

UNESP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes – I.A.  
Programa de Pós-Graduação em Artes  
Mestrado

**Ensino da Arte na Educação Infantil e  
Possíveis Conflitos entre Teoria e Prática**

GISLAINE TRAZZI CANTERAS

São Paulo – 2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNESP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes – I.A.  
Programa de Pós-Graduação em Artes  
Mestrado

## **Ensino da Arte na Educação Infantil e Possíveis Conflitos entre Teoria e Prática**

GISLAINE TRAZZI CANTERAS

Dissertação submetida à UNESP como requisito parcial exigido pelo programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em Artes Visuais, linha de Pesquisa Ensino Aprendizagem em Artes, sob orientação do prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, para obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo – 2009

**Ficha Catalográfica.**

CANTERAS, Gislaine Trazzi

Ensino da Arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática

São Paulo, 2009 - 78 pgs.

Dissertação – Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Orientador: João Cardoso Palma Filho.

Palavras – chave: arte, educação infantil, ensino-aprendizagem, teoria, prática.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1	
UMA LEITURA SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	13
1.1. Uma Compreensão a Respeito do Ensino de Artes na Educação Infantil Brasileira .....	25
CAPÍTULO 2	
UMA COMPREENSÃO SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA .....	40
2.1. Uma Compreensão a Respeito do RCNEI - volume III Conhecimento de Mundo .....	40
2.2. Uma Compreensão a Respeito da Prática Pedagógica Observada e sua Relação com as Teorias Encontradas no RCNEI .....	55
2.3. Relação entre pensamentos, teorias e práticas das professoras entrevistadas.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	75
ANEXOS .....	77

Dedico este trabalho a minha mãe que me acompanhou com paciência e coragem, ajudando-me a superar perdas, tristezas, e apesar de todos os obstáculos, seguir no processo de elaboração deste trabalho.

Agradeço a Deus por ter permitido vivenciar mais esta experiência.

Agradeço aos meus pais por sempre incentivarem em meus estudos.

A minha mãe pela paciência e compreensão nas ausências do lar para realizar o este trabalho.

A todos os professores da pós-graduação em Artes que tive o privilégio de ser aluna, pelo muito que aprendi durante todo o período das aulas e dos trabalhos e seminários realizados durante o curso e por toda compreensão e incentivo.

A todos os amigos que fiz, e a todas as funcionárias da secretaria do Programa de Pós,

E agradeço em especial a orientação zelosa e paciente do Professor Dr João Cardoso Palma Filho.

## RESUMO

A dissertação trata de alguns possíveis conflitos entre a teoria e a prática no ensino-aprendizagem em Arte na educação infantil.

Para estudar o amplo tema desta investigação, precisamos escolher uma referência para a teoria e outra para prática aqui relacionadas. Assim, para dissertar sobre a prática recortamos deste imenso universo, o trabalho pedagógico de duas professoras da educação infantil que lecionam no estado de São Paulo, local da realização deste trabalho, e para representar a teoria, o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – volume III: Conhecimento de mundo – linguagem Arte Visual.

Escrevemos sobre as diferentes interpretações que uma teoria pode sofrer e o quanto as possibilidades de compreensão são ampliadas quando estudamos e interpretamos um documento de âmbito nacional como o RCNEI elaborado por um conjunto de autores.

Nosso objetivo é o de colaborar para a reflexão sobre os possíveis conflitos existentes entre a teoria e a prática no ensino de Arte na educação infantil de todos os envolvidos na educação, pois acreditamos que esta reflexão contribuirá para expandir a importância do desenvolvimento das teorias em sala de aula, provocando assim melhores intervenções pelos professores a seus alunos, conquistando um ensino de qualidade cada vez melhor para as crianças de nosso país.

Palavras chaves: arte, educação infantil, ensino-aprendizagem, teoria, prática.



## ABSTRACT

This study is about some of the existing conflicts between art learning-teaching theory and the practice in childhood education.

To study such a huge theme, a representation of the theory and practice had to be selected. So, to represent the practice, we picked up the teaching practices of two childhood education teachers, who work in the state of São Paulo, where the study was made. And to represent the theory, it was used the RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – volume III: Conhecimento de mundo – linguagem Arte Visual.

We wrote about how a theory can have multiple interpretations, and how amplified the possible understandings are when we study a national document such as the RCNEI, written by a group of authors.

The main objective of this study is to facilitate a reflection about the possible conflicts between art teaching theory and practice in childhood education, because we believe that this reflection can contribute to expand the importance of developing these theories inside the classroom, so that the teachers can intervene more properly in the student's learning processes, generating a better quality teaching-learning system for the children in our country.

Key-words: art, childhood education, teaching-learning, theory, practice.

## INTRODUÇÃO

Em nossa prática como professora de educação infantil, tivemos a oportunidade de verificar uma diferença entre o planejamento previamente realizado e as atividades desenvolvidas com as crianças durante as aulas.

Iniciamos o curso de graduação em pedagogia no ano 2000. As teorias e estudos que conhecemos aguçaram as reflexões sobre nossa atuação na sala de aula.

Os pensamentos decorrentes da relação entre nossa prática pedagógica enquanto professora e as teorias de educação estudadas na condição de discente, assim como os trabalhos de pesquisa realizados na iniciação científica provocaram muitas questões. Existe descompasso entre teoria e prática? Existe ensino de Arte na educação infantil? Como entendemos o ensino de Artes? Estas e várias outras perguntas motivaram a realização deste trabalho, que tem como objetivo colaborar com os envolvidos em educação a reflexão e análise sobre a relação entre teoria e prática do ensino-aprendizagem em Arte na educação infantil.

Diante de tantas questões oriundas do movimento reflexivo acima descrito, escolhemos como tema central deste estudo: Ensino de Artes na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática. Entendendo a prática aqui mencionada como sendo a do ensino-aprendizagem em Artes na educação infantil, a afirmação escolhida como central ainda suscita pelo menos uma questão: Qual teoria?

Em virtude da existência de muitas teorias sobre educação infantil e outras tantas a respeito do ensino-aprendizagem em Artes, considerando a diversidade cultural do Brasil e mais especificamente de São Paulo, local que desenvolvemos a pesquisa, escolhemos o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – volume três: Conhecimento de Mundo como parâmetro de teoria para educação infantil em Artes. Esta escolha deve-se também ao fato do RCNEI ser um documento nacional elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) declaradamente elaborado atendendo as disposições da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB – lei 9.394/96). O referido documento traz no primeiro volume, denominado Introdução uma carta dirigida aos professores na qual revela seu objetivo:

“Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.” (RCNEI, 1998, p.7)<sup>1</sup>

A prática pode ser entendida como referente ao ensino-aprendizagem de Artes na educação infantil, mas diante da amplitude que esta abordagem de prática implica em contraste com o breve tempo estipulado para este estudo, escolhemos a linguagem Artes plásticas (Artes visuais no RCNEI) como foco da pesquisa. Esta escolha deve-se ao fato de que atuando como professora de educação infantil, os desenhos das crianças chamaram nossa atenção.

A leitura e estudo de teóricos como Vigotski<sup>2</sup>, John Dewey e Madalena Freire, instigaram nossa reflexão sobre como as professoras de educação infantil realizavam a ação mediadora para esta área do saber.

Sendo o objeto de pesquisa a reflexão sobre a relação teoria e prática do ensino aprendizagem em Artes na educação infantil, esclarecemos que desejamos pensar e estudar, possíveis relações entre teoria e prática construídas pela professora de educação infantil no exercício de suas funções. A professora conhece o Referencial Curricular Nacional para educação Infantil? Considera este documento como parâmetro teórico de sua prática pedagógica, no ensino-aprendizagem em Artes visuais? Para tanto acreditamos ser necessário esclarecer ao leitor nosso parecer sobre o referido documento. Parecer este elaborado a partir de alguns textos indicados por nosso orientador Professor Doutor João Cardoso Palma Filho. O primeiro foi o livro *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*<sup>3</sup> de Ana Lúcia Goulart Faria e Marina Silveira Palhares, organizadoras (1999). Neste encontramos

---

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. 1998c - Brasília: MEC/SEF, v. 3.: il. Volume 3: Conhecimento de Mundo.

<sup>2</sup> O nome do teórico russo é encontrado com algumas grafias diferentes. Adotamos para este trabalho científico o nome utilizando o “i”, mas, não raro, podemos encontrá-lo com “y” ou mesmo dois “is” seqüenciais, como Vigotskii.

<sup>3</sup> FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados / Unicamp, 1999.

diferentes pareceres sobre o RCNEI, entre estes alguns críticos desta diversidade de pensamentos que causaria contradições no documento elaborado pelo MEC. Na seqüência de indicações, lemos o livro: *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar de Alessandra Arce, Lígia Márcia Martins, organizadoras (2007). Mais especificamente o capítulo 1: O referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos, com parecer instigante do referido documento<sup>4</sup>. Estudamos ainda um texto de José Gerardo Matos Guimarães nos *Cadernos de Formação – Educação Infantil* da UNESP com o título: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Alguns comentários* (2003)<sup>5</sup>. Estes diferentes pareceres chamaram nossa atenção para a riqueza que as interpretações de um mesmo texto podem causar. Nós, porém, pensamos que a contradição talvez faça parte do raciocínio do ser humano, seja provocadora de reflexão. Um dos textos estudados proporcionou um diálogo a respeito deste tema. O outro intensificou nossa busca em pensar como utilizar este documento para provocar a reflexão dos professores sobre as idéias existentes e sua prática em sala de aula.

Realizamos ainda a observação de aulas de Artes com duas professoras, uma do Jardim I e outra do jardim II, ou seja, crianças de quatro a cinco anos de idade, da rede particular de ensino.

Apesar de encontramos algumas dificuldades, conseguimos também fazer entrevista com estas duas professoras. Então pudemos fazer uma comparação entre o que entendemos que o RCNEI expõe como necessário para o ensino-aprendizagem em Artes e o que observamos em sala de aula, ou seja, como cada uma destas professoras pensa e faz o ensino de Arte e se há tentativas ou não de relacionar teorias e práticas.

Reconhecendo que todas as análises expostas neste trabalho são sujeitas a nossa compreensão de mundo, fizemos um histórico sobre educação infantil e documentos ou leis vigentes neste nível de ensino deste os tempos dos Jesuítas, com a intenção de elucidar como compreendemos a educação em suas dimensões

---

<sup>4</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p.13-36.

<sup>5</sup> GUIMARÃES, José Gerardo Matos. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Alguns comentários*. *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-Reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil.

humana, técnica e político social e cultural e o professor tanto quanto o aluno, como seres humanos globais, abrangentes e históricos. Assim, consideraremos apenas a história em sua influência no contexto atual da educação infantil, pois estamos na posição de educadores, estudantes e pesquisadores vivendo em uma sociedade em determinado tempo, formada no presente que por sua vez responde as influências dos acontecimentos passados. Identificamos o conjunto destes fatores intrinsecamente envolvidos a nossos pensamentos, questionamentos e conseqüentemente a este trabalho. Por esta razão, na organização em capítulos desta dissertação relatamos no primeiro capítulo nosso entendimento sobre a história da educação infantil e do ensino-aprendizagem na Arte na educação infantil. Depois esclarecemos nosso parecer sobre o RCNEI de acordo com as leituras que realizamos para inteirar o leitor sobre nossa visão do referido documento, pois este é a teoria que escolhemos como referência para as comparações entre a teoria e a prática neste trabalho. Relatamos ainda as observações que realizamos nas aulas desenvolvidas pelas professoras entrevistadas. Por fim, relacionamos teoria (RCNEI) e prática (as aulas e entrevistas com as professoras) comparadas e analisadas sob nosso ponto de vista construído na influência de todos os teóricos que estudamos e nossa compreensão a respeito das idéias destes.

## CAPÍTULO 1

### UMA LEITURA SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Como podemos pensar a história da educação Infantil sem associá-la a história da sociedade brasileira? Ao nosso entender isto é algo impossível. Educação infantil em seu sentido amplo existe desde o nascimento da criança. A educação acontece na família, na comunidade, no convívio social. Então, quando e porque surgem as Instituições de educação Infantil? Pensamos que surgem de acordo com a necessidade da sociedade.

Recordamo-nos das aulas de História de Educação. O professor explicava que as instituições foram criadas para socializar o povo. A escola não foi a primeira instituição a ser constituída. Antes dela vieram os manicômios, os presídios, os hospitais (não necessariamente nesta ordem). Cada qual com sua função social. A escola tinha a função de retirar o jovem, a criança da rua e até de seu lar, “confinando-o” para conseguir socializá-lo.

Relendo um texto de Moysés Kuhlmann Jr, *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*, encontramos na página 207:

“Houve momentos na história da escolarização – quando se mandavam os filhos para os internatos – em que esse cuidado era exclusivo da instituição. Áries analisa que o processo de escolarização ocorreu justamente quando a educação deixou de acontecer por meio da aprendizagem, no convívio direto com a vida dos adultos; quando se atribuiu a uma instituição o atendimento educacional das crianças, correspondendo à *preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos*”<sup>6</sup>. (KUHLMANN Jr., 1998, p. 207)

---

<sup>6</sup> ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 231-2.

Guardamos em nossa memória nomes de escolas que parecem confirmar esta idéia: Externados, Internatos, e o nome que lemos mais recente: *asili infantili* (na língua italiana). Escolas do passado. Mas algumas conservam estas denominações ainda hoje.

Até este momento do texto revelamos, ou assim pretendíamos, o pensamento segundo o qual conceitos e instituições são criados e caminham juntos com o momento histórico, cultural, econômico e político da sociedade, sofrendo modificações conseqüentes das mudanças de todo o contexto no qual está inserida.

Então vamos a história da sociedade brasileira. Apesar dos slogans de marketing utilizados amiúde em meios de comunicação exaltando a riqueza da cultura brasileira advinda de diferentes etnias, a realidade observada é outra. Pelo menos a realidade que percebemos a nossa volta. As culturas sobreviveram e ainda lutam por viver mesmo diante do massacre da dominação estrangeira. No caso brasileiro a dominação tem início com a colonização e continua hoje com a globalização. Há muito o Brasil não é mais colônia e com certeza o termo: *dominação* é talvez exagerado para alguns, mas a *globalização* é fato consumado.

Uma explicação simples e em nosso entender esclarecedora sobre aquilo que a pouco interpretamos como sendo dominação estrangeira: “*Globalização é um sistema de integração econômica, tão forte entre os principais países, que todo mundo depende de todo mundo.*” (CORTELLA, 1999, p.74)<sup>7</sup>

Retomando a história, a colonização do Brasil explorou não apenas as riquezas como os habitantes desta terra existente bem antes do seu proclamado “descobrimento”. Quem recepcionou os navegantes portugueses foram os nativos, imediatamente enganados, manipulados, maltratados, explorados, escravizados, tendo sua cultura prontamente renegada. Diante desta colonização *fortemente predatória*, o povo calou-se, talvez como forma de defender-se.

“Entre nós... o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor.”<sup>8</sup> (FREIRE, 1976, p.70).

---

<sup>7</sup> CORTELLA, Mário Sérgio. Conferência: “A Globalização e Qualidade de Vida”. *Revista: A Terceira Idade*. Ano X. n. 17. p 63-82. São Paulo: SESC, ago. 1999.

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 65-83.

Este passado é a formação histórico-cultural de nosso país, que deixou marcas na sociedade brasileira atual. Fomos e somos fortemente atingidos pelas transformações ocorridas no mundo ocidental e seus interesses econômicos, políticos, sociais. Assim também a educação. Esta acompanhou as transformações e as diferentes necessidades da sociedade brasileira, praticamente muda diante das imposições de outros países em nossa cultura, sociedade, economia, política. De forma bem simplificada, e resumida interpretamos da seguinte maneira:

No início os colonizadores interessavam-se apenas pela exploração comercial da terra, não pensavam em integrar-se a terra, queriam tão somente enriquecer e voltar para Portugal. Os padres Jesuítas acompanharam os navegadores e converteram ao cristianismo os nativos brasileiros. Esta era a única forma de “educação” necessária até então. Na obra: *Os jesuítas*, José Carlos Sebe<sup>9</sup> escreve sobre a Companhia de Jesus: “[...] Enquanto na Europa a Companhia se debatia em lutas antiprotestantes... no Brasil seriam outras suas metas: promover aldeamentos, ensinar o indígena os mandamentos da lei de Deus, adestrá-lo a novo tipo de vida social.” (1982, p. 59-60)

Quando as contingências mudaram e o povoamento do Brasil tornou-se necessário para a soberania de Portugal como Colonizador, imensas terras foram doadas a cada português interessado em aventurar-se na colônia. Estes portugueses então se tornaram senhores de grandes propriedades e de seus antigos moradores. As famílias destes grandes senhores de terras necessitavam educar seus filhos. Para tanto, são importadas preceptoras e professores da Europa.

Os grandes latifúndios agrícolas necessitavam de grande número de mão de obra para desenvolver o trabalho, por este motivo além dos indígenas e colonos, foram importados escravos africanos, logo explorados ao máximo em suas forças físicas.

Quando na Europa é deflagrada a revolução industrial, o Brasil então é influenciado pelo novo sistema econômico mundial. Mudanças sociais acontecem.

Com a abolição dos escravos e a lei do Ventre Livre, uma sociedade então formada por intelectuais (filhos dos senhores das terras, que foram estudar na Europa) começa a preocupar-se com os filhos livres destas escravas. O que seria deles? Qual o problema que causariam a sociedade brasileira? Esta questão real

---

<sup>9</sup> SEBE, José Carlos. *Os Jesuítas*. São Paulo: Brasiliense, 1982.



não era tratada com tamanha clareza. Outros temas e preocupações intrinsecamente ligados a esta eram discutidos. Na faculdade de pedagogia lemos um texto sobre isto no livro: *Quinhentos anos de educação no Brasil – Capítulo: Instrução elementar no século XIX* de Luciano Mendes de Faria Filho<sup>10</sup>: “[...] Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado.” (2000:137)

As escolas de primeiras Letras, ou a escola para os pobres, como era conhecida na época por muitos, foram então criadas para fortalecer a política e construir a nação brasileira, o Estado brasileiro.

O pesquisador Moysés Kuhlmann Jr. escreveu um texto para os *Cadernos de Formação*<sup>11</sup> da UNESP (2003) no qual faz uma retrospectiva da história da educação infantil no Brasil com o título: *Educando a Infância Brasileira*. Procurando organizar as nossas idéias, pensamentos, enfim, nossa compreensão a respeito de tantas informações encontradas no texto, resolvemos extrair deste, datas que registram em alguns momentos os acontecimentos, as idéias sobre a educação infantil, em outros as intenções e as preocupações a seu respeito, documentos e associações criados nos diferentes momentos históricos da educação infantil brasileira. Em ordem crescente:

1870 – Começam a chegar ao Brasil as instituições de educação infantil.

1875 – Primeiro jardim-da-infância particular do Brasil, fundado pelo médico Menezes Vieira.

1877 – Kindergarden (jardim-de-infância) da Escola Americana em São Paulo – fundado por imigrantes norte- americanos batistas.

1879 – Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247) entre outros assuntos previa jardins-de-infância nos distritos do município da Corte.

1879 a 1888 – publicação do jornal: *Mãe de Família* – remete a primeira referência a creche de que se tem registro no Brasil.

1881 - Exposição Industrial – Rio de Janeiro - destacou as instituições de educação popular

---

<sup>10</sup> LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; Veiga, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

<sup>11</sup> KHULMANN JR., Moysés. *Educando a Infância Brasileira*. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil.

1885 – Associação Protetora da Infância Desamparada envia aos presidentes das províncias um questionário sobre Asilos da Infância – para ter dados estatísticos sobre os menores educados pela filantropia pública ou particular. Número de respostas foi de 26 estabelecimentos em todo o país.

1886 a 1887 – Formação do Asilo Agrícola da Associação da Infância Desamparada.

## PERÍODO REPUBLICANO

1892 – Dr. Carlos Costa cria a Sociedade de Higiene do Brasil – de curta duração – visava auxiliar a assistência a crianças, alienados, indigentes, etc.

1896 – Criado o jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo.

1897 – Decreto 52 prevê ensino primário dado em jardim-de-infância e escolas primárias (porém as escolas são criadas apenas em 1909)

1899 – Inauguração da primeira Creche vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro.

1899 – Fundação do Instituto de proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI- RJ). Mais tarde expande-se para todo o país.

1901 – Criação da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva – com objetivo de organizar escolas maternas e creches. Em 1910 contava com 18 escolas maternas e 17 creches-asilo em todo estado de São Paulo.

1908 – IPAI inaugura a creche Sra. Alfredo Pinto – Rio de Janeiro.

1908 – Surge no Rio de Janeiro a Creche Central do Patronato de Menores – criada pela iniciativa de juristas e de senhoras da sociedade fluminense.

1908 – Inauguração da Escola Infantil Delfim Moreira em Belo Horizonte.

1909 – Criação no Rio de Janeiro de jardim-de-infância Campos Sales.

1910 – Criação no Rio de Janeiro de jardim-de-infância Marechal Hermes.

1913 – Congresso Internacional de Proteção à Infância em Bruxelas.

1914 – Em Belo Horizonte inauguração da Escola Infantil Bueno Brandão.

1917 – “Cuidemos da infância de nossa pátria” intitula-se o discurso do médico e presidente da Associação Municipal Protetora da Instrução da Infância Desvalida Dr. Vieira Souto. Rio de Janeiro.

1919 – Dr. Arthur Moncorvo Filho funda o Departamento da Criança no Brasil – assim como a Associação de Proteção da criança Desamparada de 1885 este departamento visa registrar e estabelecer um serviço de informações sobre

instituições públicas e privadas dedicadas direta ou indiretamente a proteção da infância.

1920 – Conferência de Amadeu Arruda Penteadó no IPAI de Ribeirão Preto – São Paulo – com o título: Cuidar da infância.

– O governo Paulista introduz as primeiras noções de puericultura nas classes adiantadas do ensino primário.

– Legislação (São Paulo) prevê instalação de Escolas Maternais preferencialmente junto a fábricas. O regulamento destas escolas considerava como sua finalidade prestar cuidados aos filhos de operários.

1921 – Primeiro levantamento do Departamento da Criança no Brasil (DCB) registra apenas 15 creches e 15 jardins-de-infância

1922 – No Rio de Janeiro inauguração do jardim-de-infância Bárbara Otonni.

1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

1923 – Primeira regulamentação do trabalho feminino. Direito a amamentar os filhos durante a jornada de trabalho.

1924 – Estava previsto o 2º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância mas não foi realizado.

Novo estudo estatístico do DCB registra 42 creches e 42 jardins-de-infância.

1929 – Moncorvo Filho – fundador do DCB – lamenta em seu discurso na cerimônia de inauguração de nova sede do IPAI-RJ a não existência de uma política nacional para a infância.

1930 – Acentuado o processo de organização do Estado estabelece-se uma tensão entre Legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compromisso com as políticas sociais.

1932 – Regulamentação do trabalho da mulher tornando-se obrigatório aos estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos a terem creches para os filhos de suas funcionárias. (CLT)

Curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil no Rio de Janeiro – provavelmente oferecido pelo Colégio Bennett em seu curso Normal.

1935 – Criado o Departamento da Cultura em São Paulo.

Parques Infantís (idéia de Mário de Andrade)

1939 – Implantação do Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias no Colégio Bennett.

1940 – Expansão dos Parques Infantis por outras localidades como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul.

1949 – Começa o Curso de Especialização em Educação Pré-primária no IERJ Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho.

1953 – DNCr (Departamento Nacional da Criança) passa a integrar o Ministério da Saúde.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) – amplia seu leque de atuação envolvendo-se em projetos educacionais.

1970 – DNCr é substituído pela Coordenação de proteção Materno-Infantil.

1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil – em seus artigos 23 e 24 estabelecia que as crianças com idade inferior a sete anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins-de-infância, estimulando as empresas a manter estas instituições para os filhos de suas trabalhadoras.

1965 – UNICEF promove a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional. Com a idéia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo simples e de baixo custo, sugere o financiamento de espaços educacionais para igrejas de diferentes denominações. O pessoal seria recrutado entre voluntários, sem exigência de qualquer formação profissional. Apenas o pessoal de supervisão e coordenação receberiam pagamentos.

1966 – Seminário sobre Creche no qual se discutiu, entre outros, a seleção e treinamento de pessoal e de voluntários para trabalhar em creches.

1967 – Devido a grande aumento na demanda de escolas maternas e jardins-de-infância DNCr publica um Plano de Assistente ao Pré-Escolar para crianças a partir dos 2 anos, como um plano a longo prazo. O plano propõe um programa de emergência com um tipo e unidade simples intermediária denominada “Centro de Recreação” na qual as crianças de poucos recursos ficariam enquanto suas mães estivessem trabalhando. Toda a simplicidade do plano era justificada pela escassez de pessoal e de recursos financeiros.

LBA Legião Brasileira de Assistência passa a se ocupar das creches.

1967 – Dispendio do governo federal com a educação é de 11,8% da receita dos impostos.

1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação implanta o primeiro grau com oito anos. Para a educação infantil estabelece apenas que: *os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes* (art.19,parágrafo 1º).

1973 – Dispêndio do governo com a educação é de 5,5% da receita dos impostos

1974 – O MEC cria o SEPRE Serviço de Educação Pré-Escolar (processo de expansão da educação infantil brasileira – e em outros países).

1976 – Dispêndio do governo com a educação: 7%

1977 – LBA implanta o Projeto Casulo, diminui o valor per capita dos recursos repassados para as creches ligadas a entidades sociais, multiplicando o número destas em todo o país.

1988 – Constituição estabelece que as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais.

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 consolida o lugar das creches e pré-escolas como parte integrante dos sistemas de educacionais brasileiros.”

Concomitantemente a esta linha de datas, continuamos a pesquisa sobre a história da educação infantil e deparamo-nos com uma frase que causou certo desequilíbrio cognitivo: *“A comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão”*.<sup>12</sup> (KUHLMANN JR, 1998, p. 5). Então todo este nosso esforço para compreender é em vão? Não podia ser! Voltamos ao *Caderno de Formação*. Foi um alívio encontrarmos o equilíbrio perdido ao ler:

“Na história de um período tão longo que culmina com o presente... iremos encontrar evidências de ‘progresso’... Para avançar na interpretação, torna-se necessário ir além da comparação linear entre realidades distintas, de modo a identificar raízes, processos, dinâmicas e as tensões que envolvem o tema em estudo. Não há uma linha contínua que conduz ao progresso, os problemas do presente fazem questões ao passado: o que sugere como novidade deixa transparecer suas histórias”. (KUHLMANN JR, 2003, p.22. grifo nosso)<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> KHULMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

<sup>13</sup> Idem. Educando a Infância Brasileira. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil.

Colocamos as datas em ordem cronológicas, mas a quase todas elas pudemos fazer uma análise e uma comparação além da linear entre o passado e o presente. Nas próximas linhas nos esforçaremos para explicar de forma mais clara possível, embora não mais linear. Fazemos esta análise, pois acreditamos na relação intensa entre a educação, a sociedade, a economia e a política. Todos os fatos que relacionamos envolvem a educação da criança pequena, principalmente considerando que a educação não acontece apenas na escola.

Em 1920 a legislação, no estado de São Paulo estabelecia a criação de creches e pré-escolas ao redor de indústrias. Em 1961 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil – em seus artigos 23 e 24 estabelecia que as crianças com idade inferior a sete anos receberiam educação em escolas maternais ou jardins-de-infância, estimulando as empresas a manterem estas instituições para os filhos de suas trabalhadoras, desta vez em âmbito nacional. Mas o que acontece ainda hoje é a existência de pouquíssimas creches próximas as indústrias.

Em 1923 é pela primeira vez regulamentado o trabalho feminino e estabelecido o direito a amamentar os filhos durante a jornada de trabalho. Pensando que hoje a mãe tem direito a licença maternidade de três meses, poderíamos dizer então que houve “progresso”, mas se considerarmos que aos quatro meses de idade as crianças são conduzidas a creches (longe das mães), são amamentadas artificialmente, quando os estudos comprovam a importância do aleitamento materno como alimento único até os seis meses de vida da criança e que após este período outros alimentos são introduzidos na alimentação da criança que deve continuar a amamentar-se até os dois anos de idade, então registramos como benefício os meses da criança junto a mãe, mas se comparados aos cuidados necessários comprovados pelos estudos somos compelidos a observar o descompasso entre benefício / necessidade. Então onde está o dito “progresso”? Enquanto escrevamos este trabalho foi divulgada uma lei que dá direito as mães uma licença maternidade de seis meses, porém, apenas as empresas que desejarem concederão esta licença não obrigatória. Diante da dificuldade em praticar as leis descritas acima, perguntamo-nos: Qual empresa se habilitará?

O primeiro Congresso Internacional de Proteção a Infância acontece em Bruxelas em 1913. Nove anos depois o Brasil realiza seu primeiro Congresso de Proteção a Infância e programa o próximo congresso para ano de 1924, mas não é realizado.

Em 1897 o decreto 52 prevê o ensino primário ministrado em jardim de infância e escolas primárias. Apenas doze anos após o referido decreto (1909) são criadas as escolas neste previstas. Em 1921 é feito o primeiro levantamento de dados do departamento da criança no Brasil (DCB) que registra 15 creches e 15 jardins de Infância. Efetuando algumas operações aritméticas simples verificamos então que após 24 anos do decreto e 12 anos da criação das escolas, a soma de instituições escolares é trinta. Entendemos ser este um número pequeno, que pode demonstrar a demora em agir, a distância entre a elaboração da lei e sua efetiva realização.

De acordo com Moysés Kuhlmann Jr. até 1966, ano da realização do “Seminário sobre Creche”, *“a expansão da educação infantil ficara represada, tendo em vista o enorme déficit no atendimento da escola primária”*. (2003:17)<sup>14</sup>. Atualmente, este mesmo discurso é utilizado para justificar a carência de recursos destinados a educação infantil, com a diferença de que a escola primária hoje é denominada ensino fundamental.

Em 1971 a Reforma do Ensino (Lei 5.692/71) institui o ensino de primeiro grau com oito anos. Pretendia não comentar, mas não resistimos a fazê-lo e portanto resolvemos este impasse lançando uma pergunta sem pretensão de discutir: Se como diz Moysés Kuhlmann Jr:

“A Lei de Diretrizes e bases da Educação 5.692 de 1971 implanta o 1º grau, com oito anos de duração, devido a questões da política educativa relacionadas ao ensino médio e superior, o que, do ponto de vista pedagógico, traz conseqüências desastrosas para a educação infantil”.<sup>15</sup> (2003:19)

O que dizer da recente implantação do ensino fundamental com nove anos de duração? Não desejamos comentar nada sobre esta dúvida, pois entendemos ser esta uma questão para outro trabalho. Queremos apenas aguçar o pensamento do leitor a respeito deste assunto e talvez até inspirar um estudo, uma pesquisa.

Avanços em todas as áreas do conhecimento colocadas em práticas na medida do interesse e necessidade da sociedade trazem várias novidades e melhorias que podem ser consideradas como progresso, mas se todo o contexto for analisado, pelo menos de acordo com o que entendemos por “progresso”, ousamos

---

<sup>14</sup> KHULMANN JR., Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil.

<sup>15</sup> Idem, ibidem.

dizer que voltamos ao invés de caminhar adiante, ou seja, não houve o “progresso”. Afinal hoje estamos socorrendo as crianças de desempregados criados pela atual sociedade globalizada neoliberal. Tal qual no passado os intelectuais preocuparam-se com os problemas que as crianças de negros libertos e, portanto sem trabalho e sem condições de sobrevivência causariam ao então país “em progresso”, hoje se preocupam com os filhos de pessoas que vivem a baixo da linha da pobreza.

Brasil, um país *em desenvolvimento*. Colocamos estas duas últimas palavras em itálico, como uma citação porque desde que começamos, nos tempos da ditadura militar, a estudar história, escutamos na escola e na televisão. Talvez uma manipulação ideológica, mas como indicar seu “autor”? Resolvemos solucionar esta dúvida pedindo permissão ao leitor para considerá-la de domínio público, assim como se faz com as músicas e as obras de arte que após um determinado período (longo) são assim denominadas e podem ser legalmente utilizadas por qualquer indivíduo que o desejar. Ontem mesmo escutamos novamente estas palavras na televisão. Progresso no passado; em desenvolvimento na atualidade. Desejamos que no futuro não exista outra palavra para substituí-la. Pelo menos que não exista outra palavra para justificar as macelas sociais, econômicas responsáveis pela posição que nosso país é considerado mundialmente: país de segundo mundo.

Grandes avanços tecnológicos, avanços na medicina, comunicação praticamente instantânea de ponto a ponto do nosso planeta e recordamos mais uma vez Mário Sérgio Cortella<sup>16</sup> filósofo e doutor em educação: “*Tecnologia é ferramenta, não é finalidade... A globalização tem vantagens? Tem... Mas não colocou em discussão a qualidade de vida da humanidade.*” (1999:69). Quando pensamos em qualidade de vida lembramos dos moradores da rua que vemos sempre ao sair de casa. Será que eles não fazem parte da humanidade globalizada? Eles conhecem os avanços tecnológicos? Não estamos fugindo do tema educação infantil, pois muitas são as crianças que vivem nas ruas. Queremos apenas demonstrar o descaso do homem por seu semelhante, o descaso do homem pela sua inteligência e por suas próprias idéias que não consegue praticar, por suas leis que terminam por permanecer no papel. Pelos estudos, pesquisas, horas de dedicação de alguns que são “aprisionados” em livros ou revistas e pouco divulgados se comparados as desgraças e mesmo estas últimas são logo

---

<sup>16</sup> CORTELLA, Mário Sérgio. Conferência: “A Globalização e Qualidade de Vida”. *Revista: A Terceira Idade*. Ano X. n. 17. p 63-82. São Paulo: SESC, ago. 1999.



esquecidas por novas. Acontece o mesmo com a educação e “a prática pedagógica que querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social.”<sup>17</sup> (CANDAU, 1989, p.14) A educação Infantil faz parte da sociedade brasileira e mundial, não está isolada dos problemas e das conseqüências oriundas das transformações de todos os dias. Encontramos esta relação intensa entre sociedade e infância ao lermos o autor Manuel Jacinto Sarmiento<sup>18</sup> que escreve o livro: *Em defesa da educação Infantil* um capítulo com o título: *A Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade*. Neste texto o autor evidencia o fator de constante movimento (interligado) existente entre a sociedade e a infância quando disserta: “Ao afirmar-se a construção social da infância não se está apenas a declarar que a criança é um produto da história e não da natureza... mas que é objeto (e também sujeito) da sua contínua construção.” (SARMENTO, 2001, p.14). O autor destaca três mudanças sociais centrais que influenciam diretamente na identidade da infância: a globalização social, a possibilidade de interações globais, as políticas públicas e as organizações internacionais, que segundo ele contribuem para a formação de uma idéia de infância universal, mundial e única ainda que dentro desta existam diferenças e desigualdades. Não apenas comungamos com esta idéia como também percebemos a dificuldade que a escola tem para aceitar e relacionar-se com a heterogeneidade de seus alunos, pois se a compreensão sobre infância acompanha as mudanças na sociedade, a escola também o faz, mesmo que compulsoriamente.

Fazendo um resumo sobre o que compreendemos a respeito da história da educação Infantil no Brasil podemos dizer que esta surge como uma necessidade de atender as mães que precisam trabalhar para sobreviver e precariamente suprir as necessidades básicas de sua família. Dizemos precariamente porque as condições de vida daquelas famílias, por mais irônico que possa parecer, em nossa memória confunde-se com as misérias sofridas à época dos famintos ao redor dos castelos da Idade Média. Fazendo uma comparação: as atuais famílias (famintos) que vivem em favelas ao redor das imensas metrópoles (castelos). Por conta desta precariedade, a educação infantil surge praticamente subordinada a saúde, com grande

---

<sup>17</sup> CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. A didática em questão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p 12-21.

<sup>18</sup> SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina L. (org.); *Em defesa da educação infantil*. RJ: DP&A, 2001. p. 13-28.

preocupação em orientar sobre higiene e cuidados com as crianças. Nestes longos anos de permanência ligada a Saúde, a educação infantil era considerada assistencialista e uma preparação para o 1º grau. Os profissionais que atuavam nesta área, por lei, não precisavam ter curso superior, apenas ensino médio.

Em 1996 a educação infantil é integrada na educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Neste ano, oficialmente, o aspecto cognitivo da educação infantil é considerado no Brasil, e o profissional deve então ter ensino superior em Pedagogia. Porém, mais uma vez a educação infantil é exceção. A referida lei, em seu artigo 62 afirma:

“A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida como formação mínima, para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.<sup>19</sup>

Como estudiosa da educação infantil ficamos a perguntar por que esta diferença quando se trata da criança pequena? Não estamos aqui desvalorizando o curso de magistério (ensino secundário) que foi extinto há aproximadamente dez anos. Estamos sim questionando por que a educação infantil é sempre exceção. Por que para o ensino fundamental ciclo II exige-se do professor mais tempo de estudo? Será que não é preciso conhecimentos específicos e científicos para formar as crianças pequenas? Talvez a desvalorização não se refira ao estudo, mas sim ao reconhecimento do profissional de educação infantil. Pouca qualificação implica em baixo investimento.

### **1.1 Uma Compreensão a Respeito do Ensino de Artes na Educação Infantil Brasileira**

Considerando que a Educação Infantil foi incluída no sistema escolar apenas em 1996, podemos dizer que o ensino aprendizagem de qualquer área do saber na educação infantil brasileira é recente.

---

<sup>19</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional–LDB(EN) 9394/96 – Seção II. Art.29.*

Assim também acontece com ensino aprendizagem em Artes, disciplina que escolhemos como objeto de pesquisa. Gostaríamos de fazer um diálogo entre as concepções de ensino desta que conhecemos. Mas antes de comentá-las, pensamos ser imprescindível pensar na articulação entre estas e o momento histórico político social da educação brasileira e o ensino de Arte.

Caminhando de acordo com os interesses e necessidades da sociedade, do sistema político, assim como a educação, o ensino aprendido de uma disciplina é modificado e modifica-se neste movimento intenso do homem em sua construção histórica.

Lendo o livro *Arte-Educação no Brasil* de Ana Mae Barbosa<sup>20</sup> encontramos relatos sobre a história do ensino de Arte no Brasil referente ao período da Monarquia. Tempo em que o ensino de Artes acontecia apenas em nível superior, em academias de belas-artes e nos conservatórios de música.

Assim, propomos uma breve retrospectiva a época do Brasil colônia. A ameaça de invasão de Portugal por Napoleão Bonaparte trouxe o príncipe regente D. João VI ao Brasil acompanhado de sua corte e de alguns estrangeiros, inclusive franceses. Em 1816, por meio de um decreto, D. João VI cria o ensino artístico no Brasil fundando no Rio de Janeiro a Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios, organizada por franceses. Até então, a arte brasileira importava os modelos europeus com muito atraso. No Brasil o barroco-rococó era o estilo da época em que os franceses chegaram e implantaram o estilo neoclássico. Este estilo veio com certa violência uma vez que foi implantado no Brasil no mesmo momento que na Europa, fato nunca antes ocorrido. O estilo barroco anteriormente importado já encontrava formas próprias de expressão e autenticidades brasileiras. Assim, diferente do que acontecia na França, o Neoclássico, causou suspensão e arrebatamento popular em relação a arte, apenas a burguesia brasileira simpatizou com este estilo. *“O Neoclássico, que na França era arte da burguesia anti-aristocratizante foi no Brasil arte da burguesia a serviço do sistema Monárquico”*.<sup>21</sup> (BARBOSA, 2002, p. 20). A arte se afasta do popular.

Esta distância promovida pela imposição do estilo neoclássico, acentuou a distinção entre a arte popular e a erudita. O entendimento de arte pela aristocracia já trazia certa aversão ao trabalho manual por causa do sistema de ensino jesuítico

---

<sup>20</sup> BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

<sup>21</sup> Ibidem.

sedimentado no ensino literário e retórico dominante na educação brasileira desde seu “descobrimento” até a reforma educacional do Marquês de Pombal. Embora expulsos do Brasil por questões políticas, as concepções dos jesuítas sobre educação mantiveram-se, pois não haviam outras para serem seguidas e suas influências ressoaram por muito tempo valorizando a literatura e proporcionando certo desprezo pelas artes plásticas por serem associadas às atividades manuais. Estas últimas eram ocupações destinadas aos escravos. Não apenas os trabalhos manuais pesados como também o fabrico de jóias, móveis, chapéus eram atividades desta mão de obra tão explorada.

Após a abolição dos escravos, a manufatura de móveis, jóias, chapéus e outros começam a ser valorizada como arte indústria e técnica para redenção econômica do país.

Então, desde os tempos da escravidão o trabalho manual foi menosprezado ou considerado de menor valor, pois era obrigação dos escravos. O pensar e a criação eram atividades valorizadas atribuídas aos Senhores proprietários de terra e de seus descendentes, que poderiam vir a ser os futuros dirigentes do país. Fato este que intensificou a divisão entre a Arte erudita e a popular no Brasil. Os professores foram e diríamos que ainda são formados influenciados por estas idéias. Inclusive aqueles que hoje atuam na educação infantil.

Em seguida a abolição dos escravos, as idéias filosóficas positivistas e políticas que embasaram a proclamação da República (1889) refletiram sobre os objetivos do ensino da Arte na escola secundária e primária, que passa a ser obrigatório nestes níveis de ensino, embora esta área do saber se resumisse ao ensino do desenho.

As idéias liberais que lutaram a favor da revolução industrial pensavam o ensino do desenho como forma de facilitar e ampliar eficazmente a iniciação profissional para a população em geral. Rui Barbosa acreditava que a instrução escolar do povo lhes proporcionaria adquirir ética política para ter liberdade, viver em democracia e enriquecer economicamente o Brasil. Para tanto seria preciso ainda desenvolver a indústria, a educação técnica e artesanal.

Em defesa do ensino de desenho na escola primária e secundária André Rebouças (intelectual liberal) publica no jornal *O Novo Mundo* em Nova York o artigo: *Generalização do Ensino do Desenho*, no qual expressa suas idéias de equivalência entre a escrita e o desenho. Este último seria o meio de comunicar a

idéia de uma figura assim como a escrita comunica um pensamento e, portanto seu ensino era tão essencial quanto a escrita e deveria ser implantado em todas as séries do ensino primário e secundário. É interessante observar que hoje, mesmo com o modo de produção capitalista consolidado, todas as revoluções tecnológicas e a já mencionada globalização, a luta pelo ensino de Arte na escola primária e secundária continua árdua e necessita de constantes discussões para sobreviver diante de disciplinas desde há muito consolidadas como a Língua Portuguesa e a Matemática.

Durante a faculdade de pedagogia lemos nos *Cadernos de Pesquisa* n.º 56 de fevereiro de 1986 um texto de Madalena Freire no qual ela coloca sua idéia sobre desenho das crianças:

“É através da leitura dos símbolos, que re-apresentam as atividades que a criança vai “lendo” e “escrevendo” seu cotidiano... tudo que lhe é significativo é expresso através do desenho. Por isso o ato de desenhar é um ato de “escrever” seus “pensamentos” sobre a realidade”. (FREIRE, 1986, p. 88)<sup>22</sup>

As idéias de André Rebouças e Madalena Freire, a princípio parecem muito próximas, mas após algumas reflexões nossa compreensão modifica-se. André Rebouças entendia que o desenho era uma linguagem, assim como Madalena Freire, porém, o primeiro acreditava que com o desenho a criança estaria representando o mais fiel possível a realidade de uma imagem (uma cópia) que talvez em palavras não conseguisse fazê-lo, enquanto a segunda compreende o desenho como forma de expressão do entendimento, expressão da cognição da criança a respeito da produção de seus conceitos, sua interpretação da realidade através do desenho. Mesmo considerando que Madalena Freire refere-se a Educação Infantil no modelo atual, com crianças de zero a seis anos de idade, enquanto a idade das crianças as quais André Rebouças se refere são as de sete anos ou mais, as concepções de ensino de desenho continuam diferentes.

Pensamos então ser necessário ensinar as técnicas que envolvem o aprendizado de desenho para que a criança possa se expressar cada vez melhor no sentido de suas mãos acompanharem seus pensamentos.

---

<sup>22</sup> FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1986. n. 56, p. 82-105.

“No que diz respeito ao ensino de Desenho na escola primária, embora inscrita no sistema de educação utilitária e, portanto, situada na zona de influência das correntes liberais de ensino do desenho, duas diferentes orientações lutavam para se impor – a baseada no desenho geométrico e a baseada no desenho do natural”.  
(BARBOSA, 2002, p. 82)<sup>23</sup>

Ana Mae Barbosa explica as concepções positivistas e liberais na história do ensino-aprendizagem de desenho na educação brasileira.

Tanto a corrente positivista como a liberal concebiam o desenho como uma forma de linguagem. Mas a interpretação da natureza desta linguagem seguia caminhos diferentes. Os positivistas compreendiam desenho como preparação para a linguagem científica e um meio de racionalizar a emoção. Os liberais entendiam o desenho como linguagem técnica e como um meio de libertar a inventabilidade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção do desenho. Estas duas orientações diferentes sobre o ensino do desenho estavam inseridas dentro de um sistema dual de educação brasileira, um tipo propedêutico (escola secundária) *dominava a filosofia dos estudos... treinadores da mente...* direcionada para o ensino superior e outro: o sistema profissional (escola primária e Normal) influenciado pelos princípios liberais da formação prática e utilitária para o trabalho, direcionava-se para as atividades manuais ou comerciais.

Esta divisão de escola para a classe hegemônica (propedêutica) e outra para trabalhadora (profissionalizante) ainda existe. A Educação infantil, como vimos no item anterior, foi no início associada a saúde e a assistência. Preterida várias vezes pela prioridade da expansão do ensino das primeiras letras, como era conhecido, o qual tempos mais tarde foi denominado ensino primário e hoje ensino fundamental, a educação infantil, através da insistência e para atender a nova situação política do país, a República e o novo modo de produção (capitalista) que necessitava da mão de obra feminina, conquista um espaço minimamente maior. A prioridade continua a ser a saúde e a assistência. As idéias positivistas e liberais que incentivaram e apoiaram as mudanças do sistema político e econômico anunciavam o “progresso” do Brasil. Progredimos então? O sistema econômico atual é o capitalismo neoliberal, somos uma República democrática e, desde 1970 (aproximadamente) conhecida como um país em desenvolvimento. Hoje, o avanço tecnológico trouxe os computadores para a escola, retro projetores estão quase ultrapassados. Em contra

---

<sup>23</sup> BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

partida, verificamos durante nossa pesquisa que é distribuído leite para as famílias de crianças que estão na educação infantil. Não seria isto assistencialismo? A procura pelas escolas infantis aumenta ano a ano, mas a oferta não. As escolas infantis do município de São Paulo precisam dividir seu tempo em três períodos para atender a demanda. Então a prioridade ainda é o ensino fundamental. Aqui voltamos a perguntar: Onde o “progresso” ou o já mencionado desenvolvimento?

Voltando a história, no contexto de pós-guerra, sociedade, arte e ciência caminham para a reconstrução do mundo e idéias progressistas e liberais influenciam a maioria dos estudos deste momento histórico. A psicologia interessava-se pelos desenhos das crianças, então consideradas em seus aspectos de “inocência e pureza”. Seus desenhos eram comparados aos de povos primitivos e admirados pela originalidade de expressão, exaltada pelos artistas.

Entre os artistas e intelectuais participantes do movimento modernista no Brasil estão Anita Malfatti e Mário de Andrade. A primeira além de artista ministrou aulas para crianças e o segundo, intelectual brilhante foi escritor, professor e em 1935 criou e foi diretor do departamento de Cultura de São Paulo, além de criar os parques infantis, inspirados na experiência já realizada com Parque Pedro II e sua praça de jogos infantis. Estes parques eram espaços extra-escolares nos quais *“atividades de educação física ocupavam a maior parte do tempo das crianças, que tinham também a oportunidade de participar de outras atividades como as relativas à educação intelectual...”* (COUTINHO, 2002, p. 31)<sup>24</sup>

O interesse dos artistas pelos desenhos das crianças, as idéias modernistas de que a criança não era socialmente influenciada, era natural e estas qualidades então legitimavam a arte infantil como arte primitiva, que demonstrava continuidade e progresso. Neste momento a auto-expressão e liberdade de criação da criança foram supervalorizadas, e também deixaram marcas profundas na formação de professores, inclusive aqueles que hoje atuam na educação infantil.

Em nosso entender houve influência recíproca entre os estudos e idéias da filosofia, psicologia e o movimento modernista (Semana da Arte Moderna de 1922) que valorizava a livre expressão da criança e mais tarde o movimento da Escola Nova (no Brasil a partir de 1927).

---

<sup>24</sup> COUTINHO, Rejane. *A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade*. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, 2002.

Anísio Teixeira seguidor do ideário pedagógico e filosófico de John Dewey, trouxe para o Brasil as idéias do movimento da Escola Nova. As concepções pedagógicas, que acentuam a importância de aprender pela experiência aliadas a outras sobre o desenvolvimento infantil de estudiosos como Vigotski<sup>25</sup>, Jean Piaget<sup>26</sup> e Wallon<sup>27</sup>, entre outros, traz movimento ao pensamento e as ações pedagógicas.

Estudando pedagogia conhecemos cada um destes autores e todos influenciaram e continuam a influenciar nossas reflexões e práticas pedagógicas de ensino infantil e fundamental nível I. Buscando em cada um destes a resposta as nossas indagações a respeito de como ensinar e relacionar-se com as crianças, entrelaçamos as idéias de cada um dos teóricos acima citados sem conflitos. Percebemos que Vigotski estudou com mais atenção a influência da sociedade e cultura de todos os indivíduos que convivem com as crianças em seu desenvolvimento como ser humano, na formação de sua mente, e em seu processo de aprendizado. Já Piaget estudou as ações cognitivas dentro do cérebro humano, como funciona, porém sem considerar o meio e sua influência sobre o ser humano. Wallon enfatizou as relações afetivas que acompanham tanto o funcionamento do cérebro como as influências do meio no desenvolvimento do ser humano o qual compreendia como sendo global e complexo. Este é nosso entendimento, a nossa interpretação. Sim por que pensamos ser necessário interpretar, pensar sobre o entrelaçar do ensino-aprendizagem que envolve a professora e seu aluno. Como a professora pode facilitar a compreensão, a construção do conhecimento pelo aluno? As idéias e estudos destes autores auxiliou-nos neste procedimento. Cada um deles tinha sua profissão e nem todos atuavam na área de educação, mas seus estudos interessaram educadores de todo o mundo.

Sem preocuparmo-nos em encontrar ou demarcar diferenças nas teorias destes autores seja na linha filosófica ou mesmo no processo de pesquisa, em nosso pensar e interpretar, quando o professor propõe uma atividade com a intenção de movimentar a zona de desenvolvimento proximal estudada por Vigotski, proporciona um desequilíbrio cognitivo, desta vez utilizamos então a linguagem de Piaget. Desequilibrado cognitivamente, o aluno então procura relacionar esta atividade a outras já vividas por ele e este movimento intenso de busca e interação

---

<sup>25</sup> Lev Semyonovich Vigotski, filósofo (1896 a 1934) nacionalidade: Russo.

<sup>26</sup> Jean Piaget, biólogo (1886 a 1980) nacionalidade: Suíço.

<sup>27</sup> Henri Wallon, médico (1879 a 1962) nacionalidade: Francês



entre o “passado” e o presente produz a construção de um novo conceito, por exemplo, uma acomodação e então o novo equilíbrio. Tudo em nosso entender, perfeitamente entrelaçado. De acordo com nossas experiências, diríamos ser este um movimento angustiante, até sofrido quando no início e realizador ao seu final.

Explicando melhor: para Vigotski a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre aquilo que a criança já consegue realizar sozinha e o que ela é capaz de desenvolver com a intervenção de um parceiro experiente, ou seja, a potencialidade de aprender. Piaget divide esta distância em desequilíbrio, acomodação e equilíbrio, mas sem considerar a intervenção do meio, do mediador neste processo. Mais ou menos assim: uma criança já sabe receber ligações e fazê-las em um telefone fixo. Ganha um celular e para manuseá-lo sofre um desequilíbrio cognitivo, sem a intervenção de ninguém explora o aparelho a partir do seu conhecimento anterior com telefones, realizando as operações já mencionadas (acomodação) e outras tantas possíveis, readquirindo o equilíbrio. Este então é o seu novo desenvolvimento real, na linguagem de Vigotski. Porém, sendo adeptos as idéias e estudos de Vigotski entendemos que a influência do meio, da cultura e de todos a volta da criança é grande e está fortemente presente neste processo de acomodação e re-equilíbrio ou na zona de desenvolvimento proximal. Vigotski foi além do biológico, do cognitivo, pois considerou o ser humano complexo e suas relações e interações com sociedade.

Estas teorias são estudadas, debatidas, relacionadas, analisadas até hoje, em cursos de magistério e de Pedagogia. Pensamos que estes estudos ficam na sala de aula, não ganham outros espaços... Será que as professoras refletem sobre qual é a zona de desenvolvimento proximal de seus alunos? Ou a sala de aula na escola que trabalha fica longe da sala de aula da universidade que estuda?

Em nossa vivência profissional na educação, nos relacionamos com as colegas de trabalho, notamos que as professoras, assim como havíamos dito, foram influenciadas, embora não percebam, pelas concepções de livre expressão e a dissociação entre Arte popular e Erudita, pois tais concepções estão presentes em suas falas, em seus pensamentos e suas ações em sala de aula, e em conversas e discussões a respeito de atividades e projetos que são conjuntamente planejados em reuniões pedagógicas ou informais que acontecem na escola. No entanto, quando surge algum questionamento a respeito dos autores acima citados, elas não encontram relação na teoria conhecida com a sua prática pedagógica. Então

ficamos a pensar: como tais idéias são inculcadas na mente a despeito de outras? Para ilustrarmos uma possível resposta para esta questão, colocamos como exemplo uma situação vivenciada por nós em sala de aula. As crianças desenhavam. Uma delas olhou para a professora e disse: “*Como desenho um easter bunny (coelho da páscoa)? Não sei!*” Atropelando a fala da professora, a sua amiga lhe respondeu convictamente: “*Desenhe do seu jeito! A minha professora da tarde sempre diz isso*”. Lecionávamos no período da manhã, em oficina da língua Inglesa e a criança referia-se a sua professora do período da tarde. Com este exemplo queremos demonstrar como as idéias podem ser decalcadas em nossas mentes desde tão cedo e de forma tão absoluta que sequer tecemos perguntas. Isto é uma intervenção na educação e na formação de crianças de idade pré-escolar. Mas será que a professora conhece a concepção de ensino que está utilizando em sua prática pedagógica? Ou melhor, será que a professora citada pela criança percebe a valorização da livre expressão da criança, que pode ser transformada em um “deixar fazer” caso não faça nenhum tipo de mediação para construção de um conhecimento, no caso o desenho? Fazemos esta pergunta por que este fato nos fez verificar que até então não havíamos pensado sobre a teoria que se atrelava a nossa prática pedagógica na disciplina Artes.

Assim como em nosso caso, outras professoras podem não possuir conhecimento específico em Artes uma vez que os professores de educação infantil são formados para serem professores “polivalentes”. Já existem críticas e discussões a este respeito, mas a prática nas escolas continua a ser este tipo de profissional. Isto quando este teve a possibilidade de cursar o terceiro grau. O que não é o comum visto que historicamente os professores da educação infantil não precisam ter formação em grau superior.

Escrevendo sobre a história da educação infantil nos *Cadernos de Formação* da UNESP, Moysés Kuhlmann Jr disserta sobre a formação das profissionais de uma das primeiras instituições destinadas a cuidar e dar assistência as crianças chamada IPAI: “*Geralmente as mulheres que atuavam diretamente com as crianças nas creches não tinham qualificação...*” (2003:9)<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> KHULMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil.

Interessados em verificar a formação dos profissionais que trabalhavam nas instituições de proteção e cuidado das crianças, selecionamos do mesmo texto de Kuhlmann Jr.<sup>29</sup> datas e pensamentos sobre tal assunto e relacionamos a seguir:

- 1965 UNICEF promove 1965 Conferência Latino-Americana sobre Infância e Juventude no Desenvolvimento Nacional, com a idéia de simplificar as exigências para instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo. *Nem se pensa na formação profissional: o pessoal seria recrutado entre 'pessoas de boa vontade', à base de voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos cargos seriam de maior responsabilidade.* (2003:19)

Continuando a ler o referido texto, entendemos que não há preocupação com a formação dos profissionais que trabalham com as crianças. Apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e o reconhecimento das instituições de educação infantil como parte do sistema de educação básica, é estabelecido oficialmente a formação necessária para o professor da educação infantil e do ensino fundamental. É então estabelecida a necessidade de ser formado no nível médio em magistério ou em nível superior.

Para explicarmos nosso entendimento e as concepções de ensino de Artes que conhecemos, faremos um relato de nossa formação acadêmica e qual a situação das metodologias do ensino de Artes que conhecemos neste período, afinal neste capítulo escrevemos sobre o ensino-aprendizagem desta área do saber.

Cursamos a faculdade de Pedagogia e constava no currículo deste curso a matéria metodologia em Artes. Mas não tivemos a oportunidade de ler textos para reflexão sobre o ensino de Arte. O Referencial curricular nacional para educação infantil foi sugerido para leitura em outra disciplina do curso, mas não o item relativo a Artes. Outras disciplinas propuseram um estudo sobre o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais e RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil além de indicarem outros autores para que pudéssemos pensar e debater a respeito. O motivo para esta diferença, ao nosso entender, é o tempo de aula estabelecido para cada disciplina. Sendo Pedagogia um curso destinado (ainda hoje) a formar professor polivalente, ou seja, capaz de ministrar aulas nas diferentes

---

<sup>29</sup> KHULMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil.

áreas do conhecimento, perguntamos: por que todas elas não têm a mesma carga horária de aulas para aprendizagem de propostas pedagógicas (ou metodologias)? Metodologia de Artes ocupava duas aulas por semana do último ano apenas. Será uma disciplina mais importante do que a outra? Podemos dizer que as quatro aulas semanais de Filosofia da educação durante três anos de faculdade foram importantes para nos tornarmos alguém questionador, e profissional que reflete sobre o trabalho. Outras disciplinas do mesmo curso auxiliaram nas ramificações desta rede de pensamentos na qual inclui nossa ação pedagógica enquanto profissional da educação infantil.

Vigotski foi um dos autores que contribuiu para melhorar a mediação que realizávamos com os alunos, e agora que conhecemos algumas concepções de ensino de Artes, pensamos que usávamos a Arte para mediar construções de outras áreas do saber. Utilizávamos a pintura, o desenho, o teatro para ensinar outros conhecimentos. Mas não tínhamos consciência disto. Quando resolvemos fazer mestrado em Arte e escrevemos sobre este assunto a palavra “usar” passou a incomodarmo-nos. Usar soava tão anti-ético... Mas será que deveríamos considerar normal, uma vez que para todas as outras áreas do saber utilizamos a Língua Portuguesa e até a Matemática? Por que não? Inquietos diante desta questão, decidimos pesquisar em livros e consultar professores que indicaram o texto: *Por que ensinar arte?* De Elliot Eisner. Então constatamos ser a nossa, uma concepção contextualista do ensino da arte. Arte como ferramenta. Não havíamos pensado nisto antes. Sentimo-nos mais incomodados ainda. Eisner disserta também sobre outra concepção, a essencialista. Arte como conhecimento.

“Assim, opondo-se a contextualista, a essencialista afirma que as propriedades mais importantes da arte são aquelas que só a arte pode oferecer, e que todo programa educativo de arte que a utilize como instrumento para alcançar outros fins em primeiro lugar, está adulterando a experiência artística e, de alguma forma, roubando da criança o que a arte pode oferecer”. (EISNER, 1995, p. 7)<sup>30</sup>

Seriam dois extremos? Será que não poderíamos pensar em um, como diremos, meio termo? Afinal, como entendíamos o ensino de Arte? Não sabemos explicar ao certo. Compreendíamos o desenho, a dança, a música, a pintura como uma forma de expressão diferente da escrita e da oral, tanto é que quando

---

<sup>30</sup> EISNER, Elliot. *Educar la vision artística*. Barcelona: Paidós, 1995.

escrevemos sobre isto nos referimos a cada uma delas como sendo linguagens diferentes. Será então Arte linguagem? Esta nova questão provocou a busca que nos conduziu mais uma vez a Vigotski.

Em seu livro *Psicologia Pedagógica*, capítulo treze: *A educação estética*, Vigotski aponta a complexa problemática da educação estética na escola. Nunca havíamos pensado na existência de tantas concepções sobre o ensino de Arte. Vigotski apresenta-as de maneira ampla, colocando aspectos psicológicos, sociais, cognitivos, culturais e até biológicos. Mostra os problemas e restrições que cada uma delas pode ocasionar. Divide-as em três grandes grupos. Dois extremos de idéias, um diminuindo o valor da educação estética e outro a supervalorizando. No recheio deste sanduíche está aquelas que entendem a educação estética apenas “*como um meio para atingir resultados estranhos a estética*” (VIGOTSKI, 2001, p. 324)<sup>31</sup>. Estaríamos então desenvolvendo o ensino em Arte dentro desta concepção? Relacionando tais pensamentos com leituras anteriores poderíamos então enxergar esta última concepção como a contextualista? O uso da arte como ferramenta? Como meio para ampliar o conhecimento do aluno? Sentimos necessidade de pensar sobre o que fazemos com este conhecimento. Refletimos sobre nosso fazer pedagógico.

Voltando ao entendimento anterior. Se entendermos *Arte como linguagem*, então será que estamos mediando a construção da capacidade de expressão desta em nossos alunos, como fazemos com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, por exemplo? Na escola aprendemos e ensinamos formalmente a ler, a escrever, a contar. Mas e quanto a desenhar, pintar, expressar-se através de sons, gestos e tantas outras maneiras que a Arte proporciona? Principalmente na educação infantil podemos observar este tipo de ensino na escola? Alguns poderão dizer: Como não? E as músicas que as crianças cantam, gesticulando e fazendo mímica? As brincadeiras, os teatrinhos? Os desenhos livres? Com certeza isto existe, mas qual o objetivo do trabalho desenvolvido com estas atividades? São planejados, analisados, avaliados, repensados? Mediam o ensino-aprendizagem de qual conhecimento? De Artes?

Preocupados com nosso procedimento com relação ao ensino aprendizagem em Artes e tudo o que temos a oportunidade de observar na escola, pensamos que

---

<sup>31</sup> VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

as matérias são tão entrelaçadas que por mais que a escola as separe, uma não pode existir sem a outra. Esta relação tão estreita pode ser comparada com o corpo do ser humano que tem seus órgãos diferentes e com funcionamento específico, mas nenhum deles vive por muito tempo sem o outro.

As disciplinas não são usadas, mas sim relacionadas umas com as outras, até mesmo para tornar viável o ensino aprendizagem de qualquer conhecimento.

Procurando uma linha de pensamento para chegar ao equilíbrio da reflexão acima, encontramos no livro *Psicologia da Arte*, capítulo onze intitulado *Arte e vida*, escrito por Vigotski: “desde a remota Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação” (VIGOTSKI, 2001, p. 321)<sup>32</sup>. Neste ponto do livro, o autor disserta sobre dois problemas. Um de supervalorizar o ensino da Arte, como faz a concepção essencialista há pouco mencionada, e o outro de utilizar a Arte como faz a concepção contextualista para mediar o ensino-aprendizagem de outras áreas do saber. Sobre esta dialética, o autor disserta: “... a situação do problema da arte na educação, onde ele se divide nitidamente em dois atos e um não pode existir sem o outro” (VIGOTSKI, 2001, p.323).<sup>33</sup>

Após tais leituras, nós compreendemos que a Arte relaciona-se com as demais áreas de conhecimento humano sem deixar de ter especificidades próprias e únicas de aprendizagens. Vamos tentar expressar nosso entendimento. Utilizamos, em nosso país, a Língua Portuguesa para mediar a construção de todas as demais áreas do saber, inclusive matemática. Então para o aluno aprender matemática ele não precisa dominar a língua portuguesa? Basta apenas compreender o significado das palavras? Pensamos que para acontecer o ensino-aprendizado de, por exemplo, situações problemas, é preciso que o aluno saiba ler e interpretar o texto. Mas com certeza não é necessário que conheça Camões e sua obra e ser capaz de escrever poesias. Assim também pensamos acontecer com relação ao ensino de Arte na escola, onde o objetivo com certeza não é e nem mesmo poderia desejar ser, o de formar artistas, como relata Vigotski:

*É provável que os futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade superior a todos os demais.(...) Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o*

---

<sup>32</sup> VIGOTSKI, Lev Semyonovicth. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 321

<sup>33</sup> *Idem, Ibidem*. p. 323.

*educador não possa contribuir para a sua formação e manifestação (VIGOTSKI, 2001, p. 325)<sup>34</sup>*

Em especial na educação infantil devemos considerar a dificuldade da criança, por exemplo, em compreender que podemos com uma única curva expressar a sombra de um objeto ou animal. Neste sentido, o ensino de Arte pode ser realizado mediando a apreciação de uma tela. Primeiro recolhendo as observações feitas pelas crianças e depois instigando-as a perceberem outras. A partir desta apreciação podemos, por exemplo, mostrar as cores (primárias, secundárias, frias, quentes) as linhas (o ponto) e as sombras substituindo estas últimas como uma forma diferente de revelar a figura ou o objeto. E com certeza posso também mediar a suposição do que o artista quis revelar. Uma suposição, uma vez que não existe uma resposta certa ou errada para tal questão. Neste momento ensino também as diferenças de interpretação, e a riqueza destas. Tomando o cuidado de escutar e respeitar a interpretação da criança, e não esperar uma resposta única, uma resposta “certa”. Isto seria um erro desastroso. E neste momento estarei, como diz Vigotski, demonstrando quanto são indissociáveis as duas concepções de ensino de Arte.

O conhecimento da técnica é necessário até para que a criança possa ter subsídios e elementos variados e ser capaz de realizar interpretações com mais prazer. Além de, como não poderia deixar de ser, estimular o ato criador. Um está realmente ligado ao outro sem possibilidade de separação. Cada qual com sua dose necessária.

*Daí o ensino profissionalizante da técnica de cada arte enquanto problema de formação geral e educação deve ser introduzido em certos limites, reduzido ao mínimo e, principalmente, combinado a duas outras linhas da educação estética; a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas. Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de perceber (VIGOTSKI, 2001, p. 351).<sup>35</sup>*

O ensino-aprendizagem de todas as áreas do saber podem despertar no ser humano o ato criador, mas a Arte é a que permeia todas elas. Dizemos isto por observar a matemática na música, na escultura; a Língua Portuguesa na poesia e em tantas outras formas de expressão artísticas.

---

<sup>34</sup> VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.325.

<sup>35</sup> *Idem*. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Expusemos a formação acadêmica em Pedagogia conhecida e vivenciada por nós. Diante de tantos estudos, pesquisas, teorias elaboradas, pensamos que a formação do profissional da educação infantil pode ser bem diferenciada uma em relação a outra, fato que colabora para as diferentes interpretações de uma mesma teoria. Deste modo queremos no próximo capítulo expor nossa interpretação a respeito de alguns pareceres do RCNEI de alguns autores que pesquisamos, confirmando a variedade de compreensão (teoria) e conseqüentemente diferentes ações (prática).



## Capítulo 2

### Uma Compreensão sobre a Relação Teoria e Prática

Para estudar o amplo tema desta investigação: *A relação entre teoria e prática no ensino aprendizagem em Artes na educação infantil e possíveis conflitos*, precisamos escolher a teoria e prática que serão aqui relacionadas. Assim, para dissertar sobre prática pedagógica recortamos deste imenso universo, o trabalho pedagógico de duas professoras da educação infantil, e para a teoria, o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – volume III: Conhecimento de mundo.

#### 2.1 Uma Compreensão a Respeito do RCNEI - volume III Conhecimento de Mundo

*"...o passado não pode ser reconstruído por inteiro. Ele pode ser descrito, explicado, interpretado, nunca revivido."* (SMITH, 1987, p. 219)<sup>36</sup>

A fim de que o leitor compreenda nossa compreensão a respeito do RCNEI vamos neste capítulo expor nossas idéias a cerca de interpretações de texto. Mais ainda, iremos identificar os autores que pesquisamos e deram subsídios para compararmos e relacionarmos idéias e conhecimentos contribuindo assim com a construção desta compreensão.

Conhecer o contexto de vida dos autores é importante a fim de compreender suas idéias, pois o momento histórico, social, político, econômico, cultural influencia em sua maneira de interagir com o mundo e na filosofia de vida da sociedade a qual pertence. Encontramos um exemplo desta importância ao pesquisarmos sobre a

---

<sup>36</sup> SMITH, Peter. *History of American Art Education: Learning about art in American Schools*. Westport, CT / London: Greenwood Press, 1996.

história da educação em Artes, quando nos deparamos com o “pai” deste ensino para crianças: Franz Cizek. Este, porém, não escreveu muito sobre seu trabalho, o que conseguimos a respeito são textos de seus alunos ou auxiliares e estagiários. A partir destes relatos, o autor Peter Smith escreve sobre o educador vienense Franz Cizek, e o faz com tamanho cuidado e respeito que despertam a atenção para o fato de que escrevemos ou até debatemos idéias de um autor sem considerar que estas representam a interpretação de um segundo sobre o primeiro. Interpretação. Esta palavra conduz a pergunta: Os textos e teorias oriundas da observação do passado, concebidas por autores que viviam em contexto tão diferente do atual, também podem apenas ser descritas, explicadas? Voltando a influência que o contexto de vida do autor exerce em suas idéias, podemos pensar que este não consegue descrever e explicar o pensamento de outro autor sem relacionar com seu próprio conhecimento e experiências, pois para explicar é preciso antes entender e este movimento pressupõe influências e relações. Como explicar algo que não entendemos e como entender algo sem comparar ou relacionar? Então as teorias estarão antes de qualquer coisa sendo interpretadas?

Ah! As diferentes interpretações de um mesmo texto ou idéia! Podem ser ricas, mas também redutoras. Ricas, pois os diferentes olhares e ângulos observados por cada interpretação podem trazer uma visão mais ampla do todo. Para tanto é necessário o conhecimento das condições históricas, sociais, culturais, econômicas nas quais a teoria foi concebida e respeitar as conseqüências destas nas idéias e nos pensamentos de seu autor. Dissemos que poderiam ser redutoras porque uma interpretação pode ater-se apenas ao que o interprete julga ser importante, ou de seu interesse. Uma interpretação distorcida, ou seja, que não considera a base filosófica do autor, pode causar a divulgação de uma série de infinitas contribuições da sua reduzida compreensão, ficando a essência filosófica perdida. Não criticamos, alertamos apenas e em primeiro lugar a nós mesmos sobre este possível equívoco. Pensamos na possibilidade de diferentes interpretações de uma mesma teoria. Por que não? Sabemos que quando lemos sobre algum autor e suas idéias, as experiências vividas nos atraem para algumas questões ou discussões que o texto nos sugere, as quais não necessariamente são as principais. Poderíamos perguntar: principais sob qual ponto de vista? Neste caso o ponto de vista obrigatoriamente deve ser o do autor. Mas nem sempre isto acontece. Quando lemos um texto relacionamos com outros anteriormente lidos e a nossa experiência

prática do passado e atual, inconscientemente guia nosso entendimento para a questão que mais se aproximar da resposta que todo nosso conjunto de pensamento elabora.

A fim de expor nossa compreensão a respeito daquilo que entendemos por interpretação distorcida, escrevemos aqui um exemplo: em meados do século XX, chega ao Brasil os livros de Viktor Lowenfeld e Herbert Read, autores que após o desastre de duas guerra mundiais acreditam no poder da arte na educação integral do indivíduo e a reconstrução de uma sociedade mais democrática e humana. “*As aulas de Arte se tornaram o espaço onde se trabalha a sensorialidade do aluno, também os sentimentos, a emoção, a expressão, o imaginário e o lúdico*” (COUTINHO, 2006, p. 42)<sup>37</sup>. Mas e quanto as demais disciplinas? Não poderiam trabalhar a sensorialidade, os sentimentos, a emoção, o imaginário e o lúdico? Acreditamos que esta era a idéia dos autores. No entanto as disciplinas permaneceram como antes, trabalhando apenas a racionalidade. Deste modo podemos dizer que as idéias da concepção original não foram praticadas, foram distorcidas e reduzidas apenas ao ensino de Arte. Seria esta uma interpretação correta? Ou uma distorção desta concepção? Certo? Errado? Opostos, extremos. Longe. Talvez por isso mesmo a distância seja preenchida por idéias que ao mesmo tempo se afastam de um e de outro ponto, conduzindo o pensamento a certeza de que não existe algo absolutamente certo ou errado, tudo no ser humano global e complexo depende da situação, da intensidade, e de tantas outras variáveis.

Considerando as diversas interpretações que um texto escrito por autor único é capaz de gerar, torna-se imprescindível avaliar a complexidade e variedade de idéias que um documento como o RCNEI, resultado de discussões a nível nacional sobre a educação infantil, escrito não apenas por um, mas alguns autores é capaz de gerar quando interpretado.

Acreditando na riqueza das interpretações a cerca de uma teoria e de seus benefícios para a compreensão desta, no caso um documento, lemos alguns livros a respeito de interpretações do RCNEI Referencial Curricular Nacional para educação infantil. O primeiro foi: *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*<sup>38</sup>, de Ana Lúcia

---

<sup>37</sup> Qual o lugar da Arte na Educação. In: CHRISTOVAN, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Aparecida Ribeiro de (orgs.). *Arte Educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 39-44.

<sup>38</sup> FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados / Unicamp, 1999.

Goulart Faria e Marina Silveira Palhares (orgs). Neste encontramos diferentes pareceres a respeito do RCNEI, entre estes alguns críticos da diversidade de pensamentos que causaria contradições no documento elaborado pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura em 1998. Na seqüência lemos o livro: *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?*<sup>39</sup> Em defesa do ato de ensinar, de Alessandra Arce e Ligia Márcia Martins, organizadoras. Neste livro dedicamos atenção exclusiva ao primeiro capítulo, pois traz um parecer bastante instigante a respeito do RCNEI. Nos *Cadernos de Formação – Educação Infantil* da UNESP- Universidade Estadual Paulista, estudamos um texto de José Gerardo Matos Guimarães com o título: *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: Alguns comentários*<sup>40</sup>. Dentre tantos pareceres sobre um mesmo documento, destacamos dois autores: Alessandra Arce e José Gerardo para relacionar as idéias que construímos a respeito do referido documento. Esta escolha deve-se a forma diferente de compreender o RCNEI de cada um deles.

Iniciamos com o texto de Alessandra Arce: O Referencial Curricular Nacional para educação infantil e o espontaneísmo (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. O próprio título deste capítulo sugere que o trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos estaria pautado no espontaneísmo. O RCNEI reforça e alimenta esta concepção ou veio para recolocar o ensino como eixo norteador? Podemos então pensar que o eixo norteador do trabalho pedagógico até então não era o ensino? Esta pode ser uma interpretação.

“O século XXI iniciou-se com a declaração de que havíamos chegado ao fim da história, do conhecimento objetivo, da ciência. O anúncio apocalíptico da destruição da razão iluminista retraiu a teoria esgarçando as fronteiras do pragmático, do conhecimento oriundo do cotidiano”. (2007:13).<sup>41</sup>

Assim, o espontaneísmo seria o resultado da exaltação ao pragmatismo, compreendendo este último como prática do cotidiano. Continuando a leitura deste capítulo, a autora esclarece a fonte de sua compreensão a respeito da atual prática

---

<sup>39</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007.

<sup>40</sup> GUIMARÃES, José Gerardo Matos. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Alguns comentários. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-Reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil.

<sup>41</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. *Op. cit.* p. 13

pedagógica cotidiana citando estudos de Marin e Sampaio, autores que pesquisaram junto a professores qual seria a finalidade da educação. Respondendo a tal questão, os professores colocaram em primeiro lugar ter a educação a finalidade de formar cidadãos conscientes, seguido de desenvolver o espírito crítico. Apenas 8,9% dos entrevistados apontaram ser a finalidade da educação a de proporcionar conhecimentos básicos.

De acordo com este contundente resultado, seguindo a interpretação de tais autores, Alessandra Arce afirma que assim como a educação em geral: “a educação de crianças menores de seis anos está mergulhada nesse ambiente anti-escolar.” (2007:25)<sup>42</sup>. Revela ter escolhido como fonte para seu discurso o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, por trazer a presença desse ambiente negativo ao ato de ensinar presente na educação de crianças menores de seis anos.” (2007:14)<sup>43</sup>

Esta explicação da autora, responde uma das indagações deste capítulo. Sim, a autora acredita que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil veio para alimentar o espontaneísmo da educação infantil, e interpreta ser o objetivo do citado documento instrumentalizar os educadores de creches e pré-escolas a realizarem seu trabalho educativo junto às crianças, buscando a integração entre o educar e o cuidar. Se o RCNEI traz a presença do ambiente negativo ao ato de ensinar, e o objetivo deste documento é o de instrumentalizar educadores de creches e pré-escolas em seu trabalho educativo buscando a integração entre cuidar e educar, então para Alessandra Arce esta integração e o instrumentalizar educadores são fatos negativos para o ensino desta faixa-etária.

A discussão sobre este tema nos fez lembrar novamente de Moysés Kuhlmann Jr que não escreveu parecer sobre o documento, mas disserta especificamente sobre a relação educar e cuidar em seu texto: *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* no qual questiona porque seria “pecado” integrar o educar e o cuidar: “... Ao anunciar o educacional como sendo o ‘novo’ necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal,

---

<sup>42</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p. 25.

<sup>43</sup> Idem, p. 14.

*assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas.*” (1998:201-2)<sup>44</sup>. Criticando a divisão maniqueísta desta relação.

Nas próximas páginas Alessandra Arce interpreta os conceitos de crianças, de professor e conhecimento do RCNEI a luz das idéias referentes ao *“fim da teoria e da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo”* (MORAES, 2003, p. 153-4)<sup>45</sup>. Baseada ainda em Marin e Sampaio e outros autores, Alessandra Arce interpretará o RCNEI como documento a favor da escola progressista, a Nova Escola em detrimento a Escola dita tradicional. Divide seu texto em dois momentos distintos. No primeiro item: A criança, o professor e o conhecimento: o prazer e o espontaneísmo como eixos do trabalho pedagógico, a autora se esforçará em enfatizar o espontaneísmo como sendo o principal de todas as idéias e estudos apresentados no texto do RCNEI, segundo sua interpretação. Esgotada a discussão a respeito do documento de acordo com estes critérios de avaliação, a autora inicia um novo tópico, desta vez colocando suas idéias a respeito de tudo o que já havia discutido sobre o RCNEI. Neste item: O ensino como eixo da educação infantil, compreendemos que a autora transmite a idéia de divisão maniqueísta (bem ou mal), divide a educação deste modo. O RCNEI é o azeite e a sua defesa do ato de ensinar é a água. Não se misturam. Como já dissemos, talvez saliente esta interpretação reduzida do documento intencionalmente, pois no decorrer do texto afirma: *“Precisamos na educação infantil ir além dessas caricaturas.”* (2007:29)<sup>46</sup>. Interpretamos a palavra caricaturas como sendo: o bem e o mal. Continua afirmando que o RCNEI coloca-se como contrário ao ensino como eixo do trabalho com crianças menores de seis anos. Insiste nesta afirmação separatista, possivelmente para enfatizar a importância do ensino.

Provavelmente a autora inspirou-se no texto do filósofo da educação Demerval Saviani<sup>47</sup> no qual este autor explica a curvatura da vara (ANEXO I), expondo sua idéia da necessidade de curvar a vara já fortemente inclinada para um lado, para o sentido oposto, a fim de conseguir endireita-la. Posicionando as idéias no lugar da vara, o autor evidencia um único lado de uma questão com exagero no

---

<sup>44</sup> KHULMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998. p. 201-2.

<sup>45</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p. 153-4.

<sup>46</sup> Idem, p. 29.

<sup>47</sup> SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1995.

propósito de chamar atenção para a redução do pensamento. Ao realçar os extremos opostos, um de cada vez, o equilíbrio surge como necessidade.

Seguindo com esta intenção, na primeira parte de seu texto, a autora explica a divisão do RCNEI em volumes, mas estabelece que discutirá cada um dos temas que se propôs: idéias de professor, conhecimento, e concepção de criança, sem necessariamente ater-se a ordem que aparecem nos volumes do documento.

Por nossa vez, estabelecemos que deste ponto em diante, apresentaremos a visão de José Gerardo M. Guimarães a respeito de RCNEI e relacionaremos as idéias deste com as de Alessandra Arce.

O autor José Gerardo, inicia seu texto convidando os leitores a refletiram sobre a importância dos documentos, muitas vezes desprezados e prontamente taxados como desinteressantes e impossíveis de serem relacionados com a prática:

“Nossa intenção, com estes ‘comentários’ é tão somente demonstrar que documentos, oficiais ou não, são também uma peça literária que exige domínio de interpretação. Assim sendo, quando nos aproximamos da linguagem na qual estão codificados, somos perfeitamente capazes de lê-los com interesse, de perceber sua importância e significação”. (2003:27)<sup>48</sup>

Disserta sobre as inúmeras discussões a nível nacional feitas para a elaboração do RCNEI e em sua interpretação, tão diversificada gama de interesses é a responsável pelas possíveis lacunas que este documento pode apresentar. Uma interpretação a favor do documento.

José Gerardo escreve estes “comentários” para os professores e dirige-se a estes durante todo o texto. O autor coloca como referência teórica e texto comparativo apenas a LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9.394/96, a qual no entendimento deste autor “*estabeleceu, em definitivo, a relação entre **atendimento e educação** no que se refere às crianças de zero a seis anos de idade*” (2003:27)<sup>49</sup>. A princípio este autor nada mais diz a respeito deste binômio: Cuidar (atendimento) / educar (educação). Mas com esta frase demonstra simpatizar com tal integração.

---

<sup>48</sup> GUIMARÃES, José Gerardo Matos. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Alguns comentários. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-Reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil.

<sup>49</sup> Ibidem.

Interpretamos que a escolha de apenas um texto, sendo este um outro documento, deve-se ao fato do autor estar, neste momento, enfatizando documentos como peça literária passível de interpretação e estudo.

Em seguida afirma que o RCNEI *“propõe-se a ser um conjunto de referências e orientações pedagógicas, visando o exercício da cidadania”*<sup>50</sup>, tendo como intenção deliberada fomentar práticas e programas de educação infantil, além de propiciar discussões, socialização de informações, incentivar a pesquisa, oferecer *“subsídios ao trabalho educativo de técnicos, educadores e demais componentes do sistema de ensino direcionado à educação infantil”* (2003:28)<sup>51</sup>. O item: oferecer subsídios ao trabalho educativo, pode causar controvérsias e talvez uma distorção de idéias. Ao nosso entender, oferecer subsídios ao trabalho educativo visando a formação de cidadãos para este autor não significa restringir ou impor nada, mas sim colaborar e incentivar a discussão e análise entre as teorias e as práticas e divulgar novas atividades pedagógicas, ou a socialização de práticas diferentes entre os professores. Ampliando a capacidade destes últimos em mediar o aprendizado de seu aluno de forma mais eficaz. Porém alguns podem compreendê-los como impositivos e restritivos. Alessandra Arce enfatiza esta última compreensão, pois como já apresentamos, segundo os referenciais teóricos que esta autora escolhe, afirmar que a finalidade da educação é formar cidadãos é o mesmo que colocar em terceiro ou quarto lugar a transmissão de conhecimentos básicos.

Retornando a pesquisa realizada com professores por Marin e Sampaio, a qual afere que a maioria dos professores indicaram ser a finalidade da educação formar cidadãos conscientes e desenvolver o espírito crítico enquanto apenas 8,9% dos entrevistados apontaram ser a finalidade da educação a de proporcionar conhecimentos básicos, concordamos que os resultados percentuais da pesquisa são incontestáveis. Porém, a interpretação destes pode ser diferente. Como formar cidadãos conscientes de sua cidadania ou mesmo serem capazes de pensar, criticar e buscar a mudança da realidade se não possuírem os conhecimentos básicos e até um pouco mais? Interpretamos que na resposta dos professores entrevistados está inculcada o ensino não apenas de conhecimentos básicos como a capacidade de pensar a respeito destes, interagir estes com seus conhecimentos anteriores,

---

<sup>50</sup> GUIMARÃES, José Gerardo Matos. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Alguns comentários. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-Reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil.

<sup>51</sup> Idem, p. 28.



comparar, compreender, modificar, construir novos pensamentos. Pensamos que uma pesquisa não pode esperar uma resposta pré-determinada como sendo a única correta.

Acreditando que o ensino acontece em um processo ensino-aprendizagem, o qual envolve tanto a criança como o professor e o conhecimento, vamos verificar a compreensão sobre criança, professor e conhecimento do RCNEI segundo a interpretação de Alessandra Arce e José Gerardo. Como já dissemos, a autora Alessandra Arce divide seu texto em dois e, portanto, estaremos apresentando a visão e a relação dos conceitos desta em cada um dos dois itens de seu texto.

José Gerardo não comenta especificamente sobre o conceito de criança que o referencial apresenta, mas ao mencionar a criança, relacionando-a em cada item do seu parecer sobre o documento, revela compreender a criança como ser complexo, um ser em construção.

Em seu texto, Alessandra Arce dedica um item para explicar o conceito de criança do RCNEI. Segundo a interpretação da autora:

“O Referencial concebe a criança como um ser historicamente construído, sendo que seu significado varia ao longo dos tempos, classes sociais e grupos étnicos.... A criança é marcada pelo meio social em que vive. Esta é vista como um ser que sente e pensa o mundo de um jeito que lhe é peculiar sendo capaz de construir o conhecimento na interação com o meio e com outras pessoas de forma ativa, a partir da criação de hipóteses originais sobre o que deseja pesquisar. A criança não é, portanto, não há espaço para pensá-la como um devir ser”. (2007:16-7)<sup>52</sup>

Mais adiante, na segunda parte de seu texto, a autora coloca uma visão sobre criança que entendemos ser ela também simpatizante:

“A criança, portanto, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, ela não está dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano”. (2007:30-1)<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p.16-7.

<sup>53</sup> Idem, p. 30-1.

Em nosso entender, se a criança pensa de um jeito que lhe é peculiar, então está em construção, é um devir ser. Não observamos contradição entre um e outro conceito. Verificamos na interpretação da autora sobre o documento certa ênfase para o espontâneo ao dizer que a criança formula hipóteses *originais* e *escolhe* o que pesquisar. Nós não interpretamos desta forma. O RCNEI não afirma que a criança deve escolher o que deseja pesquisar. Entendemos que esta é uma atribuição do professor. Além disto, este deve estimular a criança a desenvolver a pesquisa sobre o assunto que o professor e mediador deseja ensinar a seu aluno. Para tanto o professor precisa não apenas possuir conhecimento sobre a área do saber envolvida como também conhecimentos pedagógicos de como seu aluno pode aprender melhor aquele conhecimento. Assim, o trabalho do professor é dobrado.

A autora entende que respeitar a espontaneidade da criança é deixá-la por conta própria, nós, porém entendemos por espontâneo a forma como a criança relacionará em sua mente tudo que já conhece com o conteúdo que recebe ou é estimulado pelo professor a pesquisar e então construir novos conhecimentos (aprender).

Não se trata de respeitar a “vontade e o desejo” da criança, mas sim estudar maneiras para facilitar a construção de um conceito, ou seja, a aprendizagem de um conhecimento científico. O objetivo é não apenas ensinar o conteúdo como também ter a certeza de que este foi aprendido pelo aluno. Isto requer um planejamento minucioso, que leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos para atingir a zona de desenvolvimento proximal eficientemente. Em outras palavras, produzir um desequilíbrio cognitivo motivador, para que o reequilíbrio seja adquirido de forma eficaz. Aprendizagem com sucesso. O planejamento então deve conter conteúdos e objetivos claros de aprendizagem, organização de tempo, espaço e material. Neste sentido, José Gerardo chama atenção do professor sobre sua importância neste processo de ensino-aprendizagem quando diz: “Se você, professor(a), ler com cuidado, verificará a imensa responsabilidade que lhe cabe em todo o processo” (2003:29)<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> GUIMARÃES, José Gerardo Matos. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Alguns comentários. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-Reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil. p. 29.

Enquanto Alessandra Arce divide seu texto em dois e faz comentários distintos sobre os mesmos temas: criança, professor e conhecimento, José Gerardo divide seu texto de acordo com os volumes do RCNEI. O professor é o leitor de seu texto.

Na primeira parte do texto Alessandra Arce afirma que o professor é posto em evidência pelo RCNEI. Mas ao mesmo tempo em que apresenta a ênfase dado pelo documento ao professor, a autora destaca as funções deste como sendo de menor importância ao escrever:

“O professor é mediador entre as crianças e o conhecimento, intervindo apenas quando solicitado ou necessário. Ele garante a possibilidade de os alunos, em interação com os outros alunos ou sozinhos, ampliarem suas capacidades de aprendizagem de conceitos, códigos sociais, diferentes linguagem, experimentação, reflexão, elaboração de perguntas e respostas e construção de objetos e brinquedos. [...] Desta maneira, embora o professor seja caracterizado como o parceiro mais experiente entre as crianças e desta forma obviamente maior possuidor de saber acumulado, torna-se um organizador das atividades em sala, a partir das experiências e conhecimentos das crianças”. (2007:19-20)<sup>55</sup>

Nós entendemos que o documento evidencia o professor como mediador de conhecimento e também responsável por produzir o humano na criança. Assim, o documento amplia o papel do professor, eleva seu status na medida em que chama a atenção deste profissional para a mediação da construção do ser humano global que é seu aluno enquanto criança e parte integrante de uma sociedade. Entendemos que o RCNEI preocupa-se com a cognição tanto quanto com a socialização e a emoção das crianças, que assim como todo o ser humano é um conjunto destas partes. E para que estas partes estejam harmoniosas é preciso trabalhar com todas elas concomitantemente. Assim, em alguns momentos a brincadeira é proposta pelo professor com o objetivo de auxiliar a criança na compreensão de sua identidade e de sua posição na sociedade. Em outros momentos, a brincadeira é utilizada como meio para estimular a construção de um conceito e então passa a ser uma atividade pedagógica preparada pelo professor com objetivo de ensinar um conhecimento previamente estudado.

---

<sup>55</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p.19-20.

Na segunda parte de seu livro a autora então coloca seu entendimento a respeito da relação criança-criança e do papel do professor como sendo algo oposto ao do mencionado pelo RCNEI:

“A interação criança-criança tem sua importância nesse processo, entretanto, a interação com o adulto ganha vulto, pois os adultos que trabalham com a criança são os responsáveis por produzir nela a humanidade. O professor retoma seu status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos. [...] Temos aqui o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastará apenas gostar de crianças, o professor aqui é alguém que deve possuir amplo capital cultural”. (2007:32)<sup>56</sup>

Na nossa compreensão esta interpretação da autora não se opõe ao RCNEI, apenas explica com outras palavras o que o documento propõe.

Tanto em sua interpretação do documento como em sua compreensão a respeito da educação que deve ter como eixo o ensino, a autora coloca a interação criança-criança como sendo importante. A diferença seria com relação a posição do professor, segundo a autora, preterido no documento. Nós, porém pensamos que o professor é exaltado pelo documento na medida em que este o coloca como responsável pelo ensino-aprendizado do conhecimento científico e mais, pelo estímulo e auxílio da construção da identidade pelas crianças. Entendemos que o RCNEI enfatiza o aluno enquanto ser cognitivo e a criança enquanto ser social e emocional, sendo a separação de ambos algo impossível de acontecer. Assim, a colocação sobre humanidade da autora vem ao encontro das idéias do RCNEI, ou seja, é complementar, uma outra forma de escrever a mesma idéia. Consideramos que o documento apresenta de forma tão integrada o cognitivo do emocional e do social que pode ser interpretado como o foi, mas sem dúvida coloca o ensino como eixo principal na educação infantil, e o professor como grande conhecedor não apenas dos conhecimentos científicos exigidos para cada área do saber que é responsável por ensinar como um profundo conhecedor dos processos de ensino-aprendizado necessários para que seus alunos consigam construir os conceitos e serem possuidores de saberes necessários para se tornarem seres humanos capazes de intervir na realidade e produzir conhecimentos novos.

---

<sup>56</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p. 32.

A autora escreve sobre a diferença entre a sua interpretação a respeito de conhecimento do RCNEI e a sua posição a respeito de conhecimento:

“O conhecimento aqui não é apenas resultado das ressignificações, construções infantis, ele é algo selecionado e trazido pelo professor com a finalidade de transmissão. A ciência balizará a escolha do que se ensinar ou não, mas um ponto é imprescindível deixar claro: a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano. [...] A escola deve realizar o que não está posto no ponto de partida, ou seja, o acesso à cultura erudita, ao clássico. O ponto de partida é a cultura popular que já se encontra no cotidiano dos alunos...” (2007:33)<sup>57</sup>

Nós identificamos as mesmas idéias apenas com outras palavras. O conhecimento é sempre trazido pelo professor para ser transmitido. No RCNEI as crianças irão construí-lo a partir da mediação do professor, ou seja, de sua interferência. Um usa a palavra transmissão e o outro as palavras mediação e construção. Alessandra Arce chama o que para o RCNEI são os conhecimentos prévios de cultura popular (o que já se encontra na cultura dos alunos) e conhecimento científico de cultura erudita (aquilo que de melhor a humanidade produziu no campo das ciências, das artes e da filosofia).

O RCNEI tanto se preocupa com o conhecimento que dedica algumas páginas aos conteúdos e orientações didáticas para cada faixa etária (de zero a três anos e de quatro a seis anos). O que observamos é uma compreensão equivocada e reduzida desta parte do RCNEI, interpretada como sendo uma tentativa de enquadrar as práticas pedagógicas, engessa-las e não uma preocupação com os conhecimentos que devem ser desenvolvidos junto as crianças. Não entendemos estas orientações como algo imposto, mas sim algo a ser pensado, analisado, ou ainda um ponto de partida para a reflexão dos conteúdos a serem apresentados e ensinados, assim como a melhor forma de fazê-lo.

A reflexão sobre as observações até agora descritas e comparadas aguçaram nossa atenção para a maneira inteligente de Alessandra Arce enfatizar o negativo de cuidar e formar cidadãos, com intenção de ressaltar a importância do ensino de conhecimentos científicos na educação infantil. Ao relacionar, comparar, analisar as idéias dos autores que lemos, estudamos e aqui mencionamos, percebemos pensamentos a princípio opostos mas em nosso compreender complementares.

---

<sup>57</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p.33.

Para melhor explicarmos pensamos que seria interessante apresentarmos nossa interpretação a cerca de pontos opostos que sempre relacionamos e interpretamos durante nossa vivência enquanto estudantes, pesquisadores e professores. Opostos a princípio negativos que com o decorrer da reflexão tornam-se o germe da compreensão, ou seja, na verdade não foi negativo, mas sim o desafio ou o ativador da zona de desenvolvimento proximal, segundo Vigotski<sup>58</sup>, a responsável por novos aprendizados. Assim também acontece quando interpretamos algum texto. As vezes as diferenças apontadas encontra-se apenas em algumas palavras empregadas. Palavras estas sujeitas a diferentes interpretações. Considerando a gama de possibilidades de interpretação para uma única palavra, gostaríamos de argumentar sobre algumas delas consideradas equívocos imperdoáveis. Para tanto faremos uma pergunta e analisaremos as palavras empregadas:

*Qual seria o erro em respeitar e considerar a realidade e as experiências anteriores das crianças ao transmitir-lhe os conhecimentos científicos?*

Se nos ativermos em conceitos extremos, ao formularmos a questão acima estaríamos cometendo um equívoco grave em utilizar a palavra transmitir, e um erro imperdoável ao aproximar a realidade, os conhecimentos cotidianos aos conhecimentos científicos.

Atendo-nos aos conceitos defendidos pela Escola Nova, deveríamos substituir a palavra transmitir por: ao mediar a construção dos conhecimentos científicos. E para os críticos da Escola Nova estaríamos “diminuindo” ou mesmo infantilizando os conhecimentos básicos (produzidos cientificamente) ao considerar a realidade da criança e suas experiências anteriores, seu cotidiano. Mas como ocorre o aprendizado? Não relacionamos tudo que vivemos e aprendemos? O aprendizado ocorre apenas na escola? Segundo Piaget, o desequilíbrio acontece diante de uma nova situação, um desafio. A partir desta, a criança relacionará a tudo que já aprendeu antes, ou seja, suas experiências anteriores para então, reconquistar o equilíbrio (aprender). Para Vigotski a criança relacionará a tudo que já aprendeu e a todas as demais influências que o meio e as pessoas a sua volta lhe proporcionaram. Wallon acredita que ao imitar a criança cria e então aprende. Para imitar é preciso experiência anterior. Idéias ao nosso entender perfeitamente compatíveis e complementares, afinal em nosso cérebro não temos um

---

<sup>58</sup> VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

compartimento fechado para os conhecimentos cotidianos e outro para os científicos. Assim como a emoção e a razão são indissociáveis.

Seguindo estas reflexões, continuaremos a escrever sobre algumas destas idéias a princípio distantes, mas que após analisarmos consideramos serem complementares e enriquecedoras quando relacionadas.

Alessandra Arce coloca como sua interpretação a respeito do papel do professor e de ensino:

“O professor aqui planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, que suas atitudes, sua fala reverberam na humanização das crianças sob sua responsabilidade”. (2007:35)<sup>59</sup>

Nós acreditamos que o RCNEI comunga da mesma idéia uma vez que se preocupa com a aprendizagem e o conteúdo (conhecimento) a ser abordado e desenvolvido na educação infantil. Segundo José Gerardo:

“ [...] O assunto encontra-se distribuído nos subtemas: organização por idade; organização em âmbitos e eixos; componentes curriculares, incluindo objetivos e conteúdos, e entre estes: organização dos conteúdos. A conseqüência necessária desses enunciados leva a discutir as Orientações didáticas através da Organização do tempo: atividades permanentes; seqüências de atividades; projetos de trabalho.” (2003:29)<sup>60</sup>

Sendo assim, para o RCNEI o conteúdo, ou como diria Alessandra Arce, o saber sistematizado, tem papel de protagonista no referido documento, pois se para este último é necessário a organização de conteúdos, objetivos, componentes curriculares e tudo o mais mencionado, então ele está a enfatizar o saber sistematizado que deve ser muito bem estudado assim como a forma que será feita a intervenção também precisa ser muito bem planejada, inclusive com preocupação e atenção voltada a materiais e tempo ideal para a realização deste. As aulas e as estratégias de ensino devem ser muito bem planejadas. O trabalho do professor é intencional e está voltado para o ensino-aprendizagem, ou deveria escrever

---

<sup>59</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p. 35.

<sup>60</sup> Idem, p. 29.

transmissão-assimilação? Aqui voltamos a interpretação de palavras. A idéia não seria a mesma? Pensamos que as teorias estão muito além das palavras. Estão no campo das idéias e da rede de pensamento que nós, seres humanos, possuímos. Concordamos com a ênfase nos opostos se a intenção desta for causar a necessidade do equilíbrio entre as partes e as idéias, mas acreditamos que existe um preconceito com palavras que não possuem um significado tão restrito como passou a agregar-se a elas.

Retomamos e enfatizamos nossa concordância com a frase de Alessandra Arce: “Precisamos na educação infantil ir além dessas caricaturas, desvelarmos a essência do trabalho pedagógico que desejamos.” (2007:29)<sup>61</sup>. Precisamos ir para além dos preconceitos sejam eles quais forem. Há de se preservar a essência, o conteúdo, a idéia, mas a forma de ensinar deve ser repensada sempre, considerando o humano e seu desenvolvimento através dos tempos, culturas, sociedades e compulsoriamente, interesses.

Todo o estudo sério realizado pelo homem deve ser considerado, analisado, refletido entrelaçado para procurarmos atingir a excelência na educação. Talvez esta nunca será atingida uma vez que o homem cria novas expectativas a cada dia. A conquista na melhoria do ensino ocorre, graças às discussões a respeito de interpretações diferentes. Viva a diferença, a troca de pensamentos e idéias.

No próximo item desejamos realizar um diálogo entre as idéias e interpretações aqui mencionadas e as práticas pedagógicas observadas e vividas.

## **2.2. Uma Compreensão a Respeito da Prática Pedagógica Observada e sua Relação com as Teorias Encontradas no RCNEI**

O duelo entre a teoria e a prática atravessa os milênios desafiando o pensamento, criando novos significados para as palavras, gerando o movimento de idéias e estudos. Ao decidir escrever este trabalho não tínhamos noção da dimensão da história e dos estudos a respeito de tal relação. Por este motivo resolvemos, estudar sobre esta relação lendo um capítulo do livro: *Filosofia da Práxis* de Adolfo Sanchez Vazquez. A partir desta leitura colocaremos a seguir um breve resumo de

---

<sup>61</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p. 35.



nosso simples entendimento da relação teoria/prática. Compreendemos a prática como as atividades cotidianas, que são certamente impregnadas de influências do meio social que vivemos. No entanto, se quisermos pensar a respeito prática, é preciso abandonar a concepção ingênua do fazer mecanicamente. *“A consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar criadoramente, ou seja, revolucionariamente, a realidade”* (1968:10)<sup>62</sup>. É preciso pensar na ação como sendo um objeto de estudo. Observar a história, o social, o psicológico, as técnicas e métodos utilizados.

Nós pensamos que a teoria surge exatamente da reflexão de algo real, de um fato concreto, e uma ação encaixa-se nesta categoria. Pode-se estudar a queda de uma fruta da árvore, como fez Isaac Newton e a partir deste acontecimento natural pesquisar, realizar estudos que resultem em uma teoria muito importante para a humanidade.

Diante da complexidade do tema, estando nós pesquisando sobre a educação, vamos nos focar na prática pedagógica que pode e deve ser refletida para alcançar o objetivo de sua existência, ou seja, o aprendizado.

A prática pedagógica continua a ser um tema amplo, então decidimos reduzi-la ao identificarmos no item anterior qual prática e qual teoria procuramos relacionar.

Recordando, a teoria é aqui apresentada pelo RCNEI e a prática pela observação de aulas de duas professoras de duas escolas diferentes, uma localizada no município de São Paulo denominada de agora em diante de escola “A” e a outra no município de São Bernardo do Campo, escola “B”. Ambas seguiam método de ensino apostilado. Caso tenhamos causado alguma dúvida ao leitor, respondemos: - Sim, na educação infantil também existem apostilas a serem seguidas. Não nos preocuparemos em tecer comentários a respeito da utilização ou não de apostilas na educação infantil, pois esta é tão complexa que seria tema para um novo trabalho científico. Assim, neste trabalho, relataremos e comentaremos sem nos ater a esta questão, mas sim a outras que especificaremos mais adiante.

No material didático apostilado da escola “A” existia um específico para o ensino de Artes. Na escola “B” os conteúdos eram colocados na mesma apostila, sem implicar em alguma relação entre o texto da Língua Portuguesa com atividades

---

<sup>62</sup> VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

de matemática, história ou Artes. Em nosso entender poderiam ser articuladas, mas isto não acontecia.

Neste item pretendemos relacionar a teoria: RCNEI e a prática pedagógica das professoras citadas com relação aos itens: criança, professor e conhecimento. Lembrando sempre que esta relação está pautada em nossa interpretação tanto a respeito do documento como das aulas desenvolvidas pelas professoras.

O prédio onde se localizava a escola “A” era grande e abrigava o ensino infantil, fundamental I, II e ensino médio. Os horários eram divididos. O ensino médio e o fundamental II funcionavam no período da manhã. A educação infantil e o fundamental I aconteciam no período da tarde entre uma e seis horas. A classe do Infantil I era mobiliada com uma estante, um armário, mesa de professora, duas mesas grandes e seis cadeiras ao redor de cada uma do tamanho compatível com a idade das crianças. Havia ainda uma lousa e alguns cartazes espalhados pelas paredes. Sendo eles: um calendário, um sobre combinados e outro a respeito do clima. Os trabalhos das crianças ficavam pendurados em varal com pregadores apenas quando era necessária sua secagem, logo após, eram guardados em pastas que ficavam na estante da sala. Toda esta mobília ocupava um bom espaço da sala, não restando lugar para movimentos diferentes do andar com atenção e sentar ou permanecer em pé perto de alguma cadeira ou mesa. As crianças tinham entre quatro e cinco anos de idade. Comentaremos apenas quanto as aulas de Artes que presenciamos nesta classe. Não havia professora especialista para esta aula. Estas eram ministradas pela a professora da classe que apenas separava o material necessário para desenvolver a aula, pois todo o conteúdo, o conhecimento a ser ensinado estava determinado na apostila. De acordo com Alessandra Arce<sup>63</sup>, poderíamos dizer que a aula estava pautada nos saberes sistematizados, pois a apostila continha a cultura erudita, se a compreendemos como sendo a diferente da cultura do cotidiano da criança. Para o RCNEI, segundo nosso entendimento, faltaria o diagnóstico dos conhecimentos prévios da criança a respeito do saber que seria ensinado a elas, a fim de utilizar uma maneira eficiente para mediar a construção do novo saber pelas crianças. Ou seja, como provocar a zona de desenvolvimento proximal do aluno. Isto com certeza a apostila não poderia indicar, pois depende das crianças que integram a classe. O RCNEI também não traz fórmulas de como isto

---

<sup>63</sup> ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007.

deve ser elaborado, este é, segundo nossa interpretação do documento, um atributo do professor, que deve pensar em seus alunos e planejar como envolvê-los neste aprendizado.

“Repare que muitos dos procedimentos didático-pedagógicos estão previstos e à disposição do professor. Não para que ele os utilize de modo linear, em um processo repetitivo e automático, e sim para que possam ser objeto de reflexão e aplicação a cada realidade específica”. (GUIMARÃES, 2003, p.34)<sup>64</sup>

A professora iniciou a aula lendo sobre a vida do pintor brasileiro Cândido Portinari e suas obras, mais especificamente sobre a tela *“Meninas pulando corda”*. Mostrou a foto do quadro que a apostila do professor continha. Pediu para que desenhassem uma criança pulando corda, em uma folha tamanho A3, com lápis grafite. Enquanto as crianças desenhavam, a professora perguntava se eles sabiam pular corda. A maioria nunca havia pulado. Aquelas que chegavam à escola pela manhã e participavam as atividades do chamado período integral disseram que estavam aprendendo com a outra professora. Algumas crianças perguntavam como se desenha uma criança pulando corda. A resposta era: *“Desenhe do seu jeito”*. Esta afirmação da professora demonstra uma concepção de espontaneísmo, ainda que esta seja inconsciente, ou seja, a professora repete uma orientação sem refletir, uma resposta automática. Terminado esta atividade a professora chamava de duas em duas crianças para pintarem seus desenhos utilizando tinta e seu próprio dedo, ou seja, o pincel era o dedo. Quem acabava pendurava no varal para secar. De algumas pinturas a tinta escorreu folha abaixo, deixando seu rastro. Quando secou, todos ganharam um pedaço de barbante para colarem em cima da corda. As crianças demonstraram prazer em pintar e misturar as cores, mas a professora pedia para que não o fizessem. Deveriam limpar o dedo para trocar de tinta. A professora transmitiu um conhecimento da cultura erudita quando leu sobre o pintor, sua vida e suas obras. As crianças fizeram a pintura. Ao nosso entender, o objetivo da aula não ficou claro, mas seja ele qual for, as crianças se aproximaram um pouco da Arte da pintura ou da história de vida de um pintor brasileiro. A professora contou-nos que os pais gostavam destas atividades, pois se surpreendiam com as observações que os

---

<sup>64</sup> GUIMARÃES, José Gerardo Matos. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Alguns comentários. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-Reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil. p. 34.

filhos faziam sobre algum pintor ao identificavam suas obras quando expostos as réplicas estas.

A relação professor aluno aconteceu com destaque para o papel do professor, possuidor de conhecimento sistematizado que transmitiu para o aluno. Porém notamos que as atividades do cotidiano e o conhecimento que trazem não foram pesquisados, mas simplesmente admitido como habilidades de todos. Ou seja, partiu-se do pressuposto de que todas as crianças já haviam vivenciado a experiência de pular corda, fato que não coincidiu com a realidade verificada em classe. Mais ainda, não foi estimulado a apreciação da obra, cores, linhas, pontos ou qualquer outra forma.

Em parte, a especificidade da idade foi considerada, uma vez que a leitura sobre a vida do artista foi realizada com interrupções esclarecedoras a respeito do significado de algumas palavras a fim de que as crianças conseguissem compreender o texto e assim guardar na memória o saber sistematizado.

A relação criança-criança aconteceu durante a conversa sobre a brincadeira. Todos tiveram a oportunidade de expor suas experiências ou a vontade de participar desta brincadeira.

Mas a autonomia foi pouco estimulada nesta atividade, pois as crianças foram chamadas duas a duas e sentavam-se uma a cada lado da professora para pintarem seus desenhos com direcionamento direto desta. As experiências adquiridas durante nossa prática pedagógica como professora de educação infantil nos faz lembrar que sem dúvida é necessária uma série de orientações e precauções com atividades que envolvam tinta guache, mas não uma intervenção tão incisiva como a praticada, haja vista a grande quantidade de tinta existente: uma caixa de seis cores para cada criança.

O planejamento com certeza foi realizado, mas de uma forma mais simples, sem grande preocupação em facilitar o aprendizado em Artes. Sendo o material selecionado para a atividade tinta guache, seria interessante proporcionar a mistura das cores primárias para obter as secundárias, explicar sobre este assunto que aos olhos das crianças é bem interessante, e mais ainda, é um saber pertinente a aula que estava sendo ministrada: Artes.

Assistimos a outras duas aulas realizadas seguindo o mesmo tema, ou seja, a série de tela sobre brincadeiras. A segunda aula iniciou a partir de um quadro chamado *Ronda Infantil*, também de Candido Portinari. Desta vez as crianças foram

levadas ao pátio para brincarem de roda antes de serem apresentadas à foto da tela do artista. Notamos que as crianças não estavam habituadas a brincar assim. Não sabiam como brincar de roda. Não conheciam a música da brincadeira: *Se eu fosse um peixinho*. A professora ensinou a dar as mãos, a rodar e a cantar, contudo manteve-se a parte da brincadeira. Considerando que estas crianças estavam no infantil I ficamos surpresos com o fato de não conhecerem brincadeiras de roda. Interessante notar este estranhamento, o que nos fez pensar que este tipo de brincadeira está se transformando em cultura erudita, ou seja, algo que não existe mais no cotidiano das crianças fora da escola. Este é um tema a ser pesquisado.

Logo após praticarem a referida brincadeira foram conhecer a tela de Candido Portinari que representava o que acabaram de aprender. Então foi solicitado ao grupo que desenhassem a brincadeira e depois colorissem com giz de cera.

A terceira aula foi apresentada a tela chamada Meninos empinando pipa. Apenas um menino havia empinado pipa com seu pai. As demais crianças nunca haviam experimentado esta brincadeira. Mesmo assim, após a apreciação da obra, desenharam crianças empinando pipa e após colorirem com lápis de cor, colaram quadrados representando as pipas no céu.

Nestas outras aulas, o saber sistematizado apresentado foram as telas apresentadas, mas acreditamos caberia a observação da pintura, as cores utilizadas, ou ainda o comentário sobre o material que o artista utilizou para pintar a tela, as formas que usou para desenhar. O diálogo entre as crianças aconteceu, e entre estas e a professora. Assim como o anterior, o planejamento aconteceu, embora de forma simplista.

A escola “B” atendia apenas a crianças de educação infantil, do mini-maternal (crianças de 2 a 3 anos de idade) ao Infantil III (crianças de 6 a 7 anos de idade). Os nomes destes níveis de educação podem modificar-se de acordo com a escola.

Esta escola localizava-se na cidade de São Bernardo do Campo, na grande São Paulo.

Observamos uma professora cuja turma era formada por crianças que estariam no nível de Infantil II e outras no nível Infantil III. Os níveis foram unidos em uma mesma sala por que o número de crianças em cada um era considerado pequeno. Ela seguia então duas apostilas determinadas pela escola (uma para cada nível), mas também realizava outras atividades paralelas aos temas propostos, inclusive em Artes. Atividades estas que eram desenvolvidas com todos os alunos

da classe independente da idade ou da apostila que seguia. Não havia apostila ou professora específica para Artes, assim, a professora de classe também ministrava estas aulas.

Nesta sala de aula havia quatro mesas com quatro lugares cada. Um painel no qual as atividades das crianças eram expostas, cartazes feitos pela turminha, calendário preenchido com números das crianças e ilustrados com seus desenhos. O que mais chamou atenção nesta sala de aula foi uma “construção” composta por duas caixas de papelão bem grandes unidas, toda envolvida por desenhos das crianças. Alguns representavam botões e alavancas da “máquina do tempo”, título este escrito pelos alunos e colado logo a cima da porta de entrada da caixa. Nesta porta fizeram um buraco redondo coberto por plástico transparente representando uma janela. As crianças cabiam inteiras (uma de cada vez) dentro desta caixa e ainda sobrava um pequeno espaço. Divertiam-se, quando a professora permitia, em fazer de conta que viajavam até o tempo dos dinossauros ou a época do faroeste, ou ainda até o descobrimento do Brasil. Observamos a alegria dos alunos e suas idéias a respeito destes lugares e tempos que escolhiam demonstrando certo conhecimento a respeito destes.

Observamos algumas aulas de Artes desta professora. A primeira foi iniciada com exposição de folhas de árvores apresentadas pelas crianças que haviam colhido-as durante observação realizada em passeio ao parque (fora da escola) no dia das crianças. Percebemos que estavam conversando sobre árvores há algum tempo, pois não apenas a professora como as crianças faziam menção de atividades anteriores e aprendizados realizados durante estas. A recordação de uma criança a respeito da mudança das cores das folhas nas árvores relacionando-as com o clima deixaram claro que foi proposta a observação destas ao longo do ano. Compartilharam informações e idéias sobre as cores, as formas, as diferenças entre as árvores das quais haviam coletado a folha. Árvores frutíferas, árvores que davam muitas flores, outras que davam sombra e tantas outras observações. Conversaram animadamente a respeito deste tema e a professora então introduziu o assunto sobre formas diferentes de representar algo, como por exemplo: uma árvore. Pareceu-nos que o tema representar também tinha sido anteriormente abordado. As crianças mostraram compreender a palavra. Algumas sugeriram representar a árvore com um desenho, outros utilizando a massa de modelar. Uma criança recordou uma atividade com colagem de palitos e papel verde com a qual

representaram uma árvore. Outra criança chegou a comentar sobre um quadro que viu na sala de espera do dentista.

A professora então apresentou uma série de fichas grandes com imagens de telas de um pintor holandês chamado Piet Mondrian. Assim provocou a apreciação das crianças para a série de telas que este artista realizou sobre árvores, utilizando diferentes técnicas. As crianças observaram e teceram comentários a respeito da tela que mais haviam gostado e depois a que menos haviam gostado dizendo o porquê. As demais aulas foram desenvolvidas a partir desta motivação.

A professora leu sobre a vida e a obra do artista com várias interrupções a respeito do significado de palavras as mais variadas. Observaram se haviam linhas, quais cores foram usadas em cada tela, a técnica diferente, as formas, enfim, pensamos que houve a transmissão de saber sistematizado da professora aos alunos em todos os momentos das aulas.

A integração criança-criança foi observada na conversa entre todos, na troca de observações a respeito dos temas abordados como também na atividade de pintura de uma tela, quando em grupos de três dividiram idéias sobre o desenho que fariam na tela, as cores que usariam, os potes de tinta e os pincéis. Cada um pintou uma tela, mas como cada mesa continha apenas os potes de tintas com as cores primárias, juntos as crianças recordaram quais cores precisariam misturar para conseguir uma terceira, mostrando alguns aprendizados conquistados. Esta capacidade de trabalhar em grupo evidenciou a autonomia de ação e o respeito ao outro.

A organização da atividade, escolha e confecção de materiais didáticos, textos, a preocupação em como facilitar compreensão das crianças, a preparação da sala, dos materiais, o tempo de cada atividade foi planejado e repensado a cada situação inesperada. Por este motivo acreditamos que a professora não apenas pesquisou a respeito do autor, das obras, como também se preocupou para introduzir um novo conhecimento a partir de outros que já haviam sido construídos pelas crianças, seja na própria escola como em casa ou nos lugares que freqüentam. A relação professor-aluno aconteceu de forma tranqüila, todos conversaram e expuseram seus pensamentos, mas a professora evidenciou o seu saber a respeito das atividades a partir das orientações que prestava as crianças, com intervenções atentas e estimuladoras do pensamento e da ação com autonomia. Foi a professora quem escolheu o conteúdo ou o saber sistematizado

que iria transmitir ou mediar a construção ou ainda ensinar a seu aluno. Tantas palavras para uma mesma idéia! Escrevemos assim com o propósito de salientar as inúmeras possibilidades de vocabulário para expressar um único pensamento.

Sem nos atermos em palavras consideradas ou interpretadas de uma forma ou de outra, neste capítulo escrevemos sobre as aulas observadas sem preconceito, pois acreditamos que o importante é a construção do conceito ou o ensino de conhecimentos científicos, ou qualquer outra palavra que possa expressar a aprendizagem bem sucedida. Não interessa a palavra, interessa é o conhecimento adquirido, que um dia será relacionado, comparado a outro conhecimento e será gerador de um terceiro e assim por diante. Multiplicando a capacidade de aprender, pensar, relacionar, criar, interferir na realidade, modificando-a. A partir do momento que a criança começa a desenvolver todos estes atributos, inicia também a construção de sua identidade como cidadão de uma sociedade. Aqui está a formação do cidadão, indicada pelos professores como principal objetivo da educação e interpretado de forma diferente por alguns autores. Formas diferentes de pensar e de interpretar. Quando relacionadas proporcionam discussão e novas interpretações. Sendo que estas geram o desenvolvimento de novas idéias, pensamentos e ações. Assim segue o desenvolvimento incessante do ser humano, e neste caso específico a educação.

### **2.3 Relação entre pensamentos, teorias e práticas das professoras entrevistadas.**

Como mencionamos anteriormente, o RCNEI é um documento de âmbito nacional, elaborado por uma equipe de autores. Desta forma, a bibliografia de cada volume é rica uma vez que representa as obras literárias dos estudos de cada um dos autores que compõe a equipe. Tivemos a oportunidade de observar a bibliografia do volume III – Conhecimento de Mundo do RCNEI. (ANEXO II).

José Gerardo escreve com muita propriedade sobre esta bibliografia:

“Uma leitura atenta dessa bibliografia permite que você conheça as bases teóricas que sustentam as propostas, quais as tendências atuais do pensamento, quais as eventuais lacunas, quais as experiências já documentadas. Isso é muito significativo porque



permite a “visualização” de um panorama teórico da educação em geral, e da educação infantil em particular”. (GUIMARÃES, 2003, p. 35)<sup>65</sup>

Escrevendo o texto deste trabalho pudemos verificar na prática algumas das teorias que aqui apresentamos. Os textos que lemos e relacionamos nos trouxeram momentos de grande desequilíbrio cognitivo. A insistente leitura, reflexão, busca por compreender relembro textos e relacionando-os entre si, nos conduzia gradativamente ao novo equilíbrio. Entre o desequilíbrio e o reequilíbrio (Piaget), momentos de aprendizagem e também de angústia e sofrimento. Todo este movimento proporcionou a percepção de que cada teoria é importante e deve ser considerada, relacionada, entrelaçada a outras. Algumas idéias se complementam, fortificam-se mutuamente, outras ativam a discussão, as diferenças, as quais sempre colaboram para a reflexão. Algumas atêm-se a um ponto com veemência, outras partem de uma idéia ramificando-a em diferentes linhas de pensamento, diferentes ângulos de visão. Pensamos então que nenhuma interpretação deve ser desprezada, mas sim analisada, refletida. Não podemos deixar de considerar uma teoria ou estudo, pois todos são importantes porque contribuem para a discussão de um ensino melhor.

Textos que colocam uma compreensão a respeito do documento, seja exaltando, comparando ou criticando, colaboram para a continuidade do aprimoramento da formação acadêmica do professor, do aluno, para o repensar da prática pedagógica que culmina em um processo de ensino-aprendizado mais eficiente.

Enquanto estudantes e professores nós sentimos e pensamos sobre as teorias expostas. Este texto é o produto desta reflexão entre as teorias e as nossas práticas e vivências.

Apresentamos muitas teorias que tivemos a oportunidade de conhecer, relacionar, comparar. Assim como a prática de duas professoras.

Para entendermos melhor as aulas que assistimos e até para conseguir entender a relação teoria e prática nas aulas observadas, realizamos entrevista com as professoras as quais mantivemos contato com suas práticas pedagógicas.

---

<sup>65</sup> GUIMARÃES, José Gerardo Matos. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Alguns comentários. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-Reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil. p.35.

Acreditamos na construção contínua do pensamento e por este motivo procuramos desenvolver as questões a serem utilizadas na entrevista relacionando nossa compreensão a respeito das teorias sobre ensino-aprendizagem em Artes e a compreensão a respeito destas que as professoras entrevistadas possuem. Para tanto, questionamos sobre o conhecimento das professoras sobre ensino-aprendizagem em Artes, e seus anos de experiência em sala de aula. As questões que utilizamos na entrevista estão no anexo III desta dissertação.

A primeira entrevista com a professora da escola “A”. Leciona há dezenove anos e está cursando pedagogia. Esta professora nos relatou que as aulas estão planejadas em uma apostila elaborada para os professores desenvolverem com seus alunos. Os objetivos de cada aula vêm pré-estabelecidos no material didático utilizado. Disse que os imprevistos são apenas quanto a algum acontecimento ou atividade extra que pode surgir fora do planejamento como, por exemplo, um passeio programado posteriormente que venha a coincidir com o dia de aula de Artes. Além das atividades estabelecidas pela apostila, são realizadas atividades referentes a projetos que a coordenadora solicita a respeito de algum tema relacionado a Artes, mas que é comum a toda educação infantil. O tema é escolhido em conjunto, ou seja, todas as professoras, a coordenadora e a direção reúnem-se para pensar sobre o projeto. O tema do último ano foram obras de Arte públicas da cidade de São Paulo. Neste projeto foi solicitado aos pais que levassem seus filhos a passeios pelos lugares que consideravam culturais da cidade. Os alunos da sala dela visitaram o Obelisco em frente ao parque do Ibirapuera, e o museu do Ipiranga. Os pais registraram a visita com fotos que foram expostas junto com trabalhos das crianças sobre o assunto em um evento Cultural realizado na escola.

Quando perguntamos sobre a teoria que relaciona com seu trabalho em sala de aula esclareceu-nos que seguia apostila e esta foi elaborada de acordo com o RCNEI. Perguntamos se conhecia o documento e a professora disse que não teve a oportunidade de ler o Referencial, mas o conhecia.

Compreende que o ensino de Arte é o momento para explorar a criatividade da criança, para deixá-la inventar, soltar sua imaginação, criar, construir. Porém em suas aulas estes momentos de soltar a imaginação não aparecem com evidência.

Esta professora revelou, através de suas explicações, que confia plenamente no material didático que recebe e segue fielmente, com atividades e aulas completamente pré-estabelecidas. Mostrou-se uma profissional interessada em

ensinar seus alunos e lhes apresentar conhecimentos pré-estabelecidos pela apostila e que acredita serem os necessários para o desenvolvimento de seus alunos, pois se preocupa em organizar os materiais necessários e desenvolver as aulas tal qual são sugeridos pela apostila. Como leciona na educação infantil há anos, já conhece os artistas que são estudados, suas obras e todo o conhecimento que estará apresentando aos seus alunos.

O cuidar para esta professora é algo normal na educação infantil uma vez que as crianças ainda precisam de ajuda para muitas situações, mas pensa que deveria ter uma auxiliar em tempo integral na sala para auxiliá-la com estes detalhes.

A respeito de teorias, disse que não consegue relacionar as teorias que estudou ou estuda com a sua prática e as aulas que desenvolve com seus alunos. Considera as crianças agitadas demais e que, portanto não é possível reconhecer ou relacionar o que estuda na sala de aula da faculdade com seu trabalho com seus alunos.

As apostilas utilizadas não são questionadas, são aceitas e desenvolvidas sem modificações. O ato de refletir sobre o fazer pedagógico parece não existir.

Pensando sobre todas as respostas, interpretamos que a professora talvez não tenha tempo para pensar sobre sua prática em sala de aula e não é estimulada a fazê-lo. Talvez sem perceber coloca-se na posição de operador de uma máquina. Lê as instruções contidas no manual e por confiar plenamente neste, age como indicado. Podemos então considerar que o material apostilado funciona, para esta professora, como nós entendemos que a autora Alessandra Arce interpreta o RCNEI na primeira parte de seu texto, ou seja, como um documento que estabelece o que deve ser feito, como, e quando. Não existindo espaço para modificações.

A professora da escola “B” em entrevista afirmou que consegue relacionar muito bem as teorias que estudou na faculdade de Pedagogia com sua prática pedagógica, pois as utiliza sempre em seus planejamentos. Não apenas recorda como volta a ler sobre alguma idéia que lhe ajuda a pensar sobre como atingir a zona de desenvolvimento proximal de seus alunos para conseguir mediar a construção dos conhecimentos. Disse ter sido influenciada também pelas ideias de Francisco Whitaker Ferreira<sup>66</sup> e seu texto: *Planejamento sim e não*. Neste, o autor comenta a necessidade de planejar antes, durante e após cada atividade

---

<sup>66</sup> FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento Sim e Não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

desenvolvida não especificamente em sala de aula uma vez que o texto versa sobre planejamento, mas não atrela este a qualquer tipo específico de atividade humana. A professora, porém, afirma relacionar as idéias deste autor com sua prática em sala de aula e o que entende sobre educação e acredita que é importante planejar antes para estudar sobre o assunto a ser ensinado e como atingir a zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, considerando cada um e suas diferenças; planejar durante para saber gerenciar o inesperado, ou seja, algo não planejado, mas que acontece durante a aula e por fim repensar o planejamento para melhor desenvolver as próximas atividades. Colocou ainda que na faculdade uma professora de psicologia solicitou a identificação de alguma criança com as fases que Wallon explicava em sua teoria. Outra professora requisitou um trabalho de pesquisa sobre a representação da escola por oito crianças através de desenho e entrevistas. A análise final foi elaborada de acordo com a teoria de Vigotski. Estes trabalhos auxiliaram a relacionar o que estudava com o que vivia em sua profissão. E sua compreensão sobre zona de desenvolvimento proximal é: a distância entre aquilo que seu aluno já aprendeu e aquilo que ele é capaz de aprender.

Esta professora disse que conhece e já leu o RCNEI e os PCN Parâmetros Curriculares Nacional. Leciona há doze anos, é formada em Pedagogia e está fazendo curso de pós-graduação.

Na escola a qual trabalha utiliza material apostilado, este último propõe um projeto a cada três ou quatro unidades desenvolvidas. A direção da escola solicita que este seja trabalhado. A professora, porém, solicitou a coordenadora que sua turma pudesse escolher, entre os temas estudados, um para ser realizado o projeto. Foi autorizada. Entre três temas apresentados pela professora, os alunos puderam então escolher um. A coordenadora auxiliou na elaboração do projeto e no estudo sobre as áreas de conhecimento que foram desenvolvidas nele, assim como o objetivo e os métodos de intervenção para alcançar o aprendizado ou a construção do conhecimento, as expectativas de aprendizado a serem atingidas nesta turma, expectativas estas traçadas deste o início do ano letivo como objetivo principal.

A professora contou-nos que gosta de iniciar cada unidade com uma atividade extra, ou seja, elaborada por ela e não pela apostila, para a apresentação do novo conteúdo. Comentou ainda que a maior parte de sua turma está na fase de alfabetização. O principal objetivo é alfabetizá-los até o final do ano letivo.

Quanto a área de conhecimento Artes, a expectativa de aprendizagem elaborada é o conhecimento de alguns conceitos como: cores primárias e secundárias, ponto, a reta. Outra expectativa é a apreciação de obras de Artes, o conhecimento sobre a vida dos artistas, o contexto em que a obra foi criada, a percepção de existir diferentes formas para representação de algo, seja objeto, pensamento ou sentimento de cada artista. Mostrando a possibilidade de cada um, artista ou não, expressar-se de diferentes maneiras, e não apenas através da escrita ou da oralidade. Assim, explicou-nos o motivo pelo qual entende Arte como linguagem, concordando com o RCNEI. Não conhece várias teorias sobre aprendizagem em Artes, apenas o que diz o RCNEI e um livro de Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e M. Terezinha Guerra: Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, flui e conhecer arte. Diz que não consegue distanciar seu planejamento ou sua ação do que conhece em teoria, pois quando aprende algo este faz parte de seu pensamento e conseqüente ação.

Na questão sobre o trabalho da educação infantil estar pautado no cuidar ou no ensino a professora relata que em seu entender o cuidar na educação infantil também faz parte do ensino uma vez que os alunos desta faixa etária estão aprendendo a cuidar de si e do outro e neste aprendizado também necessitam da intervenção de um adulto. No caso da escola, o adulto mais próximo a ele é a professora e orientá-lo e cuidá-lo faz parte do ser humano que a professora é. Diz que na educação infantil é impossível separar o aluno da criança que ele é.

As reuniões pedagógicas acontecem semanalmente e a coordenadora traz sempre textos para serem lidos, estudados, debatidos. Estas não são apreciadas por todas as professoras e confessa, já que não terá seu nome divulgado, ter certa admiração pela posição firme da coordenadora, pois esta trabalha convivendo com muitas críticas, reclamações e resistências.

Pelo relato desta última professora, entendemos que embora a escola na qual exerce sua profissão exija a utilização de uma apostila pré-elaborada, com conteúdos, forma de apresentá-los e até tempo estimado para desenvolvimento de cada atividade pontuados com certa rigidez, a professora flexibiliza tal material por própria conta ao intermediar atividades extras, não seguir o tempo estabelecido e até deixar de realizar algumas atividades sugeridas pela apostila.

Verificamos ter esta professora uma postura diferente diante de um material imposto pela escola. Enquanto a primeira profissional segue a apostila sem

modificar, a segunda adiciona atividades, recusa outras e desenvolve projetos diferentes dos propostos. Duas formas distintas de lidar com material que pode se considerar imposto pelas escolas. Os documentos como o RCNEI não são exigidos como obrigatórios, mas estão passíveis de serem considerados como tal.

A professora da escola B está mais próxima das idéias de José Gerardo, pois entende a apostila como algo que auxilia seu trabalho pedagógico e não uma imposição para formatar sua ação pedagógica. Admite que inclui com certeza a apostila em seu planejamento, mas este não é o único subsídio de suas aulas e de sua intervenção pedagógica.

Diante das diversas maneiras de utilizar um material pedagógico observado em apenas duas professoras, supomos de quantas formas diferentes um documento como o RCNEI poderia ser não apenas interpretado como utilizado pelos profissionais da educação.

Pensando objetivamente, o documento cumpriu e ainda cumpri com a função de fomentar discussões a respeito do ensino e de como torna-lo melhor.

Nós, porém, sentimos falta de uma maior discussão em escolas entre professores, coordenadores e direção de escola a respeito de todas estas idéias e conhecimentos que são amplamente discutidos em ambientes acadêmicos, mas tão pouco em escolas de educação infantil, fundamental ou ensino médio.

Como profissionais da educação reconhecemos a discrepância entre o tempo reduzido e as inúmeras preocupações de ordem diversas: profissionais, financeiras, sociais, cotidianas como fatores que dificultam a construção do hábito de refletir sobre a prática pedagógica em conjunto com os profissionais que encontramos em nosso trabalho.

Além de produzir estes documentos tão valiosos para a educação brasileira, é preciso que as políticas públicas elaborem um horário reservado para o professor estudar. Horário este que deve ter atribuído uma contribuição financeira compatível para suprir as despesas com as necessidades de vida do profissional e de sua família. Como todo ser humano e profissional, o professor procura uma boa qualidade de vida. Para realizar um bom trabalho, seja qual for, é preciso ter o máximo de energias voltadas para este, e não compulsoriamente desviadas para suprir necessidades básicas da vida. Utilizamos a palavra compulsória para esclarecer que suprir as necessidades de um ser humano é algo instintivo, uma questão de sobrevivência e, portanto, não existe espaço para escolha.

Podemos dizer que já existem iniciativas neste sentido. Conhecemos a proposta do Estado de São Paulo com o projeto Ler e Escrever que solicitam horas a mais de trabalho destinadas a estudos para os professores das séries iniciais do ensino fundamental I. É preciso, no entanto, verificar se a contribuição financeira para estas horas é suficiente para atender as necessidades dos professores.

Esta é uma questão a ser pensada. As idéias são melhores direcionadas quando estamos de bem com a vida e com tudo e todos que fazem parte da sociedade em que vivemos. Para atingir um bom aproveitamento do tempo dispensado na reflexão da prática é necessário toda atenção centrada no estudo e no pensamento. Se precisamos pensar como vamos pagar a conta do supermercado e outras preocupações oriundas de uma precária remuneração a reflexão não acontece, a atenção plana para outras direções. Voltamos aqui para a questão da pouca exigência de qualificação para os profissionais da educação infantil e ensino fundamental ciclo I. Verificamos a tentativa de algo denominado formação continuada. O profissional estuda em horário estabelecido como sendo de trabalho. Isto acarreta em horas a mais que o impede de trabalhar em outra escola e, portanto reduz consideravelmente sua renda mensal, uma vez que as horas de estudo não são satisfatoriamente atribuídas financeiramente.

Não podemos deixar de registrar como algo positivo todas estas tentativas de proporcionar uma formação continuada aos professores. É um início, e esperamos que nossa colocação contribua para ampliar e melhorar este trabalho que consideramos muito importante para educação brasileira. Um horário para estudar, trocar idéias, discutir teorias e relaciona-las as práticas e ações pedagógicas é algo que acreditamos essencial para a melhora real do ensino.

Colocamos aqui um ditado chinês que acompanha nossos pensamentos a algum tempo, desde que lemos no texto de Mário Sérgio Cortella, o qual reforça a importância das idéias e da troca desta:

*“[...] um ditado chinês... ‘Dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão; quando se encontram, se eles trocarem os pães, cada um vai embora com um pão. Mas, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um com uma idéia; quando se encontram, se eles trocarem as idéias, cada um vai embora com duas idéias.’ ... trocar idéias para que todos tenham pão. Essa é a função da vida e a nossa função na vida”. (CORTELLA, 1999, p. 82)<sup>67</sup>*

---

<sup>67</sup> CORTELLA, Mário Sérgio. Conferência: “A Globalização e Qualidade de Vida”. *Revista: A Terceira Idade*. Ano X. n. 17. p 63-82. São Paulo: SESC, ago. 1999. p. 82.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas leituras que realizamos em nossa vida de estudante, pesquisador e professor, aguardávamos o final de um livro com ansiedade, pois acreditávamos que ali encontraríamos uma resposta, se não para as nossas indagações, para as que o autor formulara. Porém esta nunca foi encontrada. Pelo menos não do modo afirmativo e definitivo que esperávamos. No início incomodava, mas depois percebemos que a intenção de quem escreve sobre relações humanas não pode, ainda que o autor assim o desejar, ser o de responder definitivamente uma questão. Tudo relativo ao ser humano é complexo, entrelaça-se a diversos fatores, e, portanto está aberto a constante reflexão, modificação, consideração.

Assim, seria uma incongruência de nossa parte pretender responder as questões levantadas neste trabalho de forma definitiva. Esperamos, outrossim, provocar a reflexão sobre os possíveis conflitos existentes no ensino de Arte na educação infantil de todos os envolvidos na educação que se dispuserem a ler esta dissertação.

Com o intuito de pensar sobre as questões: Existe ensino de Arte na educação infantil? E como entendemos o ensino de Arte na educação infantil, escrevemos os capítulos: Uma leitura da história da educação infantil e o sub-título: Uma compreensão a respeito do ensino de Arte na educação infantil brasileira.

Como somos seres em constante ação de pensar não temos uma resposta afirmativa definitiva para tais questões. Dentro de todas as variáveis isto seria impossível. Podemos ao menos dizer que dentro do universo o qual temos a oportunidade de viver, o ensino de Arte na educação infantil existe, apesar de bem diverso do que entendemos como ensino de Arte e do que acreditamos como ideal. Mas ideal é algo sempre a ser atingido uma vez que estamos sempre buscando o melhor. Esta é uma característica do ser humano. Para não dizer que não comentamos como seria o ensino de Arte na educação infantil, esclarecemos como pedagogos formados de coração e cognição que o ensino de Arte precisa, tanto



como nas demais áreas do saber, diagnosticar o conhecimento prévio do aluno, trabalhar em sua zona de desenvolvimento proximal para facilitar a construção de conhecimentos importantes para seu aprendizado nesta área. Talvez por este motivo não conseguimos deixar de considerar o conceito de criança historicamente construído e sujeito a mudanças constantes, as leis, a dificuldade de praticá-las, a globalização, e a importante relação entre o passado e o presente de tudo que se refere ao homem que vive em sociedade com cultura, economia e política em movimento constante. Todos estes fatores estão intrinsecamente relacionados a educação seja infantil ou não. A escola tem cada vez mais dificuldade em acolher crianças tão diversas. Principalmente nas escolas públicas nas quais freqüentam crianças em estado de abandono, que moram em abrigos. Mas e as crianças que vivem na rua com suas mães moradoras de rua, podem ser matriculadas em creches ou escolas públicas? Diante de tais questões podemos dizer que o social afasta-nos do tema? Ao nosso entender não. Não são todas as crianças, sem exceção, sujeitos participantes e principais da instituição escolar? Sem elas qual o sentido da escola?

Como o leitor pode notar, formular perguntas é algo praticamente instintivo em nós, é uma forma de ativar o pensamento. Por este motivo, ao longo desta pesquisa, levantamos várias questões. Algumas a respeito do RCNEI com a intenção de expor nossa compreensão a respeito de tal documento uma vez que foi o escolhido para comentarmos a teoria do ensino de Arte e então relacionar a ação pedagógica das professoras que escolhemos para representarem a prática do nosso temas: possíveis conflitos entre teoria e prática no ensino da Arte na educação infantil. Para relacionarmos a ação pedagógica da professora com a teoria não apenas observamos suas aulas como formulamos perguntas tendo como objetivo conhecer a base teórica utilizada. Independente de respostas ou observações recebidas ou descritas por nós, acreditamos ser essencial conhecer as teorias e a existência destas na prática das professoras entrevistadas. Ainda que a teoria seja compulsoriamente utilizada quando consideramos o uso de apostilas. Tais materiais possuem base teórica e se a professora desenvolve as atividades ali contidas, ainda que sem perceber, está seguindo uma teoria. E ainda que não perceba está saindo do espontaneísmo, está ensinando o conhecimento científico aos seus alunos. Com estas considerações, poderíamos então responder que a teoria existe no processo ensino-aprendizado das professoras, porém não se relaciona com a prática uma vez

que a ação pedagógica não é planejada ou pensada com plena consciência da teoria nela inserida.

Apostilas ou documentos oficiais, o que necessita de maior atenção é a compreensão destes, e o modo como são apresentados, discutidos com os professores. Tanto a faculdade como a escola são capazes de instigar uma melhor leitura e análise da proposta de ensino a ser desenvolvido. Talvez um diálogo mais próximo e aberto entre universidades e escolas, ao menos as públicas. No estado de São Paulo existe o estagiário nas salas de primeira série. Mas o que isto contribui para o professor pensar sobre sua prática e as teorias existentes? Talvez um encontro bimestral entre professores do fundamental e médio com os professores universitários fosse viável e proporcionasse um diálogo entre a sala de aula da faculdade cursada com a sala de aula que o professor atua. Ou simplesmente provocasse a curiosidade pelo saber, pela pesquisa, ou para facilitar sua compreensão entre o conhecimento a teoria e possíveis melhoras que a prática desta proporcionariam em sua ação pedagógica na sala de aula.

Em nosso ponto de vista, as teorias, estejam em documentos ou livros, são instrumentos de estudo que instigam a reflexão e o questionamento. A comparação destes estudos com a prática que vivenciamos provoca conflitos e estes geram novas comparações, relações e conhecimentos. São, por este motivo, importantes e poderiam ser discutidos, analisados para melhorar o processo ensino-aprendizado.

Os conflitos que apresentamos são os que observamos como estudantes, professores e pesquisadores. Nas relações teoria e prática que estas posições nos propiciaram, compreendemos que o desenvolvimento das teorias, ou a busca disto em nossa prática não implica em agir sem pensamento próprio, seguindo apenas o que o autor diz, mas sim uma ação refletida antes, durante e depois. Antes, pois planejar com base teórica ajuda a desenvolver com menor margem de erro, uma atividade com a qual o professor facilite a conquista do aprendizado pelo aluno. Durante porque ao desenvolver a atividade observa possíveis imprevistos que lhe mostra como fazer a intervenção, talvez de modo diferente, nesta mesma aula ou em nova aula (depois). A troca de idéias entre teorias e prática, ao nosso entender é o que contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem de qualquer área do saber inclusive a de Arte.

Esperamos que as nossas considerações e compreensões a respeito das teorias e dos autores mencionados neste trabalho reflitam o nosso profundo respeito e admiração por seus estudos e obras.

Livros e documentos não podem acompanhar a velocidade das reflexões, pareceres, discussões sobre as idéias ali contidas. É preciso um tempo longo para estas serem escritas e publicadas.

As inquietações oriundas de horas de estudo e satisfação em ler textos que incitavam a reflexão e a comparação entre a prática pedagógica e estudos de teóricos, em nosso entender confiáveis e suscetível de serem colocados em prática, promoveu a idéia de que talvez a construção pelas universidades de um blog de conversa poderia estimular uma importante troca de idéias entre alunos, professores a respeito de diferentes temas e até mesmo a respeito deste nosso tema, no qual os interessados pudessem expor e trocar seus entendimentos, suas questões e se não for muita pretensão de nossa parte, abrir um canal para inclusive os autores estudados nas universidades que tantas reflexões e novos conhecimentos nos proporcionam a todos (professores, alunos, pesquisadores), nos dessem a honra de criticar nossas idéias colaborando para nosso aprimoramento intelectual e de todos os que se dispuserem a participar destas discussões a respeito de teorias e práticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p.13-36.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional– LDB(EN) 9394/96 – Seção II. Art. 29.*

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. 1998a - Brasília: MEC/SEF, v. 3.: il. Volume 1: Introdução.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. 1998c - Brasília: MEC/SEF, v. 3.: il. Volume 3: Conhecimento de Mundo.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p 12- 21.

CORTELLA, Mário Sérgio. Conferência: “A Globalização e Qualidade de Vida”. *Revista: A Terceira Idade*. Ano X. n. 17. p 63-82. São Paulo: SESC, ago. 1999.

COUTINHO, Rejane. *A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade*. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Qual o lugar da Arte na Educação. In: CHRISTOVAN, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Aparecida Ribeiro de (orgs.). *Arte Educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 39-44.

EISNER, Elliot. *Educar la vision artística*. Barcelona: Paidós, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados / Unicamp, 1999.

FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento Sim e Não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1986. n. 56, p. 82-105.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 65-83.

GUIMARÃES, José Gerardo Matos. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Alguns comentários. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-Reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil.

KHULMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998. p.197-210

\_\_\_\_\_. Educando a Infância Brasileira. In: *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP / Pró-reitoria de Graduação, 2003. Caderno de Formação - Educação Infantil.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; Veiga, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina L. (org.); *Em defesa da educação infantil*. RJ: DP&A, 2001. p. 13-28.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SEBE, José Carlos. *Os Jesuítas*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SMITH, Peter. *History of American Art Education: Learning about art in American Schools*. Westport, CT / London: Greenwood Press, 1996.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

A

N

E

X

O

## QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. Você faz planejamento de aula?
2. Desenvolve todas as atividades planejadas? Estas atividades sempre acontecem conforme o planejado ou você administra imprevistos?
3. Em seu planejamento você costuma estabelecer objetivo para a aula?
4. Caso utilize apostila, o objetivo da aula é determinado pelo material didático ou por você?
5. Você considera as atividades propostas pela apostila suficientes ou elabora outras?
6. Na educação infantil, o que você considera importante ensinar sobre Artes aos alunos?
7. O que você entende por ensino de Artes?
8. Para você, existe algum objetivo nas brincadeiras e músicas desenvolvidas com as crianças da educação infantil? Quais?
9. Você conhece o Referencial Curricular Nacional para educação infantil? Este documento entende Artes como linguagem. E você ? Concorda/ discorda? Por quê?
10. Você relaciona alguma teoria com seu trabalho em sala de aula?
11. Conhece alguma teoria de ensino aprendizagem em Artes? Alguma delas influencia seu planejamento ou sua prática pedagógica?
12. O que você entende por zona de desenvolvimento proximal?
13. Há quantos anos você leciona? Quantos anos em educação infantil?
14. Qual sua formação?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)