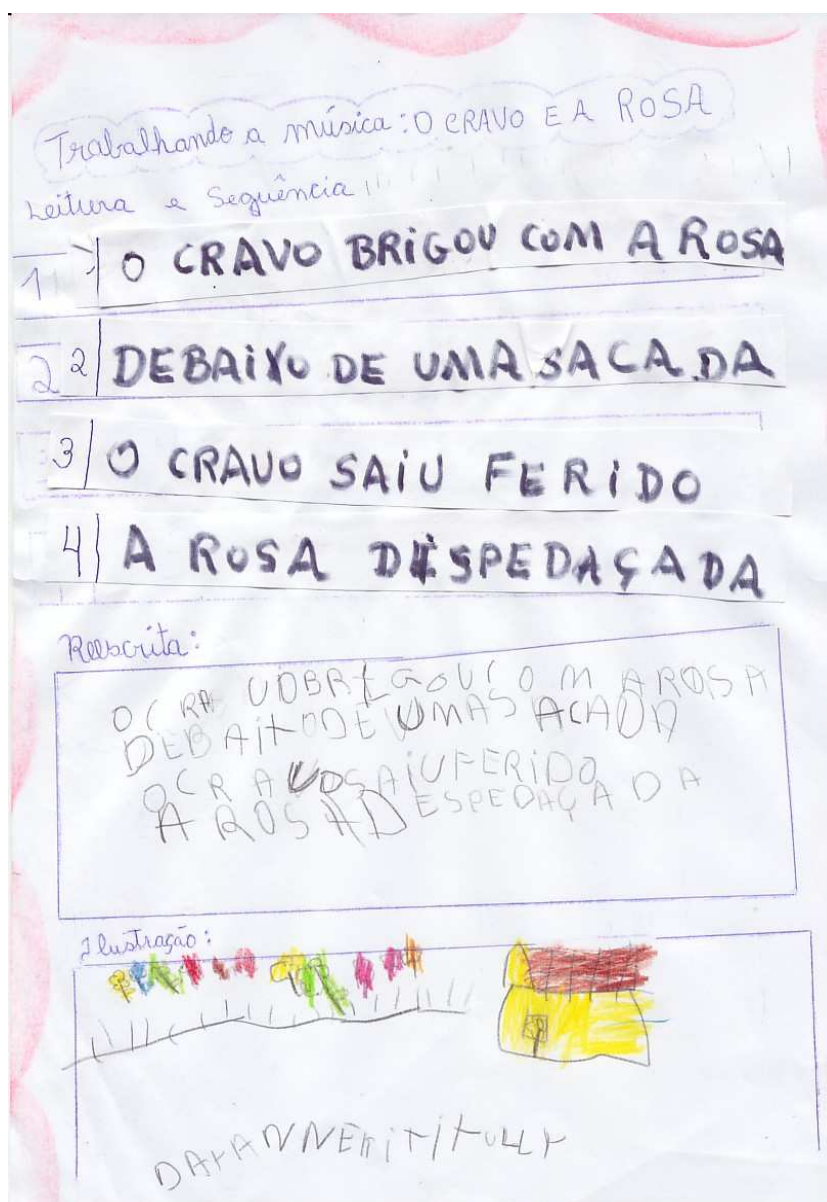


Figura 2. Trabalho de criança, 5 anos, 2004.
(Produção de escrita e desenho da música 'O cravo e a rosa').

Na seqüência, ela entregou 4 tiras de papel para cada criança, com frases da música; e entrega lápis grafite e várias tampinhas de refrigerante com cola branca para cada grupo nas mesas. Depois, ela explica que todos devem fazer uma colagem das tiras na seqüência correta das frases da música; **fazer um texto de reescrita**⁵⁹ da letra da música e **fazer um desenho** do cravo e da rosa.

As crianças fazem barulho e a professora grita, pedindo silêncio. Enquanto as crianças fazem o trabalho, a professora distribui lápis de cor em cada mesa e orienta as crianças. Um menino cola a frase fora do lugar indicado, a professora vê e pergunta:

⁵⁹ A atividade de **reescrita**, encaminhada pela professora, tratava-se de copiar a letra da música, que estava exposta no quadro de giz.

_ Felipe, o lugar de colar a primeira tira é aqui?

A professora fala com várias crianças sobre a reescrita da música. Sobre o desenho, ela apenas explica que elas devem desenhar os dois personagens da música no espaço determinado, na parte de baixo do papel. (Diário de campo, em 30. ago. 2004).

No dia seguinte, a professora propôs outra atividade de escrita e desenho, sobre a mesma música (ver Figura 3)⁶⁰.



Figura 3. Trabalho de criança, 5 anos, 2004.
(Produção de escrita e desenho da música 'O cravo e a rosa').

⁶⁰ Como podemos observar nas Figuras 2 e 3, a professora cometeu reincidentemente um erro ortográfico, ao transcrever a letra da música 'O cravo e a rosa'. Na Figura 2, a palavra "despedaçada" é escrita inicialmente com a letra *i*, na 1ª sílaba, e em seguida é feita a correção sobre a grafia da palavra. Já na Figura 3, a professora reiterou o erro ao elaborar a atividade, não efetuando, desta vez, a devida correção ortográfica.

Sabe-se que, nas instituições de educação de crianças pequenas, as práticas com as diferentes linguagens das artes são importantes pelas possibilidades de conhecimento das dimensões artísticas e culturais que constituem essas produções, assim: “A instituição deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte [...]” (RCNEI, v. 3, p. 95).

Todavia, percebe-se que, no episódio acima e em outras situações similares nas turmas pesquisadas, os desenhos produzidos pelas crianças não têm significado enquanto aprendizagem da arte. Esse fato é recorrente: “Quando a criança desenha é para treinar a sua coordenação motora fina e facilitar a aprendizagem da escrita” (GOMES, 2000, p. 134).

Num outro dia, a professora da turma “B” nos mostrou um trabalho de matemática, no qual vimos uma proposta de desenho com o objetivo de fixar noções de números, através da repetição da mesma figura (uma “rosa”), que devia ser copiada pela criança (ver Figura 4).

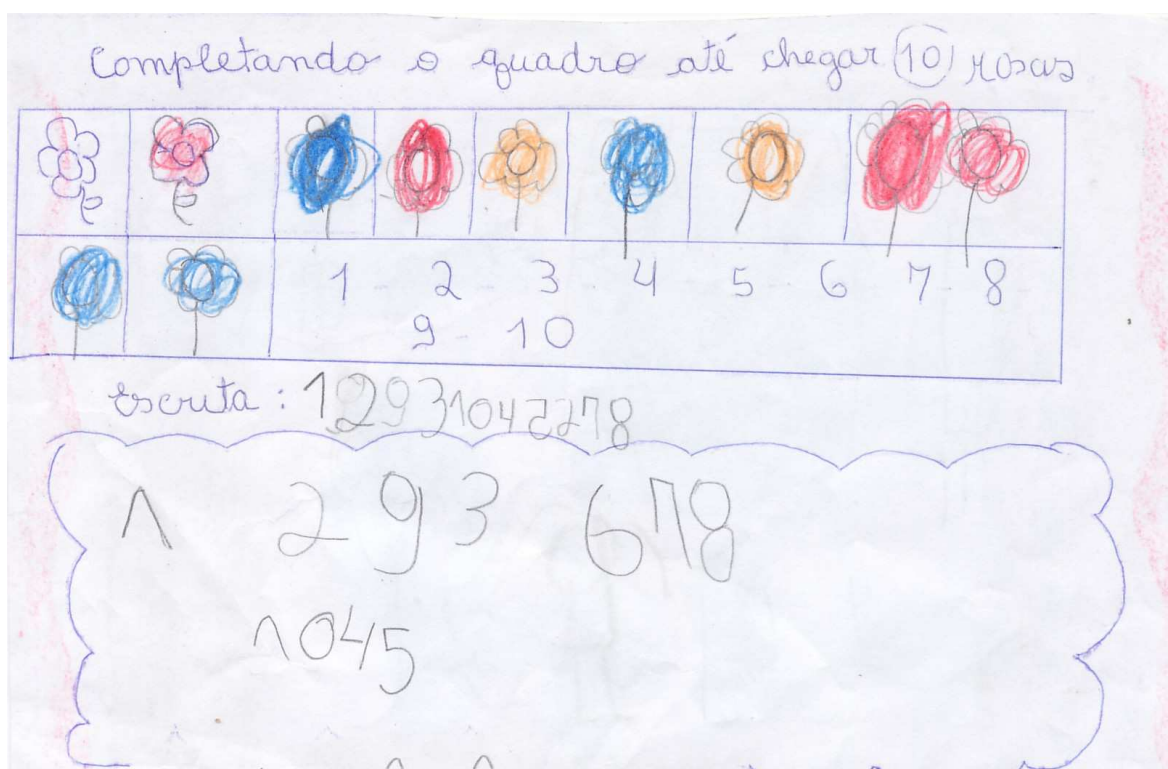


Figura 4. Trabalho de criança, 5 anos, 2004.
(Produção de matemática com desenhos repetidos de 10 flores iguais).

Também verificamos outro trabalho, elaborado pela professora da turma “A”, com propostas de produção de desenhos combinados à linguagem escrita e à matemática (ver Figura 5). Nele, o desenho reforçava o treino da grafia das palavras citadas numa lista de nomes de brinquedos. De acordo com o RCNEI, essas atividades têm feito parte do cotidiano das instituições de educação infantil: “São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números”. (RCNEI, v.3, p. 87).



Figura 5. Trabalho de criança, 5 anos, 2004.
(Produção combinando desenho, escrita e matemática).

Acreditamos que, também nos episódios acima, os desenhos não aparecem como produções das crianças em linguagem visual e tiveram seu valor artístico ignorado pela

professora. Segundo Buoro (2000), isso acontece em situações de valorização do processo de alfabetização: “[...] nessa fase, a escrita [...] é mais valorizada do que os trabalhos em desenho e pintura, que acabam perdendo muito da sua liberdade de expressão e significação” (BUORO, 2000, p. 36).

Então, podemos dizer que as oportunidades de aprendizagem em artes, proporcionadas pelas situações vividas e pelos recursos utilizados nesses trabalhos, foram desperdiçadas? E o que aconteceu de modo igual ou diferente, quando as atividades em Artes Visuais foram a principal proposta das práticas apresentadas às crianças e conduzidas pelas professoras? Que situações educacionais em Artes Visuais foram percebidas nesses casos? Cabe-nos refletir e discutir sobre essas questões, procurando entender como ocorreram os desempenhos das professoras durante as práticas em Artes Visuais; e como os recursos pedagógicos, teóricos e materiais, foram utilizados durante o desenvolvimento dessas práticas. Para tanto, escolhemos as passagens mais significativas, vividas pelos grupos das salas observadas, a fim de analisar as reais possibilidades e limites de aprendizagens que elas nos revelaram.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV – AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM ARTES VISUAIS NAS TURMAS DE PRÉ-ESCOLA

Na educação infantil, [...] muitas vezes não há uma perspectiva propriamente educativa adequada para cada faixa etária, o que resulta num descuido com a formação profissional do educador, principalmente nas creches.

Maura Penna (2003)

[...] os professores alfabetizadores, em geral, não têm formação em arte-educação.

Analice Dutra Pillar (1988)

4.1. As experiências vividas

Examinando os dados empíricos, percebemos que as atividades pedagógicas em Artes Visuais propostas às crianças foram exclusivamente práticas. Os encaminhamentos dessas práticas foram restritos a repetições das mesmas atividades – com exceção de raras variações⁶¹ - nos trabalhos de desenho, pintura, colagem, modelagem, vídeo e construção tridimensional.

Conforme já comentamos⁶², o RCNEI (1998) aponta que a aprendizagem em Artes Visuais acontece através da articulação do fazer artístico, da apreciação e da reflexão. Porém, na organização dos conteúdos indicados para as práticas das Artes Visuais com crianças de 4 a 6 anos, a reflexão fica subordinada ao **fazer artístico** e à **apreciação em Artes Visuais** (RCNEI, v. 3, p.97). Para a prática desenvolvida com a apreciação para crianças de 4 a 6 anos

⁶¹ Ver a diversidade das práticas, em Artes Visuais, realizadas durante as observações no Quadro 4, p. 105.

⁶² Ver o item 2.2.1.

é recomendada uma orientação didática, explicitada nos seguintes termos: “Conhecimento da diversidade de **produções artísticas**, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema, etc.” (RCNEI, v.3, p. 103 - grifos nossos).

Apesar disso, durante o período das observações nas turmas, não presenciamos situações de contato das crianças com material visual/artístico trazido pelas professoras, nem experiências de apreciação das produções das crianças da turma ou de outras crianças. Também não ocorreram visitas a locais onde acontecem eventos artísticos, como museus, galerias, cinema, teatro, etc. Com efeito, as práticas que vimos resumiram-se à **produção** nas modalidades artísticas contempladas e nos materiais explorados.

Com relação à diversidade das práticas em Artes Visuais desenvolvidas nas turmas pesquisadas, constatamos que elas foram do tipo:

- a) **Desenho livre** (desenho sem interferências, mas proposto como atividade pela professora). As atividades de desenho livre foram feitas com papel tamanho ofício branco, ou papel jornal, com lápis grafite comum e lápis de cores. Nas poucas variações presenciadas⁶³, foram usados lápis hidrocor e giz de cera. Esses mesmos materiais foram utilizados nas modalidades de desenho relacionadas abaixo;
- b) **Desenho direcionado** (desenho com tema determinado pela professora);
- c) **Desenho livre espontâneo** (desenhos que as crianças fazem sem solicitação da professora);
- d) **Desenho copiado** (desenho com a presença de modelo determinado pela professora);
- e) **Pintura livre** (pintura sem interferências, mas proposta como atividade pela professora). Nas atividades de pintura livre, foram utilizados lápis de cores, giz de cera e tinta guache. Nas poucas variações presenciadas, foram usados lápis

⁶³ Numa única ocasião, presenciamos uma atividade de desenho livre, feita coletivamente, com o uso de 4 folhas grandes de papel jornal e com cola colorida.

hidrocor e pincel atômico. Esses mesmos materiais foram usados nas demais modalidades de pintura, abaixo relacionadas;

- f) **Pintura direcionada** (pintura com tema determinado pela professora);
- g) **Pintura livre espontânea** (pinturas que as crianças fazem sem solicitação da professora);
- h) **Pintura de desenho mimeografado** (pintura de desenho feito pela professora, e reproduzido através de mimeografo);
- i) **Colagem direcionada** (colagem com tema determinado pela professora). Nas atividades de colagem que observamos foram utilizados: folhas de papel branco ou jornal, cola branca, retalhos de papel crepom em cores, folhas de árvores (naturais) e palitos de picolé;
- j) **Colagem modelar** (colagem sobre figura pronta, desenhada pela professora e reproduzida através de mimeografo);
- k) **Modelagem livre** (modelagem tridimensional feita sem interferências, mas proposta como atividade pela professora). Nas atividades de modelagem foram usadas massinhas do tipo escolar;
- l) **Vídeo** (exibição para diversão). Para exibição dos vídeos foram utilizados: TV tamanho 20 polegadas, aparelho de videocassete e fitas de desenhos animados, com histórias infantis e religiosas (“Vida de Jesus”, por exemplo);
- m) **Construção tridimensional** (lembrancinhas para eventos comemorativos). Para a confecção das lembrancinhas foram usados: garrafas plásticas de refrigerantes, cartolinas coloridas, cola branca, emborrachado colorido, palitos de picolé, e cordões.

Verificamos, também, a frequência de cada modalidade artística e de cada tipo de prática elaborada pelas professoras, durante as observações. Também vimos alguns trabalhos

feitos anteriormente à pesquisa, mas esses não fazem parte do levantamento aqui descrito. O resultado desse levantamento encontra-se resumido no Quadro 4.

Quadro 4

DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS EM ARTES VISUAIS			
MODALIDADE ARTÍSTICA	TIPO DE PRÁTICA	QUANTIDADE	TOTAL
DESENHO	Desenho livre	6	60
	Desenho direcionado	24	
	Desenho livre espontâneo	17	
	Desenho copiado	13	
PINTURA	Pintura livre	8	24
	Pintura direcionada	6	
	Pintura livre espontânea	6	
	Pintura de desenho mimeografado	4	
COLAGEM	Colagem livre	2	10
	Colagem direcionada	6	
	Colagem sobre figura pronta	2	
MODELAGEM	Modelagem livre	8	8
CONSTRUÇÃO TRIDIMENSIONAL	Lembrancinhas para datas comemorativas	6	6
VÍDEO	Exibição para diversão	4	4
TOTAL:			102

Fonte: Diário de Campo (2004).

Como pode ser observado no Quadro 4, nas 102 atividades em Artes Visuais observadas⁶⁴, houve uma pequena diversidade das práticas, se levarmos em consideração que das seis modalidades artísticas listadas, as crianças tiveram uma ação efetiva em apenas quatro delas. Nas observações, constatamos que somente as professoras tiveram participação nas atividades de construção tridimensional e que, na exibição de fitas de vídeo, as crianças foram apenas espectadoras passivas, ou seja, as crianças das salas observadas participaram ativamente apenas das práticas desenvolvidas em: desenho, pintura, colagem e modelagem.

⁶⁴ As modalidades **construção tridimensional** e **vídeo** foram vistas em apenas duas turmas. Todas as demais modalidades foram vistas em todas as turmas.

Uma das quatro professoras, explicou quem participou e quem foi excluído de uma das atividades de construção tridimensional, na cena a seguir:

Cena 4: Às 7:20h, chego da sala, cumprimento as crianças e a professora. Eles respondem, eu me sento no final da sala e vejo uma placa de isopor, coberta com papel vermelho, e com vários brinquedos colados em palitos e espetados. Eles tinham a forma de ‘bumba-meu-boi’, feitos com plástico verde de garrafas de refrigerante, enfeitados com papel colorido que estavam em cima de um armário alto, fora do alcance das crianças. Pergunto de quem são esses brinquedos, e a professora me diz:

– São para distribuir com as crianças na culminância do projeto de cultura. Nesse dia, vai haver uma apresentação para os pais deles e cada criança vai ganhar um bumba-meu-boi desses. Fomos nós (professoras) que fizemos para eles. Eu não sabia o dia certo para a entrega e já dei alguns para os meninos!
(Diário de campo, 23.set.2004).

Nas orientações didáticas para as Artes Visuais, o RCNEI indica a prática das criações tridimensionais para as crianças de quatro a seis anos, ressaltando que elas podem desenvolver produtos originados das suas próprias idéias. Essas criações permitem às crianças o contato com uma variedade de técnicas e de materiais nas fases da criação dos objetos.

As criações tridimensionais devem ser feitas em etapas, pois exigem diversas ações, como colagem, pintura, montagem etc. Fazer maquetes de cidades ou **brinquedos** são exemplos de atividades que podem ser realizadas e que envolvem a composição de volumes, proporcionalidades, equilíbrio, etc. (RCNEI, v. 3, p. 101 – grifo nosso)

Mas, tal qual o ‘bumba-meu-boi’, as demais construções tridimensionais que vimos nas turmas - em forma de lembrancinhas para o Dia das Crianças⁶⁵ – também foram feitas pelas professoras e diretoras das creches, sem participação das crianças. O RCNEI alerta para a recorrência dessa prática pelas professoras de educação infantil, nos trabalhos de Artes Visuais:

Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas decorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais, etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. (RCNEI, v. 3, p. 87)

Entendemos que essa atitude das professoras em relação às crianças sinaliza uma privação da atividade de construção, injustificada, quando sabemos da importância das representações do bumba-meu-boi para a nossa cultura, na forma de dança popular:

No Brasil existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas, que além do caráter de socialização que representam trazem para a criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas. Há muitas brincadeiras de roda como o coco de roda alagoano, o **bumba-meu-boi** maranhense, a catita paulista, o maracatu e o frevo pernambucano [...] O fato de todas essas manifestações expressivas serem realizadas em grupo acrescentam ao movimento um sentido socializador e estético. (RCNEI, v.3, p. 34 – grifo nosso).

Também é possível mostrar a importância do bumba-meu-boi, através da sua representação em forma de objetos artesanais, muito comum nas feiras, moldados em barro ou esculpido em madeira. Segundo Ford (1999, p. 86): “Artefatos e materiais culturais adquirem significados próprios nos grupos humanos onde as crianças são socializadas [...]. Artefatos são uma das principais produções da ação social”.

Certamente, uma construção como essa deveria oportunizar um trabalho docente voltado para conhecimento do artesanato local e dos artesãos regionais, através do contato

⁶⁵ Nos dias que antecederam o Dia das Crianças pude ver que as diretoras das creches se encarregavam de ajudar a confeccionar as lembrancinhas para as crianças. Uma delas, por exemplo, fez bolsas de material emborrachado colorido para cada menina da creche.

com os objetos artísticos produzidos por eles. Enfim, permitiria uma maior familiaridade das crianças com essa importante manifestação cultural.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, **ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos**, espaços urbanos, etc. (RCNEI, v. 3, p. 89 – grifos nossos)

Além disso, as crianças são capazes de criar e fazer as suas próprias lembrancinhas e depois poderiam trocar entre si, numa experiência mais autônoma, prazerosa e inovadora. Segundo Ford (1999), a valorização do artesanato como uma opção aos presentes industrializados, pode ser uma das alternativas aos hábitos consumistas tão incentivados nos meios sociais.

Através do fazer, presentear e apreciar, as crianças se engajam em experiências fundamentalmente humanas, que desenvolvem satisfação pessoal e trazem benefícios para os relacionamentos, em particular. Através do fazer, as crianças entendem que objetos são investidos de significados; dando e recebendo, chegam a um entendimento das suas relações e obrigações para com os outros. (FORD, 1999, p. 90)

Nesse sentido, tal encaminhamento que sugerimos para esse tipo de produção permite exercitar a socialização com a troca de presentes entre os componentes do grupo, tornando-se mais significativos para as crianças por se tratar de objetos feitos pelos colegas de turma.

Sobre a frequência de cada tipo de modalidade artística, as evidências mostram-nos que, entre as práticas escolhidas e desenvolvidas nas turmas⁶⁶ houve um predomínio do desenho, o qual aparece em 60 atividades, e da pintura, com 24 atividades (cf. Quadro 4). As modalidades do desenho e da pintura foram, portando, as mais frequentes: juntas somaram 84 atividades, ou seja, representaram cerca de 70% das práticas das professoras. Em seguida vem a colagem, com 10 atividades, a construção tridimensional, com 6 atividades e o vídeo, com 4

⁶⁶ No período observado, não presenciamos o desenvolvimento de nenhuma atividade de dobradura nas turmas, mas vimos algumas dobraduras penduradas nos varais e nas coladas nas paredes de 3 turmas: turma “A”, turma “B” e turma “C”.

atividades. Nessa proporção, sobrou pouco espaço para as práticas nas demais modalidades, as quais foram pouco contempladas.

As professoras incluíam os desenhos e as pinturas nas atividades de rotina das crianças, quase que diariamente. Uma das professoras, numa conversa na sala, afirmou que, durante as experiências docentes com as crianças descobriu que o desenho “acaba tendo uma finalidade pedagógica”, por causa do gosto que as crianças têm com esse tipo de produção. Essa afirmação ocorreu durante a seguinte cena:

CENA 5: Após uma atividade mimeografada, de escrita e desenho ilustrativo, a professora avisa às crianças:

– Quem já pintou pode fazer um desenho livre no outro lado da folha. Agora é hora do desenho livre, certo?

Um dos meninos está olhando uma revista em quadrinhos do **Sesinho** e começa a copiar o desenho de um dos personagens da história.

A professora se aproxima e me explica:

– Todo dia tem a hora do desenho livre. Esse momento acaba tendo uma finalidade pedagógica também. Eu, no começo, nem planejei, mas eles foram gostando tanto que foi ficando... por causa deles, eles adoram!

Às 15:00h, a professora começa a recolher as atividades e pede para as crianças fazerem grupos de três para irem lavar as mãos. Agora, é hora do lanche. (Diário de campo, em 21. set. 2004).

Desta maneira, a professora propunha às crianças a produção de desenhos livres, no verso das atividades “pedagógicas” cotidianamente, durante o intervalo entre a atividade de escrita e/ou de matemática e o momento do lanche.

Os preparativos dessa proposta de desenho tinham uma tônica de improviso, já que a professora aproveitava, para essa finalidade, os versos das folhas das atividades feitas anteriormente. A professora elaborava essas atividades nos momentos da sua aplicação, de diferentes formas: ora ela apenas escrevia o título “Desenho Livre”, ora não fazia nenhuma

indicação na folha e, em algumas ocasiões, fazia bordas decorativas em cada atividade, com giz de cera. Exemplos das produções desse tipo de atividade encontram-se nas Figs. 6, 7 e 8.



Figura 6. Trabalho de criança, 5 anos, 2004.
(Produção de desenho livre, com título).

Figura 7. Trabalho de criança, 5 anos, 2004.
(Produção de desenho livre, sem indicação).



Figura 8. Trabalho de criança, 5 anos, 2004
(Produção de desenho livre, com borda decorativa)



Se, na cena 5, a professora reconhece que o desenhar é um processo pedagógico, então ela admite que é possível uma intervenção visando o ensino/aprendizagem, ou seja, ela pode desenvolver uma ação educativa com o conhecimento em desenho, nesse tipo de prática.

No entanto, ao nosso ver, essa forma de encaminhamento escolhida pela docente, a qual adotou o “deixar fazer” desenhos espontâneos, assim como a restrição e o uso convencional dos materiais (utilizando apenas papel tamanho padrão, lápis grafite e giz de cera) e o tempo da atividade reduzido a cerca de quinze a trinta minutos, empobreceram a atividade do desenho. Observamos que, nas outras turmas, os encaminhamentos das atividades de desenho livre aconteciam da mesma maneira, com poucas variações.

Nesses casos que citamos, verifica-se a ausência de uma atividade artística efetivamente mediada pelas professoras, objetivando uma interação das crianças com os saberes e conteúdos (técnicos e culturais) constitutivos da representação artística e visual que, certamente, não ocorre espontaneamente durante a infância. Segundo Almeida (2001, p. 23): “[...] a percepção das relações numa configuração visual não ocorre naturalmente. A capacidade de ordenar e relacionar os elementos constitutivos de um desenho é construída lentamente pelas crianças”.

Nesse sentido, as práticas espontâneas à maneira do desenho livre, em nada contribuem para a ampliação das experiências visuais, tão necessárias ao desenvolvimento artístico das produções e percepções infantis. De acordo com Lanier (1999, p. 47), “[...] apenas o indivíduo que está adequadamente informado sobre a natureza da experiência estética pode ampliar com certa facilidade o âmbito e a qualidade dessa experiência”. Portanto, essa mediação entre as crianças e os conhecimentos presentes nas práticas com o desenho é fundamental para “[...] um processo progressivo de domínio dos padrões (culturais) de representação visual, indispensável para a evolução das capacidades expressivas e pictóricas [...]” (PENNA, 2003, p. 74).

Entendemos que a postura docente do “deixar fazer” revela uma prática própria das propostas influenciadas pela concepção da Escola Nova, com enfoques na expressão espontânea, conforme já citamos⁶⁷. Tecendo comentário a esse respeito, o RCNEI reconhece que essa tendência já foi superada, mas não deixou de influenciar algumas práticas cotidianas na educação infantil:

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significado. (RCNEI, v.3, p. 87)

Nesse sentido, registramos que nessas turmas desenhar se tornou uma prática aligeirada, sem objetivos de promover conhecimento a respeito dos aspectos artísticos do desenho, resultando numa banalização dos processos e dos produtos feitos pelos meninos e meninas, ou seja, num fazer pelo fazer, sem significado para as crianças.

Chamou-nos a atenção um episódio no qual uma professora propôs às crianças que fizessem uma cópia de um desenho que ela havia feito. Descrevemos o fato na cena abaixo.

CENA 6 . Às 8:35h, a professora fixa dois cartazes no quadro de giz, feitos com uma folha de cartolina branca e lápis hidrocor de várias cores. O primeiro - intitulado **Perigos no trânsito** - apresenta uma cena com três crianças: a primeira brincando de pular corda, a segunda de jogar bola e a terceira criança atravessando a rua próxima a uma curva, enquanto um carro se aproxima delas. O segundo cartaz - intitulado **Educação no trânsito** - mostra uma menina pedalando uma bicicleta junto a dois carros numa rua reta. Um dos carros está parado antes da faixa de pedestre e o outro está em cima da faixa. Ao lado da faixa há um semáforo e próximo à menina há uma árvore e uma lixeira.

⁶⁷ Ver o item 2.1.1.

A professora conversa com as crianças sobre o trânsito e comenta que elas irão receber uma visita dos funcionários do Departamento de Trânsito (DETRAN), na próxima quinta-feira. Às 8:50h, a professora pede às crianças que peguem os seus cadernos, escrevam o nome da creche, a data de hoje e desenhem um semáforo. Aponta para o semáforo do segundo cartaz e diz:

_ As cores são: o vermelho, o amarelo e o verde.

Uma menina pergunta: **_ Branco, pode?**

A professora responde com uma outra pergunta:

_ Onde você viu semáforo branco?

A professora retira os cadernos do armário e coloca em cima da mesa. A professora auxiliar começa a entregar os cadernos, chamando-as pelo nome. Muitas crianças levantam-se para receber os cadernos, falando alto. Chegam perto da professora e esta diz:

_ O que é isso, o que está acontecendo hoje? Sentem-se!

As crianças vão sentando e depois a professora começa a distribuir os lápis grafite em cada mesinha. Todos os lápis têm o nome de uma criança escrito num rasgo da madeira. As crianças começam a desenhar e vou circulando, olhando o que cada criança está produzindo. Um menino que está sentado próximo a mim copia todo o desenho que está no cartaz onde aparece o semáforo. Duas meninas desenharam apenas o semáforo, pequeno no centro da página. Às 9:12h, a professora auxiliar diz:

_ Agora é hora de colorir os desenhos. Tem que ser amarelo, verde e vermelho!

Em seguida, começa a distribuir potes com lápis de cor, em cada mesa. Continuo olhando os desenhos das crianças. Um menino desenha um carro e uma casa (não tem casa nos cartazes), pinta e coloca a data, com os números invertidos. Um outro menino desenha o que tem no cartaz e acrescenta um sol amarelo, com olhos e boca sorrindo (no cartaz que ele copiou não tem sol). Uma menina acrescentou nuvens azuis e um sol amarelo ao seu desenho. Observando todos os desenhos, pude perceber que as crianças omitiram e acrescentaram aos seus desenhos alguns elementos que não tinham visto nos cartazes, como: casas, figuras humanas, isoladas e em grupos e um sol azul, sorridente. Além disso, nem todos seguiram a recomendação de pintar o semáforo com as mesmas cores do cartaz, e variaram, usando marrom, roxo, laranja, e outros deixaram uma das luzes em branco, embora houvesse lápis amarelo, verde e vermelho, na quantidade suficiente para todas as crianças. (Diário de campo, em 30.08.2004).

As crianças nem sempre seguem as recomendações das professoras à risca e, com isso, provam que têm autonomia para inventar suas próprias composições. Verificamos que elas aproveitam a ocasião para soltar a imaginação e quebram a regra do tema, estabelecida por outra pessoa com autoridade para isso: a professora. Segundo Rossi (1998), “Para a criança pequena [...] interessam a cor e o tema. Tanto faz se a imagem é figurativa ou abstrata, desde que tenha cores luminosas [...] Quanto ao tema, gosta de descobri-lo e mesmo de inventar”. (ROSSI apud MARTINS; PIROSQUE e GUERRA, 1998, p. 123). Um exemplo dessa “desobediência” saudável pode-se observar no desenho de um dos meninos, que preferiu desenhar um jogador de futebol num cenário cheio de detalhes e cores, mas sem nenhum semáforo, como a professora pediu que ele copiasse.

A atividade do desenho copiado foi presenciada em todas turmas. Numa outra ocasião em que observamos atividade de desenho copiado, a cena aconteceu da seguinte maneira:

CENA 7. Às 8:20h, a professora e as crianças encerram uma atividade de simulação de eleição para prefeito. Em seguida, a professora diz:

_ Pessoal! Agora eu vou dar uma folha para cada um e vocês vão fazer os desenhos que quiserem, viu?

Ela distribui folhas de papel entre todos e a professora auxiliar distribui os lápis. As crianças começam a desenhar. Então, a professora chama Arthur, senta junto a ele numa mesa, mostra um livro⁶⁸ e um desenho grande de um gato, feito por ela, e diz:

_ Olhe a capa do livro, veja o desenho do gato que a tia fez e faça agora o desenho do sapo, bem grande, do tamanho do gato que eu fiz.

Arthur começa a desenhar e a professora vai dizendo como ele deve fazer, mostrando os detalhes do personagem, apontando o que o menino ainda não fez e pedindo para ele fazer igual ao do livro. Às vezes, a professora pede para ele apagar alguns traços que ficaram pequenos e fazer novamente, maior. Mostra, passando o dedo na folha, os lugares onde ele deve fazer os traços do desenho. Quando o menino consegue fazer como a professora pediu, ela diz:

_ Isso!

E balança a cabeça afirmativamente.

A atividade prolonga-se e só termina às 10:20h, quando chega a hora do almoço. As professoras recolhem as atividades das crianças, sem olhar para os desenhos que elas fizeram, e os colocam nos envelopes plásticos pendurados nos varais. A professora guarda o desenho feito por Arthur numa pasta, junto com o desenho dela e o livro. (Diário de Campo, em 01. out. 2004).

A professora me explicou que esse trabalho é para confeccionar um livro, **feito pelas crianças**, para expor na “II Feira de Ciências de Educação Infantil e I Mostra Cultural do Ensino Fundamental: Vida em Movimento – Arte, Cultura e Conhecimento”. Ao todo, ela

⁶⁸ Trata-se do livro **O rabo do gato**, de Mary França e Eliardo França.

pretendia confeccionar quatro livros, sendo um deles, de pano. Esses desenhos copiados se seguiram por vários dias, sempre com a professora exigindo que as crianças imitassem o que viam, de acordo com o gosto dela. Muitas vezes a professora apagava os traços feitos e mandava a criança fazer do jeito que ela queria.

Considera-se que, nessa maneira de encaminhamento da prática do desenho, a criança não tem a oportunidade de criar, pois a professora não levou em conta a sua autonomia e a sua capacidade de experimentar novas possibilidades com os recursos disponíveis. Segundo o RCNEI:

Para que as crianças possam criar suas produções, é preciso que o professor ofereça oportunidades diversas para que elas se familiarizem com alguns procedimentos ligados aos materiais utilizados, aos diversos tipos de suporte e para que possam refletir sobre os resultados. (RCNEI, v.3, p. 100).

Nesse tipo de atividade, de cópia, deve haver um espaço para que a criança possa ressignificar as imagens⁶⁹ que lhes são mostradas como referência, e não apenas para treinar a sua capacidade de reproduzir desenhos, sem exercitar a criação infantil. “Os temas e as intervenções podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da criança” (RCNEI, v. 3, p. 101).

As decisões sobre a produção da criança não precisam ser apenas da professora, é possível e recomendado que se abra espaço para as opiniões e gostos pessoais das crianças, desde pequenas.

A sistematização das situações de aprendizagem em Arte deve-se fazer a partir de propostas planejadas e dirigidas pelo professor, mas também deve dar espaço ao momento do fazer artístico criador que, por sua natureza, exige liberdade e decisão para que a criança construa seu percurso individual. (SPIGEL, 1995, p. 43)

A importância da decisão das professoras, combinada com a pouca consideração pelas características individuais das crianças, foi verificada em várias ocasiões em que

⁶⁹ Sobre o processo de ressignificação na criação de imagens, ver o artigo **Leitura e releitura**, de Analice Dutra Pillar, no livro Educação do olhar no ensino das artes (PILLAR, 2003).

presenciamos as práticas de artes visuais, quando foram propostas atividades iguais para todas as crianças. Esse fato ocorreu em todas as turmas. Esse aspecto da prática docente nos revelou que as professoras adotaram uma postura de nivelamento das capacidades das crianças e um desprezo pelos diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizagem que elas apresentavam. Ou seja, não existia um acompanhamento mais individualizado, na elaboração e encaminhamento das práticas. Certamente, essa é uma postura própria das escolas, onde todos são alunos e aprendem da mesma forma.

Pelas várias situações que expomos nos episódios relatados, pode-se perceber evidências claras de um descompasso entre as práticas cotidianas das professoras investigadas nessa pesquisa e os conhecimentos teóricos/ metodológicos do ensino das Artes Visuais, inclusive daqueles que fundamentam as propostas do RCNEI.

Assim consideramos importante desvendar que formações profissionais tiveram/têm essas professoras. Bem como, o que lhes foi oferecido em termos de conhecimentos em Artes Visuais, nas suas formações. Observaremos, também, quais as implicações, em termos de limites e possibilidades, são proporcionados pela equação: formação docente X práticas educacionais das professoras participantes da investigação. Interessa-nos descobrir aspectos que possam ser melhorados, no que elas conseguem e o que não conseguem fazer; no que elas sabem e no que não sabem; e nos recursos teóricos que lhes são proporcionados pelos cursos de formação de professoras de educação infantil.

4.2. A formação das professoras de educação infantil

Investigando a formação das quatro professoras percebe-se que nenhuma tem formação na área de Arte ou de Educação Artística, seja em nível superior, em cursos de

especialização, aperfeiçoamento, e/ou outros. Do mesmo modo, no quadro de profissionais das instituições de educação infantil do município de Campina Grande,⁷⁰ também não encontramos professoras com formação nessa área. Ressaltamos que as Instituições de Ensino Superior situadas em Campina Grande não oferecem cursos quer de licenciaturas nas áreas de arte⁷¹, quer de especialização.

Considerando que a formação profissional é um fator determinante para a qualidade do trabalho educativo realizado pelas professoras investigadas, examinamos os dados relativos à formação de cada uma delas. No Quadro 5, podemos visualizar uma descrição da formação, da experiência docente em educação infantil e da quantidade de turnos de trabalho dessas professoras.

Quadro 5

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE (2004)			
PROFESSORA	FORMAÇÃO ⁷²	TEMPO DE SERVIÇO (em E. I.) ⁷³	TURNOS DE TRABALHO
• Laís	Curso Normal; aluna da Licenciatura em Pedagogia (Habilitação em E. I.)	8 anos	1
• Laura	Licenciatura em Pedagogia (Habilitação em E. I.)	18 anos	2
• Elizabeth	Licenciatura em Pedagogia (Habilitação em E. I.)	14 anos	2
• Vera	Licenciatura em Ciências (Habilitação em Biologia)	15 anos	1 ⁷⁴

Fonte: Entrevistas concedidas entre ago. e dez. de 2004.

⁷⁰ Segundo informações fornecidas pela gerência da educação infantil da SEDUC-CG, em 31 de dezembro de 2004.

⁷¹ Na Paraíba, o único curso de Licenciatura Plena em Educação Artística é oferecido pela Universidade Federal da Paraíba, no Campus de João Pessoa – PB.

⁷² A formação de nível superior das docentes citadas no Quadro 5 foi realizada nos cursos da UEPB.

⁷³ Usamos a sigla **E. I.** para indicar Educação Infantil.

⁷⁴ A professora Vera lecionava Ciências e Biologia numa escola de ensino fundamental, em outro turno; no entanto, está afastada aguardando a aposentadoria, já solicitada.

Essas revelações nos apontam que falta uma formação consistente para o ensino das Artes em geral e das Artes Visuais na educação infantil, em particular. Esse fato é mais visível na formação da professora Vera, que cursou a Licenciatura em Ciências, assim como da professora Laís, que cursou o 2º grau na modalidade Normal e está cursando o terceiro ano da Licenciatura em Pedagogia.

No entanto, apesar de as professoras Laura e Elizabeth terem cursado a Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em educação infantil, não demonstraram desempenhos muito diferentes das outras duas professoras. No cotidiano das suas salas, todas as professoras adotaram os mesmos tipos de práticas e atitudes semelhantes⁷⁵. Quando muito observamos algumas variações, pouco significativas e causadas pelas inclinações de cada uma delas para determinadas atividades.

No geral, as práticas desenvolvidas tendiam ora para o ensino modelar, ora para o espontaneísmo. Sabemos que: “[...] criar um espaço para a criança se expressar plasticamente não é o bastante. É necessário a intervenção de um professor propondo situações oportunas que a farão reformular suas hipóteses e avançar em seu trabalho” (PILLAR, 1988, p. 29).

Conforme já afirmamos, é necessário melhorar esse desempenho, direcionando esforços para o objetivo de promover o acesso das crianças aos conhecimentos culturais e artísticos, socialmente produzidos ao longo da história. Para isso, as professoras de educação infantil são desafiadas a encarar novas exigências profissionais e acadêmicas. As exigências mais recentes são as que lhes cobram a capacidade de intervir adequadamente nas situações de ensino/aprendizagem das crianças, visando a criação e a apreciação de produções variadas em Artes Visuais.

⁷⁵ Conforme analisamos no item 3.3.

4.3. Os desafios que se colocam às professoras

A nova LDB Lei nº9.394/96, em seu Artigo 62, trata de normatizar a formação dos profissionais da educação, quando estabelece a formação exigida para o exercício da docência nas instituições de educação básica, e a mínima exigida nas instituições de educação infantil:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, **em curso de licenciatura, de graduação plena**, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como **formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal**. (Lei 9.394/96, Art 12 – grifos nossos)

Em 19 de abril de 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a Resolução CEB nº 2, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal”. No Art. 3, § 3º dessa Resolução, foram estabelecidas as áreas ou núcleos curriculares do curso Normal, a serem trabalhados e dominados durante essa formação docente:

Na observância do que estabelece o presente artigo, a proposta pedagógica para formação dos futuros professores deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários a constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências básicas:

III – os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, **das artes**, da cultura e da lingüística, entre outras. (Art. 3º, § 3º da Resolução CEB nº 2–grifo nosso)

Assim, os cursos Normais, tal qual os cursos de Licenciatura em Pedagogia, devem ter uma amplitude de componentes curriculares, em diversas áreas do conhecimento, necessária a habilitar a professora de educação infantil com um caráter polivalente, exigido no exercício

dessa profissão. Mesmo antes das Diretrizes serem homologadas, o RCNEI já estabelecia um perfil profissional para as professoras da educação infantil e sinalizava uma definição para o caráter polivalente dessa profissão:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais **até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.** (RCNEI, vol. 1, p. 41 – grifos nossos)

Nesse sentido, cabe às professoras formadas no curso Normais ou de Pedagogia desenvolverem práticas docentes, com os conhecimentos de diferentes áreas do saber, em creches e pré-escolas e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Essas áreas do saber, a serem contempladas na educação infantil, são definidas na proposta do RCNEI como eixos de trabalho, inseridos em dois âmbitos de conhecimento⁷⁶. As Artes Visuais estão incluídas nos eixos de trabalho do âmbito “Conhecimento de mundo” e apresentadas no RCNEI volume 3.

Em consequência dos fatos acima apontados, são nessas instâncias de formação de profissionais para educação infantil que se deve alcançar o domínio das metodologias e fundamentos teóricos básicos, necessários ao exercício do ensino das Artes Visuais para crianças de zero a seis anos.

No entanto, a formação em Artes Visuais no curso Normal não tem sido reconhecida como capaz de formar adequadamente as professoras, para a Educação Artística nas primeiras fases da educação básica. Penna observa que: “[...] nas primeiras quatro séries do ensino fundamental, costuma atuar um professor com formação de nível médio, totalmente despreparado para uma prática consistente na área de arte” (PENNA, 2001, p. 53). Analisando essa mesma formação, Borges confirma a “inexistência” ou a “superficialidade” da formação

⁷⁶ Ver o item 1.4.2.

dos cursos das escolas Normais, que são omissos em termos de conhecimentos teóricos das Artes Visuais:

Nos cursos de Magistério, a proposta metodológica de educação pré-escolar se apresenta, geralmente, centralizada na confecção de recursos de ensino: materiais concretos, cartazes com ilustração de conceitos matemáticos e os **tradicionais** álbuns com modelos de exercícios de coordenação motora fina e técnicas de arte. (BORGES, 1994, p. 12 – grifo da autora)

Nesse contexto, as responsabilidades do ensino das Artes Visuais para crianças de zero a seis anos são atribuídas às professoras com formação em nível superior, de Licenciatura em Pedagogia.

Não se encontram professores com formação específica em Arte (em Licenciatura de Educação Artísticas e cursos afins), nesse nível de ensino. Com efeito, essa exigência da profissional de Pedagogia é recorrente na área de ensino de Arte, segundo Japiassu (2004):

A discussão sobre a quem cabe a responsabilidade do ensino das artes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é oportuna. [...] reiteramos que o ensino de Arte nesse nível de educação básica é uma prerrogativa do pedagogo, ou seja, do profissional da educação, (in)formado e licenciado para exercer ali o magistério. (JAPIASSU, 2004, p. 68)

Assim, no cotidiano das instituições de educação infantil, espera-se que as professoras graduadas em Pedagogia tenham desempenho profissional capaz de desenvolver, consistentemente, diversas práticas nas linguagens visuais, que promovam o acesso das crianças ao conhecimento artístico e cultural, essencial e adequado para essa etapa da educação.

Essa formação esperada não é apenas fator de melhoria de desempenho e reconhecimento profissional, é antes de tudo, um **direito de todas** as professoras de educação infantil. Assim, educação infantil não deve ser tratada como uma instância educacional em que se pode descuidar da formação profissional. A esse respeito, concordamos com Kramer (2002):

[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Tenho defendido a formação como direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação gerar ou desencadear mudanças? Considero que [...] as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas, e aquilo que sobre falam seus profissionais são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. E elas são sempre feitas em conjunto (KRAMER, 2002, p. 128)

Todavia, também na formação dos cursos de licenciatura em Pedagogia, a área de Artes Visuais tem sido descuidada (cf. Japiassu, 2004; Pillar, 1988 e Penna, 2003). Geralmente, no currículo desses cursos não existem componentes curriculares que dêem conta das metodologias ou dos fundamentos das linguagens artísticas, nem mesmo das Artes Visuais⁷⁷, que predominam nas práticas das professoras de educação infantil. Decorre daí, o desconhecimento sobre o significado das Artes Visuais para a formação das crianças de zero a seis anos. Observamos um exemplo dessa situação na resposta de uma professora, quando foi indagada sobre o assunto.

P. Qual a importância das Artes Visuais na pré-escola?

R. *Eu acho de suma importância porque faz com que a criança... Ela transmita... Ela fique assim... com ... tanto a oralidade mais desenvolvida, como também a percepção, que ajuda... assim, ela perceber o que está ao seu redor, e, também saber... Aprender... Vai aprendendo aos poucos, a distinguir uma coisa da outra... E desenvolve diversas formas de habilidades da criança, a inteligência... (Profª Elizabeth, entrevista em 13 nov. 2004).*

⁷⁷ No currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB, por exemplo, o único componente curricular que contempla a Arte é **Corpo e criatividade**, cuja Ementa (Ver Anexo L) é voltada, principalmente, para “as relações entre corpo, criação e individualidade”, as “diferentes linguagens corporais e artísticas” e as “oficinas de artes”. Ou seja, trata de conteúdos múltiplos, sem focalizar as didáticas, metodologias e os fundamentos das linguagens artísticas inseridas nas propostas curriculares oficiais para a educação infantil: Movimento, Música e Artes Visuais (cf. RCNEI, 1998, vol 1).

Aqui, a professora Elizabeth associou a possibilidade de aprendizagem proporcionada pelas Artes Visuais em primeiro lugar com a linguagem oral, em segundo com a percepção sensitiva, e em terceiro com a inteligência, não fazendo referência aos conhecimentos artísticos e culturais que são proporcionados nos processos de ensino dessa área.

Desse modo, nem sempre a professora com formação em curso de Pedagogia tem clareza do papel das Artes Visuais no seu trabalho docente, junto às crianças. Esse fato é preocupante, pois é necessário que as professoras saibam definir, adequadamente, qual o objetivo das práticas que se propõem às crianças e o que essas práticas podem favorecer, em termos de conhecimentos nas Artes Visuais.

A atuação dos recursos humanos é importante para se ter uma boa educação em Artes Visuais na educação infantil.

Algumas questões são importantes para reverter o quadro problemático das Artes Visuais na educação infantil, ajudando não só as professoras que participaram dessa pesquisa, mas também aquelas que atuam nas instituições públicas de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa profissão, estamos sempre nos formando, e (se conseguirmos) nos transformando. Ao longo dos cursos que freqüentamos, dos discursos que ouvimos e dos percursos que trilhamos, há conquistas, decepções, dúvidas, incertezas; conhecemos indiferenças; muitas vezes não gostamos do que somos obrigados a ver ou escutar; em outras, a dura realidade é contraposta a doces palavras e por vezes o que pretendemos se distancia muito do que precisamos aprender, do que queremos ou escolhemos.

Sônia Kramer

Este trabalho buscou identificar aspectos que ajudem a esclarecer como ocorrem as situações reais das práticas em Artes Visuais, no cotidiano da pré-escola. Para isso, tomamos como ponto de partida dados empíricos coletados junto a professoras que trabalham em quatro turmas de pré-escolar II, em creches públicas da rede municipal de Campina Grande.

Nas considerações teóricas, remetemo-nos aos referenciais da história da infância (ARIÈS, 1981; KRAMER, 1995; OLIVEIRA, 1989; KUHLMANN Jr. 1998), da sociologia da arte (BOURDIEU; DARBEL, 2003) e dos fundamentos da arte (FORQUIN, 1982; PENNA, 1995, 1999; BARBOSA 1999, 2001a; FUSARI: FERRAZ, 1993; entre outros). Nessas considerações, as práticas em Artes Visuais na educação infantil foram pensadas a partir da forma como se constituíram historicamente nas relações sociais e pela maneira como se consubstanciaram com os conhecimentos teórico/metodológicos e com as propostas curriculares oficiais para essa área.

A análise dos dados da pesquisa de campo, elaborada nos dois últimos capítulos, revelou que as Artes Visuais estão presentes nas práticas das professoras participantes da pesquisa, mas são desvalorizadas, além de serem tratadas de forma problemática.

Analisando as vivências cotidianas das quatro professoras envolvidas nessa pesquisa, constatamos que as suas práticas em Artes Visuais são estritamente tradicionais, desatualizadas, voltadas para o ensino de arte modelar e para o espontaneísmo. Além disso, durante as atuações docentes não foram realizados trabalhos com os conhecimentos teóricos das Artes Visuais e com obras artísticas, nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos com as crianças.

Nas últimas três décadas, as produções acadêmicas e teóricas no campo das Artes trouxeram contribuições relevantes e inovadoras, apontando novas propostas para a atuação docente na área. Algumas dessas inovações já estão incorporadas nas propostas oficiais para as Artes visuais na educação da criança pequena. No entanto, não há influência dessas produções acadêmicas e teóricas sobre a prática das professoras investigadas.

Constatamos que as professoras recorrem cotidianamente a práticas tradicionais, como por exemplo, às atividades mimeografadas para colorir, com desenhos estereotipados, aos desenhos “livres” e às “lembrancinhas” para as datas comemorativas. Na época em que essas profissionais eram alunas, tais atividades já eram adotadas pelas professoras das escolas de educação básica (cf. PENNA, 1999, p. 59; BARBOSA, 1999, p. 11).

Com efeito, podemos dizer que as professoras investigadas não conseguiram evoluir nas suas práticas, ou seja, reproduzem o que conhecem pela tradição.

Uma prática tradicionalmente utilizada pelas professoras é o uso do caderno ou álbum de “atividades pedagógicas”, onde são colecionados os modelos de lembrancinhas e de desenhos “infantis”. Esses cadernos/álbuns são usados de modo semelhante aos livros de

receitas de culinária ou de crochê⁷⁸, bastante valorizados na época em que atuavam, na educação infantil, mulheres sem formação. As professoras recorrem a esses cadernos para elaborarem as atividades, como forma de aprimoramento da prática docente.

Na formação continuada e no material que várias editoras publicam para a área (e que as professoras chamam de livro didático) ainda persiste o recurso das “receitinhas”, circulando entre as professoras que trocam esses materiais entre si.

É preciso uma reflexão acerca desses recursos e dessas práticas para que as professoras possam fazer uma avaliação criteriosa e uma escolha autônoma, qualitativa e criativa desses materiais, como alternativa à cópia mecânica.

Como as professoras não têm formação específica no campo da Arte, os conhecimentos necessários para a docência nessa área poderiam ser propiciados: a) pelo curso de licenciatura plena em Pedagogia (nos casos das três professoras pedagogas); b) pelos cursos de formação continuada, freqüentados pelas quatro professoras.

Todavia, segundo depoimentos das professoras, nem na formação inicial, nem nas ações de formação continuada as professoras conseguiram o domínio dos fundamentos das Artes Visuais e das suas metodologias. Essa situação não se resolve sem uma mudança na orientação curricular dos cursos de formação de professores.

Se as professoras com a formação em Pedagogia não se sentem preparadas para a docência das Artes Visuais é necessário, então, repensar a Arte na formação do pedagogo: “Como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente, ou fica restrita às artes visuais? Onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas?” (KISHIMOTO, 2002, p.109).

⁷⁸ Ver Penna, 1999, p. 58.

É importante que os fundamentos e as metodologias dessa área do conhecimento estejam inseridos nos componentes curriculares dos cursos de formação de professores, de forma mais consistente, resultando numa preparação adequada das futuras profissionais (JAPIASSU, 2004). Observamos que o domínio desses conhecimentos é fundamental para a realização de práticas docentes que contemplem, conseqüentemente, as produções em Arte e os conteúdos das diversas linguagens artísticas⁷⁹.

Entendemos que um conjunto de fatores, gerados pelas políticas educacionais para a educação infantil, tem provocado uma situação de descuido com a organização de propostas curriculares para as áreas de estudos em geral e para Artes Visuais, em particular. Nesse sentido, acreditamos que não bastam decretos das instâncias governamentais para provocar a efetiva aplicabilidade das propostas curriculares, por mais inovadoras que sejam. A disparidade entre o “ideal” das propostas e as reais condições das creches pode resultar na inviabilidade da execução das mesmas (PALHARES; MARTINEZ, 2000, p. 15). Desse modo, não se consegue a melhoria na qualidade da educação que se oferece às crianças pequenas.

[...] o debate em torno do currículo tem mordido as pontas do problema, mas não o miolo: ou se refere à escola; ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, **supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições.** Toda proposta pedagógica precisa ser produzida coletivamente. (KRAMER, 2001, p. 15 – grifos nossos)

Assim, é importante melhorar as condições de trabalho e de formação das professoras de educação infantil e também, garantir orientação dos trabalhos docentes a partir de um projeto pedagógico específico para a educação infantil. Entendemos que cabe à SEDUC-CG a iniciativa de instrumentalizar as equipes das creches para a elaboração, coletiva, dos projetos pedagógicos de cada instituição infantil, bem como abrir um espaço para a participação de

⁷⁹ Ressaltamos que não pretendemos responsabilizar as professoras pelas inconsistências das práticas aqui relatadas.

todos os sujeitos envolvidos e/ou interessados nas questões e soluções, para esse nível de ensino.

Consideramos importante para uma melhor definição do trabalho docente em Artes Visuais, a elaboração de um projeto pedagógico consistentemente fundamentado e que contemple igualmente todas as áreas de conhecimento, inserindo as Artes Visuais no rol dos saberes essenciais para a formação das crianças de zero a seis anos.

Ressaltamos que um bom projeto pedagógico poderia ser pensado a partir da realidade de cada comunidade, evitando-se copiar modelos de projetos que obtiveram sucesso em outras regiões ou adotar prontamente as propostas oficiais para todo o país. Nenhuma das propostas de educação infantil, sozinha, dá conta da diversidade de nossas crianças. Devemos observar as variações desses referenciais, indicando o melhor de cada proposta pedagógica, para atender às necessidades das crianças de cada comunidade.

Nas propostas em Artes Visuais, a cultura local, ao lado das produções de diferentes artistas, pode determinar o que é importante nos conteúdos a serem desenvolvidos. Ao mesmo tempo, é importante considerar as crianças nas suas especificidades, diferenças, limitações e potencialidades.

Para resolver as lacunas existentes nas suas formações, as professoras de pré-escolar poderiam buscar soluções a partir de uma reflexão sobre as suas práticas docentes. Refletir sobre as repetições das práticas tradicionais é condição para a compreensão e o julgamento dessas ações. Assim, descobre-se que a atuação docente baseada na tradição pode ser modificada através de pesquisas e estudos sobre as novas tendências do ensino das Artes Visuais: “Cabe destacar que mesmo na Educação Infantil espera-se que este profissional saiba gerar conhecimentos novos, isto é, que seja um docente-pesquisador”. (WITTER, 1999, p.25).

Uma alternativa possível é a utilização dos encontros de formação continuada para dar início a um processo de reflexão, debate e compreensão das propostas pedagógicas mais relevantes, oficiais e não oficiais, em grupos. A perspectiva prático-reflexiva como um caminho para a melhoria do desempenho docente é uma solução indicada por vários estudiosos, tendo sido confirmada em estudos acadêmicos relevantes (cf. FREIRE, 1996, p. 42; PENNA, 2001, 54; JAPIASSU, 2004, p. 69).

O que colocamos é que existem possibilidades de questionamento das práticas pedagógicas, através de uma iniciativa das próprias docentes e de revê-las com o apoio das instâncias gestoras das creches. Pretendemos que as nossas considerações sejam percebidas como sugestões que não têm uma intenção prescritiva, mas se colocam como uma discussão e busca do debate construtivo.

Pelo exposto, acreditamos que é preciso investir maciçamente na formação das profissionais de educação infantil, mesmo porque as crianças brasileiras têm direito e merecem uma melhor educação. Para isso, vale a pena direcionar as nossas ações e o nosso empenho.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001. p 11-38.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 7, jan/Fev/Mar/Abr 1998. p. 89-96.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, [1ª ed. em 1960], 1981.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**. Campinas, nº 80, vol. 23, setembro / 2002.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). História da arte-educação. In: **História da arte-educação: a experiência de Brasília**. I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação – ECA – USP. São Paulo: Max Limonad, 1986. p. 7-10.

_____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 30-51.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva. [1ª ed. em 1978], 1999.

_____. **A imagem no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, [1ª ed. em 1991] 2001a.

_____. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, [1ª ed. em 1982], 2001b.

BORGES, Teresa Maria Machado. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O Amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: EDUSP; Zouk, [1. ed. em 1966] 2003.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinhas de Arte do Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 1980.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº 2.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: CNE, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/resolucao>>. Acesso em: 09 out. 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar 2000. Censo Escolar 2001. Censo Escolar 2002.** Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar 2004.** Brasília: INEP, 2004a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12. out. 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Infantil e Fundamental. **Política nacional de educação infantil:** pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. (Documento preliminar). Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/pdf/polinaci.pdf>>. Acesso em: 14 ago 2004.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil:** percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus – BA: Editus, 2003.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. Comissão Interinstitucional de Educação Infantil do Estado do Ceará. **Agenda 0 – 5 anos Ceará:** o compromisso cearense com a criança de 0 a 5 anos. Fortaleza: SEDUC, 1997.

CERISARA, Ana Beatriz. A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, nº 35, 1995. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/%7Enee0a6/artnee.html>>. Acesso em: 16 out 2004.

_____. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. 1996. 212 p. (Tese de Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/%7Enee0a6/>>. Acesso em: 16 out 2004.

_____. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP: São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. p. 19-49.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, nº 80, set. 2002. p. 326-345.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLA, César Pereira. Livre expressão e processo triangular no ensino das artes na Educação Infantil: uma investigação sobre o desenho infantil. In: X Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. 1999, São Paulo. **Anais Eletrônicos...** Campinas: UNICAMP. Disponível em: <<http://wawrwt.iar.unicamp.br/anpap/anais99/ensino9.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2004.

COMENIUS, **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. **A história da infância sem fim**. Ijuí-RG: UNIJUÍ, 2000.

COUTINHO, Rejane G. O desenho da criança: reflexões sobre os primeiros estudos. In: VIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, 1996, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Brasília: Universidade de Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.arte.unb.br/anpap/frame1.htm>>. Acesso: 16 out. 2004.

COUTINHO, Sylvia Ribeiro. Percursos da educação artística: um balanço das diversas abordagens. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 37-45.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIAS, Lara Simone. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 25, nº 86, jan/abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000100014&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 17 nov. 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: _____ (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FORD, Raywen. Apreciação do artesanato e educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, vol. 10, nº 3 [30], nov. 1999, p. 84-93.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A importância do ato de ler**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. 4. reimp. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GARCIA, Regina Leite. Discutindo a escola pública de educação infantil: a reorientação curricular. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-20.

GOBBI, Márcia; LEITE; Maria Isabel. O Desenho da Criança Pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: 22ª Reunião Anual da ANPEd, set. 1999, Caxambu - MG. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: UFSC, 1999. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/LEITE.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2004.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Denise Barata. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. p. 123-141.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Pedagogia da infância em tempos neoliberais. In: _____. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a. p. 11-41.

_____. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. In: **Revista do Programa Alfabetização Solidária**, Vol. 1, nº 1, jul/dez. 2001. São Paulo. p. 77-92.

HADDAD, Lenira. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica. In: 21ª Reunião Anual da ANPEd, set. 1998, Caxambu - MG. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: UFSC, 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped/html>>. Acesso em: 20 out. 2004.

HAUSER, Arnould. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização. **Eccos**, São Paulo, vol. 6, nº 1, jun 2004, p. 65-83.

KESSELRING, Thomas. Jean Piaget: entre ciência e filosofia. In: FREITAG, Bárbara (Org.) **Piaget 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia (Org.) **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e debates. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontro e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: 24ª Reunião anual da ANPEd, 2001, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: UFSC, 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak.PDF>>. Acesso em: 20.out. 2004.

KRAMER, Sônia (Coord.) **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KUHLMANN Jr., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VEIGA, Cyntia Greive (Coord.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 369-496.

KULESZA, Wojciech A. **Comenius: a persistência da utopia em educação.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte-educação: leituras no subsolo.** 2. ed. ver. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Maria das Graças Ferreira de. **PCN e o Letramento: entre o real e o global.** 2003. (Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade), Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande: 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Uma proposta conceitual e metodológica para formação continuada de professores. In: LIMA, Maria Socorro Lucena (Coord.) **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente.** 2. ed. rev. aum. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001. p. 115-121.

LOUREIRO, Ana Cristina. **A criança e a brincadeira na educação infantil: Vamos dar a ameia-volta, volta e meia vamos dar...** 2002. 184 p. (Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande: 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo, Cortez: 1990.

LUQUET, Georges H. **O desenho infantil.** Porto: Editora Civilização, 1969.

MARINS, Mirian Celeste; PIROSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MELO, Rosemary Alves de. **O cinema e a arte-educação: uma arte como instância pedagógica.** 2001, 52 p. Monografia de conclusão de Curso (Especialização em Arte-Educação), Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato-CE: 2001.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e historicidade.** 1989. 269 p. (Tese de Doutorado em Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 1989.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **A infância sob o olhar de crianças no interior da creche.** 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa

Catarina, 20001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/>>. Acesso em: 20. out. 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000, p. 5-18.

PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Editora da UFPB, 1995, p. 17-22.

_____. Ensino de arte: um momento de transição. **Pro-posições**, Campinas, vol. 10, nº 3 [30], nov. 1999, p. 57-66.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. In: XII Encontro Anual da ABEM, 2003a, Florianópolis – SC. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: CEART /UDESC, 2004. Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/Noticias/textos.pdf>>. Acesso em: 20.set. 2004.

PENNA, Maura (Coord.). A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2001. p. 31-55.

_____. **A arte no ensino médio nas escolas públicas de João Pessoa**. João Pessoa: D'Artes/UFPB, 2002. Relatório de pesquisa. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/>>. Acesso em 12 ago. 2004.

PENNA, Maura; SANTOS, Claudete Gomes dos. Pensando a sala de aula: práticas pedagógicas em arte no ensino médio. In: PENNA, Maura (Coord.). **O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio**. João Pessoa: Manufatura, 2003b. p. 57-85.

PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo artes na alfabetização**. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

_____. Leitura e Releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PILLOTTO, Sílvia S. D. e MOGNOL, Letícia C. **Propostas para a arte na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.artenaescola.org.br/artigos/artigos038.html>>. Acessado em: 30.jul.2004.

PORCHER, Louis. Aristocratas e Plebeus. In: PORCHER, Louis (org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** 6. ed. São Paulo: Summus, 1982. p. 13-23.

REILY, Lucia. Usos da arte na pré-escola. In: CAMARGO, Luís (org.). **Arte-educação: da pré-escola à universidade**. São Paulo: Nobel, 1989.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Criança e pintura: ação e paixão do conhecer na educação infantil. In: X Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, 1999, São Paulo. **Anais Eletrônicos...** Campinas: UNICAMP. Disponível em: <<http://wawrat.iar.unicamp.br/anpap/anais99/ensino9.htm>>. Acesso em: 16 out. 2004.

_____. **Criança e pintura: ação e paixão de conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 188 p. (Tese de Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, (UNICAMP). Campinas. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses/html>>. Acesso em: 16.out.2004.

ROCHA, Eloísa Acires Candal (coord.). **Educação infantil (1983-1996)**. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão das imagens da arte. In MARTINS, Mirian Celeste; PIROSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998. 119-123.

_____. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SAGAT, Taciana Câmara; GRABAUSKA, Clailton. Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil. **Revista do centro de educação: Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria – RS, vol. 29, nº 01, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/01/06.htm>>. Acesso em: 10. out. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. **A nova lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA DE CAMPINA GRANDE – PB – SEDUC-CG. **Histórico do Programa Creche Campina**. Campina Grande: SEDUC-CG, 2001. (Mimeo).

_____. **Educação Infantil**. Campina Grande: SEDUC-CG, 2003. Disponível em: <<http://www.seducg.pb.gov.br/educacaoinfantil.pnd>>. acesso em: 15.jun.2003.

_____. **Educação:** informativo da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Campina Grande, ano 01, nº 01, maio 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE – SEDUC-CG. **Rede municipal de ensino em construção:** memória. Campina Grande: SEDUC-CG, 2001b.

_____. **Programa de Letramento:** política curricular na rede municipal de Campina Grande. Campina Grande: SEDUC-CG, 2002.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. O professor de educação infantil e o desenho da criança. **Proposições**, Campinas, vol. 10, nº 3 [30], nov. 1999, p. 67-75.

STRICKLAND, Carol; BOSWELL, John. **Arte comentada:** da pré-história ao pós-moderno. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

SZPIGEL, Marisa. Artes em classes de pré-escola. In: CAVALCANTI, Zélia (coord.) **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 33-55.

WITTER, Geraldina Porto. Profissionais da educação infantil: formação, valorização e profissionalização. In: XIII Congresso Brasileiro de Educação Infantil da OMEP: política municipal de Educação Infantil, 1999, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Organização Mundial pela Educação Pré-Escolar – OMEP/Brasil/Paraíba, 1999, p. 24-25.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Roteiro de entrevista inicial.

Anexo B. Roteiro de entrevista final.

Anexo C. Calendário anual de planejamento pedagógico – ano 2004, da Creche “D”.

Anexo D. Calendário anual de formação continuada para educadoras – ano 2004, da Creche “D”.

Anexo E. Calendário escolar 2004 – SEDUC-CG.

Anexo F. Campo de Estudo Cidadania, do Programa de Letramento da SEDUC-CG.

Anexo G. Campo de Estudo Cultura, do Programa de Letramento da SEDUC-CG.

Anexo H. Campo de Estudo Meio Ambiente, do Programa de Letramento da SEDUC-CG.

Anexo I. Campo de Estudo Família, do Programa de Letramento da SEDUC-CG.

Anexo J. Planejamento da professora da Turma “D”.

Anexo K. Planejamento das turmas do Ciclo I / Alfabetização, das escolas do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Campina Grande.

Anexo L. Ementa do componente curricular “Corpo e Criatividade”.

ANEXO A – Entrevista inicial com professora do pré-escolar II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade
 Pesquisa sobre a Educação Infantil em Campina Grande
 Orientadora: Prof^a. Dra. Maura Penna
 Aluna: Rosemary Alves de Melo

ENTREVISTA INICIAL COM PROFESSORA DO PRÉ-ESCOLAR II⁸⁰

Data da entrevista: ____ / ____ / 2004

ITEM 1 - PERFIL DO PROFISSIONAL

1. QUAL O SEU NÍVEL DE INSTRUÇÃO?

- 1.1. (Caso seja III Grau pedagogia) Tem habilitação de pré-escolar? Ou outra habilitação? Especificar.
- 1.2. Mestrado, doutorado ou especialização? Especificar.
- 1.3. Há quanto tempo trabalha como professor?
- 1.4. Há quanto tempo trabalha como professor em classes de ____ anos: ____?
- 1.5. Qual o total de crianças atendidas na sua turma de pré-escola II?
- 1.6. Em qual turno trabalha?
- 1.7. Trabalha em outra escola? Qual turno e atividade?

ITEM 2 - PERFIL DO TRABALHO DOCENTE

- 2.1. - Qual a proposta de ensino adotada pela escola?
- 2.2. - Como você avalia a proposta adotada pela escola?

⁸⁰ Esse roteiro de entrevista foi adaptado do relatório final de pesquisa, intitulado **A arte no ensino fundamental**: mapeamento da realidade nas escolas públicas da grande João Pessoa, desenvolvida pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e coordenado pela prof^a. Dra. Maura Penna (2002).

- 2.3. - De que forma é elaborado o planejamento das aulas?
- 2.4. - São realizadas reuniões pedagógicas? Qual a periodicidade
- 2.5. - São realizadas reuniões com os pais? Qual a periodicidade e qual o caráter dessas reuniões?
- 2.6. - São realizadas reuniões de avaliação? Qual a periodicidade?
- 2.7. - São promovidas atividades de aperfeiçoamento (cursos, seminários, ciclos de palestra, etc.)?
- 2.7.1. - Qual órgão promove as atividades?
- 2.7.2. - Com qual periodicidade você participa?
- 2.7.3. - A participação é obrigatória?
- 2.8. - Quais as principais dificuldades encontradas em sua prática pedagógica? Por que?

- Você consulta livros didáticos para preparar suas aulas para o pré-escolar?
 - Qual(is) livro(s)?
 - Quais os materiais que você dispõe na sua sala para os trabalhos em artes?
 - Quais destes materiais você usa?
 - Nesta escola, com quais linguagens artísticas você trabalha em sala de aula no pré-escolar?
- 1- artes plásticas/visuais; 2- música; 3- dança; 4- teatro; 5- desenho geométrico; 6- outras - especificar:
- Por quê?
 - Nesta escola, que tipo de atividades você desenvolve em suas atividades pedagógicas no pré-escolar? (pedir a professora para dar exemplos para cada tipo de atividade)
 - Avalie as condições de trabalho que você tem nesta escola para as atividades de Arte.
 - Que fatores são favoráveis?
 - Que fatores são desfavoráveis?
 - Você costuma participar de cursos de reciclagem e de atualização na área de Arte?
 - Estes cursos são promovidos por quais instituições?
 - No caso de cursos de outras instituições, você é liberada para realizá-los?
 - Você costuma participar de congressos, encontros e seminários na área de Arte?
 - Quando participa, você é liberada para o evento?
 - Você já leu a proposta para as Artes Visuais do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)?
 - Você aplica esta proposta?
 - Por quê? / Como?
 - O que acha desta proposta para as Arte Visuais do RCNEI?
 - O RCNEI já foi discutido nesta escola? Como?
 - Você conhece o Programa de Letramento da Secretaria de Educação de CG?
 - Você costuma fazer uso das propostas do Programa de Letramento?
 - Você já fez algum curso ou participou de algum encontro sobre o Letramento?

- De que modo você acha que a licenciatura preparou / está preparando você para a prática profissional na escola? Por quê?
- E quanto à área de artes? Por quê?
- Algum outro dado que considere importante apresentar, ou algum comentário que queira fazer:

ANEXO A – Decreto Lei nº 2.715.

Decreto Nº 2.715

De 05 de fevereiro de 1999.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE, no uso de suas atribuições legais,

Considerando o entendimento de que a educação escolar é um poderoso instrumento de alavancagem do desenvolvimento da sociedade,

Considerando a exigência de sua priorização para o enfrentamento dos desafios do terceiro milênio, inclusive como força social capaz de influir na conversão das atuais tendências da globalização neo-liberal, com base na perversa competição dos mercados, para uma outra que se inspire no respeito à soberania dos povos, às suas identidades culturais e ao desenvolvimento autosustentado dos países e de regiões,

Considerando o Projeto Educacional AÇÃO - EDUCAR da atual administração municipal que privilegia ações voltadas para a universalização do Ensino Fundamental, para a qualidade do ensino e para melhoria da Educação Infantil buscando-se, assim, o combate ao analfabetismo à repetência e à evasão escolar,

Considerando a determinação de se implantar uma ação pedagógica inovadora no município que proporcione condições educacionais de transformação das estruturas arcaicas e iníquas da sociedade e propicie os meios adequados para que os alunos exerçam o seu direito de cidadania e se iniciem nos princípios democráticos que levem à justiça e a solidariedade,

Considerando a necessidade de uma prática com base nas realidades dos educandos, a partir das experiências cotidianas de suas vidas, para a construção do seu próprio universo educacional e,

Considerando que o processo ensino-aprendizagem, fundamentado na concepção sócio-histórica, satisfaz a essas exigências e às mudanças da sociedade do terceiro milênio.

DECRETA

Artigo 1º - Fica criado no âmbito da educação municipal, de competência da Prefeitura Municipal de Campina Grande, o Programa de LETRAMENTO, com suas fases "emergente e avançada".

Artigo 2º - Para o melhor desempenho do Programa de Letramento, ficam estabelecidos dois ciclos de estudo no Ensino Fundamental, correspondentes a um período de 5 anos em substituição ao regime seriado - de 1ª à 4ª séries, com acesso ao ciclo inicial de alunos a partir de 6 anos de idade.

Artigo 3º - Ficam instituídas na Rede Municipal de Ensino as Classes de Aceleração da aprendizagem, nos termos da legislação em vigor, que cuidarão do atendimento aos alunos com descompasso de faixa etária em função dos ciclos escolares.

Artigo 4º - Ficam criados os núcleos interdisciplinares para uma maior integração do ensino, inclusive os conteúdos e os temas transversais previstos no conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Artigo 5º - A Rede Municipal de Ensino terá a sua organização pedagógica descentralizada em Pólos, sob a articulação de escolas matrizes, distribuídas na zona urbana e rural, conforme critérios formulados pela Secretaria de Educação.

Artigo 6º - O ensino noturno de Educação de Jovens e Adultos se concentrará em algumas escolas que atendam a todos os bairros da cidade, de acordo com critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação, permitindo-lhe, assim um melhor atendimento pedagógico.

Artigo 7º - Este decreto entra em vigor nesta data.

CÁSSIO CUNHA LIMA

Prefeito

ITAN PEREIRA

Secretário de Educação

MARLENE CUNHA LIMA

Procuradora Geral Em Exercício

*Organização do Ensino Básico em
Campina Grande*

Ensino Básico em Campina Grande							
Modalidade	Educação Infantil		Educação Fundamental		Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial
	Letramento	Inicial		Emergente	Avançado	Emergente	Avançado
Ciclo	1 ^a	2 ^a	1 ^a Inicial/Final	2 ^a Inicial/Final	1 ^a Inicial/Final	2 ^a Inicial/Final	1 ^a 2 ^a 3 ^a
Organização Escolar	Creche	Pré-Escola	Ensino Regular	Ensino Regular	Ensino Regular	Ensino Regular	Ensino Regular

Fonte: **Programa de Letramento**: política curricular na rede municipal de Campina Grande (SEDUC-CG, 2002, p.24).

ROTINA DO PRÉ II DA TARDE

- 1 – Recepção / acolhida
- 2 – Rodinha inicial (músicas, oração, vivências)
- 3 – Atividade coletiva
- 4 – Hora da leitura (textos, músicas, poemas, etc.)
- 5 – Atividade dirigida (Escritas diversas)
- 6 – Formação de hábitos (arrumação da sala / lavar as mãos)
- 7 – Lanche
- 8 – Parque / recreação
- 9 – Relaxamento
- 10 – Hora da história
- 11 – Atividade matemática / atividade diversificada
- 12 – Roda final (das atividades do dia)
- 13 – Saída.

Critérios para a avaliação através da observação e registro sistemático na educação infantil

Arte e Cultura Corporal

- Manifestação de interesses por diversas expressões artísticas.
- Uso da criatividade.
- Compreensão de técnicas de produções artísticas.
- Estabelecimento de várias cores.
- Manuseio do lápis, pincel e tesoura.
- Utilização de diferentes materiais (bola, corda, etc.)
- Participação em jogos e brincadeiras.
- Conhecimento do corpo.
- Reprodução da figura humana.
- Participação em atividades rítmicas e expressivas (Dança, música, dramatização, etc.)
- Expressão de gestos e movimentos.
- Realização de movimentos de preensão.
- Percepção, localização e nomeação das partes do corpo.
- Exploração da lateralidade.
- Conhecimento de diversos gêneros de música.
- Percepção visual, auditiva, tátil e gustativa.
- Atenção visual e auditiva.
- Memória visual, auditiva e cinestésica.
- Acompanhamento e reprodução de ritmos.
- Concentração nas atividades.
- Estabelecimento da noção espaço corporal e espaço topológico.
- Percepção de uma seqüência temporal.

ANEXO C

CALENDÁRIO ANUAL DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO – ANO
2004

CAMPOS DE ESTUDO	DATA	HORÁRIOS	
		MANHÃ	TARDE
Família	12 / 05 / 04		13:00 h às 17:00h
Meio Ambiente	15 / 07 / 04	08:00 h / 11:20h	
Cultura	12 / 08 / 04	08:00 h / 11:20h	
Cidadania	16 / 09 / 04	08:00 h / 11:20h	

Fonte: Secretaria da Creche "D", em novembro de 2004.

ANEXO D

CALENDÁRIO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORAS
ANO 2004

MÊS	DATA	LOCAL
ABRIL	26 e 29	Centro Cultural
MAIO	27 e 31	Centro Cultural
JUNHO	03 e 04	Centro Cultural
AGOSTO	02 e 04	Centro Cultural
SETEMBRO	27 e 30	Centro Cultural
OUTUBRO	20 e 21	Centro Cultural
NOVEMBRO	22 e 25	Centro Cultural

Fonte: Secretaria da Creche "D", novembro de 2004.

ANEXO L

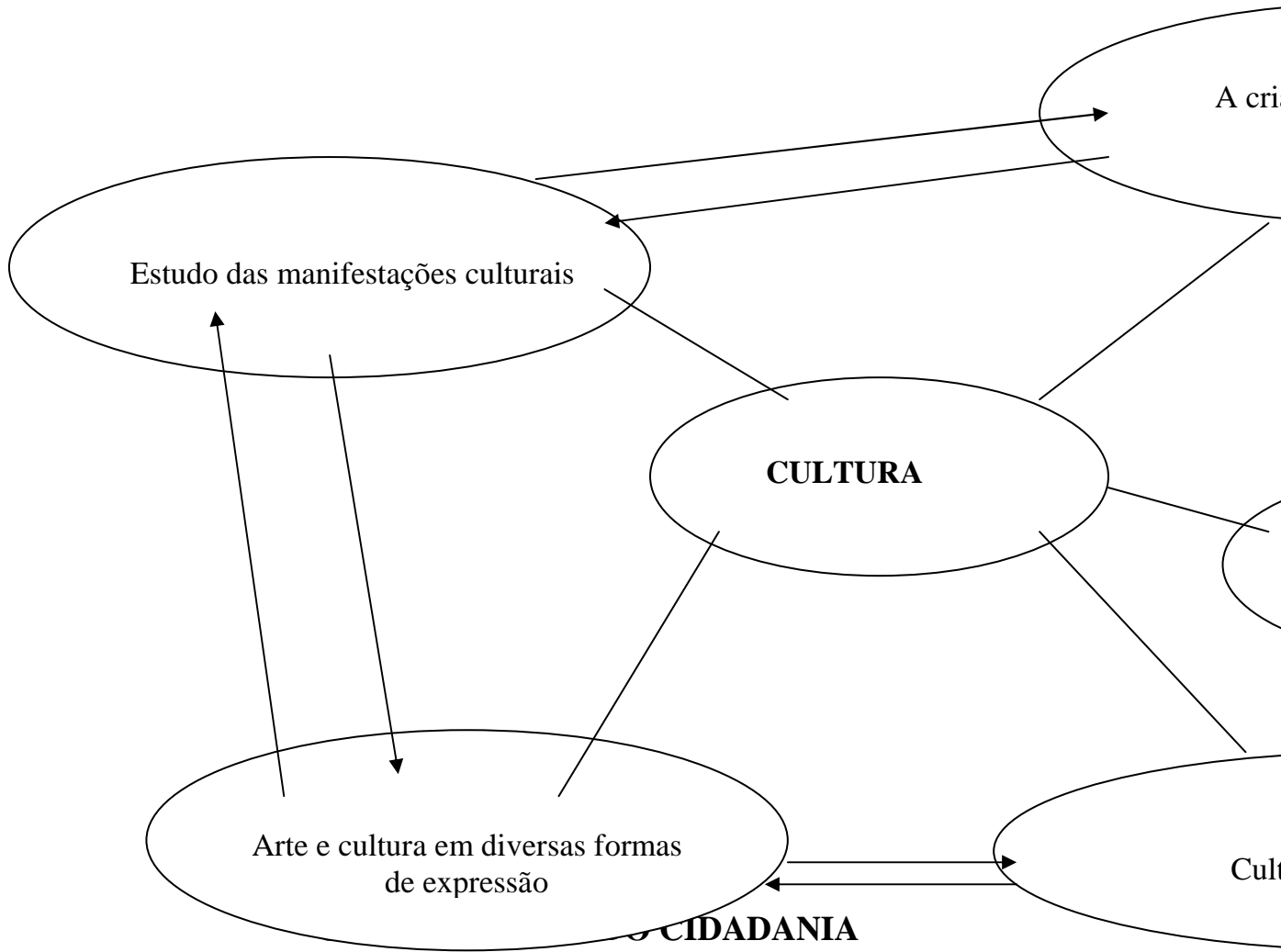
Corpo e Criatividade**CH. 66**

EMENTA: As múltiplas relações entre corpo, criação e individualidade. O movimento como síntese criadora entre a atividade da criança e a cultura corporal. As diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional. Elaboração de oficinas de artes, de jogos, de vídeos, de teatro e outros.

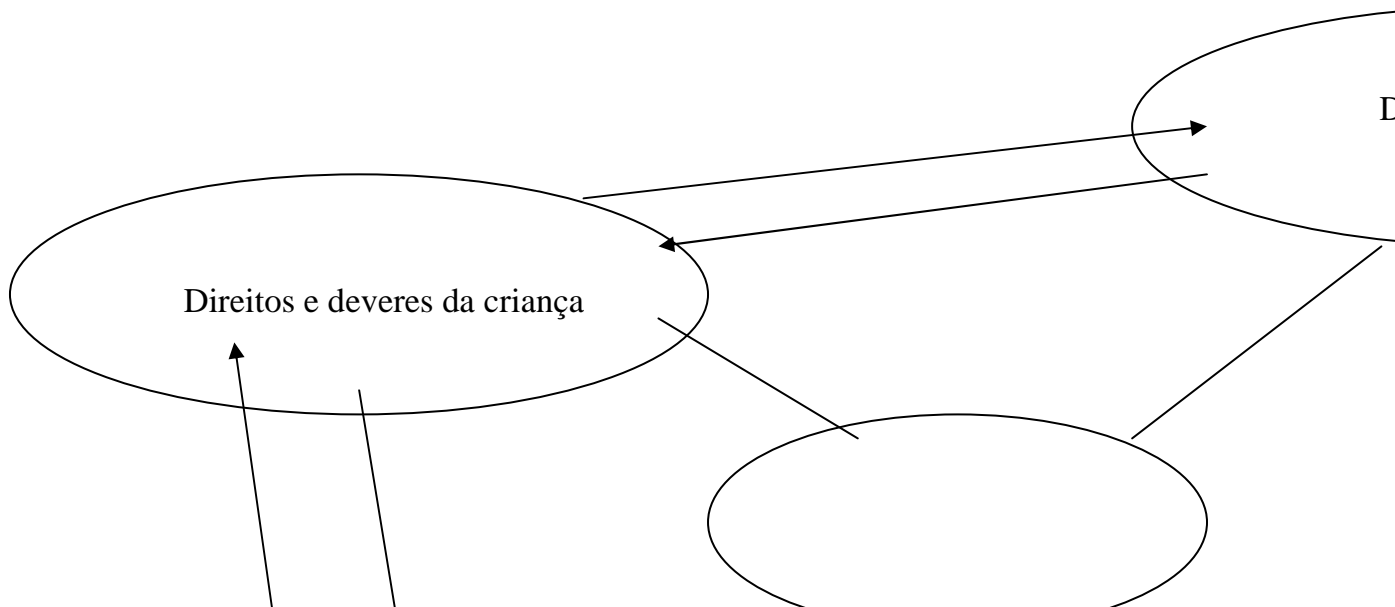
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

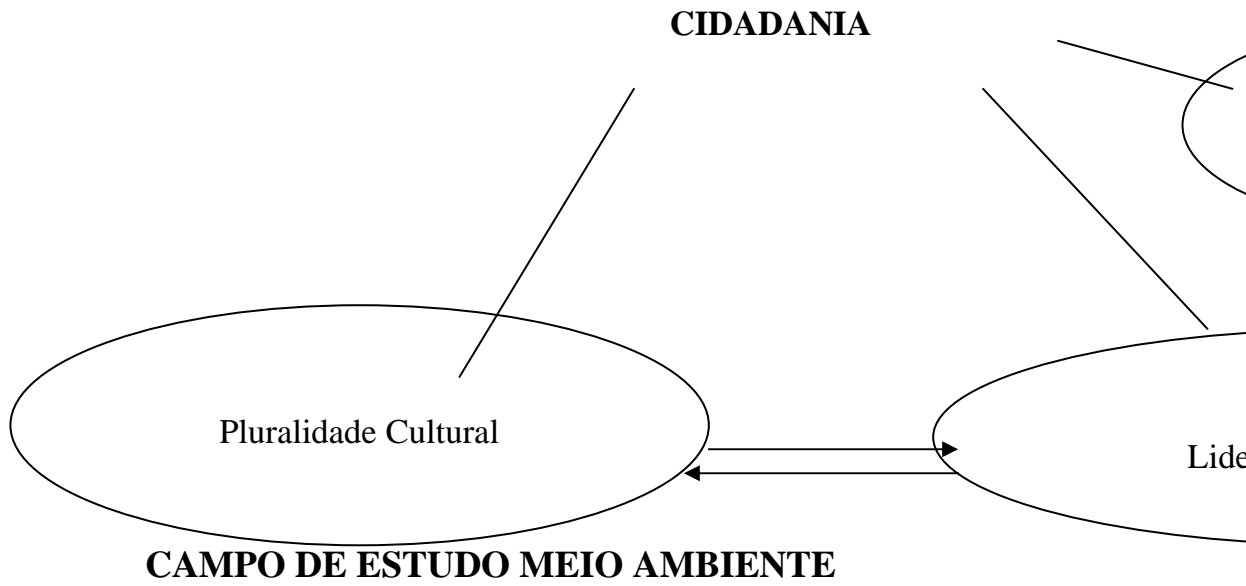
CAMPO DE ESTUDO CULTURA

I

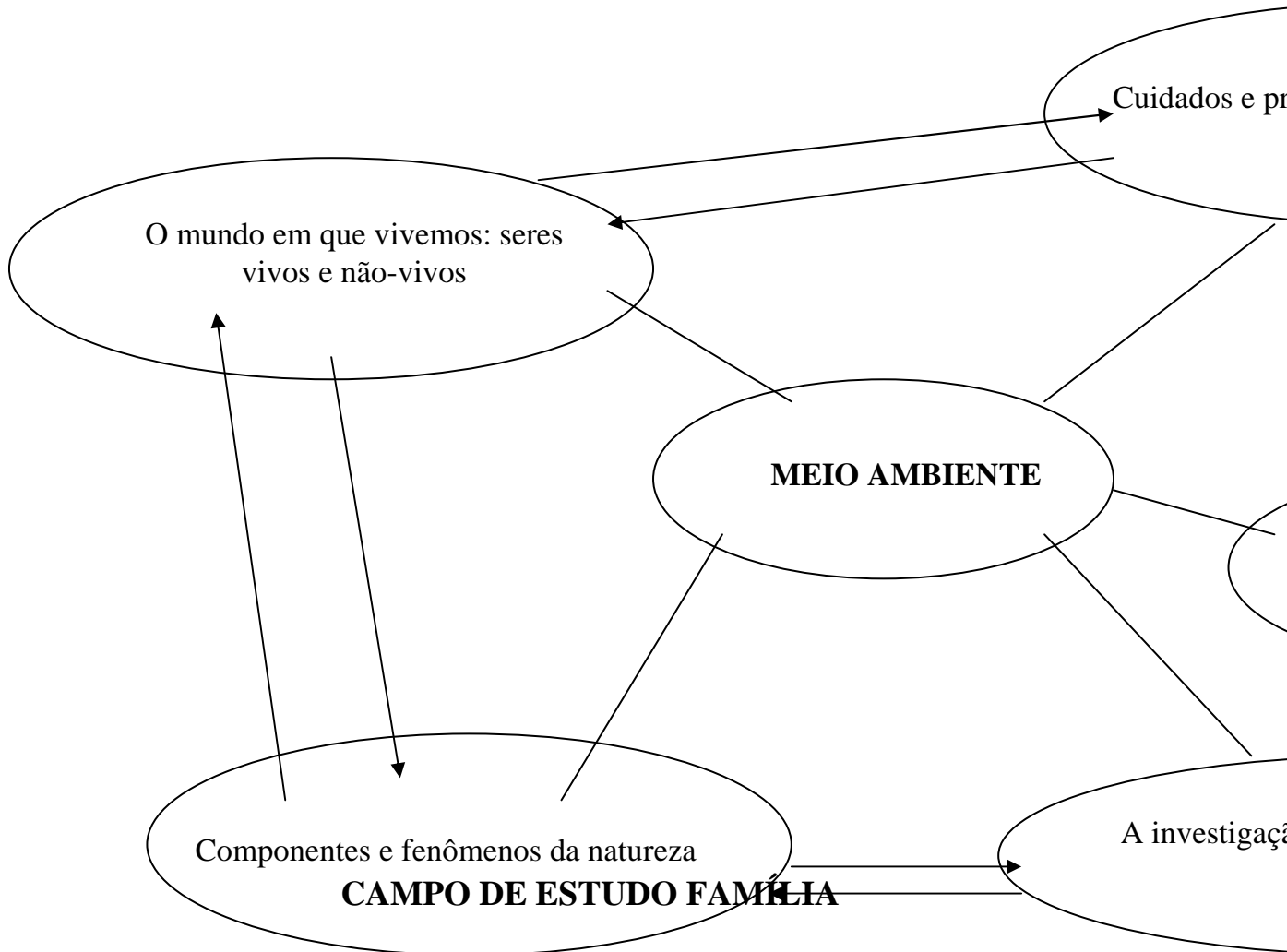


I

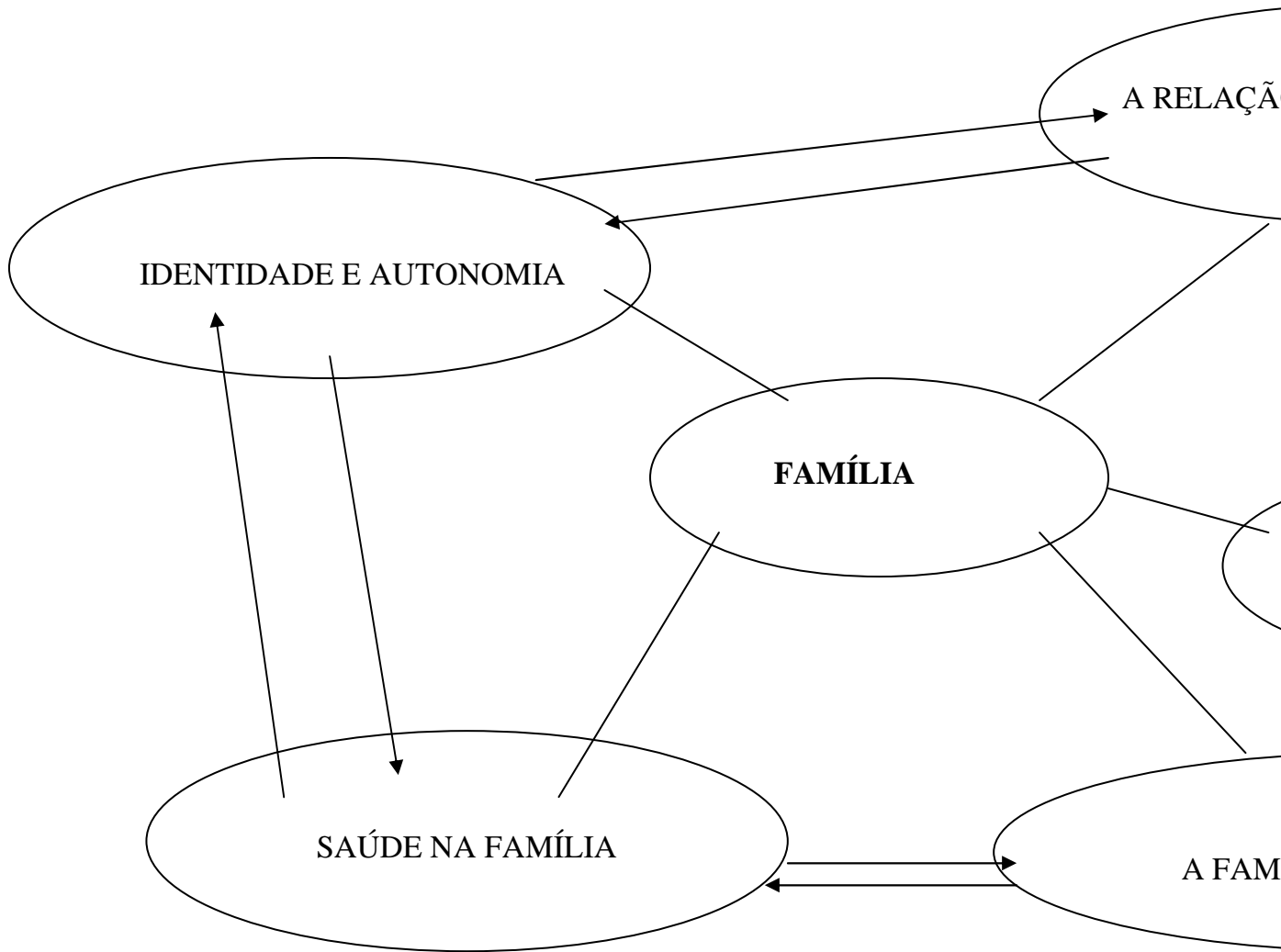




I



I



ANEXO E –Planejamento da Creche D

ROTINA DO PRÉ II DA TARDE

13:00 – Entrada

13:15 – Rodinha inicial (acolhimento, cantos / oração, vivências, agenda do dia)

13:30 – Hora a leitura (textos relacionados ao tema), questionamentos

13:50 – Hora da escrita (atividade relacionada ao estudo)

14:40 – Formação de hábitos (arrumação do material, fila para lavar as mãos)

15:00 – Lanche (self – service)

15:10 – Recreação (parque, jogos dirigidos, brincadeiras livres)

15:30 – Relaxamento

15:45 – Hora da história (lida, contada, cd)

16:00 – Atividade matemática ou livre escolha (diversificadas)

16:40 – Preparação para o jantar

16:45 – Jantar

17:00 – Saída