



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA DE SOUZA

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTE NO DESENVOLVIMENTO:
AFETIVO COGNITIVO E SOCIAL DA CRIANÇA.

Salvador

2010

RITA DE CÁSSIA DE SOUZA

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTE NO DESENVOLVIMENTO:
AFETIVO COGNITIVO E SOCIAL DA CRIANÇA.

Monografia apresentada ao curso de graduação
em Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia, como requisito
parcial para obtenção da graduação em Pedagogia

Orientadora: Rimar Lopes

Salvador

2010

RITA DE CÁSSIA DE SOUZA

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTE NO DESENVOLVIMENTO:
AFETIVO COGNITIVO E SOCIAL DA CRIANÇA.

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção da graduação em Pedagogia

BANCA EXAMINADORA

Rimar Lopes – orientadora _____

Professora Mestre Cilene Nascimento Canda _____

Doutora em educação Sandra Maria Marinho Siqueira _____

Aos meus pais Venera João e meus irmãos. Vittorio Dell'Ancisa e Maria Triboli, a Congregação das Estabelecidas, E a todos que acredita que a criança nasce com cem mãos.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos, que me ajudaram no processo de escrita que hoje resulta este trabalho monográfico.

Em primeiro, a Deus que em sua plenitude criadora concedeu-me a capacidade de pensar, sentir, desejar ir além das coisas previsíveis do cotidiano sem criatividade em que alguns vivem.

Aos meus pais e irmãos, que sempre se sacrificaram para que eu a filha casula pudesse chegar a onde não puderam.

A minha Congregação, em particular as co-irmãs das comunidades brasileiras, entrar na universidade em um mérito destas, mulheres que estão em movimento buscando a mudança de si e do mundo.

A minha orientadora professora Riomar Lopes, não só, pela orientação monográfica, mas por ter despertado, através da disciplina Arte-educação o desejo do aprender e conhecer sobre arte.

As amigas e amigos, que na trajetória acadêmica sempre estiveram ao meu lado incentivando, para que não desistisse, com as diferentes ajudas uma palavra amiga, uma reflexão, uma oração e a confiança no meu potencial.

As diretoras e educadoras das Escolas, Comunitária, Municipal e Particular, por me permitir realizar a pesquisa sem nenhum medo de se expor e por mostrarem o mesmo desejo que tenho aprender. Em particular as educadoras Márcia, Marilene e Cleide.

A minha grande família igreja, que em muitas situações concederam através das diferentes pastorais experimentar o canto, a dança, o teatro....

Aos meus queridos Fundadores que me fizeram entender que cada um de nós tem capacidades dons que devem ser descobertos, ou seja, devem ser despertado, que mim levaram a querer ser uma educadora, uma educadora que incentiva o vou livre de todos que desejam e tem o direito de voar.

RESUMO

A presente monografia é resultado de um processo de pesquisa que visou estudar as contribuições do ensino de arte no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança. Tendo como objetivo principal: compreender qual é o lugar que a Arte-educação encontra na escola para que venha contribuir para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança; e objetivos específicos: sistematizar a trajetória da Arte-Educação na história do Brasil, identificar como as escolas compreendem o ensino de arte para o desenvolvimento da criança e refletir sobre a importância da formação de docentes para o ensino de artes. Para esta realização foram necessários procedimentos metodológicos com pesquisas de caráter qualitativo e para análise dos dados coletados foi realizado o estudo de caso que permitiu recortar o objeto: arte-educação na educação infantil. Os dados foram coletados em três escolas, sendo; uma municipal, uma comunitária e uma particular. Além da coleta de dados foi realizado estudos teóricos no que se refere à história do ensino de artes na educação e a arte no desenvolvimento da criança, estes estudos fundamentaram os três capítulos da monografia. Na realização da pesquisa, além do exercício da técnica, no processo de construção de conhecimento teórico e prático do objeto, pude refletir a realidade do ensino de arte no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. Apesar de ter observado apenas três escolas, também já fui aluna de arte na educação infantil, básica, média e superior, por isso, o campo por mim visitadas reafirma a prática de ensino de arte por mim vivida. Ainda não conhecemos a importância da alfabetização estética no desenvolvimento da criança, em seus processos de alfabetização. Concluo este trabalho com novos questionamentos: Quais são os valores estéticos que a escola oferece a criança? Qual é a formação que a universidade oferece as educadoras?

Palavra-chave: Arte-educação, educação infantil, desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CAMINHOS DA ARTE-EDUCAÇÃO	13
3. O ENSINO DE ARTE: ATIVIDADE INTEGRADORA	38
4. O SIGNIFICADO DA ARTE NA EDUCAÇÃO.....	61
4.1 ESCOLA, ESPAÇO E ARTE.....	62
4.2 SABER SER PROFESSOR E SABER ARTE.....	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
6. REFERENCIAS.....	91
7. ANEXOS	94

1. INTRODUÇÃO

A arte é produto da criação humana, que expressa em sua estética, beleza, harmonia e sentimento, ou seja, é uma síntese subjetiva do sujeito histórico, social e cultural. Através da arte o ser humano desenvolve de maneira profunda a sensibilidade, flui expressivamente sua visão de mundo. Sendo a educação um processo de ensinar e aprender presente em toda e qualquer sociedade e devendo esta socializar o legado histórico-cultural e científico produzido por gerações anteriores, a arte na educação deverá ter também como objetivo primeiro a socialização do conhecimento artístico produzido pela humanidade. A socialização deste conhecimento deverá se dá a partir do fazer, ler e contextualização da arte de maneira que seja possível desenvolver processos de alfabetização estética

Desde os primeiros sinais de organizações da humanidade esteve presente o desejo de relações afetivas e sociais. Para tal fim o homem comunica-se e a arte concede a humanidade formas de expressão e comunicação. Portanto o afetivo, o sentir o sensível o desejo do belo sempre se fez presente na história da humanidade, mesmo se em alguns períodos da história à razão tenha sido mais valorizada.

Hoje vivemos em uma sociedade industrial, tecnológica e virtual, sentir e pensar são absorvidos de maneira separada, apesar de não ser possível separá-los foi possível criar uma lógica de pensamento extremamente racional deixando no centro da vida a primazia da razão, a vida afetiva, os sentidos, ficaram relegados a individualidade de cada um.

Tais internalizações, valores, foram constituídos historicamente, de maneira autoritária, onde um grupo tenta definir “quando e como sentir”, chegamos a uma sociedade “cegamente” racional que tenta controlar até os sentidos. A

escola, neste contexto, age enquanto mantenedora ideológica da classe dominante e neste caso específico reforça a separação da mente e do corpo, dos sentidos. Dessa forma dentro da escola não há interesse em socializar, possibilitar o acesso ao ensino de arte, afinal, trabalhar os sentidos, significa trabalhar a comunicação e expressão. Através da arte os sujeitos sociais poderão “elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre conhecimento simbólico e seu próprio “eu” (Duarte, 1991, p.73) A arte é, por conseguinte, uma maneira de desenvolver no indivíduo a educação dos sentidos, para que este dê maior atenção, valorização, ao seu próprio processo de sentir além de percebê-lo interligado com seu processo de pensar.

Sabemos que nossa realidade educacional, de maneira geral, tem reproduzido o modelo social classista e em se tratando de ensino de arte este é também bem demarcado pelas classes. Na escola pública temos uma presença frágil do ensino de arte, prevalecendo duas expressões: artes plásticas e música. Muitas vezes a arte é substituída pelo desenho técnico, ou seja, historicamente este vem acompanhando as aulas de artes. O desenho técnico, a escola técnica, chega com força total na escola pública, tudo isso para manter os pobres em seu “lugar”. Podemos perceber na história da arte-educação que sua inserção na educação formal esteve atrelada ao desenvolvimento econômico e não a sua ação primeira – fazer artístico. Assim, até hoje, temos a arte-educação, o ensino de artes, fragilizado, muitas vezes sendo coordenado por profissionais de outras áreas, entre outras aberrações pedagógicas.

O papel do professor de arte como dos demais professores é indispensável para que não só o ensino de artes seja valorizado na escola como também a construção de conhecimento dos educandos e educadores. Muitos educadores, devido ao processo histórico da educação no Brasil, caminham ainda hoje sem se dá conta da importância de um ensino que valorize o todo de um sujeito. Os sentidos e a razão estão em cada ser humano, juntos e ativos, desde nossa existência, salvo problemas de saúde, logo, pensar e sentir

faz parte da integralidade do sujeito social. Sendo a criança um ser que pensa e sente o professor encontra nela a capacidade de interagir, refletir, assimilar e reagir, por isso a criança deve ser respeitada em seus direitos humanos, em sua capacidade e necessidade de conhecer a história política, social e cultural da humanidade.

Mesmo que ainda hoje o ensino de artes não tenha um campo de atuação fértil na educação pública não podemos negar seus avanços, assim como que tais avanços ainda não conseguiram atingir, responder, as propagandas pedagógicas, como: que a escola deve favorecer a formação de sujeitos plenos. Que tipo de “sujeitos plenos”, pois com a negação do ensino de artes elimina-se a possibilidade da escola contribuir com a educação estética de seus sujeitos.

Entender a arte como área de conhecimento, que produz significados para a vida da criança é não restringi-la a calmante, passa tempo, momento lúdico, ornamento ou mediador de festas pedagógicas. Este é o desafio de educador de artes, com certeza, não é tarefa fácil enfrentar o descaso que sofre o ensino de artes na escola, especialmente na educação infantil. Porém é importante lembrar que este descaso, mesmo que seja em outra proporção, também se faz em toda educação nacional – infantil, básica e superior. Lembro-me que em minha formação, desde o antigo pré-escolar até a universidade, a arte marcou presença através de: desenho artístico, confecção de flor de papel crepom, montagem de uma peça para o dia das mães, ou seja, o conhecimento arte e fazer arte nunca estiveram presentes. Diante da realidade pergunto: Qual é mesmo o lugar que a Arte-Educação encontra na escola? De que maneira ela pode contribuir no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança?

Estas questões me motivaram a realização desta pesquisa, na busca por respostas ou outras perguntas. Acredito que discutir esta temática é relevante

no contexto da educação infantil. Para o desenvolvimento da mesma se fez necessário optar pelo estudo de caso, devido a abrangência de possibilidades de lócus, neste caso escolas para coleta de dados. O recorte possibilitou fazer a escolha dos lócus, que foram três escolas: uma pública, uma comunitária e uma particular de médio porte. Nestes espaços realizei a coleta de dados, que consistiu em: observação estética do ambiente escola, observação de atividades estéticas das crianças e entrevista aberta com as professoras das turmas escolhidas – uma de cada escola. Os dados coletados foram sistematizados e fundamentados constituindo assim o terceiro capítulo da monografia e refleti os dados obtidos.

A pesquisa resultou nesta monografia que está organizada a partir de Introdução, três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo “Caminhos da Arte-Educação” traz uma abordagem histórica da trajetória da arte-educação no Brasil. O segundo capítulo “O ensino de arte: atividade integradora” aborda o ensino de arte como uma atividade ativa e integradora, o como a arte pode vir a contribuir para o desenvolvimento pleno da criança da educação infantil. Ambos foram desenvolvidos a partir de referências teóricas com maior ênfase no referencial de Ana Mae Barbosa, devido ao seu trabalho pioneiro na arte-educação. Além da arte-educadora Ana Mae, Fusari e Ferraz foram fundamentais para a compreensão metodológica do ensino de arte. Também estudei os PCNs de artes e o RCNEI V e III, por conter neles as informações enquanto legislação e sistematização do ensino de artes. Vigotsky e Wallon por serem sócio-interacionistas, trouxeram contribuições para meu entendimento em relação as dimensões social, afetivo e cognitivo.

O terceiro capítulo “O significado da arte na educação” é desenvolvido, dando ênfase às vozes das educadoras, num diálogo com os autores que fundamentaram os capítulos anteriores. Neste faço uma reflexão dos dados coletados e no registro do capítulo, por uma questão de ética, nomeio as escolas observadas de: Escola “A” - a comunitária, Escola “B” - a municipal e a Escola “C” - a particular. Para fechar meu trabalho monográfico apresento as

considerações finais na tentativa de apresentar uma reflexão sintética da pesquisa e de apontar minhas impressões e sugestões a respeito do tema investigado.

Mesmo sendo um semestre, muito pouco, para realização de um trabalho como este, foi prazeroso fazê-lo pois, aprendi o sabor que tem a investigação, as descobertas e do quanto foi gratificante ter a oportunidade de exercitar superações de conceitos cristalizados da minha própria forma de pensar e agir na educação enquanto educadora. Esta pesquisa me permitiu comprovar que a arte é importante para formação da criança da educação infantil e que poderá contribuir como as demais áreas do conhecimento para a formação de um ser integral. A comprovação de que o ensino de arte ainda tem um lugar frágil na educação me motivou a pensar e agir, mais ainda, com a arte em minhas práticas pedagógicas.

2 – Caminhos da Arte-Educação

A nossa vida está fragmentada em todos os âmbitos: vemos o corpo separado do espírito, o espiritual do mundo, a fé da razão e o prazer do dever, entre outros. Muitos foram os espaços que contribuíram e contribuem para tal separação: o religioso, a sociedade como um todo e, sobretudo, da parte dos que detêm o poder. Tal realidade tem uma razão de ser; é, sem dúvida, uma maneira eficaz de “conformidade” social de uma classe sobre a outra. E é por isso que frases como “primeiro o dever, e depois o prazer” foram repetidas para cada um desde a infância e, como afirma: Oliver (2003, p.15), “além da oposição entre dever e prazer, aquelas frases instauram ainda a supremacia do primeiro em relação ao segundo.”

Sabemos que todos os espaços sociais nos educam a tais pensamentos, mas sendo a escola um aparelho ideológico da sociedade é também nela que tais pensamentos nos são introduzido desde os nossos primeiros anos de formação. A iniciar pela supremacia de algumas disciplinas sobre as demais, sendo algumas tidas como importantes para a formação, a exemplo das disciplinas Língua e a Matemática - as supremas do currículo - e as disciplinas do “passa tempo”, como Educação física, Religião e Artes. Embora se faça necessária uma discussão profunda sobre o porquê da supremacia de umas disciplinas nas escolas e o descaso em relação a outras, voltarei o meu foco para o ensino de arte na escola, buscando, através de uma trajetória histórica, compreender a razão de ele se encontrar no segundo grupo.

O ensino de arte no Brasil, a educação como todo, se organiza de “cima para baixo”, ou seja, primeiramente tivemos o ensino de arte no curso superior para, só bem mais tarde, atingir os níveis primários e secundários, sobre a justificativa de que é o nível superior que organizará o sistema educacional como um todo. Tal afirmação tem como pano de fundo o cenário sócio-histórico do país, estando vivendo um processo de colonização, no qual o poder estava

centrado nas mãos dos senhores de engenho com uma economia voltada para a plantação do açúcar, extração do pau-brasil e algumas expedições exploratórias, sendo toda a força de trabalho realizado pela a mão de obra escrava dos índios e, mais tarde, dos negros, como afirma: Biasoli (1999, p.47) “a educação não é prioridade para colonizador, uma vez que o trabalho agrícola não exige formação especial”. A preocupação com o ensino superior na realidade se dava devido à necessidade da formação da elite brasileira. Isto explica o motivo de as primeiras instituições de ensino superior terem sido as Escolas Militares, os Cursos Médicos e a Academia Imperial de Belas-Artes.

Com a necessidade de desenvolver as forças produtivas, a educação e a arte passaram a ser instrumentos eficazes no processo de colonização, na propagação da fé católica e unidade política. Na ação catequizadora da Companhia de Jesus, sem dúvidas, já se encontrava a manifestação do ensino de arte no Brasil, mas a mesma é utilizada apenas como um recurso para atrair a atenção para os ensinamentos de bons costumes e da religião. A respeito deste modelo educacional, Aranha (1989) postula que: “A estrutura do ensino, predominantemente “clássica”, valoriza a leitura e a retórica e despreza o estudo das ciências e as atividades manuais.” (p.123). Sendo a arte considerada uma atividade manual, esta não tinha, para a escola, nenhum sentido.

No contexto da colonização, a arte é assumida como ferramenta metodológica, a exemplo da arte “ensinada” pelos jesuítas que tinha a função de mediação, já que através desta era possível atrair as pessoas, sobretudo as crianças, para o ensinamento religioso. Porém, muitas vezes, nos esquecemos de ressaltar que a arte de que falamos é a arte trazida pelos colonizadores; é claro que os povos indígenas, como todos os seres humanos, tinham suas próprias formas expressivas culturais e artísticas; inclusive a arte, entre eles, é fortemente presente no cotidiano, buscam e põem em tudo a beleza. No entanto, a arte indígena não era valorizada pelos europeus, pois não correspondia aos seus padrões. Aliás, os povos indígenas, de maneira geral, não eram valorizados

pelos colonizadores, além da força de trabalho. A arte para os povos indígenas é uma expressão pura do seu modo de ser e de viver. Mas esta arte, diferente em muito da arte compreendida como acessório cultural de etiqueta e de refinamento, já encontra aí neste primeiro momento histórico um forte preconceito.

O preconceito em relação: o ensino de arte é bem demarcado pela criação da Academia Imperial de Belas-Artes, uma vez que esta estando a serviço do Império, servem como manutenção do poder e para embelezar a corte, logo, longe de ser pensada como área de conhecimento. Para a organização da Academia foram convocados artistas franceses. Em 1769-1857, o naturalista Alexandre Van Humboldt (alemão) recebeu das mãos do embaixador de Portugal, na França, a missão de contactar artistas e artífices franceses para a organização do ensino das Belas-Artes no Brasil e de uma pinacoteca. Lebreton, artista francês, liderando um grupo de artistas, chegam ao Rio de Janeiro, em março de 1816, com o objetivo de fundar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.

Instituição assim designada pelo decreto de 12 de agosto de 1816, mas que teve seu nome mudado para Academia Real de Desenhos, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, pelo decreto de 12 de outubro de 1820. A designação foi novamente modificada para Academia de Artes e um mês depois, pelo decreto de 23 de novembro de 1820, e para Academia Imperial de Belas – Artes em 1826, para finalmente, depois da proclamação da República, chamar-se, Escola Nacional de Belas - Artes. (Barbosa, 2002, P.17)

A mudança de nome na escola de arte é reflexo do contexto sócio-político ainda em construção. Muitos dos artistas que faziam parte do grupo de Lebreton recusaram convites para atuar em outros países; a opção pelo Brasil se deu pela perseguição antibonapartista que estavam sofrendo. Bonaparte, do qual o grupo de Lebreton era seguidor, é uma das figuras mais agredidas pela imprensa brasileira, devido à subordinação de Portugal, a zona de influência da Inglaterra que sentiu de perto as ameaças bonapartistas.

Inclusive, o próprio D. João VI, juntamente aos membros da família real, teve que fugir de Portugal e refugiar-se no Brasil. Deparamo-nos, portanto, diante de um fato político que marca de forma preconceituosa o germe do ensino de Arte no Brasil. Sem contar o despeito dos portugueses por não terem uma academia de Artes de tão grande nível.

Outro preconceito ocorre no campo estético do confronto entre o neoclássico francês e o barroco-rococó do Brasil. Sobre esta questão, Ana Mae cita CAVALCANTE: “de repente o calor do emocionalismo barroco era assim substituído pela frieza do intelectualismo do neoclássico” .(2002, p.19). O estilo artístico neoclássico estava em "moda" na Europa e os artistas franceses quiseram, a todo custo, impor tal escola aqui no Brasil; afinal, os colonizados são passivos, submissos e ignorantes e, com uma visão ingênua de superioridade, não previram o confronto.

Os artistas brasileiros não cederam lugar ao neoclássico e assim ficou estabelecida uma ruptura artística. A ruptura com a arte já existente no Brasil, o barroco-brasileiro, que já se caracterizava como uma arte própria, realizada por artistas de origem popular, mestiços, que acrescentavam toques particulares ao barroco trazidos pelos Jesuítas, provocou a desconfiança e o arrendamento popular em relação à Arte. Estando a arte neoclássica a serviço da corte, esta só atingia a pequena burguesia que, por sua vez, só encontra na aproximação com a arte uma maneira de ascender socialmente. Estes fatos contribuem para a construção de um dos maiores preconceitos em relação à arte, como algo supérfluo, um babado, um acessório da cultura. Ou seja, a mesma é utilizada apenas como um instrumento de adestramento e adorno, sem importância e a internalização social de arte “é coisa para quem não tem o que fazer”, para vagabundo ou para quem pode, a elite. Em relação à educação jesuítica, recebiam mais prestígio atividades ligadas à leitura, como explica BARBOSA: “as atividades manuais eram rejeitadas nas escolas dos homens livres e primariamente exploradas em função do consumo nas missões indígenas ou treinamento dos escravos”. (2002, p.22)

O Marquês de Pombal, após ter expulsado os jesuítas, realizou muito pouco a respeito da reforma educacional. Ele pretendia realizar uma renovação metodológica que abrangesse as ciências, as artes manuais e a técnica; mas, em todo caso, mesmo sabendo que os reformistas tinham interesses mantenedores da classe dominante, tal iniciativa permitiu uma abertura para o ensino de artes, estando este a serviço da técnica, e do desenvolvimento industrial, realizando-se por meio do ensino do desenho. Dessa forma, o seminário episcopal de Olinda, substituto do Colégio Real dos Jesuítas, apresenta em seu currículo o ensino de Desenho, ensinado pelo Pe. João Ribeiro Pessoa de Melo.

Embora não se tenha informações a respeito do método empregado nas aulas de Desenho daquela época, a sua inclusão no currículo é um indicador de uma nova abordagem educacional, além do fato da criação de uma aula régia de desenhos e figura. Tais aulas foram regidas por Manoel Dias de Oliveira, que introduz no Brasil o uso do modelo vivo no ensino do Desenho. Fato curioso é que a mesma prática foi rejeitada nos EUA, enquanto que aqui não se teve nenhuma reação. Isso se deu pelo fato de a arte ter repercussão quase inexistente no país. Uma outra curiosidade é que os modelos eram transfigurados, não com fidelidade ao observado, mas sim de acordo com os padrões neoclássicos, ou seja, suas verdadeiras formas eram ignoradas. E esta prática é continuada na Academia Imperial de Belas-Artes, onde o desenho do “nu” era ditado pelos padrões europeus, para que fosse considerado arte, pois aquele que se aproximasse da realidade observada era considerado um “falso artista”.

A reforma Pombalina em relação a Ciências centralizam-se na criação de aulas públicas de Geometria, nas quais usou de coerção para obrigar o público a participar das mesmas. O desenho, em 1818, no Rio de Janeiro e, em 1817, na Bahia e em Vila Rica, não fez grande sucesso, o que pode ser visto como resultado do preconceito para com as artes manuais e, com o desenho de maneira geral. A rejeição a atividades manuais, mecânicas e técnicas era uma

mentalidade tão enraizada que tanto a escola técnica fundada durante o reinado de D. João VI quanto a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios não desenvolveram nenhum processo de superação, transformação da realidade, desta mentalidade. Ao contrário, neste contexto, a Escola Real teve não só que mudar o seu nome como também o seu objetivo, idealizado por Lebreton. Assim, a arte na sociedade, em vez de colaborar com mudanças políticas econômicas na imprensa, se afirma apenas como um adorno, um veículo de manutenção da sociedade.

Em 1917, a revolução Russa provocou a reconstrução da economia e da arte, que passa a afirmar-se como “símbolo de distinção e refinamento”. D. João VI contribuiu para essa prática, ao incluir na educação dos príncipes o Ensino de Arte. O colégio do Pe. Felisberto Antonio Figueiredo de Moura, fundado no Rio de Janeiro, destinado para o ensino de rapazes trazia no seu currículo o ensino de pintura e desenho. Porém, nenhuma destas iniciativas afastou o preconceito contra as atividades manuais. Isso se deu pelo fato de termos sido um país que sobrevivia à custa da escravidão; sendo assim, a arte praticada pela elite era considerada como sinal de refinamento e ocupação para os momentos de ócio; aquela praticada pelas demais classes era trabalho de artesanato.

Os escravos entre nós são empregados não só mais nos pesados ofícios e serviços secundário das fábricas, mas também nas artes mais delicadas e indústrias mais apuradas, como o fabrico dos chapéus, jóias, móveis, nas casas de modas, tipografia, etc. (BARBOSA, apud, FERREIRA; 2002, p. 28)

O preconceito é tão forte que alguns estrangeiros ao chegar ao Brasil, negam exercerem uma arte ou um ofício. E, na tentativa de propagar o Ensino Artístico no país e estabelecer uma aproximação entre a cultura do povo e a cultura da elite, Araujo Porto Alegre, ao ocupar o cargo da direção da Academia Imperial de Belas- Artes (1855) propôs em sua reforma as mesmas disciplinas básicas para artesão e artista. Porém, tal idealização não se realizou de forma eficaz,

pois a linguagem neoclássica afastava totalmente o povo e ficava mais a aparentar uma bondade da elite permitir que a massa participasse do seu “mundo refinado”. Acaba assim por criar um curso noturno para esses “artesãos” (1860), o qual se torna um mero treinamento profissional com anulação dos estudos preparatórios.

Em 1856, é criado o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, com o objetivo de realizar uma educação popular, através da aplicação da Arte às indústrias. Este recebe maior crédito da população, porém só após a libertação da escravidão começa a ser respeitado com maior credibilidade o trabalho manual. Isto ocorre juntamente à revolução industrial do nosso país. Com este processo, as Belas- Artes continuam sendo vistas como inúteis, porém a arte aplicada à indústria, ligada à técnica, começa ser valorizada pela possibilidade de gerar emprego ou subemprego.

No início do século XX em relação o ensino de arte, há a persistência do Desenho, com a argumentação do ensino do Desenho para Educação Primária e Secundária é necessário enquanto linguagem técnica e linguagem da ciência. No entanto

A escola brasileira procurou acompanhar as mudanças sociais provocadas pela Abolição (1888) e pela República (1889). Este processo de mudanças, porém, foi tão lento, que alcançou o século seguinte. Diríamos mesmo que as duas primeiras décadas do século foram quase exclusivamente dedicadas a um aparelhamento das instituições educacionais com as novas idéias que, surgidas no XIX, preparam e executam a Abolição e a República. Barbosa (2003, p.31).

As primeiras décadas não trazem grandes transformações, ainda muito presos ao academicismo e às influências francesas da belle époque, alguns jovens de São Paulo, intelectuais e artistas começam a sentir a necessidade de uma atualização das artes, ao mesmo tempo que uma busca de identidade nacional, através do retorno às raízes culturais do país a exposição de Lasar Segall, em

1913, apesar de não causar muita repercussão, vai sinalizar contatos com as vanguardas alemãs. Entretanto, será a exposição de Anita Malfatti, em 1917, que instiga os artistas e jovens intelectuais a se organizar como grupo e promover a arte moderna nacional semana de 22, como é conhecida a semana de Artes Modernas. Apesar da repercussão na classe artística da elite, este pouco influenciou a sistematização do ensino de Arte nas escolas primária, secundária e superior. A Escola Nacional de Belas- Artes, nível superior do ensino manteve-se ancorada no século anterior e reproduzindo seus moldes antigos, a mesma tem forte influência sobre o ensino de Arte no primário, e principalmente no ensino secundário. As transformações, de fato, acontecem, ou, acompanham o desenvolvimento econômico-industrial.

A implantação do ensino de Arte nas escolas primárias e secundárias e as reivindicações do espaço para a mesma no currículo escolar são preocupações do início do século XX. O seu modelo de implantação está baseada nas ideias positivistas, tendo Rui Barbosa como um dos maiores defensores e porta voz. Porém, esse ensino estava centrado no ensino do Desenho, que era considerado indispensável, o possível “salvador”, defendido como uma maneira de desenvolver o país. Esta defesa reforça os moldes já vividos no século anterior pelo neoclassicismo, além de exaltar o artista como um gênio de inteligência superior que “através do desenho seria limitada, domada pela razão, pela teoria, pelas convenções da composição para melhor entender a tradição e a história” (Barbosa 2002, p. 34). E a defesa da sua inclusão na escola primária e secundária mais como uma forma de escrita do que uma arte plástica reforça desta maneira a mentalidade difundida anteriormente e confirmada com o retorno do ensino jesuítico (1842). Ou seja, nada melhor do que se a Arte for “reduzida” a um complemento da escrita; esta será, sem dúvida, aceita.

Os liberais apoiadores da revolução industrial acreditavam que o ensino de Desenho abriria as portas para uma redenção econômica e uma eficaz introdução profissional. Rui Barbosa, do qual poderia se dizer que era fiel

intérprete da corrente liberal, acreditava na democracia como função da educação. Suas ideias pedagógicas tiveram grande influência no início do século XX e ninguém como ele deu tanto destaque ao ensino do Desenho ou ensino de Arte. O desenho tinha destaque no currículo secundário e especialmente no ensino primário. Sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país. Este enriquecimento econômico se concretizaria com o desenvolvimento industrial e uma educação técnica e artesanal do povo, ou seja, mais uma vez, nossa educação, inclusive o ensino de arte, estava a serviço da manutenção da classe dominante. Tal ensino era baseado no desenvolvimento americano e defende que o Brasil faça tal qual o mesmo. O modelo americano defendido por Rui Barbosa, na escola secundária, faz do ensino de Desenho algo obrigatório que deveria ser ensinado em todos os anos do currículo secundário. Suas justificativas e métodos apontavam para um seguimento da prática dos EUA, no que diz respeito ao ensino de Desenho.

Com a proclamação da República em 1889, com a queda da monarquia e que, com a Constituição de 1891, é instaurado o governo representativo, federal e presidencial. Fato que leva a uma mudança no contexto social, econômico e político brasileiro, pois o federalismo dá autonomia aos estados, gerando problemas devido ao crescimento desigual, principalmente de São Paulo e Minas Gerais e Rio de Janeiro, onde prevalecerá os interesses dos fazendeiros de café.

Em relação à Educação, a Constituição só reforça o caráter elitista da mesma, ao descentralizar o ensino, passando para a União a responsabilidade pelo ensino superior e médio e, para o Estado, o ensino fundamental e profissional. Com a proclamação da República, os positivistas pretendiam fazer reformas para a consolidação do novo regime. A corrente positivista encontrou no país um grande número de partidários, tendo como grande líder Benjamim Constant, ao qual cabia a elaboração da primeira reforma republicana educacional, uma vez que o mesmo era ministro da Instrução, correio e

telégrafo. Tal ação foi nomeada como Reforma Benjamim Constant, aprovada em 22/11/1890, pelo decreto-Lei nº 1.075. Embora os positivistas defendessem o fim da Academia Imperial de Belas – Artes, a mesma conseguiu neutralizar a influência deste pensamento e mudou apenas o nome para Escola Nacional de Belas-Artes. Os positivistas defendiam o Ensino de Artes como uma forma de regeneração para o povo, uma regeneração intelectual que uma vez solucionada, mudaria também os rumos do país. Segundo Barbosa (2003),

A Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinado através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma. Barbosa (p.67)

Nesse contexto, inspirados no mestre do positivista Augusto Comte, com função de humanização, indica para crianças de 7 ou 8 anos até a puberdade, uma educação estética livre, baseada no ensino da poesia, música e desenho. Porém tal recomendação a respeito da arte foi seguida pela reforma de Constant e o currículo centrou-se no ensino das ciências. Para os cursos secundários, os conteúdos de Geometria eram densos e excessivos e não faziam parte dos de Desenho, porque eram considerados trabalhos gráficos. Com a morte de Benjamim, a sua reforma sofreu várias alterações, conformadas no código Fernando Lobo, que vigorou de 1892 a 1899, e manteve os princípios básicos positivistas, todavia o currículo desta nova Lei tinha como função preparar o aluno para a escola superior, tendo como objetivo formar um simples raciocínio; em consequência, diminuiu o extenso conteúdo do ensino de Geometria. É perceptível, no trajeto do ensino de arte na escola, que como a disciplina citada ainda não convenceu os representantes públicos de sua necessidade curricular, o preconceito ainda prevalece, tendo a arte o caráter social de embelezador.

O código Fernando Lobo foi substituído pelo código Eptácio Pessoa, que vigora de 1901 a 1910, voltando sua atenção para o ensino secundário. E, em consequência, o ensino primário, que era de competência do governo de cada Estado, chega ao número alarmante de 90% de crianças fora da escola, escapando destas porcentagens apenas alguns estados economicamente e culturalmente desenvolvidos, como São Paulo, o Distrito Federal (Rio de Janeiro) e Minas Gerais. O código de Eptácio, embora conservasse algo de positivismo, no que diz respeito ao método e objetivo do ensino do Desenho, propôs uma articulação entre princípios positivos e liberais. Em relação ao pensamento dessas duas correntes sobre o ensino de Desenho, comenta Biasoli:

Assim, o ensino de desenho, para educar a inteligência, é o objetivo principal dos positivistas, não tão distante dos liberais, embora, para estes, o objetivo primordial do ensino seja a preparação do povo para o trabalho, o ponto de contato entre positivistas e liberais é, sem dúvida, o ensino de desenho. Ambos concebem o desenho como uma forma de linguagem; o que difere é a interpretação da natureza dessa linguagem. (1999; p.59)

Para os positivistas o desenho prepara para a linguagem científica um meio para a racionalização da emoção, enquanto que para os liberais prepara para a linguagem técnica, um meio de livrar da limitação da ignorância das normas básicas de construção. E desta simbiose entre as duas correntes é implantado nas escolas primárias e secundárias o Desenho Geométrico. No entanto, esta simbiose das correntes com o passar do tempo tende mais para o positivismo do que para o liberalismo.

Em 1911, houve nova reforma educacional, designada como Lei Rivadávia Correia - Decreto nº 8659, de 5 de abril. A mesma tornou concreta a descentralização do ensino uma política defendida pelos positivistas, aspirando a autonomia didática e administrativa. Esta lei restringe a intervenção do governo, exceto o auxílio de materiais as corporações de ensino superior. Desaparece, portanto, a fiscalização do governo e a igualdade dos programas

de ensino. Os mesmo agora passam a ser organizados pelos professores e a sua aprovação fica a critério de cada instituição de ensino. Sobre o ensino de desenho e o ensino secundário, Barbosa (2002) postula que

O desenho deveria constar no currículo das 4 primeiras séries das seis que compunham o secundário.havia provas gráficas de desenho para promoção do exame final. Sem escolas destinadas a formação uniforme do professor secundário, quase toda autodidata, recrutados nos quadros das profissões liberais, como no Império, o ensino secundário não resistiu a carga de responsabilidade que a desoficialização lhe jogou sobre os ombros. (p.87)

Embora a reforma tenha proposto uma certa autonomia e liberdade, os professores não se sentiam preparados, pois estiveram sempre a executar o que outros idealizavam. E o ensino de desenho não sofreu nenhuma variação, nenhuma mudança em sua metodologia.

Tendo a Constituição de 24 de fevereiro de 1891 transferido a responsabilidade do ensino primário para o estado, o estado de São Paulo aproveitou esta autonomia e desde o início buscou desenvolver uma educação integral. A escola primária, organizada com o objetivo da formação de hábitos de vida e de trabalho, e a escola normal destinada a formação de professores aptos a desempenharem sua função. O estado de S. Paulo por ter o privilégio de ter boas condições econômicas e sociais, diferente de outros estados, não foi abalado com a abolição da escravidão por já contar com "outra forma" de escravidão - os imigrantes. As escolas de São Paulo se destacaram em relação à educação de outros estados durante as primeiras décadas do século XX, e mais tarde (1914), em educação profissional. Historiadores comentam os ganhos e as perdas; pois, se por um lado esse estado ganha com a imigração, por outro a imigração pode representar uma ameaça a um país que busca a nacionalização, por acabar sendo influenciado. E, no estado de São Paulo, é fortemente marcado pelos americanos, quer sejam missionários quer sejam simplesmente imigrantes, que fundam suas próprias escolas.

Duas delas se destacam por sua organização pedagógica, como um todo, e no que diz respeito ao ensino de desenho. A primeira Escola Americana criada por Mary Chamberlain tornou-se um modelo para a reforma do ensino público de São Paulo, após a República. A mesma inicia seu trabalho apenas com a escola primária, depois inclui também o curso médio e curso para treinamento de professores. Era uma escola que se diferenciava das demais estrangeiras, pois, ao invés de organizarem-se em torno da língua materna o português a língua utilizada para desenvolver seus conteúdos e o inglês é apenas uma matéria do currículo. Outra escola de grande influencia foi a Escola de Piracicabana, organizada por Miss Martha Watts, que se torna um referencial educacional e até os dias de hoje influenciou, inclusive, a legislação do ensino público do ensino primário e normal do estado de São Paulo, escola criada para educar os filhos norte-americanos, apoiada por Prudente de Moraes, vence as dificuldades da época e se torna um referencial de novas técnicas pedagógicas:

O marco desse momento histórico é a psicologia experimental aplicada a educação do Brasil, cujas idéias já vêm sendo utilizados na aplicação de novos métodos de ensino da Arte nas escolas americanas. Este processo enfatiza a relação entre o processo afetivo e cognitivo, apontando para uma concepção da arte como produto interno que reflete uma organização mental. (Biasoli; 1999; p.61).

Tal concepção defende que a arte não é treinada, mas expressa, dando a “liberdade” à criança de escolher seus modelos com base em sua imaginação. Portanto, o ensino de arte agora tem outro foco de atenção. Educadores, psicólogos e artistas dão início a um novo movimento do ensino de arte na escola primária como atividade integradora – uma segunda linguagem. Também é ressaltada sua importância para expressar e fixar conteúdos de outras áreas de conhecimento. A aproximação entre a Psicologia e o Desenho no Brasil teve sua contribuição, sobretudo, na atitude de respeito para com o grafismo da criança, como um produto interno que reflete sua organização

mental. Porém, os métodos utilizados continuam sendo os mesmos as crianças continuam copiando matérias visuais.

A renovação metodológica no campo do ensino da arte, onde se reconhece o valor da arte infantil na perspectiva da espontaneidade, só acha lugar no Brasil com o ingresso das correntes expressionistas, futuristas e dadaístas da arte contemporânea, onde se concretiza com a semana de Arte Moderna em 1922,. Vale ressaltar que ela não ocorreu com intenção de revolucionar o ensino de arte no país, pois, a mesma se trata de um movimento promovido pela elite, por um pequeno grupo de artistas burgueses ou de hábitos burgueses, que estudaram no exterior e na volta ao país, na luta pelo espaço artístico - status social, cultural e econômico, organizam um evento de arte moderna. Não podemos negar alguns esforços e identidades específicas, como é o caso Anita Malfatti e Mário de Andrade, que desempenharam atividade com criança, valorizando a livre expressão. Mário de Andrade realizou investigação sobre a arte da criança, escreveu e divulgou os seus artigos e os introduziu em seu curso de História da Arte. Já Anita Malfatti, em seu ateliê e na escola Americana como professora inova métodos e concepções em relação à arte infantil, por mediação do professor como expectador da arte da criança, sendo responsável pela preservação de sua ingênua e autêntica expressão. Também não podemos negar que o movimento causou inquietação por parte dos intelectuais e educadores que empreenderam debates e planos para reformar e reparar o atraso brasileiro. Nessa nova tarefa, ideias de autores americanos, como John Dewey (a partir de 1900), e Viktor Lowenfeld (1939), e do autor inglês Herbert Read (1943), influenciaram mudanças no trabalho dos professores brasileiros. A respeito de suas contribuições Biasoli afirma que:

Dewey contribui com o princípio da função educativa da experiência, cujo centro não é o conteúdo de ensino nem o professor, mas sim o aluno em constante crescimento. Lowenfeld e Brittain (1977) referem-se a arte como meio para compreender o desenvolvimento de sua consciência estética e criadora. Já Read (1977), em sua teoria de uma educação pela arte, discute a questão do objetivo da educação, cuja base deve

residir na liberdade individual e na integração do indivíduo na sociedade. (1999; p.63)

Vale lembrar que estas experiências são específicas, no contexto coletivo social, elas não têm repercussão; elas ficam restritas a alguns lugares. Também deve ficar claro que começa a acentuar-se uma preocupação com o técnico da educação e não com a desejada democratização da educação. Porém, não se pode ocultar que o pensamento de Read, que valoriza a liberdade criadora da criança, conquista Augusto Rodrigues, que não só o difunde, como o torna inspirador para a criação da Escolinha de Arte do Brasil.

Após a Revolução de 30, inicia-se a era Vargas (1937 a 1945). Durante este período, o país é marcado por um estado político ditatorial, que tem como consequências para a educação o afastamento dos educadores de ações que fossem renovadoras. Durante o período do Estado Novo¹, com a ajuda da Constituição de 1937, enfraqueceu a força de algumas conquistas, sobretudo ao que diz respeito ao dever do Estado como educador e ressaltou a liberdade da iniciativa privada. O ensino de arte durante este período ficou reduzido a uma atividade de liberação emocional, além de haver uma diminuição do interesse pelo ensino da mesma. Pois, reaparece o velho preconceito do que é arte decorativa, nacional, regional, erudito, popular, arte dos intelectuais versus a “arte” da classe dominante.

Se por um lado temos as escolas públicas tenha um currículo voltado para preparar para o mercado de trabalho, a arte ironicamente começa a retomar

¹ O Estado Novo, dura oito anos. Começa com o golpe de 10 de novembro de 1937 e se estende até 29 de outubro de 1945, quando Getúlio é deposto pelos militares. O poder é centralizado no Executivo e cresce a ação intervencionista do Estado. As Forças Armadas passam a controlar as forças públicas estaduais. Prisões arbitrárias, tortura e assassinato de presos políticos e deportação de estrangeiros são constantes.

força na escola pública, sob a influência das escolas particulares de Augusto Rodrigues, as Escolinhas de Artes. Estas influenciam, no Brasil, em 1948, uma nova concepção de ensino de arte do ponto de vista do desenvolvimento criador, em geral. A “Escolinha de Arte” funciona como uma espécie de ateliê, onde as crianças e adolescentes desenham e pintam livremente. Porém, é uma prática alternativa das atividades escolares e freqüentada apenas por aqueles que podiam pagar este momento extraclasse para seu filho. Mas, com o passar do tempo, ela ganhou a confiança e foi aceita não só pelos artistas de vanguarda, como também pelos educadores interessados em revitalizar a educação. A Escolinha, além de promover suas aulas de arte passa a realizar o treinamento do professores de arte, que até aquele momento não existia nenhuma atividade de formação do professor de arte. O entusiasmo com a Escolinha levou à abertura de outras similares em outros estados.

Embora as Escolinhas realizassem seu trabalho fora do sistema público educacional, suas, influências chegaram até o mesmo. Elas contaram com a ajuda dos intelectuais dos lugares onde foram implantadas, devido a sua maneira cooperativa e não competitiva. Rodrigues é citado em Bisoli (1999), o qual afirma: “os princípios básicos, pelos quais nos norteamos, são imutáveis: o profundo respeito ao outro, a criatividade como elemento essencial á vida e a paz entre os homens como o mais elevado pressuposto da educação” (p.66). Devido à repercussão das práticas vividas nestas Escolinhas, o Governo Federal é levado a permitir, depois de 1958, a criação de classes experimentais de arte nas escolas primárias e secundárias, firmando alguns convênios com algumas escolas privadas para o preparo de professores interessados. Contudo, ainda há consciência de que a arte, como algo fundamental para a educação formal, é uma fonte de ensino alternativo complementar as atividades escolares.

No período de 1958 e 1963, a educação viveu momentos determinantes para sua emancipação, devido à abertura política, social e econômica do país. Durante o governo de Juscelino Kubitschek, a expansão econômica,

juntamente à modernização das instituições, é uma preocupação prioritária do seu governo, embora dê continuidade a política de desenvolvimento começada no governo de Vargas. Juscelino busca a internacionalização da economia diferente do nacionalismo de Vargas e encontra apoio dos diferentes grupos políticos, no rumo da industrialização, que gera novas formas de empregos, novas mercadorias e, expansão do consumo, mas existia uma grande desigualdade. Neste período, aconteceu a mobilização e organização de estudantes, trabalhadores e ligas camponesas. Estas organizações proporcionaram ao país o maior movimento pela cultura e educação popular. “É época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promoveram festivais de música, teatro, com grande mobilização de estudantes” (PCN de arte 2001, p.28)

A abertura política e econômica da sociedade proporcionou uma renovação cultural em todos os campos. O Iseb (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) elaborou novas abordagens sociais e filosóficas e a valorização da cultura popular explodia em todo país. O movimento concretista foi destaque em 1957, e levou a literatura ao reconhecimento internacional. Obras como Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa, renovou o romance brasileiro. O cinema Novo proporcionou a visão crítica da realidade do Brasil, a Bossa Nova reorientou a música brasileira. Era forte o movimento de deselitização do teatro.

Em 1956, embora generalista, foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, exigida desde o começo da República. Também foi criada a Universidade de Brasília, que se destacou na história e na cultura, onde o ensino de arte ocupou um lugar acentuado. A respeito disso, Biasoli afirma que:

A idéia inicial é começar a Escola de Educação com base em um departamento de Arte-Educação. E, na realidade, a primeira entidade a estudar a educação organizada na universidade de

Brasília é uma escola de arte para crianças e adolescente. Sua organização envolve durante quase um ano o trabalho de diferentes especialistas (psicólogos, artistas, arquitetos, educadores, etc.). A proposta é começar pesquisas e estudos de educação por meio da “arte-educação”, refletindo uma abordagem fiel à idéia de “educação pela arte” (1999; p.68-69).

Porém, em 1964, a Universidade de Brasília sofreu várias demissões e renúncias de cargos entre seus membros, devido às pressões do novo governo implantado no país, a ditadura militar. Portanto, o espírito de renovação no país foi mais uma vez interrompido. O governo incentivou os interesses estrangeiros, sobretudo os dos norte-americanos, no qual prevalecia a desnacionalização da economia, que acarretou em arrocho salarial, recessão, inflação e prejuízos para as pequenas empresas. O país viveu uma censura que reprimiu de forma violenta, qualquer manifestação política, cultural e artística. Já a educação teve que se adaptar às ideias e modelos estrangeiros. Mesmo se este recebeu influência das concepções de Paulo Freire, referência significativa para a arte-educação, por proporcionar a construção de um olhar crítico-social.

Por ironia, após tanta luta pela obrigatoriedade da arte na escola, essa foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71 é implementada justo no governo militar, não pela bondade do mesmo, mas pelo resultado em parte de uma luta social, e devido a um acordo oficial do MEC-Usaid (Ministério da Educação e da Cultura, United States Agency for Internacional Development), ou seja o Brasil, recebeu naquele momento, tanto a assistência técnica como financeira, para a realização da reforma brasileira. Deparamo-nos com a seguinte situação uma lei que obriga o ensino de arte em um país que vive à sombra de uma ditadura que reprime com agressão qualquer atividade artística. A arte mais uma vez não é importante por si mesma, mas apenas uma colaboradora da industrialização e a tecnologia que orienta para a garantia de produção e consumidor.

Em 1971, portanto a arte passou obrigatoriamente a fazer parte do currículo escolar, conforme a Lei nº 5.692, artigo 7º, *“será obrigatória inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artísticas e programas de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quando á primeira o dispositivo no decreto-lei n 869, de 1º de setembro de 1969”*. No artigo 30, do capítulo V, ao se referir à formação do professor de Educação Artística, determina a formação mínima do professor para o exercício do magistério, a qual deve: *a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, ter um professor com habilitação específica de 2º grau; b) da 5ª à 8ª série do 1º grau, um professor com habilitação espeífica de grau superior, no nível de graduação; c) em todo ensino de 1º e 2º grau, um professor com habilitação específica, obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.*

Diante da obrigatoriedade do ensino de arte, deparamo-nos com a seguinte situação o dever de ter que cumprir uma Lei e um questionamento: como cumpri-la, Se não temos cursos universitários para a formação de professores de arte. Abrindo uma enorme lacuna entre Lei e prática. Tinham muitos alunos e poucos professores que, pelas Escolinhas de Artes, têm formação inicial não podem atuar a partir da 5ª série por não terem formação universitária. Toda essa realidade leva-nos a um outro questionamento: será que os professores estão preparados para atender à demanda da lei que exige dos mesmos a capacidade de ser um super professor capaz de, sem formação específica, dominar e ensinar música, artes plásticas e teatro, sabendo que em boa parte do nosso percurso histórico, o ensino de arte ficou centrado no desenho?

Em 1973, o governo se viu pressionado pela realidade e criou um curso, cuja finalidade era a preparação específica do professor de educação artística, na resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, do Conselho Federal de Educação. O curso de licenciatura com duração de dois anos, compreende um currículo básico, ou seja, com apenas dois anos de formação se pretendia

prepara um educador capaz de ensinar música, artes plásticas e teatro da 5ª à 8ª série do 1º grau. Os arte-educadores começaram a exigir mudanças curriculares nos cursos universitários de artes e o mesmo Conselho Federal de Educação, em 1978, elaborou o parecer nº781/78, favorável à implementação, em todo o país, de cursos de licenciatura plena em educação artística, com duração de 4 anos. Mesmo que tal atitude representasse uma conquista da classe, era preciso esclarecer que tal conquista representou apenas parte dos objetivos que o arte-educador precisava conquistar. O curso de educação-artística tinha caráter polivalente, o que, devido ao pouco tempo para tanto, tornava-se um curso efêmero, sem aprofundamento, além de obrigar o futuro a docente ministrar aulas de artes plásticas, teatro, música e dança, como se fosse possível tal formação em quatro anos. Diante dessa proposta, percebe-se, mais uma vez, o descaso com o ensino de arte, com uma reflexão necessária na construção de um curso, de um currículo. As consequências desta proposta afetam não só a formação do professor como também a formação do aluno. Como bem postula Biasoli:

Além de ser considerada uma atividade, possibilita a continuidade do antigo preconceito contra a própria arte – o do entendimento da criação artística como fator apenas afetivo, emocional -, sem considerar a existência do pensamento reflexivo na produção artística. A síntese dessa situação é a concepção do ensino da arte como expressão pessoal por meio do fazer artístico. (1999; p.75)

A consequência acima exposta se dá pela falta de formação consistente do arte-educador. Em 1980, a sociedade, como um todo, começou a reagir à ditadura militar. E a educação lutou pelo seu prestígio, buscando conquistar o que era seu. Neste momento, quando todos estão preocupados com fazer diferente, os educadores de arte abriram um leque de questionamentos sobre sua prática pedagógica. Organizaram-se em “associações, congressos, seminários simpósios – nacionais e internacionais – sobre arte, ensino de arte e história da arte para discutir, propor renovações e inovações da área”. (Biasoli, 1999, p. 76).

Com a Nova República, o país passou a viver sobre o sonho do novo, porém ainda convivia com os resquícios dos 19 anos de ditadura; mesmo assim, houve uma mobilidade popular, como foi o caso das “Diretas, Já!”. A educação tentava a reconquista do seu prestígio; já quanto ao ensino de arte, o Conselho Federal de Educação determinou pela Resolução nº 6, de novembro de 1986, em seu artigo 1º para o currículo de 1º e 2º graus as matérias básicas de: Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, e eliminou a área de Comunicação e Expressão, assim como a Educação Artística, que fazia parte desta área. Já no artigo 2º exigiu que: a Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso fossem obrigatórios para o desenvolvimento dos alunos. Isso foi uma verdadeira contradição, pois a arte deixava de ser uma disciplina básica, mas tornava-se exigida legalmente.

A nova Lei Diretrizes de Bases (LDB)- Lei Darcy Ribeiro, instituída em 1996 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi resultado de uma luta política citadas anteriormente. Artes-educadores juntamente com educadores de todo país realizaram vários movimentos em favor da educação, como obrigação do Estado. Havia também, em relação ao ensino de arte uma proposta a favor da não obrigatoriedade do mesmo (da 5ª à 8ª), com a justificativa de que a arte é uma disciplina que se mostra frágil e precária, além da necessidade de ampliar a carga-horária de Língua Portuguesa e Matemática. Portanto, o Ensino de Arte deveria ser complementar. Diante desta absurda possibilidade, as associações regionais de arte-educação realizaram inúmeras ações de repúdio, como a retirada da Educação Artística dos currículos escolares, Enviando representações junto ao MEC.

Mais do que a obrigatoriedade do ensino de Artes no currículo, os arte-educadores conseguiram garantir a permanência do ensino de Arte na educação escolar, já que a nova lei trazia uma nova concepção de arte, como

área do conhecimento. O artigo 26, §2º, postula que *“o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”*.

Do ponto de vista legal, foi uma grande conquista, mas por existirem lacunas na lei, que permitiam um cumprimento apenas parcial, já que, não havendo uma legislação que regulamentasse a profissão do licenciado em artes e a sua atuação no espaço educacional, deparamos com nossas escolas, tendo licenciados em outras áreas, ministrando aulas de artes. Outra importante conquista, fruto da luta dos arte-educadores, foi a substituição do nome “Educação Artística” por “Ensino de Artes”, que não significa apenas uma mudança de nome, mas sim uma rejeição à formação polivalente, prática educativa polivalente e conseqüentemente uma proposta que aponta para a formação de docentes e discentes da escola básica nas linguagens artísticas específicas: artes visuais, música, dança e teatro. Com a nova lei nos últimos 10 anos, a disciplina Educação Artística vive o processo de extinção, porém, até hoje, em alguns interiores, a maioria, ainda se ministra tal disciplina com caráter polivalente, mesmo que o professor não tenha formação polivalente. Neste caso, temos um professor que “se vira”. Além da conquista destas transformações pedagógicas, a classe artística-educadora puxa um movimento político de reivindicações por criação de cursos de licenciatura nas diversas expressões artísticas.

E, no fervor do movimento das Associações de Arte-educadores por um “lugar” digno no currículo nacional, foram publicados, em 1997, os PCNs-Parâmetros Curriculares Nacionais para todas as disciplinas, inclusive Arte. Os PCNs são referências para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal. O seu objetivo era propiciar subsídios para elaboração e reelaboração do currículo. A sua elaboração foi fruto de um acordo internacional.

O Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (PCNs, 2001, p.14)

Os PCNs apresentam uma proposta inovadora e abrangente, pois aponta para a sistematização do conteúdo, da metodologia e objetivo do ensino. Os PCNs não são uma coleção de regras, mas sim um pilar para a transformação de objetivos, conteúdo e didática do ensino. Essa conquista inclui o Ensino de Artes, reforça o papel da arte no currículo e especifica os conteúdos e objetivos a serem trabalhados em cada uma das linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Sabemos que são grandes as dificuldades que se tem na educação brasileira, especialmente nos municípios pobres, e esta condição sócio-econômica impede o desenvolvimento da construção de conhecimento para muitos, a exemplo do básico processo de alfabetização – ler e interpretar. Por isso, em muitas escolas, os PCNs não cumprem seu papel de mediar reflexões pedagógicas, construções curriculares e metodologia de ensino. Dessa forma, apesar dos méritos de tal documento, em específico para o ensino de Artes, não podemos negar que antes de nossas escolas, especialmente as públicas, receberem os PCNs, precisariam receber formação, pois há ainda muitos docentes leigos, sem formação superior inicial. Só assim seria possível tirar proveito dos PCNs e de outros livros instrutivos.

Apesar do contexto social, foi de grande importância a elaboração do PCNs de arte, para os docentes e discentes da disciplina Ensino de Artes. É importante ressaltar a grande influência pedagógica da arte-educadora Ana Mae Barbosa, com sua contribuição, através da Proposta Triangular. Ana Mae, desde os anos 1980, desenvolveu uma luta política, juntamente com outros arte-educadores, por melhores condições de ensino. Ela foi, e é, sócia-fundadora da Federação de Arte-educadores do Brasil, também da Associação de Arte-educadores de

São Paulo e a primeira pós-graduada em arte-educação. Sua pesquisa resultou na proposta Triangular, que vem sendo fluentemente experimentada na educação básica e na formação de professor de arte. Ana Mae Barbosa contribuiu decisivamente para o *status* legal alcançado pela arte dentro do ensino formal e para a instauração de uma nova concepção de Ensino de Artes.

Uma das grandes inovações propostas por Ana Mãe foi valorização da Educação Artística em museus, assumindo este espaço como espaço de construção de conhecimento, de sala de aula para a arte-educação. Suas primeiras experimentações com a proposta Triangular aconteceram no Museu de Arte Contemporânea, da Universidade de São Paulo, tendo continuidade por outros museus. A proposta de Ana Mae leva à reflexão sobre a importância do museu como possuidor de um patrimônio de conhecimento, e não aquele que guarda tralhas, coisas imprestáveis, mas o guardião de uma obra original que servirá para crianças e jovens aprenderem arte a partir da leitura da obra. Os anos de 1990 marcaram a conquista de um novo espaço de ensino de artes, como resultado da luta efervescente de arte-educadores. Nesse contexto, o arte-educador adquiriram mais um espaço de atuação e os museus criaram um setor educacional.

Assim, inicia-se uma perspectiva mais consistente de mudança no ensino de artes, que deixa de ser uma simples atividade secundária e recreativa e passa a ser assumida como área de conhecimento, que tem história, conteúdos e estudos específicos. E que, sendo um legado de outras gerações passadas deve, por direito, ser transmitida aos discentes atuais, de maneira integral. Enfim, podemos dizer que a proposta Triangular não só influencia o que está posto em lei, mas rompe com as tendências anteriores, propondo um ensino de arte dentro de uma leitura contextualizada, e um fazer esteticamente consciente. Pois o desenvolvimento em artes não é espontâneo e natural como afirmava a escola Nova até os anos 80 do século 20, muito menos uma cópia

de modelos artísticos, como era praticado pela escola tradicional. Seu objetivo primeiro é o desenvolvimento humano através dos sentidos e com os sentidos.

Dessa maneira, a arte continua construindo a sua história, esperando que o aprendizado, vivenciado no seu caminho percorrido, seja significativo e suficiente para o reconhecimento de sua importância, não apenas como um apêndice da educação, mas como o que de fato é: uma área de conhecimento que deve, como todas as outras, ser transmitida e ensinada às gerações presentes e futuras. Como vimos o caminho do ensino de arte não é marcado só pelos preconceitos, mas, sobretudo, pela persistência e pelas conquistas da obrigatoriedade do ensino de arte como uma disciplina. As conquistas tornam-se fundamentais na luta pelo reconhecimento de sua importância, na construção de conhecimento e no processo de desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem. No próximo capítulo trago as possíveis contribuições da arte dentro do espaço educativo escola como uma atividade que poderia ser integradora, mas que ainda não achou espaço.

3- O ensino de arte: atividade integradora

O ensino de arte ocupa um espaço significativo no processo educativo das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo significativo do todo. (Lowenfeld, 1970, p.13).

Durante o processo de seleção, interpretação e aperfeiçoamento dos elementos de sua experiência vital, a criança representa a si mesma e a vida, ou seja, o que ela pensa, o que sente e como interpreta o mundo a sua volta. Sendo assim, a arte para ela é uma atividade integradora.

A educação realizada na escola assume um papel importante na contribuição do desenvolvimento da criança, em seus aspectos afetivo, social e cognitivo. Uma vez que a criança aprende e se desenvolve, a partir das relações com o meio e com o outro. Tanto o sócio interacionismo de Wallon quanto o sócio-interacionismo de Vigotsky estão de acordo que a interação realizada com o meio e com os demais indivíduos, em determinadas situações sociais é fundamental para o desenvolvimento da personalidade e do pensamento do sujeito. O que sem dúvida torna a teoria psicogenética de Wallon de grande importância para educação ao propor a compreensão do sujeito pleno:

Em primeiro lugar, porque compreende a criança completa, o que implica a necessidade de uma prática pedagógica que dê conta dos aspectos intelectual, afetivo e motor, integrados, sem privilegiar o cognitivo. (Nascimento, 1997, p.64)

Falar de uma educação que compreenda o sujeito plenamente em seus aspectos afetivo, cognitivo e social é um grande desafio, quando temos a tendência de fragmentar e sobrepor um aspecto em relação ao outro. Fragmentamos os sujeitos em vários pedaços, como se tratássemos de uma

“pizza” ou simplesmente de “gavetas” de um armário; tal postura, por nós adotadas, nos vem de um longo ciclo da história da humanidade, pois existe uma tendência, em todos os âmbitos da sociedade, de valorizar um povo em relação a outros, um estado em relação a outro, a fé em relação a razão, o espírito em relação ao corpo, a razão em relação à afetividade. E essa hierarquia tem um motivo de ser: estabelecer a submissão, o controle, enfim, conter a massa popular é garantir a supremacia à elite. Quebrar esse ciclo não parece ser uma tarefa fácil, porém não será impossível. Podemos construir caminhos que contribuam com a superação desta lógica, e sem dúvida uma educação que valorize o processo criativo de cada um em sua individualidade; além disso, desenvolvendo em cada criança o seu potencial individual e coletivo, estaremos possibilitando saltos qualitativos nos sujeitos discentes. O ensino de arte tem muito a oferecer nesse processo de uma educação de qualidade, tanto quanto as demais disciplinas do currículo escolar.

É bem verdade que ninguém se torna primeiro ser social, para depois ser cognitivo e afetivo. Ele é sujeito pleno em potencial, porém, desenvolver-se plenamente dependerá das condições objetivas materiais. Seu processo de desenvolvimento é conduzido, na medida em que interagir com o meio socio-cultural. Falar de sujeitos plenos é compreendê-lo como uma música composta por notas diferentes, mas que só tem sentido quando tocadas em conjunto. É o que forma melodia e ritmo, já que sozinhas não passam de notas códigos simbólicos. Por isso, não podemos dizer: você deverá ser aqui afetivo, ali cognitivo e. O desenvolvimento afetivo da criança não é algo que caminha paralelo ao seu desenvolvimento cognitivo nem ao social; esta caminhada acontece na complexidade do desenvolvimento integral.

A preocupação com a formação plena dos sujeitos vem ganhando espaço. E, se, no Brasil, a história da educação tem início no ensino superior, assim também como o ensino de arte, esse quadro começa a se inverter, ao menos na Lei de Diretrizes e Base (LDB), nº 9495/96, que em seu artigo 29 diz que:

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. (1996, p.17)

Porém, é possível perceber que existe uma dicotomia entre Lei e prática. Isso ocorre devido a vários fatores, desde institucionais até a atuação individual de cada educadora². Destaco a questão da arte, pois mesmo estando oficialmente no currículo da educação infantil, em alguns casos, é deixada de lado no trabalho educacional de muitas escolas ou é vivenciada de qualquer maneira, sem critérios formais. Temos conhecimento da batalha de alguns arte-educadores ao longo da história para tornar o ensino de arte reconhecido oficialmente como área de conhecimento na instituição formal, porém também sabemos que, por se tratar de uma vitória “recente”, este ainda não encontrou o espaço merecido, de direito, e que esta lacuna atinge diretamente aos estudantes.

Deparamo-nos com outro problema que vem a favorecer as lacunas em relação ao ensino de arte: a obrigatoriedade de ensinar arte dentro do currículo da educação infantil que foi também reconhecida pela LDB como importante para a formação da criança, ganhando destaque nos anos 60. No entanto, os debates sobre a sua importância só começam a intensificar-se a partir dos anos 90. Portanto, percebe-se que tanto o ensino de artes quanto a educação infantil são brotos que estão buscando, aos poucos, o seu espaço ao solo, onde terão que percorrer um caminho de luta não mais pelo seu reconhecimento em lei, mas para tornar prática o que nela está escrito.

² Usarei sempre o feminino, porque grande parte dos docentes em educação infantil é formada por mulheres; além disso, tanto nas visitas como nas entrevistas realizadas neste trabalho houve essencialmente a participação de educadoras.

O reconhecimento – tanto da educação infantil quanto do ensino de arte – realizam conquistas no âmbito da consciência teórica, no que se refere ao desenvolvimento da criança. Facilmente lemos em livros e manuais que a criança deve desenvolver-se plenamente e que já não deve ser vista como adulto em miniatura, mas como ser afetivo, social e cognitivo em processo de desenvolvimento, em que etapas e contextos sociais e culturais devem ser respeitados. No que se refere à arte e a sua importância para o desenvolvimento da criança, torna-se incompreensível a hostilidade com que esta é tratada pelas políticas públicas educacionais. Esse descaso com o ensino da arte e para com os profissionais da área, contribui de forma direta para que, arte-educadores e pedagogos vivam em conflito com sua identidade profissional, pois ambos buscam, em seu espaço profissional, o compromisso educativo.

Além dessas questões de identidade profissional ainda temos as questões de falta de profissionais, de fato, formados nestas áreas – educação infantil e arte-educação. Então, pensar em formar sujeitos plenamente, quando o professor ainda não recebeu essa capacitação? Porém, esta questão será retomada mais adiante, quando falarei da importância da formação do docente; mas já encontramos aqui uma pista para começar a entender os fatores que contribuem para que a arte ainda não tenha encontrado seu espaço na prática escolar.

A criança, no seu processo de desenvolvimento e formação, segundo Ferras e Fusari “vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com outras pessoas. É, pois, inserida no ambiente afetivo e cultural, que a criança vai desenvolvendo seu processo de socialização.” (1999, p.41). Sendo a escola um espaço social, que tem como função proporcionar às experiências citadas, a mesma age como “gaiolas e asas”, como bem postula Alves:

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas” Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu

dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. “Porque a essência dos pássaros é o vôo”. (2001)

Gaiolas ou asas depender da maneira com o qual a instituição social escola vai desenvolver o processo formativo, pois se levarmos em conta que passamos aproximadamente 18 anos de nossas vidas em uma escola e quase que por unanimidade, este tempo se dá não em função da nossa formação enquanto seres afetivos, sociais e cognitivos, mas em seres puramente e simplesmente “racionais”, fragmentados que devem decorar fórmulas para passar em uma prova, em um vestibular ou concurso. Esta escola, não só age como uma “gaiola” que impede o vôo, mas ainda como “tesouras” que podam as asas dos pequenos pássaros, por medo de que possam escapar da gaiola e abrir vôo. Esse processo acontece por um fator social e ideológico das classes que são detentoras do poder, porque ter o controle é uma forma de sua manutenção. Nossa escola não liberta, muito pelo contrário, nos aprisiona e, diante desta realidade, é necessário, urgentemente, repensá-la e recriá-la.

Há escolas que são verdadeiros “quartéis”, ou melhor, há educadores que são verdadeiros “generais” com os quais, desde muito cedo as crianças têm que “aprender” a ficar a maior parte do tempo sentadas, caladas, obedientes e andar em filas. Podemos nos questionar onde está o ensino de arte? Se procurarmos, vamos encontrá-lo nas festinhas pedagógicas, comemoração das datas cívicas e sociais. Porém quem vê, quem assiste, não imagina o processo de adestramento a que cada criança foi submetida.

Dança? Só as coreografias impostas, normalmente televisíveis, para serem apresentadas nas festinhas, como a do dia das mães, o arraial do São João, ou seja, nada de expressões livres! Tem que ser aqueles passos ditados pela professora, por meio dos quais a criança não dança com prazer e de maneira criativa, mas dança para a professora, a fiscal; pois, se observarmos uma apresentação de dança infantil, nesse contexto, a criança executa os passos,

olhando sempre para a professora, pois quem “erra” é brutalmente corrigido. Vale salientar que as apresentações também são imposições da escola, da professora, as vezes, tem crianças que não estão à vontade para se expor, mas mesmo assim têm que ir; criam-se situações constrangedoras, traumáticas e repressoras. Exercitar o corpo através de uma corrida? Nunca, só às escondidas na hora do recreio. Aliás, correr pode: se estiver jogando futebol, só os homens, é claro, porque segundo a publicidade da rede globo, “futebol é mania de todo brasileiro”.

Desenho? Em sua maioria são mimeografados ou impressos para serem pintados com as cores determinadas. O desenho livre ganha a função de “tapa buraco”, ou seja, quando acontece de a turma desenvolver todas as atividades do dia e ainda resta tempo, este chega para salvar a professora do “barulho” e, sabiamente, ela pega folhas de papel em branco e giz de cera distribui entre as crianças e diz: “desenhem o que vocês quiserem, e pintem, em silêncio”.

Música? Só as que são propostas pela professora e aí daqueles que a desafiam, pois com certeza serão castigados. As músicas, especialmente na educação infantil, em sua maioria, são do tipo que “adestram”, “disciplinam”, induzem comportamentos, valores morais, como por exemplo: a música que faz calar - “pegue a chavinha tranque a boquinha calou!”; a música da higiene – “lava a mãozinha, lava a boquinha.” – a música da disciplina– “marcha soldado cabeça de pape. Quem não marchar direito vai preso no quartel” – e por aí vai o ensino de música.

A música possibilita a interação da criança com as manifestações culturais de sua cidade, mas também com outros povos e regiões; é a música que envolve um aprendizado da linguagem oral, corporal, rítmica e movimentos dos diferentes grupos sociais da sua realidade, como de outras realidades culturais. Embora as atividades musicais sejam de extrema importância para o desenvolvimento da criança nem sempre são realizadas pelas educadoras.

Dessa forma, perde-se a oportunidade de se trabalhar som, ritmo, texturas musicais, movimentos corporais, a partir da música – melodia e tantas outras possibilidades.

Sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (PCNs-ARTES, 1988, p.15)

Quando assumimos este papel, privando a criança de realizar atividades criativas e livres, negamos-lhes a capacidade não só de desenvolver-se, mas negamos o seu próprio ser infantil, sua realidade, pois o mundo que nos cerca é musical, cheios de ritmos. O som está em toda parte no barulho das máquinas, carros animais, chuva, vento; enfim, tudo o que nos cerca, até o nosso respirar, produz som, que nos permite gostar ou desgostar de alguns. É notório que a criança também consegue realizar tais leituras. Percebo, em minha vivência em sala de aula meninos que adoram cantar, outros que se incomodam com o barulho e os que gostam de produzir ritmos, utilizando o próprio corpo ou objetos que os levam a uma interação com objetos e os demais colegas. A música ajudará as crianças a harmonizar ritmos. Para aqueles que preferem o movimento, a expressão corporal harmoniza, fortalece a psicomotricidade. O corpo fala e negá-lo ou castrá-lo em nossas escolas é não permitir o aprendizado, pois aprendemos com os sentidos, logo, com o corpo: cantando, dançando, teatralizando, pintando e brincando. Nossos primeiros aprendizados, processo de desenvolvimento humano, iniciou-se pelo uso dos sentidos.

Durante a minha experiência na educação, tanto como aluna quanto como educadora, sinto dentro de mim o barulho das botas dos “generais” vindo em minha direção com aqueles gritos repressores – “não pode”, “não deve” – e em algumas vezes vejo-os dentro de mim, quando reproduzo tais práticas,

quando reproduzo aquelas situações humilhantes, às quais que as crianças são submetidas. Educadoras assim agem, como tesouras afiadas, prontas a atrofiarem sua estima, a capacidade criadora, exploratória, motora, cognitiva, afetiva e as possibilidades de desenvolvimento de um ser pleno que afeta e é afetado pelo meio em que vive, sendo tolamente castrada a possibilidade do conflito que, por sua vez, dará ao sujeito a afirmação do seu ser como diferente do outro.

Os cortes no desenvolvimento da criança são retratados diariamente por elas próprias. Não foram poucas as vezes que tive oportunidade de presenciar crianças brincando de escola e, por unanimidade, as que assumiam o personagem professora eram arrogantes, autoritárias, que repetiam sempre: “cale a boca”, “fique quieto”, “já falei para sentar”; já as que assumiam o personagem estudantes – mantinham-se de cabeça baixa, escrevendo, copiando algo; outros personagens alunos agiam com rebeldia e desafiavam a “professora”, que o respondia, castigando-o: “você não vai brincar mais”. Diante deste jogo dramático, observei que as crianças traziam em suas releituras os comportamentos rígidos de nossa escola: tensões, durezas, agressividades, individualismo, enfim, o que vê no outro. E lamentavelmente, essa visão não revela a possibilidade do aprendizado como troca com o diferente, mas uma ameaça, um carrasco, uma relação de opressão. Reafirmo o quanto nossa escola está impregnada de experiências frustrantes relacionadas àqueles que deveriam possibilitar seu desenvolvimento.

Segundo Wallon, a criança da educação infantil encontra-se nas primeiras manifestações emocionais da sua vida psíquica, no período impulsivo emocional, na origem da evolução do ser humano. A emoção é um fenômeno mobilizador, o que no início é manifestação de choro, riso, ou seja, as funções primárias são básicas para a socialização, para a troca com o meio. Porém, a importância desta fase é pouco levada em consideração pelas professoras. Não se trata aqui de um julgamento que apenas as professoras devam sentar-se no banco dos réus, mas de um questionamento sobre o lugar do docente e,

até mesmo sobre o compromisso da universidade em formar profissionais desta área. Pergunto-me: Será que nossa universidade tem seriedade com seus objetivos?, com suas propostas de formação?

No entanto, mesmo diante de tantas falhas na educação, de tanta rigidez e autoritarismo, alguns “pássaros” conseguem “fugir da gaiola” e voam, sejam “pássaros adultos” ou “pássaros” crianças”. Uns voam e se perdem no desconhecido e outros se encontram na luta. Entre tantas lutas necessárias, aqui destaco a luta por uma educação de verdade, por uma educação infantil com bases sólidas e pela obrigatoriedade do ensino de arte nesta, que tem muito a contribuir para a formação e desenvolvimento das crianças, tanto quanto as outras áreas do conhecimento que formam o currículo da escola. Ironicamente, nosso documento referencial público, o PCNs de Artes afirma que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. (PCNs, 2001, p.15)

De acordo com o exposto, a teoria está bem elaborada, porém falta a prática, falta viabilizar as condições necessárias para sua efetivação, as condições objetivas e subjetivas. Somos seres sociais desde o nosso primeiro instante de vida. Nesse contexto, nossa existência está ligada à necessidade de sobrevivência e esta é suprida na relação com a natureza e com os outros seres, num processo coletivo e criativo. Tais interações possibilitam o desenvolvimento corporal, mental, afetivo e social. A criança tem suas primeiras experiências sociais, afetivas e cognitivas na vivência do seu núcleo familiar; depois, esta experiência se estende ao convívio escolar, onde se dará uma relação mediadora nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. O currículo escolar como um todo deveria estar voltado para

contribuir com esse processo de desenvolvimento, e dessa forma não excluir a arte da educação, como vemos na maioria de nossas escolas.

A arte está presente na vida de todos os seres sociais, em tudo que o cerca, no cotidiano, e a criança absorve, interfere, participa e interage, seja através de objeto, pessoa, som, cor ou movimento. Assim ela soma experiências a partir do que o mundo natural e social lhe oferece. Desde muito cedo, ela percebe que existe semelhança e diferença entre seres e coisas, mostra-se afetiva ou não a determinada situação, rejeitando-a ou acolhendo-a. A criança sente prazer ou desprazer, mostrando claramente o que lhe agrada ou desagrada, é capaz de descobrir a diferença entre o som de uma música, o cheiro de algo, gestos de aprovação ou desaprovação. Além da natureza que oferece experiências sensíveis, tanto visuais quanto sonoras as crianças “convivem com um mundo de máquinas, da industrialização, das tecnologias, do mundo eletrônico e das mídias” (Ferraz 1999, p.42). Esta realidade, presente em seu cotidiano, proporciona-lhes a possibilidade de elaboração de conceitos sociais e culturais. Todas estas experiências levam a criança a participar de diferentes maneiras das complexas manifestações sócio-culturais, artísticas, estéticas e comunicacionais. Portanto, a criança está viva, cheia de vida; e, por isso, é com a vida que a escola deve realizar-se.

Nossa escola não valoriza a vivência da criança, não valoriza sua capacidade criadora, mesmo que os adultos dela tenham sido um dia criança. A criança é capaz de reelaborar e reconstruir em seu imaginário, formar novas idéias e sentimentos sobre suas ações e expressá-las, Num jogo de faz-de-conta, ou jogo dramático “atividade não de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, ousar, experimentar, criar e absorver”. (Slade,78,p.17-18). Desta forma, percebe-se a importância deste dentro da escola, enquanto mediador no desenvolvimento da criança.

No drama, i.e, no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da pratica repetitiva, que é o jogo dramático. As experiências são emocionalmente pessoais e podem se desenvolver em direção a experiência de grupo. (Slade,78,p.18)

O jogo, o brincar na escola, assim como fora dela, na vida da criança é muito mais do que a “falta do que fazer,” como acham alguns. E por isso, este momento é negado à criança, sobretudo na escola, é trocado por outros mais “importantes”, como o aprender ler e escrever. Erroneamente, até mesmo quando se brinca, tais atividades não são assumidas enquanto atividades criadoras, crescentes, de aprendizado; A professora sempre “força” ou “direciona” para um aspecto “conteudista” ou “metodológico”, como se fosse impossível perceber, viver, tal aspecto independente de direcionamentos que, às vezes, são castradores da fluência criativa, esta tão importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por exemplo, não se pede que a criança desenhe para torná-la mais criativa, mas porque o desenho é sua primeira escrita e ela tem que ser alfabetizada, ou porque o desenho acalma. Isso não quer dizer que atividades de artes não possibilitem uma melhor compreensão de um determinado conteúdo, mas não deve ser só para isso o brincar, pois o fazer arte é na verdade:

Uma forma própria da criança se relacionar com o mundo, é a exteriorização de sentimentos através do concreto, é o encontro com o próprio mundo, a interação com o outro, a descoberta de mundo constituído no real e no “faz-de-conta”. (Pereira, 2005, P. 93)

Os jogos permitem à criança se construi socialmente, coletivamente, onde ela estrutura a realidade e desenvolve sua função simbólica. Ela reproduz, com o jogo suas experiências de vida, num outro estágio, contexto, mediatizada pelo processo criativo. O jogo também possibilita a criança vivenciar situações a serem resolvidas, como equilíbrio, arrumação e resistência. O professor deve perceber que este pode ser utilizado para o desenvolvimento de determinada

situação que queira estar abordando. Isso possibilitará criança a estabelecer contato direto com as pessoas e situações, desenvolvendo assim sua capacidade de interação, expressão e comunicação. As experiências de trabalho em grupo devem ser bastante exploradas, como os jogos cantados, brincadeiras de rodas, jogos dramáticos, brincadeiras de agilidade, que podem ser vivenciadas, experimentadas, com o próprio corpo no jogo pessoal³.

O brinquedo é algo também indispensável quando se fala em desenvolvimento da criança, através do ensino de artes e das demais áreas de conhecimento do currículo da educação infantil pode-se valorizar o processo criativo da construção de brinquedos, por isso é importante deixar a dispor da criança muita sucata, muitas peças, como blocos de madeira, tampinhas, tecidos coloridos, entre outros; a criação dos brinquedos proporcionará a criança, tanto no trabalho individual quanto no coletivo, que expressem com liberdade e criatividade seus esquemas, sua visão de sociedade, e suas relações. Às vezes observo que algumas crianças, com as quais convivo em sala de aula, passam horas com pecinhas, montando seus castelos, suas casas, numa representação de sua realidade social. É muito comum elas montarem armas, onde, depois de prontas alguns dizem: “Eu sou o policial”, e chega atirando em todo mundo. Outros dizem: “Eu sou o traficante, e vou matar você”. Essas atividades nos afirmam que, através do brinquedo e do jogo simbólico, a criança reelabora sua realidade social, experimenta a realidade do adulto, satisfaz sua curiosidade e, como diz Paulo Freire, “a curiosidade nos move, nos faz avançar”.

O desenvolvimento de uma criança pode ser percebido nos seus esforços de criação. Além da representação de si mesma nos jogos corporais, as crianças incluem em seus desenhos sua família, pessoas próxima do seu convívio, e, à medida que ela se desenvolve, acrescenta outros elementos de sua

³ SLADE, Peter . o jogo dramático infantil S. Paulo, Summos, 1978, p.19

experiência de vida. Sua arte reflete também sua conscientização social do meio no qual ela está inserida.

O desenho pode assim tornar-se uma ampliação do eu no mundo da realidade, porquanto começam abranger outros na análise do material temático. Esse sentimento de consciência social é o início da compreensão de um mundo mais amplo de que a criança passou a tomar parte. (Lowenfel, 1970 p. 45)

Além do desenho, também é perceptível suas reelaborações em outras expressões artísticas como a música, a dança e o teatro. Todas as artes são “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”. (RCNI, 1988; p.85)

A comunicação é algo inerente ao desenvolvimento humano e quanto mais são proporcionadas à criança atividades que instiguem o domínio de novas palavras e o domínio expressivo artístico e sensível, mais serão ampliadas suas experiências de conhecimento do mundo e mais estas se reconhecerão como sujeitos sociais. O processo artístico, criativo, proporciona o desenvolvimento social. A arte tem sido, ao longo da história, considerada um meio de comunicação e expressão, pois ela reflete a sociedade, o momento social do artista, do sujeito que a criou.

Por isso, a escola deve favorecer à criança o espaço para expressar-se sobre o que ela conhece do mundo que a cerca. Pois “no encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo era o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos”. (Ferraz e Fusari, 1999, p.49). A criança está em contínua assimilação de tudo aquilo que faz parte de seu cotidiano. A professora seja ele arte-educadora ou não, pois sabemos que na realidade escolar das séries iniciais

raramente há esse profissional, deve transformar as vivências das crianças em matéria prima para o seu trabalho de arte- educação.

Fazendo com que a escola deixe de ser um espaço meramente instrucional pra tornar-se lugar de desenvolvimento da pessoa. Esse desenvolvimento responde ao plano biológico em interação com o plano social: a criança concreta tem história, faz parte de um grupo social. (Nascimento, 1997, p.64)

Assim, o que a criança nos fala sobre o que observa da natureza, da ação do homem, sobre programas de televisão, rádio entre outros, deve ser aproveitado pelo professor como uma possibilidade de auxiliar a aumentar a capacidade de observação e percepção das crianças que já demonstram tais capacidades e provocam aqueles que não as utilizam. Pois segundo Ferraz e Fusari:

Qualquer conceito estético ou artístico pode ser trabalhado a partir do cotidiano, tanto da natureza quanto da cultura como todo. Assim, é bastante enriquecedor solicitar que as crianças levem para escola, por exemplo, elementos que se refiram a um determinado assunto de arte a ser trabalhado. (1999, p.49)

Assim, a percepção da criança pode ser trabalhada a partir de materiais como: flores, folhas, fotografias, tecidos, sons entre outros. Também o contato com as artes visuais, como obras de arte, peças de teatro, esculturas, estimulará na criança a possibilidade de criar suas próprias obras, como também estabelecer novas relações e conexões com as experiências que já trazem consigo, despertando-as para uma atitude de investigação, observação, sentir e tocar, além da necessidade de conversar, refletir sobre suas novas descobertas. Por exemplo: as crianças de Salvador nem sempre têm condições de ir ao museu, nem muito menos a escola pública propõe tal atividade, porém é possível ter contato com obras de arte nas ruas de Salvador, através do grafite e do mosaico, a exemplo dos pássaros em mosaico do artista Bel Borba realizada no muro da ladeira da Via do Contorno, na ladeira do Retiro entre outros espaços. Estas manifestações artísticas podem ser apropriadas pelas crianças

e educadoras no sentido de tornarem-se potencial de aprendizagem. Esta é uma ótima oportunidade de discutir sobre o artista autor, época, o contexto social da obra de do autor, a obra e é claro, uma releitura das obras.

Conforme afirmado no capítulo anterior a releitura não pode ser tratada como uma cópia da obra, como acontece na maioria das escolas, por falta de formação do educadora na área de arte – alfabetização estética. A releitura é uma ação criativa, crítica e contextualizada de uma obra de arte, “não só pela via histórica, mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica” (Barbosa, 2005 p.143) da qual não basta apenas saber qual foi o seu autor, ano de produção da obra em questão e depois copiá-la. É necessário estabelecer relação com o mundo e com a vida daquele aluno ou daqueles que estão diante da obra. É fazer arte da arte, é olhar e criar, tendo como suporte uma obra; é a transformação da crítica em uma atividade artística que, uma vez contextualizada a obra e estabelecida a relação com a vida da criança, esta será capaz de reler, de atribuir um novo significado a partir do seu olhar e da sua criação.

A releitura pode ser trabalhada na escola de diferentes maneiras: através da representação, onde são observados os elementos formais, como cor, linha, ritmo etc, e partindo destes elementos, os alunos criarem sua obra trazendo estes ou partes destes elementos. Pode-se também realizar a comparação entre o mesmo artista em épocas diferentes, artistas diferentes com o mesmo estilo, realizar atividades de apropriação, na qual a criança poderá colocar em sua obra uma imagem histórica como, por exemplo, Urutu de Tarsila do Amaral no desenho de uma mesa de uma criança, ou realizar atividades de citação, em que a criança deverá se apropriar do estilo de Tarsila.

Para desenvolver atividades como as citadas acima, são necessários exercícios de apreciação estética, seja no museu, nas ruas ou através de

reprodução de obra em sala de aula. Claro que é dever das políticas públicas socializar a cultura, o legado artístico; logo, possibilitar aos estudantes o reconhecimento, o hábito de ir ao museu. Sabemos que este é um repositório dinâmico. Um banco de dados, que contenha herança cultural artística, pertencente a todos, possibilitará o desenvolvimento da curiosidade e investigação e a capacidade de realizar a crítica artística, à medida que o professor como intermediário propõe uma leitura e a releitura. Pois ao, entrar em contato com a obra de arte, ao ver a imagem, o aluno desenvolve sua capacidade crítica, estabelecendo uma relação de aprendizagem com o objeto em questão. O desenvolvimento se dá no processo: ao ver atentamente, a criança descreve; ao observar o que vê, ela analisa; ao significar, ela interpreta; e, ao decidir acerca do valor, ela julga. Como vimos, é de grande importância a apreciação estética para o processo de desenvolvimento integral da criança.

As visitas não deveriam ser realizadas apenas ao museu, mas a criança tem o direito de realizar visitas a todos os espaços culturais criados e recriados pela sua sociedade. No seu conhecimento de mundo, ela tem o direito; e, portanto a educação institucionalizada tem o dever de favorecer o conhecimento do mundo cultural que a cerca, desde aquelas presentes em seu bairro, como também de toda a sua cidade, como por exemplo as artes das igrejas do centro histórico e do seu bairro, as pinturas das telas e os grafites dos bairros populares, a arquitetura de um shopping ou condomínio e das casas de seu bairro, o verde dos parques e o do seu bairro, o som etc. Isso proporcionará inclusive despertar sua capacidade crítica e questionadora a respeito de sua condição social de seu espaço e atuação social.

Qualquer atividade artística, seja ela musical ou visual, são pontes para o fortalecimento da memória, que se faz presente na vida da criança desde os seus primeiros estágios de desenvolvimento cognitivo. Segundo Vigotsky (1989), “a criança traz à sua memória fragmentos do passado, transformando-os em um novo método de unir experiências passadas com as vividas hoje”. Ao realizar uma leitura do objeto artístico, a criança está libertando seu

repertório de memória, está buscando, na memória, fatos relacionados à imagem, interpretando também o que vê. Seu processo de percepção irá articular a memória e o pensamento. Sendo assim, é necessário permitir que as crianças tenham uma alfabetização estética, compreendendo a linguagem da arte como uma forma de ampliar seus códigos de comunicação e expressão.

No decorrer do processo de construção de conhecimento da criança, através da arte, sua consciência social é também desenvolvida. Notaremos em seus desenhos uma identificação com “personagens sociais”, como: bombeiro, enfermeira, professora, entre outros, como também representação de situações que ela está vivendo, a saber a violência, agressão, afeto etc. Tenho sempre em minha mente uma cena do filme: *Uma lição de amor*⁴, no qual Lucy representa em um desenho, sua realidade; ela se desenha enorme, de mãos dadas, cuidando do seu pai, que é visto no desenho como uma criança. Sam, o pai de Lucy, tem deficiência mental, o que explica que ela se sinta maior que ele. No mesmo filme, ela pinta uma tela com tons vermelhos que representa Randy, que lhe adotara. Pode-se perceber que a criança vive a vida, pois em suas expressões estão presente: o reconhecimento da sociedade, os papéis sociais, as situações cotidianas de seu mundo. A arte também tem papel fundamental na construção social coletiva, na interação com o outro, proporciona um convívio desafiador, mediando conflitos que emergem no trabalho em grupo, na vivência coletiva.

A capacidade de abstração da criança tende a se intensificar, assim com a sua compreensão de mundo;ela também poderá, através do ensino de arte ampliar seu conhecimento de mundo, o qual antes era formado por família e escolas. Poderá ser incluído o reconhecimento de outras sociedades, culturas, enfim, o ensino de arte permitirá perceber que outros povos têm costumes, organização social e arte própria, O RCNI postula que:

⁴ Filme: *I Am Sam*. Direção NELSON, Jessie . EUA,132 minuto.2001

No fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas idéias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela. (1988, p. 88)

Além da compreensão sobre a vida social de outros grupos a criança é capaz de compreender também que a arte é um conhecimento passado de uma geração a outra e, portanto, assim como são visíveis os valores de cada época “presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc”. (*RCNEI, 1988, P.45*) a sua produção no hoje será um legado cultural a outras gerações, que também perceberão que há valores próprios que se aproximam e diferem do seu contexto.

Assim como a imitação realizada pela criança lhes permitirá realizar, re-elaborar as situações sociais “antes de uma experiência pessoal, cuja intenção é a apropriação de conteúdos, de formas e de figuras por meio da representação” (*RCNEI, 1988 p. 93*), a criança parece criar suas próprias leis de pensamento. Vigotsky diz que a representação não tem apenas a função de refletir a realidade, mas também de interpretá-la no intercâmbio comunicativo social:

As crianças não se preocupam muito com a representação; Elas são muito mais simbolistas do que naturalistas e não estão de maneira alguma preocupadas com a similaridade completa e exata, contentando-se com indicações apenas superficiais. No entanto, não é possível admitir que as crianças tenham pouco conhecimento da figura humana quanto poderia parecer pelos seus desenhos, ou seja, na verdade, parece que elas tentam identificar e designar mais do que representar. (Vigotsky, 1991, p.127).

A criança se expressa de maneira espontânea, verbalmente, musicalmente, corporalmente ou plasticamente, é movida pelo desejo da descoberta e por sua fantasia. A sua expressão é resultado das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas de maneira intensa. Por essa razão podemos perceber que a criança quando pinta, dança, canta, faz com intensidade e muita emoção. Quando consideramos a expressividade da criança, poderemos perceber que este processo se dá na articulação interna e na intrarrelação com os outros. É um contínuo contato com meio e semelhantes. Dessa maneira aprimora sempre mais o seu pensamento, suas descobertas e o fazer arte. “A expressão infantil é, pois, a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos”. (Ferraz 1999,p.55). A criança passa a desenvolver uma linguagem própria traduzidas em código com significados subjetivos e social, como é o caso dos seus desenhos.

Na relação com a arte, a criança desenvolve duas atitudes, sendo a primeira, a compreensão do seu ato expressivo como um ato de criação, e a segunda, o valor estético da “obra criada”. Ela participa sempre ativamente das atividades que torna o processo considerado por elas muito mais que o resultado. Segundo Ferraz e Fusari, para a criança:

Essa linguagem comunicação que ela exercita com parceiros visíveis ou invisíveis, reais ou fantasiosos, acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento da realidade. (1999, p.56).

Cabe a professora ser o mediador neste processo criativo da criança estimulando o seu ouvir, tocar, experimentar, sentir corporalmente e esteticamente toda a realidade que cerca as crianças. Não se trata de formar gênios, mas, proporcionar que o uso da criatividade seja algo constante como é o pensamento lógico. A criatividade é uma aptidão que pode ser adquirida e desenvolvida. Como afirma Pereira:

O que permite a criança ser criativa por natureza é a inexperiência que a livra de bloqueios, deixa-a perceptiva a situações novas, demonstra curiosidade e interesses ilimitados, permite originalidade espontânea e sem premeditação e permite flexibilidade mental. (2005, p. 120)

Por esse motivo, as artes devem ser uma constante na sala de aula. A criatividade é transmitida com ações e essas ações devem ser primordiais na vida do educador e do educando, uma vez que aqueles não estão habituados a exercerem suas criatividades, não conseguirão proporcionar processos criativos no ambiente educativo.

As aulas de artes contribuem para o exercício das potencialidades perceptivas, imaginárias e fantasiosas. Por isso, autores como Vygotsky, falam da importância de possibilitar à criança o convívio com objetos reais, pois, para ele, as crianças rapidamente compreendem que o mundo das formas tem sentidos diferenciados, os quais se aprende a utilizar. A capacidade cognitiva de pensar na possibilidade de arrumação por tamanho, volume, textura forma entre outras, devem ser estimulada pela educadora. Assim diz Vygotsky (1987) :

A criança se conscientiza das diferenças mais cedo do que da semelhança, não porque as diferenças levam a um mau funcionamento, mas porque a percepção da semelhança exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançadas do que a consciência da dessemelhança. (p. 76)

Por isso, os sentidos devem ser estimulados com todas as expressões artísticas possíveis, e aqui se faz necessário lembrar que, na maioria das escolas nem existe a presença do arte-educador, nem de educadores conscientes ou preparados, para disponibilizar tais atividades para o melhor desenvolvimento infantil. Infelizmente nos deparamos com meninos com idade de três anos ou menos sendo forçados a alfabetizarem-se de maneira convencional, sendo ainda pressionados pelos pais a darem esta resposta.

Tenho um caso concreto de uma criança de cinco anos que não “gostava” de brincar e, enquanto os demais perguntavam: “Já podemos brincar?” ele perguntava: “tem dever?” “Minha mãe quer saber por que não levei o livrão para casa” A fase da educação infantil deve ser permeada de fantasia, imaginação; criação, só assim a arte passará a ser, na educação, uma atividade ativa e integradora, que contribuirá para o desenvolvimento de sujeitos plenos.

Quando levamos em consideração que, através do ensino de arte, aproximamos o educando do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos da cultura, em suas diferentes manifestações, é preciso que na escola exista a presença de um arte-educador que segundo Fusari e Ferraz:

Estudem e saibam arte vinculada a vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade. (1993, p.49)

Para que a professora venha contribuir para o desenvolvimento na formação da criança na educação infantil é necessário que ela tenha uma formação que lhe garanta ao menos o básico de conhecimento sobre a arte, a alfabetização estética, pois sabemos que o sucesso do processo transformador, que permite a criança continuar desenvolvendo sua sensibilidade através de conhecimento prático e teórico em artes depende e muito de uma formação, que lhe dará a capacitada para realizar tal trabalho. A arte-educadora tem que esta ciente que para realizar um bom trabalho precisa estudar, aprofundar os seus conhecimento, buscar novas informações e contribuir de maneira ativa e política para fazer realizar na prática o que esta na lei.

Mesmo sabendo que a formação é indispensável para a arte-educadora, o que podemos dizer sobre a ausência desta profissional nas escolas? O trabalho que compete a ela por direito é realizado nas instituições educacionais, com raríssimas exceções, por pedagogas, o que agrava a situação, contribuindo para que haja uma lacuna na formação artística da criança. O problema maior é que tais pedagogas têm, em seu currículo, 1% ou quase nada sobre o saber sistemático de arte.

Em minha experiência, enquanto aluna de Pedagogia, na etapa final da formação o meu contato com a arte-educação não se deu por uma disciplina obrigatória, mas optativa, que me fez perceber a importância da arte na escola e ao mesmo tempo também me fez perceber que era mínimo o conhecimento oferecido pela universidade, no curso de Pedagogia; pois, em um semestre, não há possibilidade de ter uma base sólida para tal conhecimento. Daí veio minha inquietação, que gerou este trabalho, meus questionamentos: há uma falha no ensino de arte? De quem é a culpa? Se o curso de pedagogia nos prepara para atuar na educação infantil e não tem nenhuma disciplina em seu currículo sobre arte, como irão tais pedagogas atuar em relação as habilidades da arte recomendadas pelo RCNI?

É verdade que a atuação na área do ensino de arte compete à arte-educadora, mas mesmo a pedagoga deveria ter uma formação básica que possibilitasse realizar um trabalho pedagógico junto com a professora de artes; essa formação básica, sem dúvida, ajudaria também a eliminar o preconceito que o ensino de arte enfrenta da parte no espaço escolar. Assim, a arte seria valorizada não como algo supérfluo, mas como uma área do conhecimento – o que de fato é – legado cultural que tem muito a contribuir na formação plena da criança.

Portanto, mesmo o ensino da arte não sendo ainda vivenciado de maneira coerente no que se refere aos Parâmetros e Referenciais na educação infantil,

por motivos históricos, o mesmo conseguiu muitos avanços, ao menos, em nível de lei e teorias. Este, teoricamente, é reconhecido como sendo importante na formação do sujeito, abrindo uma “brecha”, um caminho para práticas educativas que permitam o desenvolvimento do ser mais completo e não mais o ser fragmentado. A arte não é a única necessidade da escola, mas é conhecimento indispensável e direito intransferível do desenvolvimento humano e social. Por isso, o capítulo que se segue busca analisar como o ensino de arte é vivenciado nas escolas. Para tal fim, foi realizado o estudo de caso em três escolas: Comunitária, Municipal e Particular.

4- O significado da arte na educação

Neste capítulo apresentarei uma sistematização de minha investigação em campo, com três escolas: “Escola Comunitária “A”, Escola Municipal “B” e “Escola Particular“C”. Todas as escolas onde realizei a pesquisa estão localizadas no bairro do S. Caetano, duas localizam-se na Boa Vista e uma na Capelinha. São Caetano, área do alto do subúrbio, é o 4º maior subdistritos de Salvador, com 450.000 habitantes abrangendo uma área que vai do Largo do Tanque até Campinas de Pirajá. Apesar da dimensão do bairro há poucas escolas públicas, tal carência é suprida pelas escolas comunitárias e escolas particulares de “pequeno e médio porte”. A população local é composta de trabalhadores de baixa renda e muitos ainda têm que pagar escolas para seus filhos por falta de políticas públicas educacionais decentes.

O ensino público de qualidade e o compromisso com o mesmo é um dos direitos sociais em nossa Constituição, que diz no *Art. 6º- São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição*. Sabemos que estes direitos estão longe de serem materializados em nossa realidade poderíamos escrever uma tese sobre cada um deles e a forma que são sonogados ao cidadão, tornando-se apenas um texto bonito. Quando o assunto é educação, enquanto direito constituído este não se aplica na realidade de nossa sociedade, especificamente, para a população pobre. No caso da educação infantil a situação ainda é pior, não só qualitativamente como quantitativamente, o que obriga a população buscar escolas particulares ou comunitárias. Em relação ao ensino de artes, especificamente, quer seja na escola municipal, comunitária ou particular, esta ainda não se faz presente enquanto área de conhecimento nem enquanto propícia ao desenvolvimento integral da criança.

A escolha pela investigação do ensino de arte na educação infantil se dá não só pela minha identificação pessoal com tal área, mas, sobretudo por acreditar que esta é imprescindível dentro da escola uma vez que possibilita avanços significativos no processo de desenvolvimento humano, especificamente da criança. A investigação por mim realizada será apresentada neste capítulo a partir da sistematização dos dados obtidos na pesquisa de campo, que teve como base a observação da escola e das salas da educação infantil, entrevistas com as professoras e estudos teóricos em arte-educação. Procurarei mostrar como a arte vem ocupando os espaços na educação infantil, quais os seus limites e equívocos. Com a intenção de contribuir para o avanço da arte-educação procurarei apontar possibilidades de superação limites encontrados.

4. 1 - Escola, Espaço e Arte



A “Escola A” está localizada na Boa Vista de S.Caetano, como vemos acima, se destaca por ser um prédio bonito em meio a realidade carente e pobre que a cerca, a mesma é mantida por uma Congregação Religiosa, das Irmãs Estabelecidas na Caridade com ajuda do Projeto Esperança que é da própria Congregação e Conexão Vida, antigo Projeto Ágata Esmeralda. A escola é espaçosa com salas equipadas com móveis adequados para as crianças, biblioteca, área para brincadeiras, espaço para assistir vídeos e refeitório. Embora toda decorada com variados personagens infantis como, Mine, Mike, Nemo, Picapau entre outros, tais desenhos indentificam-se pouco com a realidade das crianças, acredito que devido ao caráter autoritário, pois nenhum desses desenhos foram realizados pelas crianças, nem é resultado de

atividade criadora do grupo e sim do imaginário da professora. Em relação a produção das crianças, são poucas, e estas estão sempre associadas a conteúdo curricular festivo, como: Páscoa, Natal Dia das Mães entre outros.

Imagens nunca são as janelas transparentes do mundo. Elas interpretam o mundo, elas exibem modos muito particulares de vermos. Denomino de **pedagogias visuais** os recessos educativos efetuados pelas imagens e que passam a compor um currículo paralelo, dentro e fora das escolas, funcionando como uma espécie de **currículo visual**. As pedagogias visuais instituem experiências visuais, modelam a percepção e a apreciação sobre o mundo. Ela é (in)visível, “inocente”, participativa e eficiente em seus propósitos de simular uma realidade *encenada*, editada. O olhar ensinado pelas pedagogias visuais é um olhar veloz, navegante, que não fixa detalhes, não vasculha, não discrimina. Cunha: (2009, p.3)

Como bem coloca Cunha as imagens “exibem modos muito particulares de vermos”, por isso a leitura da imagem contribui para o reconhecimento da visão pedagógica dos que fazem a escola e sobretudo dos que “dirigem”. A leitura espacial que fiz da escola foi que embora seja amplo, seu espaço é mal aproveitado, percebi uma poluição visual, há muitos emborrachados em algumas paredes e nada em outras, falta identidade cultural e social, falta atividade coletiva, não das crianças como também das educadoras.



A “Escola B”, localizada também na Boa Vista, como vemos acima seu espaço físico, é incoerente enquanto espaço educativo, deveria ser considerado escolar, pois sua arquitetura é de uma residência familiar e não de uma escola. Suas salas e corredores são apertados que colocar algo nas paredes causaria uma poluição visual. Apesar deste ser precipitado, pequeno, com pouca luminosidade, segundo, a professora, este é conquista de uma luta árdua, antes a escola acontecia na sede dos moradores—Associação Benéfica Benedito Jaqueira, com estrutura precária, com pouca luminosidade, infiltração e muito morfo em suas paredes, contendo apenas 6 salas para atender educação infantil até o 5º ano, ou seja, aproximadamente 300 alunos. Suas paredes não nos convidam a apreciação, pois nelas não há imagem, apenas na fachada que ironicamente apresenta desenhos temáticos, como: educação inclusiva - pintura de um cadeirante; educação ambiental – com a frase jogue “o lixo no lixo”, enfim, temas tratados apenas como propagandas pedagógicas, pois como descrevi acima, o espaço é tão atropelado e pequeno que torna-se quase impossível um tratamento visual, salvo, se houvesse profissionais formados e conseqüentemente consciente da importância dos murais artísticos da criança nas paredes da escola.

A criança em seu desenvolvimento é alguém que aprende explorando interagindo com o meio o que é para Vygostky a chamada a zona de desenvolvimento proximal, o espaço é um fator importante para que se realize de forma concreta o desenvolvimento infantil. Para Wallon o meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder às suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras. Para ele quanto maior for o estímulo desafios a serem superados na interação entre o eu e o outro e o espaço físico maior será a possibilidade de evolução e diferenciação individual. Pois para ele a constituição biológica da criança ao nascer não será o único fator que determinará o seu destino. O brincar é sem dúvida algo estimulante no processo de aprendizagem da criança e o espaço é mais uma vez fator importante para realização dos jogos, do brincar da criança. Ao realizar uma brincadeira a criança realiza um processo de descoberta, segundo Perreira a criança realiza a descoberta das “relações

entre espaços e objetos e entre espaço, objetos e corpo”. (2005, p.107) Ainda de acordo com a autora a escola enquanto estrutura física deve reservar os “cantinhos” de atividades, além de facilitar a organização espacial permite a interação das crianças com os objetos.

canto da leitura de livros, dos brinquedos materiais, das artes, dos blocos de construção, dos jogos e brinquedos. Haverá local de secagem dos trabalhos o cavalete estará a disposição para pintura em pé, enfim, a sala poderá em determinado momento até se transformar num ateliê! (P.137).

Esta realidade, acima citada, é a ideal, não é a real, lamentavelmente, encontrei um outro espaço quando busquei identificar o trabalho do ensino de arte na educação infantil. Os espaços físicos das escolas por mim visitadas denunciam o nível da falta de compromisso com a arte e sobretudo com o desenvolvimento da criança, lamentavelmente a escola pública é a que mais deixou a desejar, reafirmando a falta de compromisso das políticas públicas com a educação do povo e com a administração do dinheiro público.



A “Escola C”, localizada em capelinha, como pode ser vista acima é menor em relação a “Escola A” e que a “Escola B”, tendo apenas térreo e subsolo com espaço reduzido para realização de brincadeiras e outras atividades visualmente apresenta uma decoração diferente enquanto técnica,

são pinturas em grafite, porém, continua revelando o autoritarismo e a descontextualização social e cultural. Os motivos da decoração são personagens como “Bobey Esponja”, “Bem 10” entre outros desenhos ditos infantis. Não há produção das crianças em mural, todas as paredes externas são grafitadas, chegando a gerar uma poluição visual, pois a uma enorme mistura de desenhos.

Quando pensamos em um espaço acolhedor nos vem em mente a sua “decoração”, suas cores, luminosidade. Enquanto educadoras pensamos logo nas imagens pois, hoje mais do que nunca vivemos na chamada “civilização da imagem”. “É a era da visualidade, da cultura visual. Há imagens por toda parte”. (Rossi, 2003). Elas estão presentes na vida das crianças desde cedo, as crianças interagem com elas no computador e, televisão, outdoor, e na própria escola. A interação da criança com o espaço juntamente com tudo que o constitui: imagem, cor, luminosidade, forma entre outros elementos, a prepara para ler o mundo que a cerca, pois segundo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p.9). A escola enquanto espaço deveria favorecer para que esta “alfabetização” crítica acontecesse no entanto a realidade educativa nos revela uma formação cheia de lacunas, esteticamente temos uma população, em sua maioria, analfabetos funcionais. As imagens são vistas, mas não são entendidas, não temos a capacidade de criticar de perceber o que está além das imagens que vemos. Este processo alienante diante das imagens e de suas possibilidades de contribuição no processo de construção de conhecimento, de leitura do mundo social é bem demarcado nas paredes das escolas que observei. As instituições, seus sujeitos: docentes e discentes, deveriam nos mostrar um compromisso estético diante da sociedade, as imagens deverão ocupar lugar educativo, informativo e expressivo.

Como educadores, a nossa competência é incluir e educar a capacidade de julgar, avaliar as atividades e as experiências em todas as linguagens consideradas como meios de comunicação e expressão. (Biasoli, 1999, p. 44)

É impossível falar de leitura de espaço físico sem relacioná-lo com o movimento que nele o ser humano expressa. O movimento faz parte do aprendizado humano, desde que nascemos nos movimentamos e desenvolvemos tais movimentos na medida que evoluímos, ele nos dá a possibilidade da interação com o espaço e com o outro. No espaço as crianças evoluem em seus movimentos, num ritmo de acordo com os estímulos, passam de movimentos simples, para o engatiar, mais tarde para o andar, depois para o correr, pular e saltitar, sobem em árvores, cadeiras, balanços, escorregadeiras e chega nos mais elaborados movimento: equilíbrio, saltos e harmonia; supera-se em alturas, distâncias e velocidades conquistadas; ganham o mundo. O espaço na educação infantil, teoricamente é assunto encerrado, em relação a sua necessidade educativa, podemos perceber esta afirmação a partir de registros públicos, como o RCNEI:

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (1988, P.15)

De acordo com a citação, temos a prova de que a teoria tem caminhado em ritmo e caminhos diferentes das práticas educativas. A prática precisa ser transformada, é necessário enfrentar a tarefa de através de teoria e prática reconhecer e compreender os movimentos como expressividade, aprendizado criativo, especialmente quando nos referimos a educação infantil. A educação corporal, a liberdade de expressão corporal é fundamental no ensino de artes, em todas as suas expressividades, não só para as artes cênicas: dança, teatro, jogo dramático e circo.

Diante da constatação da importância do movimento corporal, mediado pelo ensino de artes, no processo de desenvolvimento do ser humano, nos

deparamos com várias indagações: Como proporcionar tal aprendizado quando mantemos as crianças sentadas em pequeno espaço? ou em espaço conturbado como os das escolas “B” e “C” ? Sabendo que a falta de espaço não é realidade apenas destas, mas também da maioria, sobretudo das escolas municipais. Como garantir este aprendizado integral quando os educadores das instituições infantis desconhecem as teorias, quando lhes faltam formação continuada Um outro agravante se dá em relação as condições materiais de se obter o espaço adequado ou ideal. Onde estão os espaços da educação infantil? Sim, os espaços que estão no RCNEI? Teoricamente os documentos públicos propõem e defendem o espaço enquanto elemento estrutural e constituinte da educação infantil.

As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. (1988, p. 15)

Mais uma vez percebe-se a distância entre teoria e prática. Sendo o espaço elemento imprescindível também no ensino de artes, podemos perceber a partir dos espaços por mim visitados, observados, que a arte terá muitas de suas possibilidades cortadas, castradas. Como pode a criança sentir-se acolhida, segura, em um espaço educativo que não foi pensado para educação infantil, a exemplo da estreita e tumultuada biblioteca que antes era uma pequena cozinha Como circular livremente e segura em estreitos corredores, além de escadas precipitadas, situações de tensão e não a liberdade de expressão. Neste contexto as educadoras estão sempre apreensivas, com medo que aconteça algum acidente, e como forma de se prevenir reprime as crianças de correr, pular, enfim, de movimentar-se espontaneamente. A consequência desastrosa de tal situação, realidade, cai em sua força maior sobre as crianças, estas que deveriam ser o foco da educação formal básica. O ensino de arte ainda estar longe de ser o conquistado na legislação, pela luta de alguns arte-educadores, não só na educação infantil, no ensino fundamental e médio a situação piora. Se o movimento amplia o conhecimento

de si mesmo como diz o RCNEI, na prática, as nossas escolas impossibilitam esse conhecimento. Ou seja, poderíamos dizer que uma das características de uma escola sem arte é sem dúvida sua própria organização estética-espacial.

As fotografias⁵, aqui presentes, são sem dúvida, familiar a todos nós. Embora, pertençam as escolas por mim visitadas, sem exagero, poderia afirmar que se assemelham ou até são iguais as escolas da educação infantil de seus filhos, sobrinhos, netos quem sabe da escola que você estudou e agora possivelmente da sua sala de aula. Estas imagens estão presentes em todas as instituições quer seja ela laica, particular confessional, comunitária e até mesmo das municipais. E apesar de tais instituições apresentarem propostas pedagógicas como a sócio-interacionista, crítica e estarem inseridas em uma realidade social e cultural, as suas paredes retratam o mercado infantil, em detrimento da produção das crianças, como: os senhores Disney, Fox, Mauricio de Souza com sua turma imponente. Estas imagens estão por todos os lados, não só nas paredes, mas nos livros, nos jogos, nos objetos das crianças como mochilas, relógios, sapatos, lancheiras, enfim é o consumo superficial e vazio que invade não só os espaços da educação infantil como o próprio corpo da criança, que torna-se um espaço de propaganda.

O que dizer quando as imagens são temáticas como as da escola municipal, com mensagens de cidadania e igualdade? Percebe-se a falta de compromisso com a realidade, reforça-se o discurso mascarado ditado pela mídia em seus programas, novelas e propagandas. É pura ilusão de igualdade pois, nunca ou com muita dificuldade um cadeirante ou qualquer portador de deficiência poderia sentir-se incluído ali naquele espaço, assim como as demais crianças e docentes é um espaço que não foi idealizado para esta educação inclusiva. A imagem de uma cadeirante, pintada no muro, não apresenta solução concreta apenas idealista ou até preconceituosa, quando se apropria da temática “deficiência” para fazer propaganda enganosa.

⁵ Anexo

De acordo com minhas observações específicas desta pesquisa e das observações cotidianas de minha vida, as escolas de educação infantil, em suas aparências estética-espacial, apesar dos avanços teóricos, repetem seus padrões visuais, a forma de organizá-lo. A estética muralista é marcada pela ausência quase que total da participação da criança no processo criativo. Normalmente a educadora ou a diretora administra a “ornamentação” do espaço e quando não tem o domínio da atividade, contrata um decorador de escola. Quando a professora assume a decoração, esta não só realiza deslocada do contexto social e cultural dos sujeitos da escola como seu processo criativo é inibido pela cópia, repete padrões, a exemplo da presença quase obrigatória, estando por mais de 70 anos em lugar de destaque, o personagem “pica-pau”.

Em nossa trajetória de formação acadêmica nos é repetido exaustivamente que devemos respeitar o processo de criação da criança, porém, na prática pedagógica isso não se efetiva. Apesar das dificuldades objetivas, pergunto: e a nossa subjetividade, capacidade de criar e recriar espaços, coisas, arte? Será que a “culpa” é somente das políticas públicas ou nós educadores passamos quatro anos em uma universidade e não conseguimos a consciência, a autonomia do “correr atrás”, reivindicar e “fazer diferente”. Por onde anda o fazer criativo e coletivo? Nas escolas os espaços que deveriam ser da produção das crianças são substituídos por murais floridos, personagens midiáticos, reforçando a lavagem cerebral que a televisão faz com nossas crianças. A escola não deveria ser o espaço de se pensar teoricamente e praticamente a transformação social? Lamentavelmente toda a população encontra-se mergulhada na televisão, sendo manipulada em sua objetividade e subjetividade. Crianças e adultos são reprodutores da ideologia capitalista, do consumo e da manutenção desse modelo. A televisão entra na casa de todos com suas artes, suas cores, sua moda e sua ordem.

Hoje, são produzidos constelações de produtos direcionados às crianças: imagens, objetos, livros, filmes, mobiliário, cromatismos, vestuário, alimentação, entre outros artefatos culturais que demarcam as infâncias, elaborando narrativas em torno de como e o que estas infâncias são para nós e para as próprias crianças. A maioria destes produtos são gerados pelas grandes corporações de entretenimento como Disney, Fox, Warner, Mattel, Mc Donald's, Hanna Barbera, Estrela, Rede Globo, Maurício de Sousa, entre outras, e formam uma espécie de *cenário* onde as diferentes infâncias se desenrolam, se alojam, se constituem, se moldam, se igualam, se globalizam. Estes cenários, de certo modo, criam uma “realidade” para as crianças e para nós adultos. Sob muitos aspectos, os cenários escolares “abrigam” crianças, corpo docente, pais e comunidade. (Cunha 2009, p.8)

A escola dispõe de maneira precária do seu espaço artístico pedagógico autônomo, se aliam mesmo que de maneira inconsciente a tais ideologias sociais e as reproduz tornando legítima a estética dominante, a estética que está a serviço da manutenção da sociedade de classes. Raramente presenciamos uma releitura de um livro infantil, pois ele tem que ser tal e qual nos foi passado pela “senhora Disney”. A escola esta de certa forma utilizando o seu poder junto aos pais, crianças e comunidade escolar para reforçar, dizer que determinadas imagens, “modelos” – Xuxa, Barbie, Cinderela, Bem 10 – são melhores do que outras, ou até, do que as imagens desenhadas pelas crianças, que ainda não “sabem desenhar”. Pois a instituição tem no seu discurso. Como diz Brandão :

O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Este discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder. A produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e distribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder. (1993, p31)

O que esta na verdade atrás deste “ingênuo” cenário infantil, é uma visualidade dominante que negam outras formas de ser, conduzindo as crianças a “modelos”. Quando determinamos apenas um ponto de vista e no caso dos dominantes negamos a presença de outros saberes, no caso do ensino de artes negamos sua capacidade de proporcionar um desenvolvimento criativo que identifique o sujeito, a sua cultura e condição social. O que vemos é a transmissão de valores da classe dominante, da mídia e do mercado cultural. Dessa forma valores, conteúdos, são assimilados por nossas crianças e estas sem se dar conta acreditam que gostam de determinadas coisas que foram introjetadas, internalizadas, de maneira violenta pelo currículo oculto.

A “arte” ou decoração que se apresentou esteticamente nas escolas visitadas foram utilizadas ideologicamente como imagens totem⁶, desenhos grandes em posição privilegiadas nas paredes que aos meus olhos servem mais como propagandas “grátis” da grandes empresas. Tais imagens, têm mensagens claras como se representassem o grupo e personagens como bruxas não ganha tanto destaque, pois o objetivo é reforçar o mundo encantado e feliz do consumo, onde só ha lugar para belas princesas encantadas ou super- heróis. Tais personagens ditam comportamentos, cuidam, controlam, ouvem, consolam. Por exemplo, quem vai querer se identificar com o personagem pateta ele é um bobo é melhor ser esperto como o seu filho “Max” e o seu vizinho “bafo de bode”, ou ainda ser “esperto” e tirar vantagens de tudo como o picapau, mas afinal somos mesmos espertos quando deixamos de ter uma identidade e passamos a nos comportar e desejar ser como tal personagem? Na minha prática enquanto educadora já presenciei crianças que desenhavam com “perfeição”, mas nunca seus próprios desenhos, mas os personagens: “Bem 10”, “Dragon ball z”, entre outros.

Enfim, com tais atitudes as instituições dão legitimidade a exclusão de um ensino de arte que eduque a percepção, que faça enxergar além da aparente

⁶ Amuletos de proteção

imagem, do ensino de uma arte que mostre para cada comunidade que é possível criar, inventar e reinventar sua própria cultura, onde a criança deve ser acolhida na sua própria experiência com o mundo, identificada por seu eu e o seu processo criativo e não por um “dálmata” que colocamos no seu crachá no primeiro dia de aula. A imagem tem grande e profundo significado e que valor estamos dando a nossa educação infantil? Falta o compromisso tanto das instituições, quanto das educadoras em desenvolver olhares atentos de leituras críticas perceptivas do mundo ideológico que cada grupo social transmite em suas imagens. Pois as imagens na escola contribuem de maneira significativa na sua maneira de ver, de ser, de ler e compreender o mundo.

A arte é uma expressão não só do artista que a faz como também de todo o seu grupo social que ele representa ou pelo menos deveria ser desta maneira, mas, o que percebi é que das escolas visitadas não existe esta troca de identificação da criança com a escola e nem da escola com a realidade da criança. Independente da técnica utilizada para realização da decoração do ambiente seja ele grafite, emburrachado, material reciclado só terá sentido se for um processo coletivo entre comunidade escolar e professores. Em minha pouca experiência com a educação infantil, já tive a oportunidade de comprovar que existe uma falsa valorização da produção da criança, no discurso vazio ela é sujeito, autora e criativa.

A escola, os docentes e as crianças perdem oportunidade de crescerem quando vivenciam uma educação de faz-de-conta. Quando a criança produz de maneira criativa, apoiada, com cumplicidade dos adultos ela tem prazer em socializar. Existe frases ditas por elas que mostram tal significado “ minha pro. foi eu que fiz esta florzinha ela é minha” como você fez perguntei “com este dedo, eu pintei” ou ainda “eu pintei esta parte não foi minha pro” “aqui sou eu minha mãe” enfim poderia escrever um livro só de frases das criança quando se identificam com a sua criação e de que tanto lhes é significativo se reconhecer no espaço.

Esta realidade não é frequentemente vivida nas escolas, entre as visitadas por mim, em duas havia poucas atividades das crianças no espaço e em uma havia apenas atividades de matemática. Onde fica a identidade cultural, social e religiosa no espaço formativo que é a escola? É engolida pela uniformidade já mencionada acima. A escola transforma-nos em massa e depois nos coloca em formas.

A linha de montagem fez do homem uma máquina. Ele não é uma parte essencial do planejamento ou do projeto de um produto. Porquanto realiza uma função que não exige nenhuma habilidade especial. Em alguns casos o homem na linha de produção pode até chegar a saber o que esta fazendo. (Lowenfeld, 1970,p.26)

Essa realidade encontra-se em nossas escolas, não participamos da elaboração das leis educacionais, nem da elaboração do projeto pedagógico, planejamentos coletivos é “faz-de-conta”. Temos uma cultura autoritária e assistencialista, recebemos tudo pronto, e reproduzimos a mesma atitude quando preparamos o ambiente escolar, atividades, jogos, brincadeiras sem ao menos conhecer os sujeitos que virão até nós. Em minha percepção temos em nossas escolas uma grande estera ⁷ que em alguns casos a criança não sabe nem o que esta realizando. Presencie as seguintes atitudes de duas docentes que observei: “cubra os pontinhos e pinte o sol” o que eles representavam não foi conversado. Outra situação semelhante: “pinte a árvore que esta cheia”. Como vimos as crianças em nossas escolas são tratadas como objetos, falta o sujeito da ação criadora.

E aos poucos vamos transformando todos em iguais e as imagens são ferramentas importantes nessa missão. Independente de ser escola particular, comunitária ou pública, mesmo que a primeira tenha personagens feitos em

⁷ Linha de montagem fordista

emburrachados, as outras duas em grafite todas tem em comum a não identificação com a realidade das crianças da localidade do bairro de S. Caetano. Além do caráter autoritário temos também indução de conceito subjetivo de feio e bonito, o que justifica as falas, de que a criança “não sabe pintar” “não sabe desenhar” “não sabe tocar” . sem levar em conta o processo da criação realizado pela criança. Falta portanto o estímulo vindo de nós enquanto educadoras para que segundo Ferreira, a educadora deve “estimular, encorajar e apreciar o resultado do esforço infantil. Jamais procurar coisas “erradas” para apontá-las ou modificá-las. A criança que é sensibilizada em sua relação com o meio enriquece suas observações e experiências”. (2005, p.137). Portanto, não deve ser o resultado final da atividade realizada o foco, mas o processo de aprendizagem que aconteceu durante a realização da mesma.

Enfim esta realidade aqui apresentada não tem por objetivo desqualificar nem o trabalho realizado pelas educadoras nem as instituições por mim visitadas, mas como uma possibilidade de percebermos que todos nós enquanto educadoras somos partes de um sistema social que em muitas situações nem nos damos conta que estamos reproduzindo certas atitudes. Tais constatações são tentativas de trazer a nossa consciência o real lugar do ensino de artes e qual esta sendo o lugar atual por ele ocupado. É possível superar esta situação a medida que buscamos desviar nossos olhares dos aparentes mundos cor de rosas e não por ser a arte melhor do que os demais conhecimentos, mas por ser uma área do conhecimento que nos permite desenvolver em nós um olhar sensível, crítico e criativo. E se começarmos por nós mesmas, educadoras, a buscar superar idéias cristalizadas em nossas atitudes, seríamos capazes de perceber e agir em situações como a do poder público que oferece para nós e nossas crianças uma educação precária.

4.2 Saber ser professor e saber arte

Segundo as autoras Fusari e Ferraz (1993) no compromisso com a qualidade do ensino de artes se faz necessário uma reformulação qualitativa e profunda de saberes que leve a professora a realizar um trabalho pedagógico competente. É preciso saber ser professor, nesse sentido, é preciso realizar formação. Para que a educadora de artes possa desenvolver a habilidade de ensinar é indispensável que seja ofertada, pelas políticas públicas, curso de formação inicial superior, de preferência comprometido com o desenvolvimento humano e social. Não basta apenas os saberes pessoais, como também não basta apenas os acadêmicos, ou seja, teoria e prática; erudito e popular devem andar juntos em todo o processo educativo, tanto na experiência discente quanto docente. Segundo Tardif os profissionais da educação devem

Se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mais também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. (2000; P.6)

Alguns arte-educadores, um pequeno grupo, após uma árdua caminhada de lutas e conquistas, como já foram descritas em capítulo anterior, vêm lutando pelo reconhecimento do ensino de artes e sua importância no desenvolvimento humano. Estes profissionais têm lutado nas suas reivindicações, entre elas a luta por iniciativas de políticas públicas educativas e críticas que é tão necessária na constituição curricular de arte, como nos lembra Fusari e Ferraz no que se refere a importância de saber ser professor de arte e saber arte.

Porém, a luta ainda é de poucos, por isso insuficiente, e em consequência a realidade nos estampa em estatísticas assustadoras que no Nordeste temos oito cursos⁸ formando professores para mais de onze milhões de alunos, que

⁸ Dados encontrados em artigo de Araújo, Anna Rita –UFG, sobre a os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percurso histórico e desigualdade geográfica

pela Lei deveriam ter aulas de artes. Sendo que, nestes cursos, a maior demanda é pelas Artes Visuais, que tem uma posição privilegiada se a compararmos com as demais expressões: música, dança e artes cênicas, estas formam muito menos professores.

Diante destes dados alarmantes podemos concluir que ainda é escassa a presença do arte-educador na escola. A luta se arrasta lentamente, a Arte-Educação é filha nova do currículo educacional, sua presença na escola vem acontecendo, desde seu nascimento, enquanto disciplina, para responder os interesses da classe dominante. Não houve, por muito tempo, nenhum interesse educativo, apenas nos anos de 1970 a 1980 inicia-se iniciativas concretas em relação ao ensino de arte-educação. O primeiro documento sistematizado de arte-educação, em todas as expressões artísticas, foi elaborado mais ou menos nos anos de 1990 - Parâmetros Curriculares Nacionais, até então só tínhamos uns poucos livros de educação artística, técnicos, com ênfase em desenho geométrico e alguns manuais ensinando as notas musicais. Não podemos negar os avanços, mas não podemos negar que é preciso o fortalecimento da classe de arte-educadores em direção a novas conquistas, a transformação da realidade da arte na educação. Enquanto isso, nos resta, continuar convivendo com professores de artes que não receberam formação específica e também com artistas “amigos da escola” quero dizer “amigos da arte-educação”.

Apesar da realidade revelada pelos números assustadores no que se refere a formação de arte-educador, neste item continuarei perseguindo os objetivos desta pesquisa - compreender o lugar do profissional de arte na educação infantil. Ressalto, que na reflexão dos dados coletados, estarei levando em conta a realidade profissional do educador, que normalmente não possui formação em artes. Após a apreciação estética do espaço escolar realizei observação da sala de aula, procurando localizar e perceber as atividades das crianças, práticas e teóricas – produção “textual” ou gráfica. Em seguida fiz entrevista aberta com três educadoras, sendo uma de cada instituição. As três

entrevistadas são formadas em pedagogia, duas pela Universidade Católica de Salvador e uma pela Universidade do Estado da Bahia, todas atuam na educação infantil.

Em relação as entrevistas a primeira constatação é que nenhuma das instituições possui arte-educadora, assim confirmam as estatísticas apresentadas, de que o professor qualificado de arte ainda é escasso. Todas as atividades de artes, segundo as entrevistadas, são pensadas, organizadas e realizadas por elas e as suas demais colegas pedagogas. Em relação a essa tarefa uma delas confessa: “Eu tento trabalhar, faço o possível, mas a habilidade de arte pedida no RCNI é na maioria deixada de lado, porque não estamos preparadas”. O resultado da falta do arte-educador na educação infantil gera uma prática de arte-educação equivocada, descontextualizada e ingênua.

A segunda constatação é a da presença do “amigo da arte”, tanto na “Escola A” quanto na “Escola C”. A “Escola A” tem curso de teatro realizado por uma aluna do CRIA – o que significa – Centro de Referência Integral de Adolescentes Também são oferecidos cursos de artesanatos realizados por outros “amigos da arte”. Estas atividades são oferecidas apenas para o reforço escolar, complementação de carga horária, com carga horária mínima e com ênfase na prática imediata das artes, ou seja, sem aprofundamento do conhecimento arte. A “Escola C” tem curso de balé, mas também como atividade complementar e nesta é cobrada uma taxa extra.

Porém, a pior constatação é saber que a escola pública que tem por obrigação proporcionar uma educação de qualidade para todos, como prevista em lei acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art.4º, p.V) além de não ter o arte-educador não tem o ensino de artes pensado em sua verdadeira potência - promover o desenvolvimento integral da criança assim como sua produção de conhecimento. Esta realidade na educação infantil revela o descaso das

políticas públicas educacionais com o discente e os docentes, uma vez, que é justamente nesta fase, educação infantil, onde a criança mais se apropria das expressões artísticas para se comunicar com o mundo, ou seja, se a arte-educação não se faz presente no cotidiano da criança de maneira comprometida com o processo educativo, inevitavelmente, a criança sofrerá perdas significativas em sua auto-construção sensível e cognível.

Outro agravante, que pude perceber que trago como dado, porém não pretendo aprofundar, mas por achar significativo na compreensão do porque de um sistema de educação tão relapso, é a falta de compromisso das universidades com a formação da professora da educação infantil, ou da pedagoga. Esta afirmação foi construída a partir de minhas experiências enquanto aluna de pedagogia e das respostas dadas pelas professoras entrevistadas quando colocam que não tiveram nenhuma disciplina voltada para a arte-educação na educação infantil esta lacuna acarreta na falta de referenciais teóricos esclarecedores do lugar da arte-educação na creche.

Quando perguntei para as professoras quais suas referências para trabalhar com arte elas responderam de maneira confusa, mostraram que antes de tudo não há uma compreensão clara do que venha ser estes referenciais. Duas citam alguns autores como: Piaget, Wallon, Paulo Freire, Gardner e o RCNEI, mas de maneira insegura, aleatória sem mostrar claramente como estas referências contribuem em relação ao ensino de artes na educação infantil. Uma outra professora colocou que nunca estudou nenhum referencial, pois sua área de formação é a supervisão. A falta de conhecimento sobre os referenciais da educação infantil aponta para o que Tardif (2000) chama de monodisciplinar, onde a universidade tem currículos onde as disciplinas são fragmentadas não estabelecem relações entre si, tem curta duração e por isso, não tem nem impacto sobre o aluno.

O curso de pedagogia tem em seu currículo apenas uma disciplina obrigatória voltada para educação infantil, que não é em relação a arte e sim a psicologia,

A falta de uma boa formação acadêmica atinge diretamente a prática profissional do profissional deixando-o sem autonomia, sem referências, e no caso do educador este busca solucionar essa lacuna recorrendo as próprias experiências pessoais de arte-educação na vida escola, enquanto discente. É comum ver professores repetir antigos modelos mesmo se em suas falas estejam presentes Wallom Paulo Freire, entre outros. A parcela da universidade nesta prática não se situa apenas na ausência da arte-educação, mas também na sua forma cristalizada de educação, basta observar o quanto nossos currículos são caducos, Tardif coloca que:

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente estas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. (2000, p.13)

A afirmação de Tardif é evidente quando observada as atividades de arte desenvolvidas pelas professoras da educação infantil. Por não ter tido na universidade, pelo menos nas que as professoras entrevistadas estudaram, nenhuma disciplina de arte-educação torna-se difícil ultrapassar a barreira do desconhecido, até porque somos educados a dependência e não a autonomia. Uma das professoras entrevistadas colocou: “Não tive disciplina de arte, eu tive um curso de dois dias” e acrescentou: “Não cursei nem uma disciplina de arte, isso mim prejudicou um pouco, eu tem que buscar aos poucos e tudo que aprendi foi buscando sozinha, na faculdade não vi nada de artes”. Contraditoriamente os RCNI apontam como necessidade curricular o desenvolvimento integral, o desenvolvimento das linguagens, incluindo as artes. Como desenvolver o que é proposto no RCNI? O que resta? Resta recorrer as velhas “crenças” de que o ensino de arte não é importante, que basta mandar desenhar qualquer coisa, colar palitinhos, confeccionar alguns cartazes e tantas outras atividades repetitivas e descolada do conhecimento artes, porém estas são suficientes para que o ensino de artes seja dito como presente nas escolas.

A realidade é que de um lado não há professor de artes, do outro existe um pedagogo que realiza atividade desvinculada ao conteúdo artístico, nas suas diferentes expressões e no centro encontra-se a criança, o discente, esmagado por um sistema hipócrita que cria leis e não cumpre, que sistematiza referenciais nacionais de educação infantil e não possibilita sua realização. Embora tais referenciais apontem como eixos principais no ensino de arte as quatro linguagens artísticas: música, dança, teatro e artes visuais, a realidade por mim encontrada não só nas escolas visitadas como também na minha experiência enquanto educadora é carente de artes, as crianças em sua maioria estão privadas deste conhecimento..

Em relação às atividades realizadas pelas professoras observei que não há produção, de fato, que revele o ensino de artes. Em relação as suas práticas, algumas falas me chamaram atenção, tais com:

Eu também trabalho com massa de modelar, que eles gostam muito, elas constroem muito, esta semana estávamos trabalhando a letrinha “E” e aí pedi para elas fazerem a letrinha “E” com a massinha. Também usei um filme, agora esqueci o nome, mas era relacionado a letrinha “P”. E aí repetimos algumas palavrinhas com a letra “P”. A música aqui é trabalhada sempre relacionada com a aula ou então com a rotina. Temos aquelas músicas que se canta todo dia e tem aquelas musiquinhas de vogais que quando estou trabalhando determinada vogal ou determinado número aí a gente canta uma musiquinha envolvendo aquela vogal ou numeral.

Estas falas mostram que as propostas dos referenciais só serão realizadas apenas na medida em que os recursos humanos e materiais forem repensados em suas funções formativas e estruturais. O professor precisa encontrar condições para o seu aperfeiçoamento continuamente, tanto em saberes artísticos quanto em saberes sobre organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em arte. Ferraz e Fusari ao citarem Libâneo colocam que:

Não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para assimilação dos conhecimentos. (...) o ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos dos professores coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. (...) quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino (1993, p.20)

A escola deve ter como objetivo contribuir com a construção de conhecimento, mediar os saberes em artes dos alunos, sobre o fazer, o pensar artístico e estético, bem como sobre a história da arte. Os conteúdos pragmáticos em arte devem incluir:

As noções a respeito da arte produzida em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje (incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação dos mesmos) e a própria autoria artística e estética de cada aluno (em formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais). Isto significa trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo etc.) sempre articulado e complementado com as vivências e apreciação estética da ambiência cultural. (Ferraz, Fusari 1993, p.20)

Articular o conhecimento de cada criança, suas vivências artísticas e cultural ao conteúdo programático específico de arte-educação é desafio constante, no contexto do professor sem formação em arte, este torna-se difícil de ser superado. Este exercício interdisciplinar é muito importante para despertar na criança sua percepção em relação ao mundo que a cerca em suas cores, sons, sabores, cheiros e formas. Quando não se tem esta educação estética, o apreciável torna-se “invisível”,. Nesta educação estética além das atividades de fazer arte, deve ser incluída também a apreciação de arte, daí a necessidade de se promover a ida aos museus, a teatro, parque, praças, porém este tipo de atividade é rara em nossas escolas.

Para as professoras as obras de artes estão apenas no museu, não há uma motivação no que se refere a preciação da natureza em suas cores e formas, nem em obras que encontramos nas ruas, nas praças, como: esculturas, grafite, esta “falta” se realiza na ignorância do educador que, como a criança, foi privado em sua formação discente e docente do conhecimento artes. O professor sem formação em artes estar preparado para fazer e apreciar arte com seus alunos? Sabem propor atividades que proporcionem vivencia e aprendizagem simples e complexas em todas as expressões artísticas? Não é possível encontrar este herói.

Realizar estudos teóricos, entrevistas e observações de algumas atividades me fizeram chegar as seguintes conclusões: O ensino de arte realmente poderá contribuir para formação das crianças da educação infantil, porém este ensino não existe nas instituições; A arte vem sendo usada como ferramenta e mesmo assim muito fragilizada; O RCNI é um documento apenas teórico no que se refere ao ensino de arte e nossas escolas não têm espaços e nem materiais estruturais que promovam o ensino de arte, a fluência artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho monográfico teve em sua base, a concretização do projeto de pesquisa “contribuições do ensino de arte no desenvolvimento: afetivo, cognitivo e social da criança”, onde o lócus da investigação foram três escolas da educação infantil: comunitária, municipal e particular, todas localizada no bairro de S. Caetano. Embora, esta atividade seja para mim uma experiência inicial de investigação, a mesma me possibilitou viver uma estreita relação com a pesquisa, como professor-pesquisador. Investigar uma situação problema, procurar compreendê-la, foi um aprendizado significativo para minha formação docente. Percebi que meu objeto ensino de arte na educação infantil, ainda desconhece as suas reais possibilidades enquanto atividade criadora e integral.

A escolha do objeto de investigação, foi resultado de minhas vivências, dentro e fora da academia. Queria pesquisar algo que me trouxesse ao mesmo tempo conhecimento e prazer. Tenho dentro de mim um processo contínuo e “eterno” de criação, de paixão, de encantamento com a vida, com a beleza que a cerca, apesar das contradições. Além das vivências cotidianas com atividades relacionadas com a minha vida religiosa e da realidade subjetiva, tive a oportunidade de ter em meu currículo acadêmico, disciplinas como arte-educação, história da arte no Brasil, ludicidade, prática de dança, e educação infantil que foram fundamentais na escolha do meu objeto de pesquisa: arte-educação nas escolas. Portanto, minha escolha não se dá descolada de minhas experiências de vida, como Cantuário diz ao citar Oliveira o “acesso ao conhecimento se estabelece a partir do plano das motivações mais profundas do pesquisador como os seus desejos, e projetos pessoais, e trajetória, etc”. (apud. 2009, p.11).

Estudar, observar, fotografar, entrevistar e escrever, responder algumas questões deparar-me com outras, foi um desafio cognitivo e sensível. Na

realização da pesquisa trabalhei com o estudo de caso de caráter qualitativo. O registro da pesquisa resultou na monografia que foi organizada com Introdução, três capítulos e considerações. Escrever este trabalho acadêmico gerou conflitos, superações e aprendizado. Ao ir a campo tinha uma afirmativa que o ensino de arte para criança, além de ser um direito constituído contribuirá na formação do educando, porém a realidade encontrada não é vivenciada. No entanto o que poderia impossibilitar comprovar a minha afirmativa tornou-se em oportunidade para encontrar outros questionamentos e quem sabe se estes forem investigados não abra-se novos horizontes para o ensino de arte.

Escrever o primeiro capítulo, “Caminhos da Arte-educação” exigiu de me um estudo teórico, fundamentado sobretudo em biografias da autora Ana Mea. Refazer a trajetória dos caminhos percorridos pelo ensino de arte no Brasil, foi de suma importância, pois a compreensão da atualidade se dá mediante os fatos históricos. É verdade que eles não podem ser mudados, mas poderá ser rescritos ou confirmados no hoje por nós sujeitos históricos. Tanto a educação, quanto o ensino de arte no Brasil, nunca esteve à disposição da formação da massa mais a serviço do interesse da elite. A trajetória da arte foi marcada por preconceitos que sempre a colocou como adorno apêndice da classe dominante e ao mesmo tempo desprezada por ela por ser considerado “artesanato” trabalho realizado por escravos. Além de tais preconceito o ensino de arte teve que superar as tendências que o colocava como uma mera copia de modelos europeus, formação industrial, a visão de que a arte é algo espontâneo e natural.

Devido a luta política de artes- educadores, e pressões internacionais o ensino de arte torna-se legalmente (LDB) área de conhecimento que requer experimentação e formação. Essa conquista resulta também na criação dos PCNs RCNI. Porém o estudo da história do ensino de arte me permitiu chegar às seguintes conclusões: primeiro, o ensino de arte para criança como também para todas as etapas, não é fruto da bondade da classe dominante, mas resultado da luta de educadores e arte-educadores, conscientes da importância

da educação e das possibilidades que o ensino de arte na formação de sujeitos criadores e plenos. Segundo, não é interesse dos que detém o poder que tenhamos um ensino de qualidade, e por isso, áreas do conhecimento que proporciona despertar o olhar crítico, não é favorecida. Por tanto fazer com que o ensino de arte seja algo real nas escolas da educação infantil, deve continuar sendo um esforço e uma luta política de cada educador, para criação de políticas pública que garanta a formação do docente da Arte-educação, do pedagogo, como possibilidade de superação dos limites reais da educação e efetivação do que foi conquistado legalmente.

O segundo capítulo “O ensino de arte: atividade integradora”, assim como o primeiro exigiu estudos teóricos sobre o ensino de arte e suas contribuições para educação infantil. Tais estudos permitiram entender que garantir a formação plena da criança é pensar em uma educação que permita o seu desenvolvimento pleno em suas capacidades, cognitiva, afetiva e social. No entanto, a escola está estruturada para reforçar o modelo da sociedade, onde a criança é fragmentada deixando fora da “educação-escolar” o ser afetivo e social. Onde o seu “cognitivo” é desenvolvido apenas para torná-lo apto para as estruturas competitivas da sociedade excludente. É direito da criança e dever da escola favorecer que a sua formação lhe permita, conhecer o que foi, é e será produzido artisticamente pela sociedade, capaz de dar um novo sentido ao que foi produzido, onde a sua identidade não será negada. Conhecer e experimentar as diferentes maneiras da sociedade viver e produzir arte.

No entanto no terceiro capítulo “o significado da arte na educação” com o estudo de casos em três escolas, pude perceber que ainda se estar longe de proporcionar o ensino de arte que é recomendado e estruturado pelos PCNs e RCNI de possibilitar que a criança experimente, conheça as diferentes expressões artísticas, que lhe permita desenvolver-se, pois a escola age de maneira inversa tornando-se repressora do processo criativo, sensível, cognitivo, investigativo da criança. Conformando-os a sujeitos apáticos,

fragmentados e excluídos do conhecimento artístico, devido a própria estrutura escolar que não oferece condições, ao educador que atua com a educação infantil, mas não tem nenhuma formação básica para atuar com as habilidades artísticas.

A superação de tal realidade não se efetivará enquanto esperamos que a instituição escola mude, pois as estruturas das instituições mudam quando os que a compõe assume uma nova postura. É necessário que nós educadoras superemos antes a fragmentação do sujeito e do conhecimento, e a “ignorância” fortalecida na universidade sobre a importância do ensino de arte. Assumindo a postura de crítica a real situação escolar buscando superar as velhas estruturas sociais, valendo-se do “poder” institucional para favorecer o conhecimento e o compromisso com a formação de sujeitos plenos, e não da reprodução da ideologia dominante.

O processo da pesquisa foi provocador, pois se de um lado autores como Ana Mae, Wallon, PCNs, RCNEI, ajudaram-me a confirmar o valor do ensino de arte para educação, do outro lado, na prática, encontrei poucos sinais visíveis e vitais de ensino de arte nas creches por mim observada. É claro que, existe sempre a “boa vontade” que leva a realização de algumas ações artísticas isoladas que proporcionam, mesmo que esporadicamente, o contato destas crianças com a arte.

Com base na minha experiência pessoal enquanto estudante e agora educadora percebo que estes atos de “boa vontade” por si só não bastam, pois como a história nos mostra a marginalização do ensino de arte continua, por isso que somente com transformações radicais no modo de se inserir a arte na educação teremos novas perspectivas. É preciso ter conhecimento para ensinar, é preciso saber, para proporcionar o sabor e o saborear do aprender e ensinar arte para as crianças. Não podemos ter ensino de artes sem professor de artes.

Pude constatar que a falta de professores de arte, que é conseqüência da falta de concurso público para professores de arte, continua dando espaço para que outros profissionais ocupem esta tarefa, como colocaram as pedagogas entrevistadas “a ter que dar conta de uma tarefa que não é de sua competência”. A falta de preparação é revelada pela ausência de referencial teórico e na prática pedagógica na realização de atividades aleatórias sem nenhuma orientação pedagógica. Consequentemente nos encontramos com antigos preconceitos em relação ao ensino de arte, do tipo: arte para passar tempo, para acalmar a criança, arte para facilitar o aprendizado de outras disciplinas, arte para compor festas temáticas: páscoa, dia das mães, descobrimento do Brasil, dia da criança, dia do índio, natal, entre outros. Tais atividades não têm como objetivo principal o desenvolvimento de processos de alfabetização estética, o cuidado estético, a apreensão dos elementos estéticos.

Compreendi que nesta realidade, neste contexto equivocado em que se encontra ensino de artes, tanto as crianças quanto as educadoras são vítimas de um sistema que não forma, mas deforma. Procurei, em minhas reflexões, fazer uma relação entre a formação delas com a minha e me encontrei no mesmo barco, navegando em águas baldeadas e confusas. A Universidade fragmenta conhecimento e continua reproduzindo ideologias e estas são repassadas na educação básica. Esta falta de criticidade está presente em todas as áreas da educação e em algumas, como no caso da arte-educação, não só falta criticidade como o próprio conhecimento básico. É lamentável o currículo do curso de pedagogia da UFBA e da maioria das universidades tem a arte-educação como disciplina optativa, não há uma disciplina que se pense o ensino de artes na educação infantil, mesmo que este seja contemplado pelo documento referencial nacional o RCNEI.

Realizar esta pesquisa no bairro populoso como o S. Caetano me acrescentou conhecimento em relação ao meu bairro e em específico ao ensino de arte na educação infantil, que se apresenta invisível, ou quando se apresenta falta-lhe objetividade. A educação pública de maneira geral é insuficiente, a população local, para garantir que seus filhos possam estudar desde educação infantil neste bairro, tem que recorrer a escolas comunitárias ou privadas. Pude perceber como é gritante a precariedade do ensino a começar pelo próprio ambiente, que contradiz a LDB, e até mesmo a própria Constituição com seus direitos sociais, pois se todos têm direito a educação de qualidade, onde esta educação? Onde está o ensino de arte previsto em lei? Acredito que o tempo que me dediquei a este trabalho não foi suficiente para encontrar as respostas que procurava, muito pelo contrário, foi suficiente para construir novas perguntas, para querer continuar.

A riqueza desta proposta metodológica científica foi para mim de uma importância fundamental na formação do professor-pesquisador por isso creio que um trabalho como este não deveria ser exigido somente ao término do curso. A pesquisa não só bibliográfica como também de campo deveria fazer parte do curso em todo seu percurso, pois é confrontando a realidade que podemos almejar mudanças na nossa própria prática.

Ao finalizar esta pesquisa percebo que a arte é sem dúvida algo que está dentro de mim. O fato de ter vivido com pessoas que, com saberes acadêmicos ou não, sempre me incentivaram, souberam revelar e despertar os meus sentidos para ver, ouvir, tocar e cheirar, foi fundamental para a construção de minha identidade estética artística. Assim, hoje, após a reflexão de minhas experiências com o conhecimento em arte sinto-me fortalecida no desenvolvimento de minha formação estética enquanto educadora. O percurso da construção deste trabalho amadureceu o meu desejo de ir além, sei que não posso superar este pouco tempo, um semestre, que tive para continuar e desvelar o muito que tenho a aprender sobre o ensino de arte. Essa pesquisa

me fez viver novas situações, como também identificar as velhas estruturas presentes na escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Arte educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo:Perspectiva, 2002.

_____. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.

_____.**Arte-educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2005.

BIASOLI, Carmem Lucia Abidie. **A formação do professor de arte: do ensino a encenação**. São Paulo: Pauris, 1999.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Constituição (1998). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado,1998.

_____. Secretaria da Educação Fundamental, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V.3 Brasília, MEC/SEF, 1998.

CANTUÁRIO, Cynara da Hora. Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação. **Educação quilombola: a experiência da escola comunitária Luiza Mahin**. 55 f. 2009 Monografia (Graduação). Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação.

CRUZ, Silva Helena Vieira e; HOLLANDA, Mônica Petralanda de (Orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: editora UFC, 2004.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha e; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação: Um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e**

aprendizagem humanos, voltados para educação. 10. ed. Ver. E ampl. – Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo. **Arte na educação escolar.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; REZENDE, Maria e; FUSARI. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LOWENFELD, V., BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. A criança concreta, completa e contextualizada: a psicologia de Henri Wallon. In: _____. **Introdução a Psicologia da Educação: seis abordagens.** São Paulo: AVERCAMP, 2004. cap. II, p. 49-67.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Maria de Lourdes Mader. FUNARTE. **A Arte como processo na educação.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Funarte, 1982.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A descoberta da criança: introdução à educação infantil.** Rio de Janeiro: WAK, 2002.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura de arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: summus, 1978.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **In: Revista brasileira de educação**. ANPED, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

Sites consultados:

BARBOSA, Ana Mea. **Arte-educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras***. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 05 de maio. 2010.

BRASIL, Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Acessado em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>> em 04 de abril de 2010.

_____. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 acessado em: <<http://www.scribd.com/doc/19690886/LDB-ATUALIZADA>> 04 de abril de 2010.

Centro de Estudos Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=855>> acessado em 20 de maio. 2010.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual**. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=738>. Acessado em: 01 de junho de 2010.

LEÃO, Raimundo de Matos. **Apreciação da obra de arte: a proposta triangular**. Disponível em: <http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/apreciacao_da_obra_de_arte.pdf>. Acesso em: 20 de abril. 2010.

ANEXOS

Questionário utilizado como ferramenta na entrevista aberta com as educadoras.

- 1- Qual a sua formação? Você estudou na academias referenciais para trabalhar com a educação infantil? Quais?
- 2- A escola tem um projeto pedagógico? Quais os referenciais teóricos que nortearam sua construção?
- 3- Se a escola não tem um PPP, quais os referenciais teóricos que norteiam a prática da professora?
- 4- Se a escola tem como referência o RCNEI, de que maneira as habilidades propostas pelos RCNS são desenvolvidas?
- 5- Existe na escola o Arte-educador? Se existe: É ele que realiza o trabalho artístico?
- 6- Como se realizam os trabalhos artísticos na escola?
- 7- Em que as habilidades de artes contribuem na formação da criança na educação infantil?
- 8- Como o ensino de arte pode contribuir para a vida social afetiva e cognitiva da criança?
- 9- As crianças costumam realizar visitas educativas a museu, parques, teatro?
- 10-Você utiliza filmes em suas atividades? Que tipo de filme? Cite um exemplo? Como você trabalha com o filme? Exemplifique uma atividade com este conteúdo.
- 11-As crianças já tiveram a oportunidade de ver alguma obra de arte? Como foi realizada a atividade?
- 12-Você cursou alguma disciplina, na universidade, direcionada ao ensino de arte na educação infantil? Se cursou, quais e como estas puderam contribuir para sua formação? Que críticas você faria neste âmbito?



Bairro de S. Caetano

Salas de aula da Educação Infantil



“Escola A”

“Escola B”



“Escola C”



Escola "A"



Escola "B"



Escola "C"

Produções

