

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
MESTRADO

IDÁLIA BEATRIZ LINS DE SOUSA

“EM TODOS OS DESENHOS COLORIDOS VOU ESTAR...”
AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE
JOÃO PESSOA/PB

JOÃO PESSOA – PARAÍBA
2011

IDÁLIA BEATRIZ LINS DE SOUSA

**“EM TODOS OS DESENHOS COLORIDOS VOU ESTAR..”
AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE
JOÃO PESSOA/PB**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba - UFPB e Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PPGAV, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais. Área de concentração: Ensino das Artes Visuais no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento.

JOÃO PESSOA – PARAÍBA
2011

IDÁLIA BEATRIZ LINS DE SOUSA

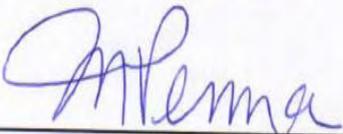
**“EM TODOS OS DESENHOS COLORIDOS VOU ESTAR...”
AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE
JOÃO PESSOA/PB**

Aprovada em 21/12/2011

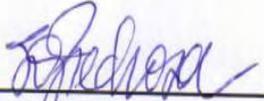
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento - orientador (UFPB)



Prof.^a Dr.^a Maura Lúcia Fernandes Penna (UFPB)



Prof.^o Dr. Sebastião Gomes Pedrosa (UFPE)

Dedico este trabalho aos cinco docentes em Artes Visuais que atuam nos Centros de Referência em Educação Infantil – CREIs do município de João Pessoa/PB, pela valiosa colaboração a este estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, por minha saúde, pela força e fé durante este período de aprendizagem e de muito trabalho, sem ele eu não teria chegado até aqui.

Ao professor Erinaldo Alves pela companhia em muitos projetos no ensino de Artes Visuais, pela oportunidade de aprender cada vez mais, por sua compreensão e orientações. Ainda mais neste processo final, em que precisei imensamente de sua parceria.

A professora Maura Penna pelas valiosas sugestões ao meu trabalho durante a banca de qualificação e por seu aceite em participar de ambas as bancas.

Ao professor Vicente Vitoriano por seu olhar ao meu trabalho e pelo aceite em participar da banca de qualificação.

Ao professor Sebastião Pedrosa por atender o convite em participar da banca de defesa e por suas importantes colaborações.

A Lucas Ferreira Lopes pela companhia nos momentos de cansaço e angústia, por seu apoio, cuidados e incentivos incansáveis. Por seu amor dedicado a mim.

A minha mãe Auxiliadora Lins, pela educação, amor e companhia durante toda a minha vida.

Ao meu pai Pedro Pereira por seu amor e incentivo em sempre dedicar-me aos estudos.

As minhas irmãs Izabela Lins, Izaura Lins e Natália Sousa pela torcida, parceria e fé depositadas em mim.

Aos amigos e amigas que tiveram que conviver um bom tempo sem a minha companhia física, mas que estavam sempre em meu coração.

Aos amigos do Mestrado, especialmente a Flávia Pedrosa, Ana Cláudia Assunção, Teresinha Vilela, Adriana Aquino, Marluce Vasconcelos e Mafaldo Jr. pelos momentos de alegria e de companheirismo. Sinto-me feliz por ter conhecido pessoas tão diferentes, que com certeza marcaram esta história.

A equipe do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV (UFPB/UFPE) – coordenadores e professores, pela valiosa oportunidade acadêmica.

A Shirley Tanure pelo tempo e trabalho dedicado a revisão dos textos da dissertação.

Aos cinco Centros de Referência em Educação Infantil – CREIs da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB, pela acolhida a esta pesquisa.

Aos docentes em Artes Visuais que atuam nestas instituições, pela colaboração a este estudo.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente com esta pesquisa e que torceram por mim durante esta jornada, tão importante em minha vida.

Sou muito grata!

"A alegria está na luta, na tentativa, no sofrimento envolvido. Não na vitória propriamente dita." (Mahatma Gandhi)

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo conhecer como os professores formados na Licenciatura em Educação Artística, da UFPB, concebem e praticam as Artes Visuais nos Centros de Referência em Educação Infantil – CREIs – do município de João Pessoa/PB. O estudo foi fundamentado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e na Resolução 009/2006, por serem, respectivamente, uma diretriz oficial nacional, e uma municipal, bem como em alguns estudos acadêmicos sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, envolvendo cinco professores de Artes Visuais e o mesmo número de CREIs, do município de João Pessoa/PB. Usou-se um questionário para coletar dados sobre o perfil pessoal e profissional e uma pesquisa de campo para observar a atuação docente em Artes Visuais nos CREIs. Os docentes apresentam um perfil jovem e são, na maioria, do sexo feminino. Demonstram comprometimento com a prática profissional e almejam complementar a formação acadêmica. A pesquisa detectou algumas concepções e práticas de ensino em Artes Visuais, que dialogam com os referenciais oficiais e com alguns estudos acadêmicos, contudo, algumas ações e pensamentos persistem, apresentando aspectos do passado, como as visões de ensino de arte como atividade e como sensibilidade.

Palavras chaves: Artes Visuais. Educação Infantil. Concepções e Práticas docentes.

ABSTRACT

This work investigated how teachers with major in Art Education from UFPB conceive and practice Visual Arts in the CREIs (Reference Centers in Child Education, from the Portuguese “Centros de Referência em Educação Infantil”) in João Pessoa/PB. The study was grounded on the National Curricular Referential for Child Education, as well as on the Resolution 009/2006, because they are, respectively, national and municipal official policies. This study is a qualitative research in the form of case study, which comprehends five teachers and five CREIs in the city of João Pessoa/PB. A questionnaire was used to collect data regarding professional and personal profiles, and a field research was carried out to observe the teaching practices in Visual Arts in the CREIs. The teachers profile is young and mostly female. They demonstrated to be committed with their professional practice and willing to complement their academic development. The research detected that some of the conceptions and practices of Visual Arts teaching dialog with the official references and academic studies. However, a few actions and thoughts persist to be old-fashioned, regarding the understanding of art teaching as activity and sensibility.

Keywords: Visual Arts. Child Education. Teaching conceptions and practices.

LISTA DE IMAGENS

1.	Criança de salto alto.....	58
2.	Criança se servindo.....	61
3.	Criança beijando professora.....	64
4.	Crianças brincando.....	66
5.	Professoras em reunião.....	70
6.	Professora conversando com alunos.....	72
7.	Crianças ao corredor.....	73
8.	Fachada do CREI Maestro Pedro Santos.....	111
9.	Sala do Maternal II - CREI M.P.S.....	112
10.	Fachada do CREI Floriano Augusto Silva.....	115
11.	Realização de pintura – aula de Artes Visuais, CREI F.A.S.....	118
12.	Fachada do CREI Rosa Andrade de Lima.....	119
13.	Pintura de criança, Artes Visuais CREI R.A.L.....	121
14.	Fachada do CREI Mayara Lima da Silva.....	122
15.	Realização de pintura/colagem – aula de Artes Visuais, CREI M.L.S.....	123
16.	Fachada do CREI Júlia Ramos.....	125
17.	Apresentando trava-língua - aula de Artes Visuais, CREI J.R.....	127
18.	Cabeça de Saci, Artes Visuais CREI J.R.....	128
19.	Bambolês e modelo de arco-íris, CREI M.P.S.....	134
20.	Pintura do arco - íris, CREI M.P.S.....	134
21.	Pintura em grupo realizada por crianças de 4 anos e desenho/pintura realizados por crianças de 5 anos, CREI F.A.....	135
22.	Colagem produzida por crianças de 5 anos.....	137
23.	Pintura em parede realizada por crianças do berçário ao pré-escolar, CREI R.A.L.....	137

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - La Madonna in Maestà - Obra da Catedral, Sena.....	33
Figura 2 - Pintura de Jean Baptiste Debret (1768-1848).....	33
Ilustração 1 - Fazer artístico, apreciação e reflexão.....	76
Ilustração 2 - Capacidades em arte para crianças de 0 a 3 anos.....	79
Ilustração 3 - Capacidades em arte para crianças de 4 a 5 anos.....	79
Gráfico 1 - Quanto ao sexo.....	93
Gráfico 2 - Quanto a Renda Familiar.....	94
Gráfico 3 - Rotina comum aos CREIs.....	108
Quadro 1 - Situando os docentes em Artes Visuais nos CREIs em que atuam.....	95
Quadro 2 - Sobre produção artística dos docentes em Artes Visuais.....	96
Quadro 3 - Quanto à atuação com as Artes Visuais nos CREIs.....	97
Quadro 4 - Base para planejamento de aulas em Artes Visuais, adotadas pelos docentes.....	98
Quadro 5 - Escolha de produções artísticas para as aulas de Artes Visuais.....	99
Quadro 6 - Avaliação de condições de trabalho nos CREIs.....	101
Quadro 7 - Opinião dos docentes sobre o RCNEI para as Artes Visuais.....	102
Quadro 8 - Sobre de que modo a licenciatura preparou os docentes para a prática escolar...103	
Quadro 9 - Sobre o objetivo do ensino de Artes Visuais na escola atualmente.....	104
Quadro 10 - Dado considerado importante para os docentes.....	105
Quadro 11 - Informações sobre os cinco CREIS selecionados.....	107

LISTA DE SIGLAS

ABONG - Organizações em Defesa dos Direitos e Bens Comuns

ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APPARTE - Associação Paraibana dos Profissionais da Arte na Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CREIs - Centros de Referência em Educação Infantil

DAV - Departamento de Artes Visuais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DGC - Diretoria de Gestão Curricular

DNCr - Departamento Nacional da Criança

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNJOPE - Fundação Cultural de João Pessoa

GPEAV - Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IPAI-RJ - Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGAV - Programa de Pós-graduação em Artes Visuais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PMJP - Prefeitura Municipal de João Pessoa

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SEDEC - Secretaria de Educação Cultura e Desportos

SEDES - Secretaria de Desenvolvimento Social

SETRAPS - Secretaria de Trabalho e Promoção Social

SIBiUSP - Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo

STF - Supremo Tribunal Federal

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO - Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

UNICEF - United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 CONCEPÇÕES E CAMINHOS PARA PESQUISAR AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB.....	19
1.1 Situando a pesquisa sobre as Artes Visuais na Educação Infantil no Município de João Pessoa/PB	22
1.2 Caminhos investigativos para problematizar as Artes Visuais na Educação Infantil do município de João Pessoa/PB	25
2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB	31
2.1 Legislação e políticas na Educação Infantil do Brasil	36
2.2 Legislação e políticas na Educação Infantil do Município de João Pessoa/PB	40
2.3 Concepções e práticas em Artes Visuais na Educação Infantil no contexto paraibano: contribuições de algumas pesquisas.....	45
3 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, ENSINO E DOCÊNCIA NO RCNEI	51
3.1 Concepção de infância no RCNEI.....	55
3.2 Concepção de ensino no RCNEI	62
3.3 Concepção de “bom professor” no RCNEI	69
3.4 O RCNEI e as Artes Visuais.....	75
4 AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES FORMADOS EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB.....	91
4.1 O perfil dos docentes formados em Artes Visuais na Educação Infantil dos CREIs do município de João Pessoa/PB.....	93
4.2 As concepções e práticas dos docentes formados em Artes Visuais dos CREIS do município de João Pessoa/PB.....	106
4.2.1 Bem vindos aos CREIs: a atuação docente em Artes Visuais.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICE.....	159

Apresentação

APRESENTAÇÃO

O motivo principal que me levou a realizar este estudo deveu-se à curiosidade e necessidade de conhecer como o ensino de Artes Visuais vem sendo concebido e praticado na Educação Infantil, especialmente quando ministrado por professores licenciados. Tal razão decorreu de uma experiência vivenciada como professora de Artes Visuais da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB, em quatro Centros de Referência em Educação Infantil – CREIs no final do ano de 2009 e início de 2010.

A partir desta oportunidade inicial com o Ensino Infantil comecei a refletir sobre algumas questões relacionadas à infância, pois apenas havia atuado, anteriormente, com Artes Visuais em turmas de Ensino Fundamental e Médio em outras escolas. Outra motivação foi por ter percebido, durante a realização da pesquisa bibliográfica, que há uma escassez de estudos nesta área, no Brasil, e especialmente em instituições de Educação Infantil na Paraíba.

Durante esta minha breve atuação como professora dos CREIs surgiram vários questionamentos sobre o ensino de Artes Visuais nestas instituições, visualizando a importância de pesquisar os fundamentos e diretrizes para este tipo de ensino na Educação Infantil.

Em razão disto, o foco desta investigação centrou-se nos CREIS, instituições de Educação Infantil do município de João Pessoa/PB. Em 2011, de acordo com o informativo¹ da Prefeitura de João Pessoa, três mil crianças foram matriculadas e iniciaram as atividades pedagógicas nos CREIs. Dentre as 39 unidades de educação infantil municipais, distribuídas em diferentes bairros da cidade, 10 estariam em reforma e seriam entregues até o final do mês de janeiro do mesmo ano. Em notícia² veiculada no site da prefeitura de João Pessoa, em 17 de janeiro de 2011, foi publicada a informação de que cada CREI funciona diariamente das 07h às 17h, atendendo crianças de dois a cinco anos de idade, com capacidade para 120 crianças. Consta, também, em notícia³ no site da prefeitura, a informação de que, até 2012, espera-se criar mais seis CREIs, visando ao atendimento de mais crianças do município de

¹ Alô Comunidade – Informativo da Prefeitura de João Pessoa - Nº42 – Janeiro de 2011. João Pessoa/PB.

² Atividades do ano letivo 2011. Disponível em: < <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/?n=16055> > Acesso em: 19 jan. 2011.

³ Disponível em <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/educacao-e-prioridade-nas-acoes-da-prefeitura-de-joao-pessoa/> Acesso em: 12 maio 2011.

João Pessoa/PB. De acordo com outra notícia⁴ disponibilizada na mesma fonte, a construção de novos CREIs resulta da reivindicação das comunidades através do orçamento democrático e representa uma importante política pública para o atendimento de comunidades de quatro bairros, beneficiando cerca de 600 crianças da cidade de João Pessoa/PB.

Durante as observações nos CREIs, percebi que todos possuem a mesma organização dos níveis de ensino. Dividem-se em berçário (de quatro meses a dois anos), maternal (de dois a três anos) e pré-escola (quatro a cinco anos). Os berçários apresentam-se em apenas 13 dentre as 39 unidades. Geralmente o maternal e o pré-escolar são divididos em maternal I (crianças de dois anos), maternal II (crianças de três anos), pré-escolar I (crianças de quatro anos) e pré-escolar II (crianças de cinco anos). Em alguns CREIs, observa-se ao invés de “Pré-escolar” o termo “Jardim”. Em cada turma aproximadamente 20 crianças são acompanhadas por um professor e um monitor.

Nesta pesquisa, pretendo privilegiar a análise das concepções e práticas de ensino em Artes Visuais na Educação Infantil, adotadas por cinco professores licenciados neste campo de conhecimento e que estão atuando nestas instituições desde 2009 (alguns iniciaram em 2010).

Quando adoto os termos “concepções” e “práticas” docentes, sempre associados, é por compreender que existe uma *inseparabilidade* entre eles. Isto não significa, necessariamente, convergência ou coerência entre concepções e práticas. Compreendo que as práticas revelam concepções de ensino e as concepções constituem práticas docentes. Admite-se, inclusive, como foi dito, a possibilidade de uma prática divergir do que está sendo dito ou escrito. Mesmo podendo divergir, o que se ressalta e se reconhece é a sua inseparabilidade.

Para compreender como penso e o que entendo por concepção e prática na realização desta análise, trago o significado destas palavras, de acordo com o dicionário da língua portuguesa, juntamente com o que outros autores entendem por concepção de ensino e de prática educativa.

O termo concepção deriva do latim *concepçãoe*, podendo ser entendido como um conhecimento, uma ideia ou opinião. Relaciona-se com o modo de ver e compreender o ensino. Coadunando com o pensamento de Anderson (*apud* FREIRE, 2004, p.738), o termo *concepção de ensino* pode ser compreendido como “sistemas cognitivos de crenças e conhecimentos interligados que influenciam as percepções e o raciocínio”. A noção de concepção é complementada associando-a com práticas como se pode deduzir adiante:

⁴Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/capital-tera-cinco-novos-creis-para-atender-600-criancas/>> Acesso em: 12 maio 2011.

Considera ainda que todos os professores têm concepções sobre o ensino e a aprendizagem que funcionam como teorias pessoais que guiam as decisões sobre a prática lectiva a pôr em acção [sic]. Refere também que os educadores devem influenciar a (re) construção das concepções sobre o ensino e a aprendizagem através dos processos de desenvolvimento profissional” (ANDERSON, 1989 *apud* FREIRE, 2004, p. 738).

Já a palavra *prática* relaciona-se ao processo, ao modo de agir ou realizar uma concepção. Quando trata da prática do professor, suas competências e a profissionalização do magistério, concordo quando se afirma que só faz sentido falar em tal conceito “se tiver como referência a organização escolar na qual a prática é gerada, o saber é constituído e difundido e o *habitus* do profissional professor é revelado em suas ações cotidianas” (GOULART, 2002, p. 83). Desta forma, pode-se entender que a prática docente é constituída a partir das concepções adquiridas, seja na formação profissional ou na atuação em situações reais de ensino.

Em razão deste entendimento de concepções e práticas, a relevância desta pesquisa reside na tentativa de buscar conhecer como as Artes Visuais são concebidas e praticadas em, especificamente, cinco destas unidades de Educação Infantil do município de João Pessoa/PB, nas quais atuam professores de Artes Visuais, como mencionei anteriormente.

Considero estes professores como colaboradores nesta pesquisa, sendo a base para compreender, não apenas a prática pedagógica destas instituições, mas, principalmente, para dar visibilidade ao reconhecimento da importância do Ensino de Artes Visuais nesta fase inicial da educação.

As pretensões desta pesquisa podem ser condensadas no seguinte questionamento:

Como os sujeitos docentes formados na Licenciatura em Educação Artística, da UFPB, concebem e praticam as Artes Visuais nos Centros de Referência em Educação Infantil - CREIs do município de João Pessoa/PB?

Ao tentar responder a esta pergunta central, atento também para a resolução de outras questões igualmente pertinentes e complementares. Elas podem ser redigidas da seguinte maneira:

- Como se caracteriza, em geral, a Educação Infantil municipal em João Pessoa/PB?
- Qual o perfil dos professores de Artes Visuais que atuam nos CREIs do município de João Pessoa/PB?

- Como são os fundamentos e diretrizes para as Artes Visuais na Educação Infantil no Brasil e no município de João Pessoa/PB?
- Como são as concepções e práticas dos docentes formados em Artes Visuais nos Centros de Referência em Educação Infantil - CREIs do município de João Pessoa/PB?

Na tentativa de responder a estes questionamentos, entre tantos outros que surgem durante esta investigação, a escrita desta dissertação está estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo falo sobre minha relação com *o pesquisar* a partir de inquietações e questionamentos advindos da minha trajetória como aluna e professora. Situo a pesquisa sobre as Artes Visuais na Educação Infantil do município de João Pessoa/PB, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9.394/96) e sobre a formação do professor no curso de licenciatura em Educação Artística, partindo da Resolução N°23/1973. Apresento os caminhos investigativos para problematizar as Artes Visuais na Educação Infantil do município de João Pessoa/PB, servindo-me de uma pesquisa bibliográfica (remota virtualmente e local em livros, documentos e levantamento de dados junto à Secretaria de Educação do Município de João Pessoa- SEDEC) e de uma pesquisa de campo (estruturação e aplicação de questionário com os professores de Artes Visuais e observação da atuação destes docentes destacados nos CREIs e selecionados como estudo de caso).

A contextualização do cenário da Educação Infantil no Brasil e na cidade de João Pessoa/PB é o foco do segundo capítulo. Discutem-se, neste momento, o percurso histórico da Educação Infantil, a legislação e as políticas públicas adotadas para este ensino. Ainda apresento as pesquisas que colaboram com este estudo, uma vez que foram realizadas na Paraíba, focando a mesma temática. Refiro-me à dissertação, desenvolvida no Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, intitulada “*Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo... as Artes Visuais em instituições de Educação Infantil em Campina Grande – PB*” e à pesquisa “*Faça Artes Crianças! As Artes Visuais na Educação Infantil da Escola Básica da UFPB*”, realizada pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais – GPEAV da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

No terceiro capítulo, apresento um “outro olhar” sobre o discurso escrito, reforçado por imagens presentes no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI. Sirvo-me das ideias expostas por Bujes (2002) para pensar as relações de poder e os

processos de subjetivação que envolvem a Educação Infantil. Analiso o RCNEI a partir de três questões básicas nucleares para compreender o processo educacional, como reforça o estudo realizado por Nascimento (2005). As questões são as seguintes: *Como é a infância? Como é o ensino? E quem é o bom professor?* Complementando a análise deste capítulo, discuto como as Artes Visuais são pensadas para a Educação Infantil na perspectiva do RCNEI, estabelecendo relações com algumas abordagens de ensino em Artes Visuais, elaboradas a partir de 1990 por meio de textos acadêmicos.

A reflexão sobre as concepções e práticas dos docentes de Artes Visuais na Educação Infantil do município de João Pessoa/PB é o foco do quarto capítulo. Neste momento, analiso o perfil dos docentes, abrangendo informações pessoais, processos de formação acadêmica e atuação profissional nos CREIs, juntamente com as análises descritivas e reflexivas da atuação docente destes profissionais durante as observações de campo. Relato detalhes deste processo dialogando com autores que me auxiliam no referencial teórico e com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.

1

Concepções e caminhos
para pesquisar as Artes
Visuais na Educação
Infantil do município de
João Pessoa/PB

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES E CAMINHOS PARA PESQUISAR AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga.

Gilles Deleuze (1992)

Desde quando cursava a graduação em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no período de 2002 a 2006, nutria algumas curiosidades e muitas dúvidas em relação ao ensino de Artes na Educação Infantil. Na época, durante as disciplinas cursadas, eu não tinha muita noção de como iria atuar na prática em sala de aula após a conclusão do curso.

Durante a disciplina “Prática de Ensino das Artes Plásticas”, em 2006, algumas colegas escolheram turmas de Ensino Fundamental II, que estavam em transição para o Ensino Médio, possivelmente por se sentirem mais confortáveis ou por este nível de ensino parecer menos complicado para elaborar projetos educativos. Confesso que fiquei tentada a escolher também uma turma com este perfil, mas desejava fazer algo diferente. Escolhi duas turmas de sexto ano (antiga 5º série), alunos que estavam em transição do Ensino Fundamental I para o II, uma faixa de idade considerada “difícil”. Hoje posso dizer que não poderia ter sido melhor, pois foi esta experiência que me rendeu importantes questionamentos, até os dias atuais, sobre a atuação docente em instituições de ensino.

Estes questionamentos iniciais, surgidos durante a experiência como estagiária de prática de ensino em Artes Visuais, fizeram-me assumir uma postura de professora pesquisadora. Depois, quando passei a atuar profissionalmente como professora de Artes, independente do nível de ensino em que estava lecionando, sempre surgiam questões e reflexões que indicavam possibilidades de mudanças. Este posicionamento particular foi se transformando a partir das experiências que ia vivenciando com os estudantes de diversas faixas etárias. As vivências educacionais desencadeavam, cada vez mais, novas indagações e ponderações. Percebi que a curiosidade passou a ser uma parceira. Aos poucos fui notando a insistência de interrogações a partir de meus novos olhares e conhecimentos. Às vezes, questionava a mim mesma como docente.

O ingresso em 2009, no Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba - GPEAV/DAV/UFPB - fez-me compreender a importância de direcionar os questionamentos para a realização de pesquisas. Mediante esta oportunidade, pude aprender a elaborar diferentes formas de investigação, desenvolvendo estudos com foco no ensino das Artes Visuais em diferentes níveis de ensino dentre os quais posso citar: “*O curso de licenciatura em Educação Artística - habilitação em Artes Plásticas da UFPB avaliação para a memória*” de Silva et al (2009); “*Segundo Tempo: investigando os estudantes do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFPB com graduação e pós-graduação*” de Nascimento et al (2010c) e “*Faça Arte, crianças! As Artes Visuais na Educação Infantil da Escola Básica da UFPB*” de Nascimento et al (2011).

Após ingressar ao curso do mestrado em Artes Visuais, em 2010, pude ampliar esta visão focando o Ensino Infantil. Resolvi atentar para as concepções e práticas docentes em Artes Visuais, envolvendo, não apenas os professores colaboradores da pesquisa mas também outros aspectos de ensino. Deste modo, passei a refletir e a estudar, mais profundamente, as diferentes concepções de ensino em Artes Visuais, percebendo algumas influências de tendências pedagógicas na educação brasileira e as mudanças específicas neste ensino em diferentes épocas. Ao construir este conhecimento, foquei concepções e práticas de ensino na Educação Infantil, devido meu desejo de conhecer como se configura o ensino de Artes Visuais neste nível de ensino. Fiz tal opção por alimentar a suposição, como mencionei anteriormente, da existência de uma inseparabilidade entre concepções e práticas docentes.

Interesso-me pela Educação Infantil não apenas por ter atuado como docente em Artes Visuais em instituições de ensino infantil mas por perceber, desde a graduação, o pouco interesse dedicado a este ensino. Percebo este “descaso” também em alguns eventos de educação e em publicações que tratam sobre as Artes Visuais, pois é notório um olhar mais debruçado aos outros níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior). Parece-me aparente que ainda exista uma “naturalização” de que trabalhar com Artes Visuais com crianças pequenas é impossível, ou muito difícil. Soa como se as crianças não fossem capazes de experimentar, produzir e refletir sobre arte.

Diante destas inquietações elejo a pesquisa como uma forma de exercer e canalizar, com mais afinco, a minha curiosidade e o meu interesse por aprendizados e descobertas entre as Artes Visuais e a Educação Infantil.

1.1 Situando a pesquisa sobre as Artes Visuais na Educação Infantil do município de João Pessoa/PB

Para compreender a temática desta pesquisa, rememoremos a oficialização do componente curricular obrigatório denominado, naquele momento, “Educação Artística”. A Lei 5692/71 foi considerada uma “lei ordinária que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências”. Em seu art. 7º, afirmava: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369 de 12 de setembro de 1969”.

Como não existiam, nesta época, cursos de formação em licenciatura na área para atender a demanda de oferecimento deste componente curricular na Educação Básica, o governo criou a partir da Resolução N° 23, de 23 de outubro de 1973, o curso de Licenciatura em Educação Artística. De acordo com seu Art. 2º “O curso de Educação Artística será estruturado como licenciatura de 1º grau, de curta duração, ou como licenciatura plena, ou abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração, de acordo com os planos das instituições que o ministrem” (BRASIL, 1993, p.39). Desta forma, o curso tinha duração de apenas dois anos e os graduados só podiam lecionar no 1º grau - especificamente na atual 2ª fase do Ensino Fundamental – seu caráter era polivalente (1.500 horas). Depois desse período, poderiam cursar a licenciatura plena (complementando mais 1.000 horas), fazendo uma opção por uma habilitação específica: artes plásticas, artes cênicas, música ou desenho. Neste momento, estariam aptos a atuar no 2º grau (atual Ensino Médio).

Assim, algumas instituições, de acordo com os termos normativos da resolução n° 23/73, ofereciam a licenciatura curta, plena ou as duas. O curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, por exemplo, foi implantado em 1977, como Licenciatura Plena. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN também pode ser mencionada por seguir a linha de orientação do Ministério da Educação da época, tendo um curso com as duplas formações: curta e plena.

A despeito da obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar, a LDB – Lei 9.394/96 manteve a obrigatoriedade da Arte na Educação Básica. O artigo 26, § 2º declara: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Em 13 de junho de 2010, ocorreu uma modificação nesta lei, o § 2º, do art. 26, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, passando a vigorar com a seguinte redação: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010). A inclusão do termo “especialmente em suas expressões regionais” parece reforçar uma preocupação com produções artísticas e culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como com a arte de cada lugar, de cada grupo cultural.

Vale a pena mencionar que a oficialização do “ensino da Arte” no currículo da Educação Básica, de acordo com a LDB – Lei nº 9394/1996, não fica clara em relação à obrigatoriedade de profissionais habilitados em Arte para a Educação Infantil. A Lei apenas indica sua obrigatoriedade no currículo escolar, uma vez que a Educação Infantil faz parte da Educação básica.

Os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB foram alterados mediante a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Em seu art. 3º regulamentou o art. 32, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar com a seguinte redação: "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006). Torna-se possível compreender, em decorrência, que, na Educação infantil, a idade de atendimento a este público também se modificou.

Assim, na Educação Infantil, os direitos das crianças são definidos como dever do Estado, podendo ser atendidas em creches e pré-escolas, nas idades *entre zero a cinco anos*. Sobre este ensino, a LDB em seu artigo 29 ressalta que a sua primeira etapa da Educação Básica “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). E a Constituição de 1988 reforçou em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar comunitária (BRASIL, 1988, p.137).

O texto da Constituição demonstra que todo estudante tem direito a uma educação que valorize e inclua os aspectos culturais, independente de seu nível de ensino. Esta consideração é observada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, a principal proposta que orienta instituições infantis do país, quando considera que...

[...] a arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc. (RCNEI, 1998, vol.3, p.88).

Estas considerações expressas por estes documentos reforçam a importância de inclusão de diversos aspectos na educação, inclusive os culturais, já que fazem parte da vida dos educandos. São aspectos que precisam ser explorados em Artes Visuais articulando as dimensões cognitivas e sensíveis, imprescindíveis no desenvolvimento infantil. Sobre a importância desta área na Educação Infantil, o RCNEI aponta que “as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente” (RCNEI, 1998, vol.3, p.85).

Reconhecendo a importância da Arte no processo educacional e na vida dos educandos, bem como a sua legalidade para constar no currículo escolar, passei a me preocupar, ainda mais, com este ensino na Educação Infantil.

A escolha do tema desta pesquisa está fundamentada na defesa e na importância da Arte em todos os níveis, séries, ciclos e modalidades de ensino, inclusive e, especialmente, na Educação Infantil. O título deste estudo demonstra esta minha consideração e compreensão. Escolhi um trecho da música “O Caderno”, do compositor Toquinho, que diz: *“Em todos os desenhos coloridos vou estar...”* Trago este trecho por notar, durante a minha atuação como professora em alguns CREIs e em algumas visitas realizadas durante a pesquisa de campo, uma forte presença de desenhos coloridos expostos nos CREIs, quer seja nas salas de aulas, nos corredores, nas salas de leitura, nos refeitórios ou nos pátios. São diferentes tipos de imagens, que também podem representar como as Artes Visuais são concebidas nestas instituições.

Estes desenhos coloridos ou em preto e branco, produzidos por crianças e por docentes são bastante frequentes em instituições de Educação Infantil. Em alguns casos, a frequência destes desenhos produzidos pelas crianças acontece de forma “livre”, pois “muitas práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados” (RCNEI, 1998, vol.3, p. 87).

Os casos em que os desenhos realizados por docentes acontecem com o intuito de decorar e presentear resulta numa prática que apresenta:

[...] uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado (RCNEI, 1998, vol.3, p.86).

No cotidiano das instituições infantis, observa-se também, uma grande atenção voltada para “o cuidar e o educar”. Atualmente a característica higienista herdada do assistencialismo (com a criação de instituições públicas infantis com o intuito de atender crianças carentes) somou-se ao aprendizado de questões sobre cidadania, liberdade e igualdade. Em razão disso, a maioria das propostas de ensino para a Educação Infantil do país está baseada na associação entre o cuidar e o educar.

Sobre este aspecto, o RCNEI considera, por exemplo, que “a elaboração de propostas educacionais veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita” (RCNEI, 1998, vol.1, p.19). No terceiro capítulo desta dissertação, trato sobre este e outros aspectos da Educação Infantil na perspectiva do RCNEI.

1.2 Caminhos investigativos para problematizar as Artes Visuais na Educação Infantil do município de João Pessoa/PB

Os procedimentos metodológicos, condizentes com o problema desta pesquisa, estão associados a uma abordagem qualitativa. Uma pesquisa qualitativa pode ser compreendida como...

[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979, p.520).

A população a ser investigada envolveu cinco professores formados em Educação Artística – Artes Plásticas, atual Artes Visuais, que atuam nos CREIs do município de João Pessoa/PB. Este número de docentes foi constatado após consulta à Secretaria de Educação, Cultura e Desportos - SEDEC, da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB. Em decorrência, a pesquisa também contemplou o mesmo número de unidades infantis. Cada docente atua em

duas destas instituições, desta forma, solicitei que eles escolhessem uma unidade para complementar o estudo de caso para a pesquisa.

Devido à necessidade de conhecer o panorama destas instituições de ensino infantil, tentei realizar um levantamento de dados junto a SEDEC, como fiz anteriormente na captação de informações sobre os docentes em Artes Visuais. Desta vez, busquei informações sobre os CREIs (atendimento às crianças, quantidade de professores e unidades de ensino infantil). Infelizmente a SEDEC, no momento, não dispôs de dados precisos, deste modo, procurei estas informações em outras fontes.

No site da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB localizei uma notícia⁵, disponibilizada em janeiro 2011, informando que atualmente a rede de Educação Infantil Municipal conta com 39 CREIs distribuídos em diversos bairros da capital, funcionando, diariamente, das 07h às 17h, atendendo crianças de dois a cinco anos de idade. Cada unidade possui capacidade para cerca de 120 crianças e o quadro pedagógico é composto por um gestor, um especialista (psicólogo ou pedagogo), um professor e um monitor (em cada sala). Outra notícia⁶, encontrada na mesma fonte, comunica que “durante 10 horas por dia, as crianças têm ensinamentos pedagógicos, aulas de arte, educação física, cinco refeições diárias, hora do banho (manhã e tarde), hora do descanso e recreação livre”. No próximo capítulo, detenho-me em outras informações sobre os CREIs, incluindo a contratação de professores de Artes e Educação Física, que iniciaram em 2009 nestas instituições.

Para auxiliar-me na fundamentação deste estudo, realizei uma pesquisa bibliográfica constituída de análises de textos oficiais e acadêmicos. São textos constituídos de diretrizes para o ensino de Artes Visuais, focando a Educação Infantil, bem como as legislações nacionais e municipais da cidade de João Pessoa/PB, relacionadas com este ensino.

De acordo com Nascimento (2005, p.08) “os textos oficiais são os provenientes dos órgãos governamentais”, geralmente formulados por “comissões de especialistas, e só sabemos quem as integrou pela ficha técnica, situação que confere uma conotação de anonimato”. Este autor ainda reitera que os textos acadêmicos “são os registros que têm autoria explícita, os elaborados por aqueles/as que conquistaram prestígio intelectual e por isso mesmo contam, na maioria dos casos, com o aparato da edição e distribuição comercial” (NASCIMENTO, 2005, p.08).

⁵ Disponível em: <<http://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portaleducacao/?p=2038>> Acesso em: 04 maio 2011.

⁶ Disponível em: <<http://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portaleducacao/?p=2130>> Acesso em: 07 maio 2011.

A pesquisa virtual contou com o auxílio do *Google*, por ser considerado o site de busca mais utilizado e reconhecido da rede mundial de computadores. De acordo com Nascimento (2010 b, p.19), “é possível afirmar, sem titubear, que o *Google* é uma modalidade de biblioteca virtual capaz de articular, com eficiência e precisão, o local e o global para a efetivação de diferentes tipos de pesquisa”. Neste site de busca, encontrei diversas bibliotecas, sites de periódicos e revistas virtuais.

Para a pesquisa virtual, em busca de fontes bibliográficas, digitei as palavras: “Ensino de Artes Visuais” e “Educação Infantil”. Dentre os sites que realizei as buscas, posso citar: os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁷, no qual pude procurar por área de conhecimento; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT⁸, buscando por palavra chave e o Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo – SIBiUSP⁹, onde encontrei uma vasta rede de bibliotecas em diferentes instituições de ensino superior.

Verifiquei, com esta pesquisa, um aumento de estudos no campo das Artes em suas diferentes modalidades, mas ainda preocupei-me com a pouca quantidade de pesquisas envolvendo as Artes Visuais na Educação Infantil.

Alguns estudos pesquisados durante a busca bibliográfica, encontrados no site da BDTD/IBICT, situam-se a partir do ano 2000. As que relacionam as Artes Visuais e a Educação Infantil envolvem, especialmente, o grafismo infantil. Podem ser destacados os seguintes: “*Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de educação infantil*”, de Tosta (2006); “*Ver depois de olhar - a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças*”, de Augusto (2009); “*O espírito das coisas: um estudo sobre a assemblage infantil*”, de Ferreira (2009) e “*Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância*”, de Giannotti (2008). Pesquisando na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE, encontrei: “*Do risco de Emílio ao rabisco de Emília: o status do desenho infantil nos cursos de Pedagogia / normal superior de Recife e Olinda-PE*”, de Ferreira (2006).

Observei também nos resultados de busca na BDTD/IBICT, a presença de algumas pesquisas relacionadas ao processo “poético sensível” infantil com a arte, como as destacadas adiante: “*Poéticas Visuais em Construção: a metamorfose expressiva da criança e a educação (do) sensível*”, de Schneider (2007) e outra sobre o desenvolvimento da

⁷ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 16 maio 2011.

⁸ Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/>> Acesso em: 15 maio 2011.

⁹ Disponível em: <<http://www.usp.br/sibi/>> Acesso em: 15 maio 2011.

sensibilidade e expressão através do brincar: *"Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos"*, de Cruz (2006).

Outras pesquisas, também disponíveis na BDTD/IBICT, que não posso deixar de mencionar, porque se aproximam com este estudo, envolvendo a educação infantil e as Artes Visuais, são: *"A dimensão ficcional da arte na educação da infância"*, de Richter (2005); *"Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990-2003)"*, uma análise documental de propostas curriculares, de Araújo (2008). E a dissertação encontrada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEPB é *"Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo... As Artes Visuais em instituições de Educação Infantil em Campina Grande – PB"*, de Melo (2004) será tratada mais a frente, visto que serviu de uma importante fonte de consulta para este estudo.

Em junho de 2011 elaborei e apliquei o questionário que explorou questões norteadoras sobre o perfil, a formação e a atuação dos professores de Artes Visuais nos CREIs, o qual se encontra nos anexos. Considerei a importância dos dados obtidos com esta ferramenta por fornecer pistas de como se concebe e se pratica as Artes Visuais nestas instituições de ensino infantis. Deixei um espaço, ao final, para que os docentes se sentissem à vontade para adicionar alguma observação julgada importante. Desta forma, ao responderem as questões, os professores estavam construindo uma narrativa sobre "si mesmos", sobre como atuam e como convivem com os educandos nessas instituições de ensino infantil. Esta elaboração de narrativas envolve

[...] a capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade (WITTIZORECKI et al, 2006, p.23).

Sobre a narrativa na pesquisa, noto que, em vários momentos, elaboramos interpretações sobre as nossas vivências, sobre as nossas maneiras de ver, de pensar, de dizer e de agir. Na estruturação deste estudo, os vários textos examinados, as colaborações do corpo docente e dos colegas do Mestrado em Artes Visuais (UFPB/UFPE) são somadas às minhas experiências relacionadas à pesquisa. Formam um arcabouço de conhecimentos, que auxiliam na escrita desta dissertação. Este texto é uma maneira de olhar, dentre várias outras possibilidades, e de analisar esta pesquisa. É uma interpretação possível, elaborada a partir de minhas reflexões e questionamentos como pesquisadora e professora.

Por isto, saliento que alguns aspectos da minha vida, pessoal ou profissional, serão incorporados ao texto, complementando a análise, porque "narrar é considerar percursos

de vida e entrar em contato com lembranças (distantes ou próximas), sentimentos e subjetividades, ou seja, é caminhar para si” (WITTIZORECKI et al, 2006, p.20).

Mesmo não tendo um foco metodológico específico baseado em narrativas, percebo que não devo desconsiderá-la como referencial para pensar a maneira de redigir o texto, coletar e analisar os dados da pesquisa. Tal compreensão decorre do entendimento que

[...] de alguma forma narramos. Narramos fatos, feitos, fenômenos. Narramos experiências, sentimentos, outras pessoas e nos narramos. Vale dizer que os textos científicos também se constituem, de forma elaborada, coesa e parametrizada, em narrativas: narram descobertas, compreensões, interpretações, recomendações. Portanto, narrar é dimensão fundamental de comunicação humana e de atribuição de significado ao mundo” (WITTIZORECKI et al, 2006, p.10).

Para a aplicação do questionário, iniciei o contato com os professores por telefone, convidando-os a serem *colaboradores* da pesquisa. Expliquei o objetivo do estudo e perguntei como gostariam de responder ao questionário. Um encaminhamento dado, neste momento, para melhor comodidade, foi o envio das questões por e-mail. Alegaram que se sentiriam mais a vontade para respondê-las, conciliando com o tempo que dispunham.

A compreensão dos sujeitos “investigados” como colaboradores da pesquisa decorre do entendimento que o professor e os “dados” fornecidos gentilmente ao responderem aos questionamentos são muito importantes. Contudo, sabemos que “por mais que não queiramos e não desejamos, acabamos reduzindo-os à categoria de objetos que podem ser manipulados (processos analíticos) para alcançarmos determinados fins (conhecimentos pretendidos nos nossos projetos de pesquisa)” (WITTIZORECKI et al, 2006, p.27).

Uma maneira de “desconstruir” a situação e deixar claro todo o processo de análise envolveu o cuidado em respeitar suas disponibilidades e mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa.

A pesquisa de campo contou com vários momentos de observações nos cinco CREIs. Em razão do número limitado para a realização da pesquisa, uma vez que a rede municipal de João Pessoa conta com 39 CREIS, é possível considerá-la como um *estudo de caso*. Os docentes atuam em um total de 10 CREIs. Foram realizadas várias observações de situações reais em cinco destas instituições de acordo com a disponibilidade de cada docente. A atenção centrou-se nas narrativas contidas nos questionários, na atuação docente e no registro de atividades produzidas pelas crianças de acordo com os objetivos deste estudo.

A respeito do estudo de caso, pode-se considerá-lo a partir de algumas características, como as destacadas por Gerring (2004 *apud* Gil et al., 2005, p.49):

[...] quando se define uma pesquisa como estudo de caso, pode-se dizer que: a) o estudo é qualitativo e vale-se de diferentes fontes de evidência (Yin, 2001), b) que analisa propriedades de um caso ou de um fenômeno (Campbell e Stanley, 1963) e que tem como propósito o conhecimento de um universo mais amplo de unidades similares (GERRING, 2004 *apud* Gil et al., 2005, p.49).

Sobre a *coleta de dados* para a pesquisa, concordo com Yin (2001, p.84) quando afirma que: “não se trata meramente de registrar dados mecanicamente, como se faz em alguns outros tipos de pesquisa”, e sim de voltar a atenção para uma visão geral dos procedimentos de campo e para as questões de estudo de caso que, como pesquisadora, devo ter em mente para o momento de coleta de dados a partir da observação descritiva e reflexiva.

Procurei, durante a realização da pesquisa de campo, seguir um roteiro para observação nos CREIs, que está também anexado a este estudo. Trata-se de um protocolo que orienta uma análise descritiva dos docentes (sua maneira de se apresentar, sua aparência, tom de voz, gestos, humor e outros), dos diálogos (falas e conversas com as crianças), das atividades (como foi apresentada, seu objetivo e características), do ambiente (como é o ambiente fisicamente, disponibilidade de materiais, interação do professor com os recursos disponíveis, etc.) e de meus comportamentos como pesquisadora (minhas ações, diálogos e posicionamento).

A análise reflexiva, situada no roteiro de observação, contribui para a resolução do problema da pesquisa tentando manter o devido distanciamento, evitando julgamentos e expectativas pessoais. É nesta reflexão que identifico algumas concepções de ensino a partir dos procedimentos adotados pelos docentes em sua relação com as crianças, procurando esclarecer, sempre que possível, alguma dúvida ou aspectos que necessitem maior atenção durante o processo de atuação dos docentes.

Estas observações, durante a pesquisa de campo, contaram com o auxílio de registros fotográficos (quando permitido) dos ambientes das instituições, da atuação docente em Artes Visuais e da produção artística das crianças.

Desta forma, a *pesquisa qualitativa* orientada neste estudo possibilitou uma maior “liberdade” para consultar as fontes de evidência, atentando para notícias veiculadas na mídia; para as falas e diálogos proferidos durante as observações; nas narrativas presentes em respostas ao questionário, dentre outras ações metodológicas. A pretensão foi ampliar a investigação, sem necessariamente privilegiar uma metodologia específica, já que se tratou de uma análise de “experiências reais” em busca de um caminho investigativo que respeitasse os fatos, os espaços e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

2

Contextualizando a
Educação Infantil no
Brasil e no município
de João Pessoa/PB

CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças.

Nelson Mandela

Com o propósito de responder a pergunta que norteia esta investigação, faz-se necessário, inicialmente, situar a Educação Infantil no contexto brasileiro e paraibano. Este procedimento é fundamental porque entendo que nenhuma concepção e prática educacional acontecem dissociadas de fatores conjunturais e contextuais.

A Educação Infantil começou a dar os primeiros passos nos séculos XVI e XVII, com o desenvolvimento de uma concepção de infância e do papel da criança na família. Conforme o estudo “História Social da Criança e da Família”, do historiador Ariès (1981), até o fim da Idade Média não havia uma concepção de infância, haja vista que não era considerada como fase de desenvolvimento do ser humano. O mundo era dos adultos e a criança era vista como um adulto em miniatura.

No período medieval, a infância dificilmente era representada em imagens. As crianças, quando apareciam, eram de forma tímida e em tamanhos menores, como se fossem adultos pequenos. É possível exemplificar esta afirmação, quando se reconhece que...

[...] a partir de um contato com inúmeras estampas, dá-se conta da inexistência da representação infantil na arte medieval. Os temas – todos alegóricos e retratando o universo religioso, soberano da sociedade medieval – contam com actantes adultos apenas [...], na imagem a seguir, vemos que ao colo da Virgem está um “adulto em miniatura e não uma criança” (KODAMA, 2007, p.01).



Figura 1 - La Madonna in Maestà - Obra da Catedral, Sena¹⁰

Com o final da Idade Média, perceberam-se algumas mudanças em representações artísticas sobre a infância em decorrência das transformações sociais e culturais, aparecendo algumas representações de crianças que podem ser associadas como uma concepção moderna desta fase da vida. A este respeito, Kodama (2007, p.02) indica que este “processo de moralização da sociedade, iniciado pelo clero na Idade Média, avança mais no Renascimento e encontra neste contexto condições propícias para o florescimento de uma nova concepção de família e, por extensão, de criança”. Em razão disso, a partir do Renascimento, pode-se detectar uma representação mais evidente da criança, diferenciando-a do adulto, como na imagem a seguir.



Figura 2 - Pintura de Jean Baptiste Debret (1768-1848)¹¹

¹⁰ Fonte da imagem: <<http://www.faac.unesp.br/publicacoes/anais-comunicacao/textos/15.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2011.

A imagem anterior demonstra como a infância brasileira era representada no séc. XIX, refletindo na educação de crianças no país. O Ensino Infantil foi iniciado no Brasil a partir de influências de instituições educacionais, destinadas às crianças de zero a seis anos de idade, surgidas no continente europeu a partir do século XVIII.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2001, p. 15), em 1875, no Rio de Janeiro, criou-se o primeiro jardim de infância privado do Brasil no Colégio Menezes Vieira. Bastos (2001) explica que esta instituição atendia às crianças da elite, entre três e seis anos de idade, com atividades voltadas à ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, história e religião. Os trabalhos manuais incluíam o trançado, dobrado, desenho froebeliano, aquarela e papel quadriculado. Estes trabalhos eram produzidos pelas crianças e orientados pela professora Carlota de Menezes Vieira, esposa do Dr. Menezes Vieira, pioneiro dos jardins de infância no país.

Em 1877, foi inaugurado o primeiro jardim de infância de São Paulo, também particular, baseado em estudos americanos realizados por educadores protestantes (missionários norte-americanos) que acreditavam em uma metodologia inovadora para as crianças.

Com estas práticas em jardins de infância¹² particulares no Brasil, observou-se a necessidade de implantação deste tipo de instituição infantil no setor público. Em 1896, no período republicano, Gabriel Prestes a partir de um decreto governamental, criou o primeiro jardim de infância público do país, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo/SP. Este primeiro jardim de infância caracterizava-se por introduzir a “pedagogia froebeliana dos dons e ocupações e uma rotina de atividades dirigidas. Destinado a ser uma escola-modelo para a expansão dessa modalidade no sistema público, fruto da cultura do País, permaneceu ‘modelo de si mesmo’ durante várias décadas” (KISHIMOTO, 2009, p.453).

Esta concepção froebeliana, muito utilizada por estes precursores de jardins de infância no Brasil, baseava-se em seu criador, Frederico Guilherme Froebel, instituída em 28 de julho de 1840, na Alemanha. Tais instituições educacionais tinham o seguinte objetivo:

Educar crianças de 3 a 7 anos, por meio de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenho, conto de lendas, cantos e realização de viagens e passeios (FROEBEL, 1913, p.3).

¹¹ Fonte da imagem: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/noticias/historia/a-historia-da-infancia>> Acesso em: 12 nov. 2011.

¹² Para uma leitura mais aprofundada sobre os jardins de infância no Brasil, consultar Kuhlmann Jr. (1998) e Monarcha (2001).

Foi a partir destas instituições iniciais de ensino infantil, que se começou a trilhar um longo caminho na Educação Infantil pública do Brasil. Estas eram configuradas a partir de influências de países estrangeiros, focando a atenção e o cuidado com a criança, atrelados ao seu desenvolvimento físico, psicológico e social.

A partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, na Europa, várias mudanças foram percebidas nos cenários político, econômico e social do Brasil. O mercado de trabalho ampliou-se e várias mães de famílias pobres passaram a trabalhar, deixando de dar maiores cuidados as suas crianças.

Este fato fez com que os números de desnutrição, mortalidade infantil e acidentes domésticos se elevassem, tornando-se fatores preocupantes e mobilizadores da sociedade. De acordo com Melo (2004), “em 24 de março de 1899, o médico Arthur Moncorvo Filho fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ)”, objetivando o atendimento de crianças menores de oito anos. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), o IPAI-RJ era mantido com o auxílio da Associação das Damas da Assistência à Infância. Surgiam, neste momento, as creches que exerciam o papel de cuidar de crianças enquanto suas mães trabalham, um dos propósitos que se mantém até aos dias atuais.

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche (DIDONET, 2001, p.12).

Com a criação das creches, o setor público passa a dar maior importância ao atendimento das crianças, sobretudo a partir de 1920, tendo o Projeto da Reforma Leôncio de Carvalho (1878) como referência normativa. Este projeto ficou conhecido, também, como “reforma do ensino livre”, porque se considera que estabeleceu a liberdade de ensino e a fundação de jardins de infância em todo o país.

O modelo assistencial das creches consegue força, uma vez que, a partir de 1930, “o caráter de caridade” foi sendo substituído e as creches foram se desenvolvendo com a assistência da classe alta, composta por vários membros da Igreja Católica (BESERRA, 2007, p.24). Nesta mesma época, também se consolidava o ideário da Escola Nova, o qual “valorizava os métodos ativos de ensino e aprendizagem, coloca a criança como centro do processo educacional levando em conta seus interesses e necessidades, dá ênfase à liberdade do aluno e confere importância aos estudos da psicologia experimental” (MONARCHA,

2001, p.191). Exigia-se, a partir daquele momento, a presença de um novo perfil de pedagogos, como educadores e profissionais de Educação Infantil e a expansão da nova literatura educacional.

A partir daí, ampliaram-se as concepções e as práticas em busca de melhorias neste campo de conhecimento. Naquela época, vários setores da sociedade criaram associações de instituições de educação para a criança, que almejavam uma mudança da “proteção à infância” para uma “Educação Infantil”. Com isto, o atendimento às crianças pré-escolares seria ampliado em busca do direito à educação com a contribuição do Estado e da sociedade.

Vale lembrar que, em 1908, foi criada uma das primeiras instituições de pré-escola primária do país, conhecida como a Escola Infantil Delfim Moreira. Foi instalada em Belo Horizonte, pelo governo estadual de Minas Gerais, com o objetivo de “preparar as crianças para receber o ensino primário, ou seja, instruir e educar” (FREITAS E BICCAS, 2009, p. 289).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2005), em 1923, foi criada a Inspetoria de Higiene Infantil de abrangência nacional, que, em 1934, foi substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Nos anos de 1930, o modelo assistencial se fortalece, fundamentada na ciência, substituindo o caráter de caridade, difundida através das obras assistenciais da classe alta, muitas vezes guiadas por segmentos da Igreja Católica (MELO, 2004, p.24). O atendimento pré-escolar passa a contar com o apoio do poder público no Brasil, resultando, em 1932, por intermédio do programa do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o desenvolvimento das instituições de Educação Infantil, com o funcionamento de creches, jardins de infância e escolas maternais.

Isto ocorreu, principalmente, devido às mudanças na sociedade brasileira, com a ampliação do processo de industrialização, afetando o rumo das concepções nas legislações e nos tratados nacionais e internacionais de proteção à infância.

2.1 Legislação e políticas na Educação Infantil do Brasil

A discussão sobre a Educação Infantil vem sendo cada vez mais ampliada mediante as concepções de atendimento educacional às crianças, como vimos anteriormente. Desta forma, ampliam-se também a legislação e as políticas públicas para este ensino.

Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública configurou-se em Ministério da Educação e Saúde e a Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância,

atendendo especificamente ao cuidado da criança. Em 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) foi criado, estabelecendo normas de funcionamento para creches.

Os bebês foram beneficiados com a criação da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT - em 1943, quando surgiram os berçários. Mas, o Estado afastou-se do dever de prestação deste serviço, deixando esta responsabilidade a cargo das empresas empregadoras das mães. Um pouco mais tarde, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, foi assegurado o direito à educação dos bebês. De acordo com a Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP¹³, em 20 de novembro de 1959, a Declaração sobre os Direitos da Criança, foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, ratificada pelo Brasil e fiscalizada pela United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância) – UNICEF - fundamenta os direitos das crianças à liberdade, aos estudos, ao convívio social e à brincadeira.

Fica evidenciado que “apenas na década de 1940, o Estado preocupou-se em desenvolver políticas públicas para a infância, diante de um modelo assistencial de caráter global, introduzindo profissionais qualificados a estas instituições oficiais de atendimento à criança, na área de saúde” (BESERRA, 2007, p.25).

Nos anos de 1960, no Brasil, o modelo de assistência à infância das classes desfavorecidas se modifica:

O Estado direcionou um novo modelo às instituições de atendimento de crianças pobres, defendido pelos organismos internacionais, tendo como argumento o atendimento de baixo custo. Nesse contexto de mudanças nas diretrizes das ações para a primeira infância, percebemos a influência do advento das intenções dos organismos internacionais para com a educação brasileira (BESERRA, 2007, p.26).

Com a implantação deste novo modelo, em 1979, ocorre o Movimento de Lutas por Creches, exigindo que o Estado reorganizasse as políticas sociais. No mesmo ano, aconteceu o Primeiro Congresso da Mulher Paulista, em São Paulo. Este evento contou com a participação de várias entidades e as associações e clubes de mães de periferias reivindicavam a gratuidade nas creches e sua proximidade a seus empregos ou residências.

Em 1980, as creches passaram a ser um “direito” destas mães que trabalhavam, atendendo melhor a demanda da sociedade. Direito este que foi reforçado com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988...

¹³ Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em: 12 set. 2011.

[...] a qual reconhece e traz, pela primeira vez na História do país, a educação de crianças pequenas - Educação Infantil enquanto extensão do direito universal à educação na pequena infância, assim como um direito das mães trabalhadoras a terem seus filhos pequenos em instituições públicas de educação infantil (creches e pré-escolas) (BESERRA, 2007, p.28).

Em 20 de dezembro de 1989, o direito à educação é reforçado com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, no Encontro Mundial de Cúpula pela Criança e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia em 1990. Em julho do mesmo ano é aprovado o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069 – garantindo o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Na década de 1990, o Brasil apresentava tendências neoliberais internacionais que buscavam interesses externos e não os da sociedade brasileira, a partir de uma escuta atenta das suas necessidades. Estes interesses, segundo Beserra (2007), serviam às agências do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), e de instituições como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que passou a incluir-se no cenário internacional mediante a atuação do Banco Mundial.

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Nº 9394/96) - em um longo processo de tramitação, cuja promulgação ocorreu em 20 de dezembro deste ano, a Educação Infantil passa a ser baseada na referida lei, sendo parte da Educação Básica para o desenvolvimento de crianças menores. Os seus artigos 30 e 31, destacam:

A educação infantil será oferecida em: I Creches ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; II Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31 Na educação infantil, a avaliação faz-se-á [sic] mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Outro importante documento para a Educação Infantil foi lançado em 1998. Trata-se do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Pode ser considerado um referencial pedagógico oficial para a Educação Infantil, sem caráter obrigatório, como veremos no próximo capítulo. Em 7 de abril de 1999, partindo da Resolução CEB Nº 1, institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que, ao

contrário do RCNEI, apresenta-se de maneira “obrigatória”, auxiliando na elaboração de propostas pedagógicas de instituições de Educação Infantil. Em seu Art. 2º, indica que as...

Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, p.18).

No ano 2000, atendendo à LDB nº 9394/96, as creches e pré-escolas públicas passaram a ser subordinadas às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. A esse respeito, o Art. 11º destaca:

Os Municípios incumbir-se-ão de: [...], § V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2000, p. 167).

Em 2005, realizou-se uma passeata, conhecida como “Marcha dos Fraldas Pintadas”, contando com a participação de dezenas de mães que caminharam até o Congresso Nacional, com seus filhos em carrinhos de bebês. Estas mães reivindicavam a inclusão do financiamento de creches no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Naquela época ainda vigorava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de modo a beneficiar crianças de três anos de idade.

Com a Emenda Constitucional Nº 112/99 objetivou-se a mudança de FUNDEF para FUNDEB, sugerindo a modificação do inciso IV, do art. 208, da Constituição Federal de 1988, incluindo a “universalização da educação infantil”. Desta forma, em apresentação disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE¹⁴, o FUNDEF (que vigorou de 1998 a 2006) é substituído pelo FUNDEB, a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

Assim, a redação do inciso IV do art. 208 da Constituição Federal de 1988, foi alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, vigorando com a

¹⁴ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>> Acesso em: 13 set. 2011.

seguinte redação: “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;... (NR)” (BRASIL, 2006). O FUNDEB, atualmente, atende toda a Educação Básica, da creche ao ensino médio, em vigor desde janeiro de 2007, estendendo-se até 2020.

Uma matéria, publicada em dezembro de 2007, no site da revista Nova Escola¹⁵, informou os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2006, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tais dados indicavam que, no Brasil, neste mesmo ano, 84,5 % de crianças estavam fora das creches. Informava ainda que “o país deveria ter 30% das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil até 2006, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), mas conta com apenas 15,5%”.

Uma importante notícia, disponível no site “Todos Pela Educação”¹⁶, informa que o novo PNE 2011-2020 “prevê que 50% das crianças de 0 a 3 anos estejam matriculadas até 2020”. No mesmo site, em matéria publicada em 18 de janeiro de 2011¹⁷, indica que para atingir esta meta do PNE, o Brasil deve triplicar o número de matrículas em creches e que, apesar do avanço de 2000 a 2011, com 79% de crescimento nestes números, ainda não é satisfatório para o alcance da meta.

Sobre a construção de novas unidades de Educação Infantil, em 15 de setembro de 2011, no site do Portal Brasil¹⁸, foi publicado que o Governo Federal construirá 4,9 mil instituições de Educação Infantil no país, por intermédio do plano de ampliação da rede de creches e pré-escolas municipais.

2.2 Legislação e políticas na Educação Infantil do Município de João Pessoa/PB

No município de João Pessoa/PB, as instituições de atendimento às crianças de zero a cinco anos, estavam vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), antiga Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETRAPS). Uma mudança ocorreu com a Lei Municipal Nº 8.996, de 27 de dezembro de 1999, que decide:

¹⁵ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/brasil-tem-84-5-criancas-fora-creches-425285.shtml>> Acesso em: 12 set. 2011.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1371/levantamento-da-situacao-das-creches-no-brasil-de-2005-a-2009/>> Acesso em: 12 set. 2011.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12891/brasil-deve-triplicar-numero-de-matriculas-em-creches-para-atingir-meta-do-pne>> Acesso em: 13 set. 2011.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/09/15/governo-construira-4-9-mil-creches-em-municipios>> Acesso em: 13 set. 2011.

Art. 13 – O poder público municipal criará Unidades de Educação Infantil, com oferta de creche e pré-escola, para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e 6 (seis) meses de idade

[...]

§ 1º - **As creches e pré-escolas atualmente vinculadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social de João Pessoa passam, a partir da publicação desta Lei, a ser vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, adotando todas, em sua nomenclatura, o acréscimo do termo Unidade Municipal de Educação Infantil (JOÃO PESSOA, 1999, grifo meu).**

Apesar da promulgação desta Lei, o atendimento às crianças do município de João Pessoa/PB, em creches e pré-escolas, foi decidido mediante um acordo informal entre a SETRAPS e a Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa (SEDEC), continuando junto à SETRAPS. Em 2006, com a nova administração, a prefeitura transfere as creches municipais da SEDES para a SEDEC, cumprindo o Decreto Nº 5.581/06, de 20 de janeiro de 2006, que em seu artigo 1º declara: “ficam transferidos da Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES, para a Secretaria de Educação do Município – SEDEC, os Centros de Referência de Educação Infantil – CREIs.” (JOÃO PESSOA, 2006).

Desta forma, no município de João Pessoa, as creches foram inseridas na SEDEC, a partir do início do ano letivo de 2006, quando passaram a ser denominadas de Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs). Neste mesmo ano, um grupo de trabalho oficializado e coordenado pela SEDEC, da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) criou e encaminhou para aprovação no Conselho Municipal de Educação, a Resolução 009/2006. Trata-se de um documento normativo, que tornou obrigatório o ensino de Artes, articulado em Artes Visuais, Artes Cênicas/Dança e Música nas diversas séries e modalidades no município de João Pessoa/PB.

Este grupo de trabalho contou com a coordenação do assessor pedagógico Erinaldo Alves do Nascimento, que atuou na Diretoria de Gestão Curricular (DGC), neste período, com o objetivo de articular as ações junto ao grupo, resultando na aprovação da referida resolução, pelo Conselho Municipal de Educação.

Em artigo publicado nos Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, Nascimento (2008) faz uma reflexão sobre o processo de implantação do ensino de Artes, que culminou na aprovação da Resolução (009/2006). O autor descreve a situação deste ensino na rede Municipal de João Pessoa/PB, antes da aprovação da resolução 009/2006. Este texto apresentou as concepções e valores da Educação Artística, impregnados desde a Lei 5692/71, destacando ainda, que “tanto na lei 5692/71 como na atual 9394/96, o ensino de Artes ou a “Educação Artística” em diversas séries e

níveis, ficou restrita, por tradição, ao Ensino Fundamental II (antigas 5ª a 8as séries ou os atuais 6º ao 9º ano)” (NASCIMENTO, 2008, p.1064).

O autor indica ainda que existia uma grande quantidade de ações polivalentes no ensino municipal e que, na maioria das escolas, o ensino de Artes era oferecido com apenas um campo artístico ou com a presença de professores que não tinham habilitação em Artes. Observou também que, em algumas escolas, a disciplina de Artes tinha apenas uma hora de duração e, muitas vezes, era reconhecida como um apoio para as demais disciplinas. A esse respeito, arremata: “os problemas mais prementes eram: a superficialidade das informações, o desrespeito à legislação vigente, a cidadania cultural obstruída e discriminação com a disciplina” (NASCIMENTO, 2008, p.1064-1065).

Para compreender como foi este processo de implantação da resolução 009/2006, voltemos aos passos efetuados pela equipe envolvida. Em 2005, criou-se uma comissão composta por representantes da Fundação Cultural de João Pessoa (FUNJOPE); dos departamentos de Artes Cênicas, Artes Visuais e Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); do professorado de Artes do município; da coordenação de Artes e diretoria da DGC, da SEDEC e da Associação Paraibana dos Profissionais da Arte na Educação (APPARTE). O objetivo era discutir a implantação do ensino de Artes nas séries do Ensino Fundamental, com a posterior elaboração de diretrizes encaminhadas ao Conselho Municipal de Educação, contando com professores habilitados em cada área do conhecimento artístico: Artes Cênicas/Dança, Artes Visuais e Música.

A redação do documento das diretrizes, analisada pela comissão, foi apresentada aos professores e diretores da rede municipal de ensino. Na ocasião, realizou-se uma pesquisa pelos alunos da disciplina “Fundamentos da Arte e Educação I”, da Licenciatura em Educação Artística da UFPB, em 2006. A pesquisa evidenciou um alto índice de aprovação da proposta de implantação por parte dos pesquisados. Assim, no dia 12 de dezembro de 2006, foi aprovada a Resolução 009/006, que em seu capítulo 1, resolve:

Art. 1º – **Implantar o ensino de Artes em todas as séries, modalidades e níveis do Ensino Infantil e Fundamental** no Município de João Pessoa.

Art. 2º – O ensino de Arte tem como objetivo geral promover o desenvolvimento cultural do alunado.

Art. 3º - As principais linguagens artísticas que caracterizam o ensino de Arte são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Art. 4º - O ensino de Arte deverá ser capaz de empreender as seguintes ações:

I - socializar informações culturais, articulando o próximo e o distante, o local e o global, o senso comum e os conhecimentos sistematizados de diferentes fontes culturais;

II – promover, em conformidade com o planejamento educacional, visitas a acervos artísticos (literários, pictóricos, musicológicos, cinematográficos etc.),

patrimônios arquitetônicos, casas de espetáculo (teatros, cinemas, etc.) e outros eventos culturais de modo a favorecer o contato e a familiarização com a diversidade cultural;

III - desencadear procedimentos educacionais e metodológicos favorecedores de uma ampliação da visão do alunado sobre a Arte e a Cultura;

IV – questionar estereótipos e preconceitos culturais;

V - amenizar os obstáculos que atravancam o acesso aos bens culturais (JOÃO PESSOA, 2006, grifo meu).

Na Educação Infantil, a Resolução 009/2006 tem uma significativa importância, pois foi a partir de sua regulamentação que professores habilitados em Artes começaram a atuar nos Centros de Referência em Educação Infantil – CREIs.

Em 05 de novembro de 2010, realizei uma entrevista com a coordenadora da Educação Infantil municipal de João Pessoa/PB, na época da criação desta resolução, Mary Tacyana Alves Clemente. Nesta ocasião, questionei como foi o envolvimento da Educação Infantil na formulação desta resolução e fui informada que a equipe de trabalho, que atuava na implantação deste documento, direcionava as diretrizes inicialmente ao Ensino Fundamental. Fato que, segundo ela, gerou uma discussão importante para a Educação Infantil, pois, grande parte dos interessados neste ensino necessitava entender a importância desta ação e as mudanças significativas que traria ao Ensino de Artes do Município. Por isto, ela acreditou na importância de incluir a Educação Infantil nesta resolução, valorizando a atuação de professores habilitados em cada campo de conhecimento artístico nos CREIs.

Em defesa desta opinião, a ex-coordenadora, Tacyana Alves procurou a equipe responsável pela redação das diretrizes para a resolução e fundamentou sua solicitação de inclusão da Educação Infantil neste documento. Para tal, baseou-se na LDB 9.394/96, que em seu artigo 29, aborda o “desenvolvimento integral da criança” e no RCNEI em Artes, demonstrando a importância do ensino de Artes no “desenvolvimento cultural da criança”, em seus aspectos cognitivos e com as peculiaridades do conhecimento de cada nível de desenvolvimento. Tal iniciativa foi acatada pela comissão das diretrizes da resolução e a Educação Infantil foi incluída em sua redação.

Fato interessante ocorreu em 2008, quando a Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB realizou um concurso público para a seleção de professores da Educação Básica II. Em seu edital ofereceu vagas para professores de Artes Visuais, Teatro e Música, apenas para atuarem no Ensino Fundamental. Apesar de o referido concurso estar de acordo com as diretrizes da resolução, atendendo a cada área do ensino de Arte, não foram oferecidas vagas com este perfil de professores para instituições de Educação Infantil do município.

Em 2009, a inclusão destes profissionais na Educação Infantil do município de João Pessoa/PB foi incentivada mediante um requerimento encaminhado por membros do setor de Educação Infantil, da SEDEC, ao prefeito da época, justificando a necessidade e a importância da atuação de professores específicos em Arte e Educação Física nos CREIs. Tal solicitação estava embasada na LDB 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e na Resolução Municipal 009/2006. Esta atitude obteve êxito, uma vez que resultou na contratação, por prestação de serviço, de professores nestas áreas de ensino ao final deste ano.

Em notícia veiculada no site oficial da Prefeitura Municipal de João Pessoa¹⁹, em 11 de novembro de 2009, a Secretária de Educação, Ariane Sá, anunciou a contratação efetivada pela SEDEC de 30 novos professores para atuarem nos Centros de Referência em Educação Infantil, sendo 10 professores de Educação Física, 10 para a disciplina de Música e 10 de Arte-Educação (Artes Visuais e Artes Cênicas). Foi decidido, naquele momento, que cada professor contratado atenderia quatro CREIs, durante quatro dias, um em cada tarde da semana (20 horas semanais), realizando atividades em todas as turmas, do berçário ao pré-escolar. Isto ocorreu por perceberem que não haveria naquela circunstância, a contratação de mais professores para atender ao número total de CREIs.

Em maio de 2011, enviei um requerimento à Diretoria de Gestão Curricular (DGC) da SEDEC, solicitando informações sobre a existência de um documento ou projeto oficial sobre a implantação destes professores específicos nos CREIs, bem como a autorização para realização da pesquisa de campo nestas instituições. Em parte, não obtive sucesso, pois, no documento de resposta, apenas informaram que a autorização para a pesquisa estava concedida, sem mencionar a possibilidade de colaborar com as informações oficiais solicitadas. Em uma conversa informal com uma das integrantes do setor de Educação Infantil da SEDEC, fui informada que esta implantação ocorreu mediante uma solicitação escrita, como mencionei anteriormente, e que não havia ainda nenhum projeto escrito sobre tal ação, mas que existe interesse em efetivar este texto, para garantir a continuidade do trabalho destes professores junto aos CREIs.

Atualmente, o quadro de docente em Artes Visuais conta com cinco professores, que estão atuando, desde 2011, em apenas dois CREIs por semana (mesma carga horária - 20 horas). Observa-se que, apesar da não abrangência total de professores específicos em Arte nos CREIs, a atuação destes profissionais neste nível de ensino pode ser considerada um grande avanço para a Educação Infantil do município de João Pessoa/PB.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/?n=12410>> Acesso em: 10 jun. 2011.

Durante esta contextualização, observo que as discussões e as lutas protagonizadas na Educação Infantil, mobilizaram a legislação e as políticas ao atendimento público em instituições de ensino infantil do Brasil. Certamente, estas informações nos ajudarão a refletir e a fomentar outros questionamentos e estudos, que se ampliam cada vez mais com relação à infância e à educação, através de seus direitos e posicionamento frente à sociedade.

Digo isto para endossar que a contextualização que tento fazer não se presume única, uma vez que desejo imensamente que outras páginas sejam escritas na história da Educação Infantil no Brasil e na Paraíba. Alimento o desejo que outras narrativas sejam escritas por várias pessoas que, como tantas outras, revolucionaram e fizeram mudar o curso desta história.

2.3 Concepções e práticas em Artes Visuais na Educação Infantil no contexto paraibano: contribuições de algumas pesquisas

Ao pesquisar sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil na Paraíba, percebi que existe uma escassez de estudos relacionados com a prática educativa nesta área, em instituições de Educação Infantil. Dentre várias buscas às bibliotecas e aos bancos de dados virtuais, encontrei apenas duas pesquisas que representam os estudos em Artes Visuais na Educação Infantil no Estado da Paraíba.

O primeiro estudo encontrado, que muito colaborou com esta pesquisa, é a dissertação de Melo (2004), intitulada “*Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo... as Artes Visuais em instituições de Educação Infantil em Campina Grande – PB*”, desenvolvida no Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Esta pesquisa objetivou uma análise da realidade das práticas e concepções em Artes Visuais em Instituições de Educação Infantil, da cidade de Campina Grande/PB.

Para realizar a análise das concepções e práticas nestas instituições de ensino infantil, a autora serviu-se dos referenciais e propostas oficiais para o ensino de Artes, com vistas à democratização da cultura. A prática pedagógica em Artes Visuais foi observada em turmas de Pré-escola II (atendendo às crianças de quatro a cinco anos), mediante pesquisa de campo realizada em 2004. A autora aplicou entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras que atuavam em quatro turmas de diferentes creches, localizadas em vários bairros da cidade de Campina Grande/PB: um bairro periférico, de renda média, nobre e outro em um distrito afastado da cidade.

As professoras envolvidas no estudo de Melo (2004) não possuíam formação específica em Artes: uma era aluna do curso de Pedagogia (habilitação em Educação Infantil); outras duas eram formadas em Pedagogia (habilitação em Educação Infantil) e a outra tinha formação em Licenciatura em Ciências (habilitação em Biologia). A respeito da situação da formação inicial nos cursos de Licenciatura na cidade de Campina Grande/PB, a autora ressalta:

Do mesmo modo, no quadro de profissionais das instituições de educação infantil do município de Campina Grande, também não encontramos professoras com formação nessa área. Ressaltamos que as instituições de ensino superior dessa cidade não oferecem cursos no campo das artes, quer de licenciaturas, quer de especialização (MELO, 2004, p.113).

Na Paraíba, em 2004, só existia o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa/PB, que, em 2006, passou por uma reforma curricular e foi substituído pela Licenciatura em Artes Visuais. Tal mudança atendeu às novas demandas da legislação e das especificidades deste campo de conhecimento. Com relação à pós-graduação, nesta área, apenas em 2010 surge o Mestrado Acadêmico em Artes Visuais, do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – PPGAV - da UFPB/UFPE. Na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, no campo das Artes em 2004, oferecia-se apenas o curso de Arte e Mídia, que não consiste em formação para licenciatura, permanecendo desta forma até os dias atuais.

No que diz respeito às políticas e legislação sobre a formação profissional para a Educação Infantil, a autora se apoiou na LDB 9394/96, na qual a formação deve ser em nível superior (licenciatura), mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil. Ressaltou também que, geralmente, nos cursos de Pedagogia, as Artes não são evidenciadas como necessitam nesta fase inicial de aprendizagem, dificultando o trabalho e o entendimento destes profissionais com relação às Artes, direcionando as atividades para aspectos poucos significativos neste ensino.

Vale salientar que o estudo de Melo (2004) pretendeu visualizar e refletir como a *linguagem artística* em Artes Visuais era trabalhada nas mencionadas instituições de Campina Grande/PB, considerando-as como exemplos deste ensino, sem a intenção de esgotamento da diversidade das práticas educacionais.

Com relação a estas práticas de ensino, o estudo indica que foram evidenciadas ações voltadas à linguagem oral, escrita e a matemática, sem apresentarem momentos específicos para atividades de Artes, com características marcantes no ensino infantil, como os cuidados com as crianças e a alfabetização. Verificou-se também, que as Artes são

utilizadas como reforço para os outros conteúdos, principalmente os relacionados à alfabetização.

Tomando o RCNEI como uma diretriz para este ensino, a autora observa que as Artes Visuais deveriam acontecer com a interação entre o *fazer artístico*, a *apreciação* e a *reflexão*, mas, na divisão de conteúdos para crianças de quatro a seis anos, evidenciam-se o fazer artístico e a apreciação em Artes Visuais, dando valor à diversidade de produções artísticas.

Desta forma, a autora pontua que durante as observações realizadas na pesquisa de campo, não foram presenciadas ações que favorecessem o contato das crianças com esta diversidade de produções. As professoras não traziam imagens ou objetos artísticos e não ocorreram visitas a espaços expositivos de arte. As atividades desenvolvidas nas aulas eram focadas no fazer artístico através do *desenho* (direcionado, livre ou copiado), da *pintura* (direcionada, livre, copiada ou em desenho mimeografado), da *colagem* (direcionada e modelada), da *modelagem* (livre, com massinha de modelar), do *vídeo* (apenas para diversão) e da *construção tridimensional* (produção de lembrancinhas para datas comemorativas), produzidas “exclusivamente pelas professoras”. A pesquisa comprova que “as professoras recorrem cotidianamente às práticas tradicionais, como por exemplo, às atividades mimeografadas para colorir, com desenhos estereotipados, aos desenhos “livres” e às “lembrancinhas” para as datas comemorativas” (MELO, 2004, p.122).

Algumas cenas presentes neste estudo descrevem várias atividades, algumas sem planejamento prévio. Situações como o “deixar fazer” também eram frequentes na prática educativa destas docentes, pois, muitas vezes, as professoras pediam para que as crianças desenhassem no verso da folha, realizada para as atividades pedagógicas, ou entre uma atividade de escrita ou de matemática. Uma das docentes, quando questionada com relação a este tipo de atividade, explica que não vinha planejando tal atividade, mas que as crianças gostavam tanto que o “desenho livre” foi permanecendo.

A autora deixa claro que estas práticas citadas resultam de concepções de ensino com propostas baseadas em experiências espontâneas, podendo ter sido herdadas pelas professoras, a partir de suas próprias experiências como discentes em sua formação acadêmica. Contudo, estas ações caracterizam um descompasso que ainda interfere em muitas práticas educativas na Educação Infantil, sendo desenvolvidas sem objetivos específicos condizentes com um conhecimento artístico e visual. São atividades que ficam sem significação para a aprendizagem e para o desenvolvimento cultural das crianças.

Conhecendo a pesquisa de Melo (2004), passei a refletir sobre a importância dos cursos de graduação e da pós-graduação na área de artes, bem como na reformulação de currículos dos cursos voltados para a Educação Infantil, passando a incluir disciplinas coerentes com as Artes Visuais e suas abordagens de ensino.

Somando-se ao estudo mencionado anteriormente, considero muito importante a participação do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba – GPEAV/DAV/UFPB, do qual faço parte, pois, desde 2010, estamos desenvolvendo várias pesquisas com foco na Educação Infantil, especificamente na Escola Básica da UFPB²⁰ – Campus I.

Uma destas pesquisas, que dialoga com este estudo, denomina-se “*Faça arte, crianças!*” *As artes visuais na Educação Infantil da Escola Básica da UFPB*, publicada em artigo, de mesmo título, no 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP (NASCIMENTO et al, 2011). Esta pesquisa analisa as práticas educativas, tentando responder aos seguintes questionamentos:

- Qual o perfil dos professores que trabalham com Educação Infantil na Escola Básica da UFPB?
- Como são as práticas educativas em Artes Visuais nas turmas de Educação Infantil da Escola Básica da UFPB?

Este estudo contou com a aplicação de questionário com seis professores, em 2011, com perguntas específicas sobre: atuação docente, formação profissional e perfil pessoal. Realizou-se, ainda, uma pesquisa de campo, com observação da atuação docente e de atividades produzidas pelas crianças.

Sobre o perfil dos professores, esta análise detectou que a maioria dos professores é do sexo feminino. Esta informação pareceu-me bastante interessante, pois exemplifica bem a predominância de mulheres atuando na Educação Infantil. Este dado é discutido neste estudo embasado em influências da história da educação no Brasil, quando em instituições religiosas, as aulas eram ministradas por freiras e nas demais instituições de *cuidado* infantil,

²⁰ Única instituição tutelada e mantida há cerca de 20 anos na UFPB. Fundada em 1990, presta serviços aos filhos dos professores, alunos, funcionários da UFPB e a comunidade circunvizinha, na faixa etária de quatro meses a cinco anos. Caracteriza-se por inovar em sua proposta teórica metodológica adotando planejamento participativo a partir de temas geradores da realidade dos educandos, vistos como sujeitos sociais capazes de produzir conhecimentos.

na falta das mães, predominava o perfil materno²¹ para com as crianças, pois, as professoras passaram a assumir este papel.

Ainda com relação ao perfil destes profissionais, os autores indicam que observaram, diante de respostas ao questionário, que todos os professores consideram-se “pardos”, originários da região Norte e com idade acima de 40 anos. Quando questionados com relação à renda familiar, a maioria apresentou receber acima de seis salários mínimos. No que se refere à idade, nota-se a presença de profissionais em um nível equivalente de “maturidade”. Com relação aos proventos recebidos, demonstra uma possível satisfação com o trabalho e de acesso a meios culturais.

Com relação à formação acadêmica destes professores, foi detectado que três professores cursaram graduação em Pedagogia, dois Letras e um Educação Física. Estas formações ocorreram entre 1984 e 2003, o que demonstra a predominância da Licenciatura na formação destes docentes. Dos professores mencionados, cinco fizeram especialização (dois em Psicopedagogia, um em Educação Básica, outro em Gestão Escolar e um em Educação Infantil) e um fez Mestrado (Serviço Social). Constata-se que, a despeito da existência de curso de Licenciatura em Educação Artística e em Artes Visuais, na cidade de João Pessoa, tal situação não parece demarcar a contratação de professores de Artes para a Educação Infantil na Escola Básica da UFPB.

As informações sobre a atuação docente envolveram questões sobre o planejamento de aulas, fontes consultadas e atividades realizadas. As respostas coletadas foram analisadas com base no discurso presente no RCNEI. Os autores identificaram que os professores demonstram incluir conhecimentos prévios das crianças no planejamento de suas aulas e que o ensino de Artes Visuais aparece como um complemento para as outras áreas de conhecimento. As aulas, em sua maioria, são práticas, com atividades baseadas no grafismo infantil, com desenhos e pinturas “utilizados para atingir os objetivos destacados pelos professores/as” (NASCIMENTO et al, 2011).

Observaram, também, que alguns termos expressos pelos professores em suas respostas ao questionário, dialogam com o discurso presente no RCNEI, como o *desenvolvimento reflexivo*, a *disciplina* e *potência* das crianças. Quando consultados a respeito da bibliografia utilizada no planejamento de aulas, os docentes citaram autores como Paulo Freire, Vygotsky, Saviani, Emília Ferreiro e Ana Taberosky. Outras fontes também foram mencionadas, como a literatura sócio-construtivista, livros, revistas, jornais e livros

²¹ Para um maior aprofundamento, consultar o estudo de Brandão (2007), que aborda uma importante análise sobre o perfil materno na Educação Infantil.

didáticos. Contudo, os autores pontuaram que apesar de estas fontes dialogarem com o Projeto Político Pedagógico da Escola Básica da UFPB, que adota um sócio-interacionismo, também reforçado pelo RCNEI, não se observou a presença de autores da área de Artes. Durante as observações das aulas, de acordo com (NASCIMENTO et al, 2011), notou-se o uso da *releitura* em algumas atividades desenvolvidas pelos professores com as crianças. Um destes docentes utilizou a obra “Operários”, de Tarsila do Amaral, como fonte para uma releitura, explicando que a atividade fazia parte de um projeto sobre *identidade* e consistia em substituir os operários da pintura, por imagens dos rostos das crianças, em um ambiente semelhante ao quadro da artista.

Os autores reiteram que o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil ainda adota procedimentos bastante utilizados e repetitivos como a releitura, por exemplo. Reforçam também que a Arte é empregada para complementar outros conhecimentos e conteúdos, sem a existência de um momento específico para sua contextualização, reflexão e produção, como sugerem o RCNEI. Indicam ainda uma forte presença do desenho e da pintura, dando pouca atenção a outros procedimentos e possibilidades de criação artística. Desta forma, os autores finalizam, reafirmando o desejo de que novas reflexões e discussões em torno deste ensino, de modo a dar maior visibilidade as Artes Visuais na Educação Infantil.

Identificando e acolhendo esta necessidade, entendo que pesquisar sobre as Artes Visuais na Educação Infantil, principalmente no contexto paraibano, é de suma importância, o que enseja uma contínua reflexão e novos olhares. Adiante, analisarei algumas concepções de ensino, de docente e de infância presentes no discurso do RCNEI, como outra forma de refletir sobre este documento, tão utilizado em instituições de Educação Infantil do Brasil.

3

Concepções de infância,
ensino e docência no
RCNEI.

CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, ENSINO E DOCÊNCIA NO RCNEI

[...] se o discurso verdadeiro não é mais, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?

(FOUCAULT, 2000, p.20)

No capítulo anterior, tratei sobre algumas diretrizes, como a Resolução 009/2006, no contexto paraibano. Este capítulo tem a pretensão e a preocupação de continuar respondendo a seguinte pergunta: como são os fundamentos e diretrizes para as Artes Visuais na Educação Infantil no Brasil e no município de João Pessoa/PB? Neste momento, julgo necessário ampliar a discussão, estabelecendo interfaces de concepções de infância, de ensino e de docência, tomando como referência central o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI. Pretende-se esboçar, também, várias referências autorais que, direta ou indiretamente, dialogam, explícita ou implicitamente, com o RCNEI.

Meu interesse em analisar as concepções de infância, de ensino e de docência ocorreu a partir do estudo realizado por Nascimento (2005), que objetivou analisar diferentes denominações da Arte na Educação, a partir de textos oficiais e acadêmicos, através do questionamento: como a produção visual e literária, vinculada ao campo intelectual da arte na educação, foi construindo, tendo como referência o contexto brasileiro, representações de infância, de ensino e de bom sujeito docente na vigência das denominações *artes e ofícios; ensino do desenho; educação pela arte; trabalhos manuais/artes aplicadas; artes industriais; educação artística; arte-educação e ensino de arte?* Trata-se de um estudo ligado, então, à conjuntura subjetiva e normalizante empreendida na relação com uma maquinaria literária que embasa e fundamenta a arte na educação (NASCIMENTO, 2005, p.02 e 10).

Além deste estudo mencionado, empregado para embasar a reflexão e nortear alguns questionamentos, elejo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - como foco central para compreender alguns fundamentos e diretrizes, de caráter oficial e de abrangência nacional, sobre as Artes Visuais na Educação Infantil. Foi escolhido porque é um documento, apresentado pelo MEC, que se assume como um...

[...] conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de **práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras**. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (RCNEI, 1998, vol. 1, p.13, grifo meu).

O RCNEI é uma proposta oficial, de vertente pedagógica, para instituições de educação infantil. Foi elaborada pelo Ministério da Educação - MEC, em 1998, integrando a série de documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. O surgimento deste documento, a despeito das críticas que recebeu, é considerado um grande avanço, pois ocorreu devido às lutas dos profissionais de Educação Infantil, que necessitavam de políticas públicas que regessem uma orientação para este nível de ensino.

De acordo com Melo (2004), na elaboração preliminar do Referencial, em fevereiro de 1998, o grupo de trabalho²² sobre Educação da Criança de 0 a 6 Anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), atendendo a uma solicitação do MEC, analisou este documento. Na ocasião, identificaram algumas informações conflitantes em sua redação. Desta forma, o documento foi enviado, a pedido do MEC, a diversos profissionais da Educação Infantil, em todo o país, que sugeriram algumas revisões. Várias sugestões foram acatadas e modificações foram feitas no documento que, em sua versão final, apresenta-se em três volumes.

A organização do RCNEI está baseada em torno de *âmbitos, eixos e idade*. Os “âmbitos” representam os “campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho”, para ajudar ao “professor organizar sua prática”. A organização por faixa etária está apoiada “nas disposições da LDB” e considera as especificidades de cada idade, apontando para as “possíveis regularidades relacionadas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças das faixas etárias abrangidas” (RCNEI, 1998, vol.1, p.45).

No primeiro volume do RCNEI, denominado Introdução, sua apresentação traz uma carta do Ministro da Educação daquele momento, Paulo Renato de Souza, aos professores de Educação Infantil, enfatizando que:

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre **objetivos, conteúdos e orientações didáticas** para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando

²² Para maior aprofundamento, ver o artigo **Parecer da ANPED sobre o documento “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”** (ANPED, 1998).

seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (RCNEI, 1998, vol. 1, p.05, grifo meu).

Estes objetivos, conteúdos e orientações, expressos no discurso do RCNEI, são constituídos a partir dos propósitos das instituições, no estímulo das capacidades das crianças, especialmente com relação à maneira de pensar, sentir e ser no mundo. Atenta para uma abordagem baseada em princípios, conceitos (cognitivos, procedimentais e atitudinais), bem como em valores e normas como elementos desencadeadores do processo de ensino e de aprendizagem. Apresenta-se como “uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (RCNEI, 1998, vol. 1, p. 14).

Em seu segundo volume, denominado “*Formação Pessoal e Social*”, o foco é a construção da *identidade* e da *autonomia* das crianças. Preocupa-se com os processos de socialização, ou seja, com a relação das crianças, umas com as outras, e com os adultos, como mediadores de valores e costumes sociais.

O terceiro e último volume, intitulado “*Conhecimentos de Mundo*”, apresenta diversos conteúdos baseados na expressividade, no equilíbrio e na coordenação. Tais conhecimentos são propostas a serem trabalhadas na Educação Infantil, mediante os seguintes eixos: Música, *Artes Visuais*, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Estes objetivos e conteúdos são apresentados, envolvendo a organização do espaço e do tempo, mediante a *observação*, o *registro* e a *avaliação*.

Vale salientar que este documento, elaborado pelo MEC, é tido como uma proposta sugestiva de orientação para a prática pedagógica na Educação Infantil. Em razão disto, não é tomado como fonte limitadora, mas como um fundamento ampliador de possibilidades, devendo ser estudado e discutido para proporcionar novas práticas de aprendizagem em instituições de ensino infantil.

Contudo, na realização de uma proposta educativa para a Educação Infantil em um país tão diversificado como o Brasil, como é reforçado no próprio documento, é interessante levar em conta os fatores determinantes, baseados em políticas públicas locais e nas relações entre as práticas sociais e os conhecimentos a que se objetiva tratar neste ensino. É fundamental observar as particularidades de cada proposta e refletir sobre elas, pensando no principal interessado a este ensino, que são as crianças.

3.1 Concepção de infância no RCNEI

Quando se fala em instituições de ensino para crianças é comum atribuir o “cuidado” como foco, pois com o surgimento de pré-escolas e creches públicas, devido à necessidade de proteção às crianças de famílias de baixa renda, resultou em uma educação voltada para um assistencialismo infantil. Com relação a esta educação, a proposta do RCNEI afirma que:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (RCNEI, 1998, vol.1, p.16).

Esta afirmação direciona-me a uma reflexão sobre concepções de infância dentro do universo das instituições de Educação Infantil e das políticas públicas para este ensino. Julgo relevante esclarecer que esta análise tenta empreender uma maneira de olhar para o discurso presente no RCNEI, servindo-me, a um só tempo, dos discursos escritos e dos visuais, presentes nas fotografias. Este estudo considera as imagens como um texto, como uma modalidade de discurso. As imagens, nesta perspectiva, não são meros adendos ao texto escrito, mas constituem outras possibilidades interpretativas, que podem reforçar ou ampliar as interpretações desencadeadas pelo texto escrito.

Em razão do exposto, é possível afirmar que as imagens, quando interagem com os sujeitos, são modalidades de narrativas. Concordo com Martins (2009, p.33) quando indica que as “narrativas são manifestações orais, escritas, sonoras que se organizam a partir de uma sucessão de episódios ou ocorrências de interesse humano que integram uma mesma ação”, que contam histórias e “revelam diferentes versões e perspectivas dos seres humanos”.

Estas narrativas são observadas, atentando para as concepções de infância, de ensino e de “bom professor”, capazes de serem percebidas no RCNEI. Os textos escritos e as visualidades presentes neste documento podem sugerir formas de ver, de ser, de pensar e de agir educacionalmente. Para tal, faz-se necessário refletir sobre estudos em Cultura Visual²³, que discutem a relação entre discursos e imagens, buscando compreender sua presença e sua função na sociedade, na vida, na cultura e na educação das pessoas.

Podemos dizer que as visualidades representam o nosso “modo de ver e refletir” sobre as imagens presentes, neste caso, no RCNEI. Direciona-nos para vislumbrá-las “como

²³ Para um maior aprofundamento, consultar estudos de Martins (2009), Martins e Tourinho (2009; 2010; 2011) e Hernandez (2007).

pontos de referência para onde convergem diferentes olhares que se encontram e se entrecruzam” (MARTINS, 2009, p.35).

No primeiro volume do RCNEI, observamos uma discussão bastante pertinente sobre as diversas formas de educar na infância, dando ênfase a polêmicas entre o *cuidar* e o *educar*²⁴, enfatizando as relações entre adultos e crianças e seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Estas “formas” de educar seriam, de acordo com o documento, a base de muitas propostas educacionais para este ensino.

Ao pensar sobre as concepções de infância, na perspectiva do RCNEI, lanço mão de ideias expostas por Bujes (2002), no livro *Infância e Maquinarias*. Considero este livro como uma importante fonte para ajudar a fomentar outra visão para pensar algumas questões que envolvem o ensino infantil no RCNEI, sem deixar de entrecruzar com outros autores que também auxiliam a expor o meu pensamento. A esse respeito, cabe considerar, introdutoriamente, o seguinte:

Nos nossos contatos cotidianos com as crianças e também quando tratamos delas, usualmente somos movidos por uma compreensão da infância como um dado atemporal. Uma visão da infância como dependência, com crianças gradualmente conquistando sua autonomia intelectual e, por extensão, a sua autonomia moral; a infância como um momento privilegiado, que representa o que de mais puro e bom existe na sociedade, como um ideal de perfeição, também constitui a orientação predominante no senso comum, quando pensamos este período da vida dos sujeitos humanos. **Estas perspectivas de significar a infância, por outro lado, estão de tal maneira naturalizadas que deixam pouco espaço para que percebamos outras formas de pensá-la e também para que ponhamos em questão os processos que vieram a constituí-la deste modo** (BUJES, 2002, p.19, grifo meu).

Bujes (2002) toca exatamente no ponto que dialoga com o que reflito nesta pesquisa, pois considero a importância de atentarmos para como concebemos a infância, ou seja, necessitamos refletir como está sendo concebida hoje, sem descartar como foi vista esta fase ontem. É uma maneira de tentar entender o presente sem desconsiderar o passado. Refletir sobre a infância é pensar antes de tudo, como a concebemos e como ela foi constituída historicamente. Não há como pensar a infância, também, sem associar o que já vivemos em nossa própria infância. São diferentes visões e versões de infância, que sempre estarão se modificando, sendo constituídas em diversos discursos.

Procurando, ao fazer esta opção, questionar o meu próprio olhar para tentar ver por outro ângulo, como uma tática para questionar as maneiras tradicionais de ver e pensar a infância. Observo, ao fazer este exercício, a persistência de idealizações correntes de que esta

²⁴ Esta polêmica também foi tratada em um estudo de Tiriba (2005).

fase é um momento especial, de fantasias, inocência e fragilidade. Ao contrário, pode ser marcada pela discriminação por raça, gênero e etnia, mesmo quando é considerada o amanhã, o futuro da sociedade.

Para compreender porque elejo Bujes (2002) como referência principal nesta reflexão, afirmo que esta autora discute sobre as relações entre “infância e poder” nos discursos institucionais - principalmente no RCNEI - servindo-se de Michel Foucault²⁵ e do campo dos Estudos Culturais. A mencionada autora analisa a educação da cultura infantil, tecendo reflexões e recorrendo, muitas vezes, a sua própria história como professora. Por isto, nesta reflexão, compartilho com o pensamento desta autora, quando reforça o seguinte:

[...] não tenho, com esta “confissão”, a pretensão de colocar-me num lugar privilegiado ou eximir-me de críticas pelo que estes “documentos” confessionais tenham de incompletos, parciais, unilaterais, pessoais, “enviesados”... Não escrevo a partir de um lugar privilegiado, neutro, incontaminado; sou tão produzida pelos discursos que tenho a presunção de comentar, como todas as hipotéticas crianças que são por eles descritas e constituídas. Não tenho a pretensão, muito menos a ilusão, de que possa deles me afastar ou que possa, em algum momento, estar livre de seu poder constituidor. Como aprendi em Foucault, não há lugar isento de poder e exterior ao campo de influência do saber. No entanto, **por mais que tenha clareza de tais amarras, sou suficientemente livre para tentar descrever e analisar alguns efeitos de tais discursos, não para destruí-los mas, quem sabe, para trazer à discussão outras possibilidades de compreendê-los** (BUJES, 2002, p.15-16, grifo meu).

Reconheço as intenções e contribuições do RCNEI na história e no cotidiano das instituições de Educação Infantil, pois, como já informei no início desta dissertação, atuei como professora de Artes Visuais na Educação Infantil, e foi, nesta oportunidade, que conheci este documento e senti a necessidade de estudá-lo. Desta forma, sinto-me à vontade para refletir sobre este documento, não com o posicionamento de diminuir-lhe, mas com o interesse de viabilizar outra possibilidade de interpretá-lo e compreendê-lo, servindo-me do discurso visual e escrito.

Durante a escolha das imagens e dos trechos do discurso escrito, enfatizados pelo RCNEI, inicialmente notei a existência de grande quantidade de informações que reforçam concepções correntes de infância. Em maior parte, é possível detectar várias imagens de crianças esboçando sorrisos. Na abertura de cada volume, antes dos textos escritos, introdutórios de cada tópico, apresentam em sua maioria, crianças expressando felicidade e inocência.

²⁵ Professor e filósofo francês com trabalhos voltados para uma arqueologia do saber filosófico, experiência literária, análise do discurso, poder e governamentalidade e práticas de subjetivação.

Uma imagem, em particular, chamou-me a atenção, pois remete a minha própria infância. Faz-me refletir também sobre outras questões, à medida que fui visualizando e analisando.



Imagem 1 - Criança de salto alto, foto de Iolanda Huzak (RCNEI, vol.1, p.19).

Percebe-se que, nesta imagem, o foco são os pés da criança. Ela usa salto alto, aparentando brincar de se caracterizar como uma mulher adulta, dedução possível em razão do tamanho do calçado usado. Pode-se dizer que a criança está em um ambiente escolar, uma vez que parece usar o fardamento da escola (bermuda com listras laterais). Nota-se também, a presença de pés de cadeiras ou mesas escolares e alguns tecidos que podem ser roupas disponíveis para a caracterização. A criança, possivelmente, estaria brincando de “ser adulta”, envolvida nas relações que possui com outros adultos que convive. Este tipo de brincadeira é bem frequente, especialmente quando ela sente vontade de se parecer com a mãe, vestindo suas roupas e se portando como tal.

Ao olhar para esta imagem, lembrei, imediatamente, das minhas próprias experiências. Deparei-me com a lembrança de quando fui criança e me vestia com diversas roupas, acessórios e maquiagens, tentando imitar a minha mãe ou o meu pai. Além de me caracterizar, eu tentava representar seus gestos e maneiras de ser. Por isto, reconheço a importância de estarmos atentos a outras formas de “ver e olhar”.

Uma inquietação, advinda a partir desta imagem, relacionada ao contexto educacional presente no RCNEI, refere-se a uma concepção de criança como “futuros cidadãos”, ou seja, como a sociedade espera que a criança seja no futuro, treinada para agir de

acordo com as regras e com os valores apreendidos durante a sua vida escolar e familiar. Esta concepção de infância pode ser observada no documento, especialmente quando enfatiza uma constante constituição do sujeito em busca de uma “identidade e autonomia”, a partir de ações educativas que resultam em uma formação pessoal e social.

Esta imagem provoca ainda outras questões: as crianças já não são sujeitos sociais? Não são capazes de interagir com ações educativas que vivenciem a cidadania, agora, e não apenas para o amanhã? É possível educar sem, necessariamente, estar atrelado a uma “regulação das crianças”?

Considero estes questionamentos, como tantos outros que podem surgir, importantes pontos de partida para reconhecer como alguns projetos educativos são montados, muitas vezes, com base em “uma fabricação essencial à constituição dos indivíduos, que se fazem necessários à ordem moderna” (BUJES, 2002, p.172).

Esta ênfase dada à criança como sujeito único com a necessidade de conhecer os processos nos quais as crianças se inserem, de acordo com Foucault (1995a), constitui uma tendência de individualizar as crianças no sistema disciplinar. Segundo Bujes (2002, p.147), “é preciso enfatizar que tais operações pedagógicas têm uma finalidade, uma função singularizadora – de classificação, de diferenciação, de fixação em cada indivíduo de características únicas e particulares”.

Observo que esta “constituição” da criança é visível no segundo volume do RCNEI, com foco na *formação* da identidade e autonomia, pois reforçam uma construção a partir de processos de socialização em que “a instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas” (RCNEI, 1998, vol. 2, p.11). Considero a importância de as crianças conhecerem aspectos éticos e morais, contudo, além de conhecerem devem compreender o real sentido destes aspectos, sem serem resumidos a normas ou um “vir a ser”, mas, partindo de experiências atuais de sua vida.

Para compreendermos melhor, observemos como o RCNEI designa o termo “identidade” (pessoal):

Um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (RCNEI, 1998, vol. 2, p.13).

Pode-se depreender, partindo desta visão contida no RCNEI, que a criança seria concebida inicialmente a partir do reconhecimento de quem ela é (suas características corporais, sua maneira de ser e agir), partindo do pouco que presenciou em sua vida social e na ação com os outros.

Cabe ressaltar, aqui, a respeito desta constituição do sujeito, segundo Hannah et al (1994), que os discursos “definem o que pode ser dito e pensado” e “quem pode falar e quando isso deve ocorrer”. Por isto, reflito sobre o RCNEI, por ser um documento oficial, que possibilita uma “construção” do sujeito infantil, direcionando a aprendizagem “sobre si através do outro”, em busca de um “ver-se”, ou seja, favorecendo um autoconhecimento. A esse respeito, o RCNEI assevera:

A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima, já que sua identidade está em construção (RCNEI, 1998, vol. 2, p.13).

Por intermédio desta construção da identidade, as crianças estariam “preparadas” para utilizar suas próprias formas de perceber e agir, estimulando o desenvolvimento de sua “autonomia”. Com relação à noção de autonomia, o RCNEI define da seguinte forma:

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas (RCNEI, 1998, vol. 2, p.14).

Podemos observar, a partir de outra imagem disposta no segundo volume do RCNEI, como o foco na construção da identidade e da autonomia das crianças, mediante uma *formação pessoal e social*, foi empregada para dar importância à formação de crianças “autoconfiantes e autônomas”.



Imagem 2 - Criança se servindo, foto de Iolanda Huzak (RCNEI, vol.2, p.35).

Nesta imagem, a criança, que aparece em primeiro plano, coloca o alimento no prato, enquanto outras observam e aguardam enfileiradas. Apesar de não estarem fardadas, supõe-se que estejam em um ambiente escolar, pela disposição dos pratos e talheres da refeição na mesa, pronta para se servirem e por sua posição em fila. Notamos, também, a presença de uma mulher, possivelmente a educadora, que parece organizar outras crianças, que estariam também esperando a sua vez, auxiliando em um momento que parece fazer parte da aprendizagem.

Relacionando o discurso presente no texto visual com o texto escrito do RCNEI, percebe-se que a autonomia, definida por este documento, é reforçada na imagem, havendo uma reciprocidade entre eles. Evidencia uma aprendizagem que acontece a partir do que a criança já aprendeu anteriormente, com as “regras” e os “valores” ensinados por outros, sem, posteriormente, deixar de agir de acordo com tais parâmetros, “reconhecendo” sua vontade própria e a vontade de “outros”.

Com relação às práticas educativas, o RCNEI enfatiza a necessidade de planejamento destas ações, envolvendo "os recursos individuais e os limites inerentes com o ambiente", buscando a formação de "cidadãos solidários e cooperativos", reforçando uma concepção de um futuro cidadão. A esse respeito, o documento ressalta que

Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir

conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores (RCNEI, 1998, vol. 2, p.14).

Percebe-se que o RCNEI defende algumas concepções que caracterizam os sujeitos infantis como autônomos e inventivos, em busca de uma formação de personalidade. Em razão disso, reforça a autoestima, as relações sociais e o respeito às diferenças, a partir da construção da identidade e autonomia, que “depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade” (RCNEI, 1998, vol. 2, p.15).

Contudo, é pertinente pensarmos e percebermos as diferentes concepções de infância, apesar de, muitas vezes, as crianças serem consideradas sujeitos estáveis. É fundamental considerar o contexto, pois, a cada época, em cada localidade, a infância pode se expressar de uma maneira particular. O percurso histórico, a partir das políticas públicas, já modelou uma visão de infância e vem costurando novas versões; o que nos cabe é refletir como foram e estão se constituindo a partir dos discursos específicos de cada época.

3.2 Concepção de ensino no RCNEI

Como mencionei anteriormente neste capítulo, ultimamente, com relação às discussões sobre o ensino em instituições de Educação Infantil, percebe-se uma atenção voltada para as ações que privilegiam o *cuidar* e o *educar*, associadas a padrões de *qualidade*. São princípios que procuram considerar o desenvolvimento das crianças, relacionadas com o seu meio social e cultural, em busca de uma construção de identidade e de autonomia.

As instituições de Educação Infantil, a partir deste direcionamento, preocuparam-se em se adequar aos “padrões de qualidade” estabelecidos pelo MEC. Conforme o RCNEI, as unidades de ensino devem favorecer o acesso a todas as crianças, estimulando o desenvolvimento de diversas capacidades, mediante o *cuidar* e o *educar*, com atividades orientadas que promovam a interação, a diversidade e a individualidade.

Estas atividades orientadas no RCNEI contam com conteúdos gerais e específicos de acordo com cada faixa de idade, estimulando a resolução de problemas e a proximidade com práticas sociais reais. Para compreendermos como as ações educativas se configuram no documento, a noção de *educar* significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI, 1998, vol. 1, p.23).

Os *cuidados* - tão enfatizados no documento - são considerados parte importante da educação, pois, *se ensina* as crianças através de *mecanismos disciplinares*. São as ações que estimulam o cuidado e o reconhecimento do corpo, que reforça a aceitação e confiança em “si mesmo” e a importância em conhecer diversas áreas, permitindo o desenvolvimento de capacidades emotivas e biológicas. Desta forma, o *cuidado* é definido da seguinte maneira no documento:

[...] cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (RCNEI,1998, vol. 1, p.25).

Algumas imagens presentes no documento reforçam a importância do ato de cuidar das crianças, vistas como portadoras de necessidades próprias, mas que não possuem capacidade de supri-las. Outras imagens demonstram uma preocupação com ações que estimulem a afetividade entre educador e criança, contudo, reconhece que “a preocupação com o desenvolvimento emocional nesta fase resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos” (RCNEI, vol. 1, p.18).

Esta concepção maternal, herdada com as primeiras instituições de ensino infantil, segundo Brandão (2007, p.81) demonstra “que a natureza do trabalho pedagógico, durante muito tempo, teve como referência o trabalho doméstico, especificamente saberes e fazeres da mãe”. É possível depreender que esta concepção ainda é frequente em declarações de professoras da Educação Infantil relacionadas com o que aproxima ou distancia o trabalho da professora e o da mãe.

A relação maternal da atuação docente pode ser percebida, por exemplo, na imagem a seguir. Nela, uma criança demonstra afeto à professora com um beijo no rosto. Outra, cuja imagem aparece refletida ao espelho, observa a atitude da colega. O espaço, em

que estão, aparenta ser uma sala de berçário, pois se nota a presença de alguns brinquedos espalhados pelo chão e de espelhos fixados às paredes, possivelmente utilizados para que as crianças se olhem e aprendam a se reconhecerem. O ato afetivo é algo que as aproxima dos educadores, externando uma concepção maternal de ensino, relacionando amor e cuidado. Brandão (2007, p.82) nos informa que “a afetividade aparece como condição fundamental para o exercício da docência, na educação infantil, condição que parece inerente à mulher”. A existência deste tipo de raciocínio pode justificar, em parte, a grande quantidade de pessoas do sexo feminino atuando na Educação Infantil.



Imagem 3 - Criança beijando professora, foto de Iolanda Huzak (RCNEI, vol.1, p.24).

Cabe ressaltar que as ações educativas voltadas para o cuidado, o desenvolvimento emocional e o biológico das crianças são heranças do assistencialismo em instituições infantis. Este surgiu a partir da necessidade de cuidado com as crianças de classes menos favorecidas. Estas ações, resultantes do cuidado, se fazem presente em instituições de Educação Infantil até aos dias atuais, pois as crianças passam a maior parte do tempo nas escolas do que em suas casas, podendo propiciar, muitas vezes, o estabelecimento de laços de afetividade e vínculos de proteção entre educadores e crianças.

No entanto, de acordo com Bujes (2002), a preocupação com o bem estar e a segurança da população em instituições com este objetivo, evidencia uma Educação Infantil como uma modalidade de *tecnologia de poder*, que Foucault determinou de *biopoder*. Para compreendermos o pensamento da autora sobre esta modalidade de poder, relacionadas às instituições de ensino infantil, entendemos que:

Tanto os processos para garantir cuidados e educação a contingentes massivos de crianças quanto para permitir o trabalho de suas mães – sua disponibilidade para ocupar-se de tarefas que excedem o cuidado com o lar e a prole, para exemplificar toscamente - são cruciais para garantir o controle de populações que vivem no espaço da cidade. **É sobre a vida presente e futura das crianças que tais mecanismos reguladores entretecem sua teia** (BUJES, 2002, p.215, grifo meu).

Assim, podemos olhar por este outro viés, reconhecendo-o como uma maneira de compreender que estamos envolvidos (todos nós, não só as crianças) em modalidades de poder que podem regular nosso presente e nosso futuro.

Além dos cuidados com as crianças, o RCNEI indica que a aprendizagem também deve ser propiciada com *brincadeiras*. Acredita-se na potência que esta ação pode oferecer no desenvolvimento do ato criativo da criança, adquirido mediante a diversidade de experiências e da imaginação. Para o documento:

“[...] a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não - brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (RCNEI, 1998, vol.1, p.27).

Assim, o ato de brincar seria uma forma de recriar a realidade, ou seja, apropriar-se de elementos reais e imaginários para simular situações reais. Na tentativa de compreendermos como se dá este processo lúdico, selecionei algumas imagens presentes no documento, que podem nos contar sobre este tipo de atividade, como podemos visualizar a seguir.



Imagem 4 - Crianças brincando, foto de Iolanda Huzak (RCNEI, 1998, vol.1, p.26).

Na imagem acima, as crianças aparentam vivenciar uma brincadeira em grupo. Na brincadeira, cada criança desempenha um papel. Uma passa batom na colega, que segura uma boneca ao colo, enquanto duas das demais observam. Nota-se que o ambiente está repleto de informações estimulantes sobre o brincar, composto por diversos elementos e brinquedos provocativos. Outra criança segura uma bandeja de brinquedos, que imita utensílios domésticos de cozinha; ao fundo, percebe-se a presença de uma banheira para boneca. Junto a ela existe outro brinquedo, que se parece com uma fôrma de bolo. A criança que aparece de costas pode ser um menino, dedução depreendida devido ao cabelo muito curto, mesmo sabendo que alguns meninos os têm compridos, meninas curtos e vice e versa.

No ambiente destacado, ainda notamos a presença de um espelho na parede, almofadas e tecidos espalhados ao chão e bolsas penduradas, onde possivelmente estão guardados outros brinquedos e materiais de caracterização. O espaço em que estão pode ser escolar, por estar em um documento direcionado à Educação Infantil e apresentar brinquedos disponíveis para atividades de brincar. Esta imagem, bem como a primeira abordada neste texto, pode ser remetida, novamente, a minha infância, quando brincava de “casinha”, com minhas irmãs e amigas. Para a brincadeira, organizávamos um ambiente que seria a casa, fazíamos comidinhas de mentira e, quando tinha algum menino presente, ele também participava da brincadeira representando o pai, pois acreditávamos que só funcionaria se tivesse todos os personagens: a mãe, o pai e as filhas que, geralmente, eram as bonecas.

Partindo da ação da criança que embeleza a outra com um batom, é possível depreender que esta brincadeira evidencia uma *concepção de beleza e uma visão de*

feminilidade, explorando “como somos” e “como gostaríamos de ser”. As demais ações envoltas a objetos que imitam utensílios domésticos e ambiente familiar podem reforçar uma noção de *relacionamento*, ao enfatizar “formas de ser, de agir e de pensar” de mães, pais e filhos, por meio de uma idealização de como é ter uma família e ser responsável por ela, ou seja, difunde-se uma visão de como é possível ser adulto.

A respeito de como as crianças encaram estas brincadeiras e como conseguem refletir sobre elas, como parte do processo de aprendizagem, o documento faz a seguinte afirmação:

[...] a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (RCNEI, 198, vol.1, p.27).

Desta forma, a brincadeira ajuda as crianças a consolidar os conhecimentos que possuem a partir do que vivenciam em seu dia-a-dia, seja em casa, na escola, através da televisão e imitando papéis de outras pessoas (colega, adulto ou personagem imaginado). O discurso, presente no RCNEI, ainda reforça que durante as brincadeiras, elas precisam ter independência de escolha dos participantes e dos papéis que irão assumir, podendo pensar sobre possíveis problemas que lhes seriam importantes ou significativos. Neste caso, “cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (RCNEI, 1998, vol.1, p.28).

Esta experimentação e compreensão particular sobre as pessoas pode reforçar, de acordo com Bujes (2002), uma *sanção normalizadora*,²⁶ presente no documento em que “tudo seria natural nos processos que ocorrem com as crianças” e que esta naturalização seria “como uma medida, esta medida comum que num mesmo mecanismo torna comparável e individualiza” (EWALD apud BUJES, 2002, p.149). Pode-se depreender, ainda, que quando assimilamos os processos educativos como naturais, envolvendo as crianças, estamos ajudando a consolidá-los como uma medida comum (de todas elas), que, a um só tempo, pode servir para compará-las e individualizá-las. Assim, a “normalização requer que se invoque ou estabeleça um padrão de referência. O que define o normal é a conformação a este padrão” (BUJES, 2002, p.149). De acordo com o que se tem como referência, cria-se a norma, o que foge a referência, foge as normas e, conseqüentemente, não é normal.

²⁶ Para uma leitura mais aprofundada, consultar Foucault (1999, 1997) e Bujes (2002).

Estas normas, adotadas como referência, seriam essenciais na “avaliação” de como as crianças agem individualmente, mediante a observação de seus corpos, por exemplo. Esta auto-observação resultaria em uma *vigilância*, em que o sujeito se reconheceria “como parte de um agrupamento”. São noções que podem ser observadas através de atividades do brincar, reforçando a individualidade, compreendida nos seguintes termos:

O RCN propõe um indivíduo infantil, em que pese esta sua ‘consciência’ dos vínculos que o ligam ao grupo, que se subjetive para ser o titular de sua própria história, ocupante de um espaço que é apenas seu, singularizado por suas marcas particulares, seus signos de identidade (BUJES, 2002, p.152).

A criança, assumindo os papéis nas brincadeiras, estariam ao mesmo tempo se subjetivando, formando sua identidade, seu papel no mundo. Cabe ressaltar que esta visão de uma “vigilância”, que não estamos acostumados a refletir, faz sentido quando pensamos nas diferentes maneiras de se aprender e avaliar diante de brincadeiras propostas em atividades pedagógicas.

Esta visão é reforçada por Bomtempo e Hussein (1986), ao atentarem para a brincadeira como uma importante fonte de informações, que não poderiam ser obtidas de outra forma, pois, ao observar uma criança brincando, pode-se conhecer como ela se desenvolve cognitivamente, socialmente e emocionalmente. Considera-se, assim, que estas informações podem ser muito importantes para o professor. Neste caso, o professor atuaria como vigilante, como veremos mais adiante neste capítulo.

Com relação ao brincar no cotidiano de instituições de Educação Infantil, concordo com Navarro (2009, p. 55), quando indica que:

No contexto da escola é necessário que se entenda a cultura lúdica das crianças para que se possa pensar em uma proposta de ensino baseada no lúdico. Não basta incluir o brincar nas escolas, é preciso que esse brincar esteja voltado para a criança e não para o adulto, é preciso pensar na formação dos professores e na organização do espaço da escola.

Fica evidente como o RCNEI considera a importância do lúdico na aprendizagem desta faixa etária, partindo da cultura em sua infância. Presume-se também a importância de uma formação docente e de instituição de ensino infantil articuladas com esta ação, tão presente na vida das crianças.

No tópico a seguir, trato justamente das relações docentes, com base nas *aprendizagens orientadas*, expostas pelo RCNEI, explorando diversos conteúdos,

especialmente num momento em que se faz necessário à interação direta do professor, auxiliando a expressão, comunicação, criação, experimentação e reflexão das crianças.

3.3 Concepção de “bom professor” no RCNEI

No primeiro volume do RCNEI, aborda-se uma discussão em torno da formação dos profissionais, que atuam em instituições de Educação Infantil. Sobre a formação destes profissionais, a LDB, no título VI, no art. 62, indica que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Na atual LDB, o educador, que atua em instituições de ensino infantil, é caracterizado como “professores/as de Educação Infantil”. O RCNEI define-os como “todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não” (RCNEI, 1998, vol.1, p.41).

Quanto à maneira de atuar, o RCNEI sugere que os professores tenham uma postura *polivalente*, trabalhando com diversos conteúdos que abrangem vários campos de conhecimento. Propõem que o *ensino* seja permeado pelas relações entre o cuidar e o educar, como vimos anteriormente. Indica também que o professor reflita sobre a sua ação docente, a partir de discussões com a comunidade e que se atualize com informações necessárias à sua atuação. Tais indicações direcionam a um pensamento reforçador de uma noção de vigilância, como falei anteriormente. Neste caso, este “exercício constante de uma autovigilância presente no Referencial faz parte também do perfil das professoras da área de Educação Infantil” (BUJES, 2002, p. 126). Ou seja, ela “se realiza igualmente sobre as crianças e as professoras”.

Ainda no primeiro volume do RCNEI, de acordo com as propostas educativas, solicita-se que o professor planeje as suas ações e as compartilhe com outros profissionais da instituição, no intuito de construir projetos educativos de “qualidade”. Para isto, o documento reforça que seria “preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis” (RCNEI, 1998, vol.1, p.41). O RCNEI usa uma imagem para reforçar este argumento.



Imagem 5 - Professoras em reunião, foto de Iolanda Huzak (RCNEI, 1998, vol.1, p.68).

Na imagem em destaque, percebe-se a presença de cinco professoras reunidas, em um posicionamento gestual que demonstra interesse com o assunto que está sendo tratado. Uma das docentes direciona a caneta para a agenda ou caderno, indicando algum registro ou orientação, ao mesmo tempo em que ela e as demais observam outra, que parece emitir alguma opinião ou relato. As professoras, em posição de grupo, nesta imagem, reforçam a capacidade de planejamento de aulas e a participação em formações e reuniões para compartilhar com outros professores sua atuação no contexto educacional e suas competências. O Referencial enaltece uma visão de professoras “comprometidas” e “reflexivas” com a prática educacional, como fica evidenciado em seu discurso escrito e nas imagens selecionadas.

O RCNEI ainda indica que a formação continuada deve fazer parte da rotina das instituições de Educação Infantil, com hora e lugar programados para acontecer. Deve ter em pauta “a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo” (RCNEI, 1998, vol.1, p.67-68).

Contudo, é oportuno salientar que, para que um planejamento aconteça, como preconizado pelo RCNEI, faz-se necessário e adequado o uso de carga horária docente com remuneração incluída, correspondente às horas dispostas para discussões, estudos, planejamentos de aulas e projetos pedagógicos.

É importante ressaltar que a Lei Nº 11.738 de 16 de julho de 2008 regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Em notícia, disponível no site das Organizações em Defesa dos Direitos e Bens Comuns - ABONG²⁷, afirma que, em 06 de abril de 2011, foi julgada integralmente constitucional, pelo Supremo Tribunal Federal – STF, o piso como vencimento inicial da carreira em todos os Estados e Municípios. Garante-se também “1/3 do tempo remunerado” para as atividades de planejamento extraclasse. Cabe aos Estados e Municípios respeitarem a constitucionalidade desta lei, e as instituições e profissionais da educação básica conhecerem seus direitos e deveres perante a legislação, de modo a organizar o seu trabalho coerentemente na escola.

Com relação ao planejamento do professor, no discurso do RCNEI, as “aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento” (RCNEI, 1998, vol.1, p.30). Presume-se que o documento indica, portanto, um espaço para que as crianças falem, produzindo “seus próprios textos”, pois, “é no ato da fala que o dispositivo pedagógico se vale para produzir e regular os textos de identidade, e estes textos de identidade são, ao mesmo tempo, espaço de produção de sujeitos bem regulados” (BUJES, 2002, p. 177). Considero importante a escuta das crianças como processo de diálogo entre professor e aluno, auxiliando no planejamento de atividades que dialoguem com a vida dela.

Outra competência direcionada pelo Referencial ao professor de Educação Infantil pode ser encontrada no tópico *orientações didáticas e conteúdos*. Disponibilizados por idade, os conteúdos são indicados pelos propósitos das instituições de modo a desenvolver as “capacidades de pensar, sentir e ser” das crianças, abrangendo “fatos, conceitos e princípios”, envolvendo também “procedimentos, atitudes, valores e normas” para a aprendizagem.

O RCNEI defende que alguns conteúdos são recebidos mais facilmente em determinada faixa de idade, do que outros. Alega-se que “isso significa dizer que muitos conteúdos serão trabalhados com o objetivo apenas de promover aproximações a um determinado conhecimento, de colaborar para elaboração de hipóteses e para a manifestação de formas originais de expressão” (RCNEI, 1998, vol. 1, p.50). Este documento assume, então, que pode facilitar a exploração de diversos conhecimentos e, a um só tempo, dar maior atenção à determinada área considerada mais fácil àquela faixa etária.

²⁷ Disponível em: <<http://www.abong.org.br/noticias.php?id=3600>>. Acesso em 10 nov. 2011.

O RCNEI justifica a organização dos conteúdos por categorias, com a pretensão de indicar uma melhor reflexão e planejamento para o professor. Defende os *conteúdos conceituais* - que visam à “construção ativa das capacidades para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade”; os *conteúdos procedimentais* - relacionados ao fazer através da “possibilidade de a criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhes possibilitem a realização de suas ações” e os *conteúdos atitudinais* - que “tratam dos valores, das normas e das atitudes” (RCNEI, 1998, vol. 1, p. 50-51).

Uma imagem, também retirada do RCNEI, reforça uma concepção atitudinal entre professor e aluno, como podemos observar a seguir.

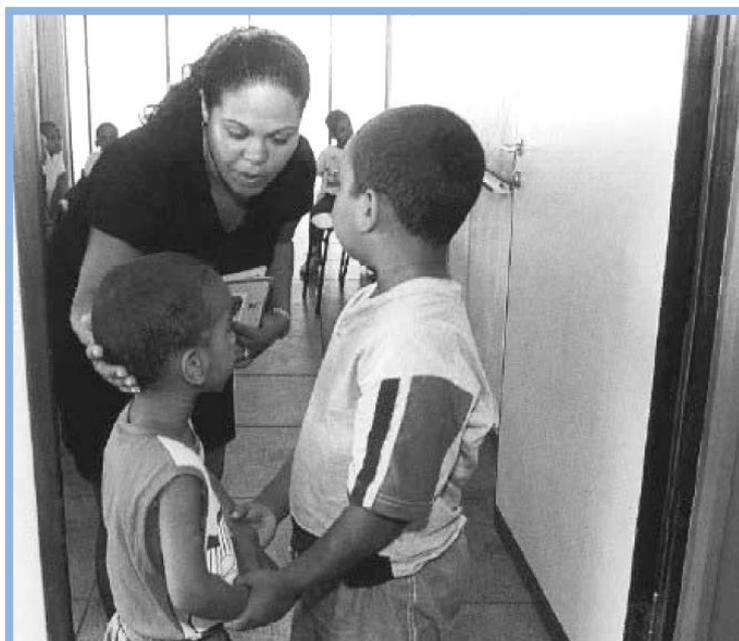


Imagem 6 - Professora conversando com alunos, foto de Iolanda Huzak (RCNEI, 1998, vol.1, p.52)

Na imagem, uma professora encontra-se na sala de aula, com dois alunos à porta. É possível observar a presença de outros alunos, sentados em cadeiras escolares, ao fundo da sala. O ambiente é escolar, pois é caracterizado pelas carteiras escolares, a sala de aula, os alunos, a professora e o quadro ao lado direito da porta. É possível que a docente esteja transmitindo *normas* e *valores*, consideradas parte da aprendizagem, para a construção de atitudes relacionadas à busca de solidariedade e/ou cooperação. Ela segura um livro ou caderno, em que, possivelmente, contém informações relacionadas com a atividade que desenvolve com os alunos. A maneira como a docente apoia sua mão na cabeça de uma das

crianças, direcionando o olhar e a fala para ela, parece lhe orientar para a realização de alguma ação ou reforçar alguma norma ou atitude. Enquanto isto, a outra criança segura os braços do colega em uma forma de apoio ou solidariedade, como se estivesse transmitindo “força” perante a situação.

Esta imagem também pode reforçar o discurso escrito, presente no documento, quando chama a atenção do professor para uma “reflexão sobre os valores que são transmitidos cotidianamente e sobre os valores que se quer desenvolver. Isso significa um posicionamento claro sobre o quê e como se aprende nas instituições de educação infantil” (RCNEI, 1998, vol.1, p.51-52).

Outra interpretação possível é que as crianças, em foco, teriam desrespeitado alguma “regra disciplinar” e estariam sendo orientadas a proceder de determinada forma, de acordo com as situações. A professora, neste caso, estaria interrompendo a sua atividade para solicitar que as crianças fossem conversar com algum responsável.

O que favoreceu esta segunda interpretação foi o fato de encontrar no segundo volume do documento, outra imagem, em que as mesmas crianças, apresentadas na imagem anterior, aparecem de costas, caminhando pelo corredor.

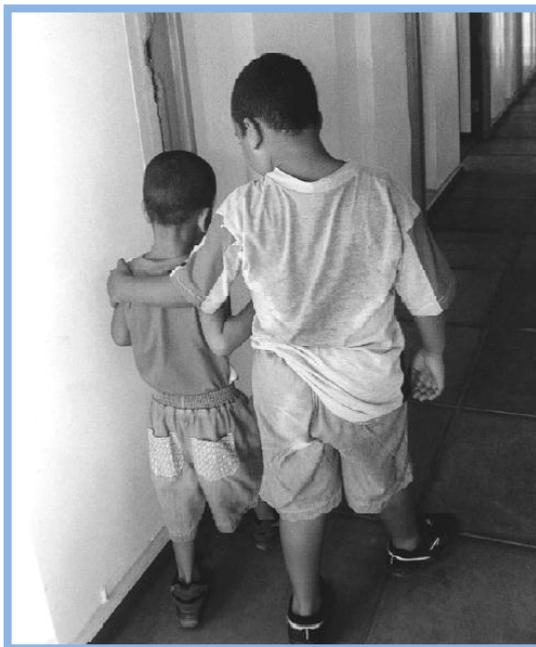


Imagem 7 – Crianças ao corredor, foto de Iolanda Huzak (RCNEI, 1998, vol.2, p.70).

Partindo desta segunda possibilidade de reflexão, é possível a existência de uma *microssanção*, como nos explica Foucault *apud* Bujes (2002, p.126): “os sistemas disciplinares operam ao modo de um sistema penal “menor”. As disciplinas funcionam no

espaço deixado vazio pelas leis, estabelecendo um conjunto articulado de *micro penalidades*". Em instituições de ensino infantil estas pequenas "punições" seriam aplicadas de acordo com suas regras, ou seja, a maneira como as crianças se expressam através da fala, dos gestos, da sexualidade e do tempo utilizado em diferentes situações, não permitindo situações agressivas, desmotivadas e desobedientes.

Vale ressaltar que a preocupação com a transmissão e obediência às regras, pode ser compreendida, segundo BUJES (2002), como *mecanismos disciplinares*, presentes nestas e em outras tantas instituições de educação. Tais mecanismos refletem-se na distribuição dos indivíduos nos espaços e na organização do tempo para as diversas ações de aprendizagem, em busca de uma eficiência, alcançada pela "capacidade de cada indivíduo", a partir de exigências institucionais que se cristalizam em posturas corporais. A esse respeito, pode-se dizer que:

O corpo passa a fazer parte de uma máquina constituída por muitos segmentos. Do mesmo modo, o tempo de cada um deve ajustar-se ao tempo dos outros. O mecanismo funciona ao modo de uma engrenagem. No entanto, esta engrenagem só funciona se tiver um sistema preciso no comando (BUJES, 2002, P.143).

A autora comunica que as crianças também são construídas em meio às complexidades, ajustadas a determinado tempo (o tempo de todos) e para que isto dê certo, precisa-se que os professores estejam no comando para fazer valer as regras e as normas necessárias. É interessante olhar por este ângulo, uma vez que todos nós passamos, e ainda vivenciamos, processos em que nos sentimos como uma verdadeira *engrenagem*, capacitada para desenvolver ações de saber e poder, necessárias para a convivência em sociedade.

Assim, o RCNEI indica que estas ações, dentre outras, devem ser reforçadas pelo professor em seu planejamento, organizando o tempo de acordo com as atividades que pretende desenvolver via as "atividades permanentes, sequencia de atividades e projetos de trabalhos".

As atividades permanentes são consideradas essenciais, pois "respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância" (RCNEI, 1998, vol. 1, p.55). Elas podem ser: brincadeiras, roda com contação de histórias e de conversas, cuidados com o corpo, oficinas de desenho, pintura, modelagem e música. Fica evidenciado que o professor precisa planejar as etapas de trabalho a partir dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto, com orientações didáticas, que indicam e apoiam o trabalho e se encontra "entre as intenções educativas e a prática", com *atividades e cuidados* de acordo com uma "concepção de criança e educação" (RCNEI, 1998, vol.1, p.54).

Outro aspecto a ser considerado é que podemos observar, diante desta análise, que o professor na Educação Infantil é o grande responsável pela estruturação pedagógica e pela aprendizagem das crianças, tendo que conhecer e aplicar diferentes conteúdos em diferentes áreas e direcionamentos didáticos, atuando de forma polivalente, comprometido e reflexivo com sua própria atuação e aprendizagem delas.

Servindo-me das reflexões de Bujes e do RCNEI, reconheço, como professora, que devemos aprender a exercitar o nosso olhar para outros caminhos, principalmente aqueles que nos são próximos, como nossa atuação docente. É uma atitude que pode nos levar a reflexões que não havíamos pensado, nem nos preocupado antes. Trazer à tona a discussão sobre o discurso visual e escrito do RCNEI, analisando as concepções de infância, de ensino e de bom professor na Educação Infantil, oferece a possibilidade de um outro olhar. É possível considerá-lo como uma visão de estranhamento ao que está exposto “naturalmente” nos discursos, através “de *enunciados* que têm a pretensão de nos dizer *mesmo* o que é a infância e como se dão os processos nos quais ela está envolvida” (BUJES, 2002, p. 271).

Considero importante refletir sobre a proposta do RCNEI, porque é um discurso oficial utilizado em instituições de Educação Infantil do país, sem esquecer que todo e qualquer discurso, como nos lembra Bujes (2002, p.272), pode servir para “marcar territórios mentais e, ao mesmo tempo, para construir maneiras de entender o mundo, mas também, para dar uma ordem a este mundo”, porque decorrem “da necessidade moderna de classificar, categorizar, enquadrar e excluir”.

3.3 O RCNEI e as Artes Visuais

Ao realizar uma reflexão do RCNEI em torno das Artes Visuais, cabe inicialmente conhecermos como o Referencial a concebe:

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais (RCNEI, 1998, vol.3, p. 85).

Com relação às Artes Visuais na Educação Infantil, o documento considera que podem ser facilmente encontradas no cotidiano infantil “ao rabiscar e desenhar no chão, na

areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso [...], ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis” (RCNEI, vol.3, p.85). Por reconhecer a presença das Artes Visuais na vida das crianças, que possuem suas próprias ideias e interpretações sobre a arte, elas “exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos”, bem como “constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte” (RCNEI, 1998, vol.3, p.89).

Com relação às orientações didáticas e conteúdos, é possível observar algumas relações com as propostas de ensino, divulgadas a partir da década de 1990, como é o caso da *Abordagem Triangular*. O RCNEI, apesar de não assumir explicitamente, também defende uma triangulação com conceitos e procedimentos similares aos adotados pela Abordagem Triangular. Neste aspecto, defende o *fazer artístico*, a *apreciação* e *reflexão*, como se pode observar no trecho, exposto na imagem abaixo:

- fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

Ilustração 1 - Fazer artístico, apreciação e reflexão (RCNEI, 1998, vol.3, p.89).

A influência desta abordagem confere importância ao uso da imagem, sobretudo às “obras de arte”, no ensino da Arte. Trata-se de uma tentativa de valorizar um ensino que incluía conhecimentos históricos e estéticos, em oposição ao *fazer por fazer*, presente, por muitos anos, em diversas práticas educativas em Arte.

A Abordagem Triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa, professora da Escola de Comunicação e Arte, da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Trata-se de uma

proposta que articula a contextualização histórica, a apreciação artística e o fazer artístico, cujos processos têm compreensão similar à adotada pelo RCNEI.

Para exemplificar, brevemente, a exploração desta abordagem na Educação Infantil, trago um estudo realizado por Cola (1999), que aborda a Livre Expressão e o processo triangular no ensino das artes na Educação Infantil. Este estudo objetivou, segundo o autor, uma verificação das “consequências de se trabalhar artes fornecendo ao aluno maior ou menor grau de liberdade”, a partir dos seguintes questionamentos:

- Que respostas se obtêm de alunos que tenham trabalhado as artes submetidos à livre expressão?
- Que respostas se obtêm de alunos que tenham trabalhado as artes submetidos à metodologia triangular?
- E, sob que aspectos podem ser detectadas diferenças e semelhanças entre as respostas às duas primeiras perguntas?

Neste caso, o pesquisador atuou ativamente em duas turmas de Jardim II, durante um bimestre letivo. Em cada turma, aplicou um “método diferente de se trabalhar o desenho artístico”, com a mesma carga horária. A turma da *livre expressão* trabalhou livremente “sem influência de reproduções artísticas”, a outra turma foi orientada pelo pesquisador sobre “técnicas de utilização dos materiais de desenho artístico” e foi influenciada por “reproduções de obras artísticas” de várias épocas e localidades.

Ao final do período de atividades com as turmas foram observados alguns resultados. De acordo com o autor, os alunos submetidos à *livre expressão* “demonstraram preferência pelos amálgamas”²⁸; ocuparam todos os espaços da folha de papel; tiveram dificuldade em respeitar “a margem da forma ou do diagrama ao colorir, sombrear e texturar”; “não manifestaram bloqueios em relação aos aspectos dentro-fora, forma-fundo”; utilizaram o material procurando diferentes “timbres”; utilizaram “elementos pictóricos” de suas próprias vidas; deram preferência a determinados materiais; “apresentaram comportamento pouco contido ao escolher os materiais e ao ocupar a superfície”; ocuparam o espaço da folha de trabalho “sem muita reflexão”; demonstraram variadas “aventuras visuais”; produziram a partir de uma “lógica mais subjetiva e expressiva do que objetiva e racional”; “foram mais expressivos do que reflexivos”; “fugiram ao tema proposto”; desenharam “garatujas também

²⁸ Camadas sobrepostas de cores ou rabiscos.

encaixadas na categoria citadas” e “espelharam um estilo próprio de representação visual” (COLA, 1999, p.61-62).

Os alunos que foram submetidos ao *processo triangular* apresentaram os seguintes resultados: voltaram-se mais ao grafismo; preocuparam-se com o “entorno da figura”; zelaram “aspectos figura-fundo, dentro-fora”; suas experimentações foram mais “refletidas, ponderadas e comedidas”; tiveram mais “organização lógica” do que intuitiva, “espelharam um estilo próprio de representação visual”; demonstraram uma maior “ordem lógica do que estilo próprio”; “mantiveram o estilo próprio de cada um frente às familiaridades e generalizações”; demonstraram maior “reflexão” ao desenhar; ocuparam toda a folha elegendo partes dela; “deram tratamento às formas de modo preciso”; “não ultrapassaram as margens da figura ao sombrear, colorir e texturar”; preferiram “determinadas cores e materiais”; fizeram “mais formas e menos rabiscos”; “não fugiram ao que lhes foi solicitado, e quando o fizeram, representaram, em geral, efeitos gráficos” e contaram “uma história mais objetiva do que subjetiva” (COLA, 1999, p.61-62).

É possível depreender que a pesquisa ajuda a demonstrar que as crianças, envolvidas em um processo de produção artística, também podem explorar outras possibilidades de criação, sendo mais reflexivas e objetivas sem perderem a expressividade, tão importante nesta fase de ensino. Colabora, ainda, para enfatizar que as novas “ideias de ensino” devem ser experimentadas e utilizadas de acordo com as necessidades e expectativas das crianças na Educação Infantil. Crianças pensam e se expressam a partir do que absorvem do mundo, do que aprendem, do que percebem e sentem, sendo capazes de explorar universos que até mesmo os adultos nem desconfiam.

Estas possibilidades de desenvolvimento reflexivo e artístico ocorrem no RCNEI, principalmente, via representação gráfica, inicialmente com as garatujas e, posteriormente, com o desenho, extrapolando para outras criações bidimensionais e tridimensionais. A respeito do desenho, o RCNEI reforça que...

[...] embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens) (RCNEI, 1998, vol. 3, p.92).

O RCNEI indica, ainda, que a organização da prática educativa em torno da aprendizagem com arte, para crianças de 0 a 3 anos, é importante porque possibilita a capacidade das crianças para:

- ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

Ilustração 2 - Capacidades em arte para crianças de 0 a 3 anos (RCNEI, 1998, vol.3, p.95).

Para as crianças de 4 a 5 anos de idade, o RCNEI indica a necessidade de aprofundar e ampliar os objetivos praticados na fase anterior, adicionados às capacidades das crianças em:

- interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Ilustração 3 - Capacidades em arte para crianças de 4 a 5 anos (RCNEI, 1998, vol.3, p.95).

Esta diferenciação de objetivos demarcados por uma faixa de idade delimita as atividades propostas nas orientações didáticas do RCNEI. Com as crianças de 0 a 3 anos, o documento estimula a exploração e a manipulação de diversos materiais (lápiz, carvão, carimbo, água, terra, argila, tintas, papel, parede, chão, caixas, etc.), de movimentos gestuais através de marcas gráficas, o cuidado como corpo e o cuidado com os materiais e objetos produzidos (individualmente ou em grupo).

Para crianças de 4 a 6 anos, indica a *criação* e a *exploração* de procedimentos para desenhar, colar, modelar e pintar através dos elementos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.); o aprofundamento no uso de diversos materiais, suportes e instrumentos para o processo de criação artística; a exploração de espaços

bidimensionais e tridimensionais, a organização e cuidado com os materiais, com os espaços de trabalho, com os objetos produzidos e com a valorização das produções artísticas (suas, dos colegas e da arte em geral).

Em razão do exposto, torna-se possível observar que o RCNEI em Artes Visuais dirige o foco para a produção artística da criança, uma vez que orienta didaticamente os professores de Educação Infantil a trabalharem alguns aspectos que valorizem os processos gestuais das crianças. Pode-se encontrar em seu discurso, orientações que sugerem o *desenho livre* (sem intervenção direta) e a *cópia* (de seus próprios desenhos ou de observação). Estimula, também, a exposição dos trabalhos, valorizando e possibilitando a leitura dos objetos produzidos, o favorecimento de atividades sugeridas pelas crianças e o contato com diversos materiais.

A apreciação em Artes Visuais para crianças de 0 a 3 anos, de acordo com o RCNEI, objetiva a *observação e identificação* de diversas imagens que possuam relação com seu universo (pessoas, animais, cenas familiares, formas, cores, aspectos da cultura regional etc.). Quanto à diferenciação entre abstratas e figurativas, ressalta:

Entretanto, imagens abstratas ou renascentistas, por exemplo, também podem ser mostradas para as crianças. Nesses casos, há que se observar o sentido narrativo que elas atribuem a essas imagens e considerá-lo como parte do processo de construção da leitura de imagens (RCNEI, 1998, vol. 3, p.104).

Para crianças de 4 a 6 anos, o documento orienta o conhecimento de diversas produções artísticas (pinturas, esculturas, fotografias, cinema, colagem etc.); a apreciação de produções (suas e dos outros); a leitura de elementos da linguagem plástica; observação dos elementos da linguagem visual (ponto, forma, cor, linha, contrastes, luz, volume e texturas); *leitura* de “obras de arte” (narração, interpretação e descrição de imagens e objetos) e a *apreciação* das Artes Visuais (relacionadas com as experiências pessoais).

Com relação ao uso de objetos, o RCNEI indica que “para construir, a criança utiliza-se das características associativas dos objetos, seus usos simbólicos e das possibilidades reais dos materiais, a fim de, gradativamente, relacioná-los e transformá-los em função de diferentes argumentos” (RCNEI, 1998, vol. 3, p.93).

Já no uso da imagem com crianças, o documento direciona que:

[...] há que se observar o sentido narrativo que elas atribuem a essas imagens e considerá-lo como parte do processo de construção da leitura de imagens. É aconselhável que as crianças realizem uma observação livre das imagens e que possam tecer os comentários que quiserem, de tal forma que todo o grupo participe.

O professor pode atuar como um provocador da apreciação e leitura da imagem” (RCNEI, 1998, vol. 3, p.103).

Na realização de leituras de imagens, o RCNEI afirma a importância de formular questões que estimulem o interesse das crianças como: “O que você mais gostou?”, “Como o artista conseguiu estas cores?”, “Que instrumentos e meios ele usou?”, “O que você acha que foi mais difícil para ele fazer?” (RCNEI, 1998, vol.3, p.104).

Contudo, vale salientar que existem outras possibilidades de utilizar as imagens em atividades pedagógicas no ensino de Artes Visuais. A importância de se trabalhar as imagens na Educação Infantil é indiscutível, pois sua presença é tão evidente na vida das crianças, em nosso cotidiano, que muitas vezes não paramos para refletir sobre elas. Acreditamos que, em razão de algumas imagens estarem tão naturalizadas na sociedade, muitas vezes nos acostumamos a conviver com elas sem questioná-las.

Uma abordagem contemporânea que oferece outra possibilidade de exploração de imagens, a partir da maneira como se interpreta é a Educação em Cultura Visual. Apesar de não ser diretamente abordada no RCNEI, vale a pena trazê-la para esta reflexão, pois oferece uma discussão bastante pertinente a respeito das imagens, questionando-as com relação ao envolvimento com a subjetividade do indivíduo, podendo também ser mesclada a outras propostas atuais para o ensino de Artes Visuais.

Pode-se dizer que esta proposta atenta para as imagens do cotidiano dos estudantes, relacionando-as a algum problema identificado na instituição em que o projeto pedagógico está sendo construído. A este respeito, o Referencial indica que...

[...] as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente. Tais intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertório e a linguagem pessoal das crianças e enriquecer seus trabalhos. Os temas e as intervenções podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da criança (RCNEI, 1998, vol.3, p.101).

O problema pode ser identificado em situações de diálogo com o alunado ou mediante alguma necessidade percebida pelo professor, de acordo com o perfil da turma que está trabalhando ou de provocações percebidas em imagens.

A Cultura Visual, ainda incentiva a realização de trabalhos por projetos. O trabalho por projetos é um procedimento bastante enfatizado por esta abordagem cultural que dialoga com o RCNEI, apesar de não ser assumido explicitamente, tal como também ocorre com a abordagem triangular. Contudo, observando as referências bibliográficas do

documento, notei a presença de autores como Hernandez e Ventura (1998) em publicações sobre a organização do currículo por projetos pedagógicos. Neste aspecto, o RCNEI propõe que “os projetos podem ter como ponto de partida um tema, um problema sugerido pelo grupo ou decorrente da vida da comunidade, uma notícia de televisão ou de jornal, um interesse particular das crianças etc.” (RCNEI, 1998, vol. 3, p.110).

Geralmente, um problema diagnosticado, a partir de um diálogo com os alunos, é bastante rico em questionamentos, podendo desencadear várias experiências, não só no ensino de Artes Visuais, como nos diferentes campos do saber. O diálogo entre professor e aluno quebra o distanciamento do ensino tradicionalista, no qual o professor se posicionava como superior em relação aos educandos, sendo o detentor e transmissor do conhecimento. A respeito do diálogo no processo educacional, é importante considerar que...

O diálogo também demarca relações de poder, uma vez que pressupõe a coexistência de diferentes autorias. Não se trata da imposição do falante sobre um ouvinte. Vejo o diálogo na educação, especialmente quando é levado em consideração para incorporar críticas e possibilidades de mudanças, sem dissimulações, como uma maneira de arrefecer as relações de saber e poder estabelecidas, criando outras possibilidades de convivência (NASCIMENTO, 2009, p.70).

A importância do diálogo está sendo evidenciada por ser pouco exercitada em algumas instituições de educação. É uma tentativa de se aproximar da vida dos estudantes, reconhecendo que se pode aprender com a interação entre universos interpretativos diferentes. Esta aproximação pode ser desenvolvida mediante provocações observadas no dia-a-dia, principalmente a partir das imagens que invadem a nossa vida. A importância desta troca entre professores e alunos não se resume a apenas dar oportunidades de as crianças expressarem suas opiniões, mas também de aprenderem a refletir e participar como coautores do ensino e da aprendizagem. Assim, a Cultura Visual surge como uma oportunidade para aproximar a escola com a vida.

Para compreendermos um pouco mais sobre esta proposta contemporânea para o ensino de Artes Visuais, entendamos como alguns autores abordam a Cultura Visual. Nascimento (2009, p.71), por exemplo, defende que a Educação em Cultura Visual pode ajudar a estimular “questionamentos sobre o passado renitente, que atravessa o presente, mediante as interpretações desencadeadas pelas imagens circundantes, com a finalidade de construir outro hoje, incitando-o a ser diferente do que é”. Fernando Hernandez (2007) afirma que a Cultura Visual nos ajuda a “compreender os desafios que hoje enfrentam as crianças e os jovens” em uma abordagem cultural a partir de representações visuais...

[...] não na posição de quem pretende a constituição de leitores, mas com a intenção de contribuir para o aparecimento de atores com capacidade de ação e de resistência. Não para falar do que se vê na verdade da representação, mas para reconhecer como cada um se vê e é colocado em práticas de discurso (HERNANDEZ, 2007).

A subjetividade passa ser o ponto principal a ser observado a partir da Cultura Visual, transformando-a em uma oportunidade de espaço para o diálogo, reflexão e investigação na educação, de acordo com o nosso olhar, nossa maneira de “ver o mundo e a si mesmo”. A Cultura Visual não é um novo conteúdo em Artes Visuais, mas, segundo Dikovitskaya *apud* Hernandez (2007): “...um campo de estudos recente em torno da construção do visual nas artes, na mídia e na vida cotidiana”. Por isto, é importante atentar para as práticas pedagógicas que favorecem o diálogo, o questionamento e a reflexão a partir das imagens, principalmente no ensino de Artes Visuais.

Com relação à infância, Hernández (2007) acredita que as mudanças nas representações sociais devem ser observadas na construção de ações educativas, pois a infância é resultado das ações sociais influenciadas em cada época. Pensar propostas educativas para crianças a partir de fundamentos visuais permitirá o conhecimento da concepção de infância e, conseqüentemente, uma abordagem de ensino significativa em Artes Visuais para a Educação Infantil. Assim, este autor sugere um novo caminho para a educação das Artes Visuais, por estarmos vivendo intensamente a “visualidade”, a partir do desenvolvimento tecnológico e a expansão dos dispositivos visuais, provocando a nossa ação educativa para instigar experiências críticas a partir do campo visual.

No que diz respeito às experiências críticas, o discurso do RCNEI em Artes Visuais sugere que o professor da Educação Infantil possibilite...

[...] uma observação mais apurada, instigando a descrição daquilo que está sendo observado. É aconselhável que o professor interfira nessas observações, aguçando as descobertas, fomentando as verbalizações e até ajudando as crianças na apreensão significativa do conteúdo geral da imagem, deixando sempre que as crianças sejam as autoras das interpretações (RCNEI, 1998, vol.3, p.104).

É importante enfatizar, ainda, a necessidade de que os professores da educação infantil compreendam e atentem para as visualidades, uma vez que há uma grande quantidade de imagens que rodeiam as crianças. O próprio ambiente escolar pode ser observado e analisado. O educador infantil pode, por exemplo, questionar as imagens que estão expostas nos corredores e nas salas de aula das instituições de Educação Infantil. Podem observar as

relações destas imagens com as maneiras de ser, pensar e agir de professores, gestores e crianças.

Um exemplo de possibilidade de exploração da visualidade para pensar a Educação Infantil pode ser depreendida a partir de um estudo recente, intitulado “*Visualidade e infância até seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil*” (NASCIMENTO, 2010). Este texto apresenta uma reflexão em torno de quatro imagens encontradas na internet e produzidas por artistas, cartunistas, chargistas e designers brasileiros, as quais foram relacionadas com a infância e a Educação Infantil a partir de três questionamentos:

- Como algumas imagens, de diferentes gêneros de produção, tratam a infância de zero a seis anos?
- De que modo às imagens de infância de zero a seis anos provocam, incitam e instigam deslocamentos e transformações na educação infantil?
- Como é possível pensar o lugar das artes visuais nas políticas públicas para a educação infantil, a partir das provocações relacionadas com as infâncias em imagens?

As quatro imagens utilizadas foram suficientes para dirigir o pensamento do autor, fornecendo...

[...] indícios para ajudar a pensar os desafios e possibilidades da educação infantil. As artes visuais podem colaborar no processo de inclusão digital, ao tornar mais prazeroso e significativo o manuseio das ferramentas digitais. Podem colaborar, ainda, para ajudar a revelar e, depois desconstruir preconceitos étnicos entranhados na sociedade brasileira. Podem ainda ajudar a questionar o consumismo destinado ao público infantil, adolescente e adulto. Podem, entre outras finalidades, ajudar a tornar as instituições de educação infantil mais prazerosas. A metáfora das crianças que habitam os adultos e a provocação para ouvi-las, constantemente, podem ser importantes possibilidades para desencadear mudanças, incitar multiplicidades, instigar fissuras no discurso e na prática educacional vigente (NASCIMENTO, 2010, p.35).

A visualidade atua como uma importante fonte de reflexão sobre as necessidades e as particularidades dos sujeitos envolvidos, neste caso, as crianças. É uma possibilidade para ajudar a efetivar uma educação capaz de atentar para as possíveis problemáticas existentes nas diversas instituições de Educação Infantil do nosso país e sobre as diferentes concepções de infância presentes em imagens.

Ao conhecer outros objetivos do RCNEI, identifiquei a importância dada à temática da *diversidade*. Este tema também é observado e incluído em currículos escolares, não apenas como uma obrigação a ser cumprida, mas como uma provocação para respeitar algo que não necessitaria ser solicitado se não tivéssemos preconceitos herdados do eurocentrismo e etnocentrismo. Trata-se de uma oportunidade de refletir sobre a diversidade diante de fatores presentes na comunidade, na realidade e na necessidade do alunado. Sobre este conceito, o RCNEI indica que:

[...] acolher as diferentes culturas não pode se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças (RCNEI, 1998, vol. 1, p.77).

Atualmente, observamos a presença de vários estudos que tratam sobre uma educação “multicultural”. O *multiculturalismo* é uma realidade e não é de hoje. O nosso país é multicultural, nossa história é repleta de influências de outros povos que aqui passaram e ficaram. A respeito do termo “multicultural” é possível afirmar que:

Historicamente, o termo “multiculturalidade” não é de forma alguma um termo pacífico e de um sentido único. Muitos (as) autores (as) que têm tratado da educação multicultural afirmam que esse termo é bastante recente, embora o fenômeno como tal não o seja (WALKLING 1990; BANKS 1992; EKSTRAND 1994 *apud* RICHTER, 2008, p.19).

Alguns autores vêm utilizando o termo “interculturalidade” porque representa uma “inter-relação de reciprocidade entre culturas”, e porque é considerado “o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se propunha estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais” (RICHTER, 2008, p.19).

Em um sentido geral, independente de termos, pretendo deter-me, aqui, na relação das diferenças culturais com a escola, atentando para que o conhecimento sobre a educação multicultural não seja limitado a uma visão festiva, como ocorre em algumas instituições de educação, principalmente nas de Educação Infantil. Resumindo, o interculturalismo não pode ser reduzido aos dias comemorativos, como por exemplo, o “dia do índio” ou o “dia da consciência negra”

O artigo sobre “*Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo*”, de Ballengee-Morris et al. (2005), traz uma relação entre Cultura Visual e diversidade no contexto escolar no universo multicultural. As autoras explicam que, durante muito tempo, as discussões relacionadas à diversidade

“fundamentava-se no conceito de multiculturalismo”, e que desde o séc. XIX interpretavam este termo por várias óticas: sociocultural, política, acadêmica e pedagógica.

Com a evolução dos termos, a palavra multicultural, especificamente, está sendo questionada como realidade continuamente em mudança. A história mantém nossos fundamentos e define nosso vocabulário considerando o termo multicultural. Também fornece uma visão centrada e, por meio da reflexão e análise críticas, revela a natureza dos conflitos que cercam o termo multicultural. A partir deste tipo de análise, o termo multicultural agora inclui intercultural, intracultural, transcultural, suas interseções e complexidades. A amplitude dessas mudanças conceituais atinge profundamente o que cerca o termo multicultural, e um após o outro atingem a cultura visual e a educação, representados nas artes, na mídia e nos artefatos contemporâneos (BALLEN-GEE-MORRIS et al. 2005, p.265).

Estes conceitos refletem na educação e no ensino de Artes e estão intrincados à vida do alunado, por isto questiono: *por que muitas vezes a questão multicultural não faz parte da vida escolar? Por que questões de diversidade são consideradas difíceis de serem tratadas dentro da escola?*

As autoras reforçam que questões sobre a diversidade cultural são estudadas na reforma escolar como “educação multicultural”, que teve origem nos anos de 1960, no movimento pelos Direitos Civis contra o racismo em um processo educacional preocupado com as “oportunidades igualitárias”. No ensino de Arte, o multiculturalismo pode ser “um processo para encorajar a justiça e o desenvolvimento social, tornando as comunidades construtivas” (BALLEN-GEE-MORRIS et al, 2005, p.266). Elas indicam também a necessidade de uma “reforma escolar multicultural”, na qual o *ensino* deve estar “conectado com as necessidades, experiências e comunidades dos estudantes”, tendo o “conceito de justiça e de oportunidades iguais para todos” como objetivos principais. O professor, neste caso, precisa estimular os alunos a pensar sobre o mundo “fora da sala de aula”, conectando-os com “o mundo real das comunidades”, desenvolvendo sua visão crítica.

A partir destes posicionamentos, *os alunos* podem “investigar como suas vidas se relacionam e são limitadas pela sociedade”; desenvolvem “habilidades críticas para endereçar questões sociais”; reconhecem “seus preconceitos e os dos outros”, percebem as “conexões entre poder, riqueza e injustiça”. *A escola*, por fim, deve estar de acordo com as necessidades e realidade dos estudantes, no qual a “sala de aula deve servir de micro-organismo para a sociedade democrática, na qual os estudantes são capacitados a importar-se com e a aprender como cuidar do outro” (BALLEN-GEE-MORRIS et al, 2005, p.267-268).

As indicações, observadas por estas autoras, ajudam a compreender o discurso presente no RCNEI, que, em seu primeiro volume, reforça a importância de abordar questões

ligadas à diversidade “de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira”. Este documento deixa claro que “assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro” (RCNEI, 1998, vol.1, p.77). Apesar destes conceitos não serem apontados explicitamente no RCNEI, possuem similaridades com as abordagens de ensino em Artes Visuais mais atuais.

Outra similaridade do discurso do RCNEI com uma visão contemporânea de ensino em Artes Visuais diz respeito à atuação do professor como mediador do processo educativo. Pode-se deduzir tal concepção no trecho a seguir.

[...] o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (RCNEI, 1998, vol.1, p.30).

Esta perspectiva do professor como mediador dialoga com a teoria histórico-cultural, de Vygotsky (1991), que enfatiza a importância da *mediação*. Este autor defende que o sujeito, em seu processo de desenvolvimento, é afetado pela significação do mundo, processo em que a criança vai realizando um diálogo com os meios constituintes do seu dia-a-dia, identificando-se culturalmente. Mesmo não sendo citado diretamente no texto do RCNEI, encontrei no documento referências a vários estudos de Vygotsky²⁹.

Com relação à interação social e cultural, uma das características da mediação, o RCNEI explica que:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (RCNEI, 1998, vol. 1, p.21).

Durante a história, com a produção cultural, o indivíduo torna-se cada vez mais “humano”. A criança passa por todo esse processo e vai se adequando, aos poucos, ao meio cultural em que está inserida. Vygotsky acreditava que, por estas adequações, não existe uma sequência obrigatória de estágios cognitivos, pois a interação com o meio é que caracteriza a constituição humana. Esta “constituição” depende do desenvolvimento de funções mentais

²⁹ Vygotsky (1991; 1989; 1984 e 1982), Vygotsky e Leontiev (1988) e Vygotsky e Luria (1996).

superiores que são “mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente” (REGO, 1995, p.39).

A criança, inserida nesse contexto, passa, até aos dias atuais, por um longo caminho em busca da humanização, que muitas vezes, pode ser propiciada pela Arte na escola ou em casa, em suas relações de aprendizagem. Alguns autores alertam que “para muitas crianças, o acesso à cultura de modo mais ampliado só é possível na escola” (ALMEIDA, 2001). Por isto, a Arte passa a ter um papel fundamental neste processo de mediação cultural como campo de conhecimento.

Em instituições de Educação infantil, percebem-se diversas interações das crianças, sejam entre elas mesmas ou com educadores e gestores. Tais relações colaboram no desenvolvimento infantil, em sua aprendizagem e conexão cultural. As práticas pedagógicas dão uma maior visibilidade a estas relações por acreditar que “as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis” (RCNEI, 1998, vol. 1, p.31). É, neste sentido, que o RCNEI explora as Artes Visuais, como outras modalidades de saberes, incluindo-a no contexto infantil, em seu *Conhecimento de Mundo*. Considera-se importante a “percepção do espaço” e de “si próprio”.

Deste modo, o RCNEI apresenta orientações didáticas em Artes Visuais, que estimulam o professor a pensar sobre os materiais, sobre o *espaço* e as atividades na formulação de um projeto para trabalhar com as crianças. Possibilita também o acesso das crianças a outros espaços, como exposições de arte e/ou o contato com diferentes produções artísticas,

[...] assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc. (RCNEI, 1998, vol. 3, p.89).

Se existe a importância em estimular as crianças a entrarem em contato com a produção artística em diversos espaços expositivos, cabem às instituições e aos docentes inserirem estas práticas em seus planejamentos pedagógicos, dando a devida atenção a esta ação, que envolve muitos aspectos, pois sair com as crianças para determinado local, não deveria se configurar em apenas um passeio, mas, como uma atividade extraclasse com objetivos e fundamentos, o que torna a aprendizagem significativa.

Outro estudo que se faz necessário a esta discussão, porque dá importância ao espaço para a Arte na Educação Infantil, é o realizado por Pillotto e Mognol (2007), entre os

anos 2003 e 2005, em que foram pesquisadas 83 instituições infantis (públicas e privadas) da Região de Joinville. A pesquisa contou com abordagens qualitativas, empregando entrevistas, questionários e observações nos locais. Esta investigação atentou para o currículo, concepções conceituais sobre a Arte na Educação Infantil, o papel do professor de Arte neste nível de ensino e o espaço físico como integrante do currículo.

Com relação ao espaço para Arte na educação, a pesquisa entende que “a organização do espaço tem uma grande influência sobre o modo como as crianças e professores sentem, pensam e se comportam” (PILLOTTO E MOGNOL, 2007). Sugere que o espaço para a Arte ofereça ao professor uma maior articulação, propondo novas experiências sensíveis, sem as amarras dos espaços rígidos presentes nos currículos educativos. Sobre o espaço para as Artes o RCNEI, indica que:

Os locais devem favorecer o andar, o correr e o brincar das crianças. Devem, também, ser concebidos e equipados de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir e o prazer de estar ali. Precisam, igualmente, permitir o rearranjo do mobiliário de acordo com as propostas. Faz parte do processo criativo uma certa desordem no local de trabalho causada, por exemplo, pela variedade de materiais utilizados. A arrumação do espaço ao término das atividades deve envolver a participação das crianças. O espaço deve possibilitar também a exposição dos trabalhos e sua permanência nesse local pelo tempo que for desejável (RCNEI, 1998, vol. 3, p.110).

Sobre o professor em Arte na Educação Infantil, as autoras percebem na análise que o ensino não partia de atividades mecânicas, nem repetitivas, e sim do respeito e do afeto, atentando para o desenvolvimento psicossocial da criança. Sobre o perfil destes docentes, elas reforçam que:

O profissional da arte na educação infantil **deve possuir formação específica em arte**, ter perfil de pesquisador; ser observador; curioso, mediador e parceiro das crianças, da instituição e da comunidade. Além disso, é fundamental que conheça a pedagogia da infância e o contexto da educação infantil e desenvolva vivências nas linguagens da arte (PILLOTTO; MOGNOL, 2007, grifo meu).

Lamentavelmente a obrigatoriedade da presença de professores específicos em Arte na Educação Infantil ainda não é geral. Em João Pessoa/PB já se trabalha com esta realidade no âmbito municipal, a partir da resolução 009/2006, como vimos no capítulo anterior. Mas, mesmo não existindo uma abrangência desta especificidade na Educação Infantil, as autoras indicam fatores interessantes que os profissionais que trabalham com a Arte na Educação Infantil precisam considerar em suas ações. O RCNEI também reforça este

comprometimento “com a prática educacional, capaz de responder às demandas familiares e das crianças” (RCNEI, 1998, vol. 1, p.41).

Pillotto e Mognol (2007), neste estudo, ainda nos fala sobre a importância do registro por parte dos professores, como um processo de reflexão da ação pedagógica e do envolvimento afetivo, emocional e cognitivo da relação criança e professor. Sobre isto, o RCNEI indica que:

O registro dessas observações e das percepções que surgem ao longo do processo, tanto em relação ao grupo quanto ao percurso individual de cada criança, fornece alguns parâmetros valiosos que podem orientar o professor na escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Podem também, ajudá-lo a avaliar a adequação desses conteúdos, colaborando para um planejamento mais afinado com as necessidades do grupo de crianças (RCNEI, 1998, vol. 3, p.102-103).

Embora saibamos que a maioria das práticas educativas, em diversas áreas do conhecimento, acontece no mesmo espaço, o RCNEI também reconhece a importância de estabelecer espaços específicos para as Artes dentro das instituições de Educação Infantil. Deste modo, os professores acabam por organizar um “cantinho” para cada coisa dentro da sala de aula. No entanto, o documento afirma que “é possível organizar ateliês, que são espaços específicos e próprios para a realização de diferentes atividades em Artes Visuais”. É importante, portanto, que as instituições de ensino infantil considerem esta possibilidade.

Faz-se necessário, diante deste cenário, uma atualização frequente das propostas de ensino em instituições de Educação Infantil. Os profissionais deste nível de ensino podem estar atentos às novas abordagens de ensino das Artes Visuais e ao conhecimento sobre o processo de ensino em Artes Visuais para crianças. É importante também verificar como se construíram as concepções em Artes Visuais no Brasil, juntamente com as propostas educacionais para instituições de Educação Infantil, de modo a acessar estas informações e utilizá-las de acordo com a necessidade. Tais interesses podem ser considerados importantes principalmente quando se busca de uma aprendizagem significativa, voltada para reflexões entre educação, Arte e infância.

4

As concepções e práticas de docentes formados em Artes Visuais na Educação Infantil do município de João Pessoa/PB

CAPÍTULO 4 - AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES FORMADOS EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Fale, e eu esquecerei; ensina-me, e eu poderei lembrar; envolva-me, e eu aprenderei.

Benjamin Franklin

Tentar compreender como os sujeitos docentes (cinco professores formados em Educação Artística /Artes Plásticas - UFPB) concebem e praticam as Artes Visuais nos Centros de Referência em Educação Infantil - CREIs do município de João Pessoa/PB é o foco principal deste capítulo. Neste momento, procuro responder a questão principal desta pesquisa, partindo da análise das “narrativas” destes sujeitos, extraídas de um questionário, que versou sobre informações pessoais, formação acadêmica e atuação profissional em Artes Visuais nos CREIs. Em seguida, analiso os resultados da pesquisa de campo realizada nestas instituições, um estudo com “um conjunto de casos”, a partir da observação da atuação docente destes profissionais, considerados colaboradores nesta pesquisa.

Os cinco CREIs selecionados como estudo de caso, representam 12% do total de 39 unidades no município de João Pessoa/PB. Destes CREIs, apenas 10 possuem professores licenciados em Artes Visuais. Cada CREI pertence a um *Pólo* (um conjunto de bairros, distribuídos por região), localizados na cidade de João Pessoa/PB, destacados a seguir: Cristo Redentor, Torre, Bairro do Novais, Bairro das Indústrias e Cidade Verde.

A organização das turmas dos CREIs é a mesma nas 39 unidades existentes. Seguem um modelo seriado de acordo com as idades: berçário (crianças de um ano); maternal I e II (crianças de dois a três anos); pré-escola I e II (crianças de quatro a cinco anos), atendendo cerca de 4.000 crianças, de zero a cinco anos de idade. Dentre os cinco CREIs selecionados para este estudo, apenas um possui berçário. A rotina escolar está baseada entre os cuidados com alimentação, higiene, atividades pedagógicas e lúdicas em todas as unidades, com algumas variações. Funcionam das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira, cada turma possui um professor e um monitor. Alguns Centros de Referência também contam com professores de Artes (Artes Visuais, Música e Cênicas) e Educação Física. Algumas informações específicas sobre cada CREI selecionado para a pesquisa de campo constam no

segundo tópico deste capítulo, quando analiso as concepções e práticas docentes durante a observação das atuações dos colaboradores deste estudo.

4.1 O perfil dos docentes formados em Artes Visuais na Educação Infantil dos CREIs do município de João Pessoa/PB

Como foi destacado no início deste capítulo, o perfil dos cinco professores de Artes Visuais é traçado a partir dos dados extraídos do questionário, aplicado em junho de 2011. Cabe ressaltar que o questionário utilizado nesta pesquisa baseou-se em questões do estudo de Melo (2004) e na pesquisa, realizada pelo Grupo de Pesquisas em Ensino de Artes Visuais – GPEAV/UFPB (NASCIMENTO et al, 2011).

As análises sobre o perfil destes profissionais são auxiliadas, neste texto, pelo RCNEI, por ser considerado um documento oficial bastante utilizado em instituições de ensino infantil, sem desprezar alguns textos acadêmicos que abordem possíveis aspectos ou concepções de ensino em Artes Visuais.

No primeiro bloco de perguntas, coletei dados relacionados ao perfil socioeconômico dos professores em Artes Visuais. Utilizo o gráfico abaixo para uma melhor visualização de que a maioria dos docentes é do sexo feminino.

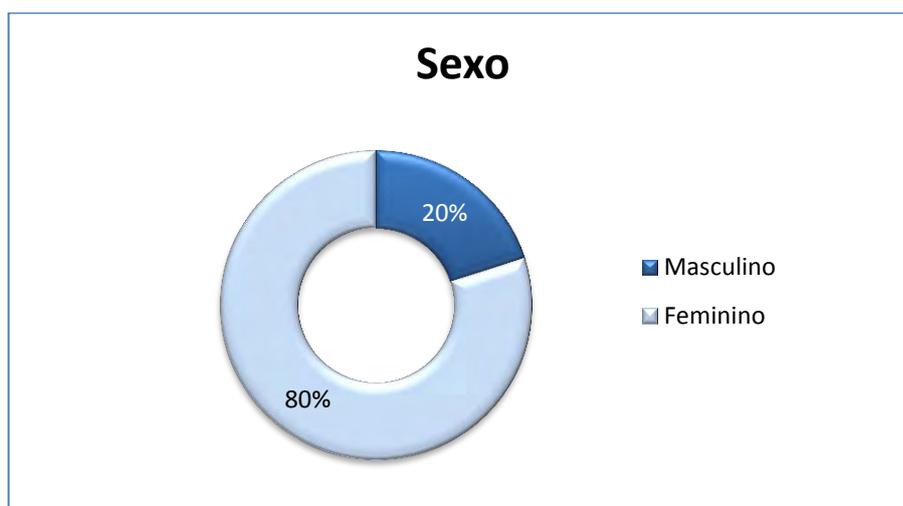


Gráfico 1- Quanto ao sexo, 2011.

Esta predominância do sexo feminino é bastante comum na Educação Infantil e corresponde a uma herança da sociedade brasileira, quando as crianças eram orientadas por

freiras em instituições educacionais e, depois, nas creches e pré-escolas, por mulheres, com o objetivo de suprir os “cuidados” maternos.

Em relação à idade, a maioria (três) afirma ter entre 25 e 35 anos e dois entre 16 e 25 anos, o que caracteriza um perfil “jovem” de docentes em Artes Visuais. Quando questionados com relação à etnia, dispus as seguintes opções: branca, amarela, negra, parda, indígena e mestiça. O critério adotado foi a autotransclassificação, constando os seguintes resultados: dois consideram-se brancos, um pardo, um amarelo e um indígena. Os resultados apontam para uma diversidade étnica, característica marcante da população brasileira.

Na última questão deste bloco, perguntei sobre a renda familiar dos docentes, um dado que pode demonstrar o acesso do professor a meios artísticos e culturais (exposições, cinema, teatro, espetáculos musicais, etc.), a materiais didáticos (livros, materiais pedagógicos e digitais), além de uma possível satisfação com a remuneração. Diante de várias opções de renda familiar disponível, as apontadas tiveram uma variação entre um e quatro salários mínimos, conforme pode ser verificado abaixo.

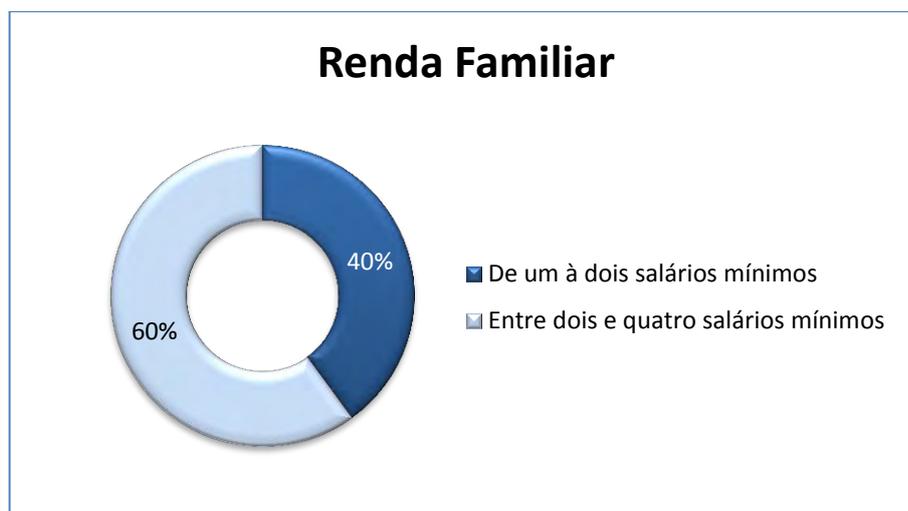


Gráfico 2 - Quanto a Renda Familiar, 2011.

De acordo com a renda detectada, pode-se dizer que os docentes em Artes Visuais podem, em alguns casos, encontrar dificuldades na aquisição de materiais pedagógicos e artísticos, bem como de complementação da formação acadêmica, tão necessária ao professor que precisa estar sempre atualizado.

No segundo bloco de perguntas, o foco centrou-se na formação acadêmica e atuação profissional dos docentes em Artes Visuais. As primeiras questões situam os docentes

colaboradores nas unidades em que atuam, indicando a localização, as turmas que atendem e o ano de ingresso, como dispostos no quadro abaixo.

Colaboradores	CREIs	Localidade	Turmas	Ingresso
França	Francisco Porto Florianio Augusto	Jardim Planalto Bairro dos Novais	Maternal I e II e Pré I e II Maternal I e II e Pré I e II	2009
Lima	Maestro Pedro Santos Custódia Nóbrega	Cidade Verde Mangabeira VI	Maternal I e II e Pré I e II Maternal I e II e Pré I e II	2009
Soares	Mayara Lima Gertrudes Maria	Bairro das Indústrias Jardim Veneza	Maternal I e II e Pré I e II Maternal I e II e Pré I e II	2011
Oliveira	Júlia Ramos Diotília Guedes	Torre Centro	Maternal I e II e Pré I e II Maternal I e II e Pré I e II	2009
Paz	Rosa Andrade Rodrigo Moreno	Cristo Redentor Vale das Palmeiras	Berçário, Maternal I e II e Pré I e II Maternal I e II e Pré I e II	2011

Quadro 1 - Situando os docentes em Artes Visuais nos CREIs em que atuam, 2011.

Os CREIs selecionados para esta pesquisa foram os seguintes: Florianio Augusto Silva, Maestro Pedro Santos, Mayara Lima da Silva, Júlia Ramos e Rosa Andrade de Lima. Cabe ressaltar que todos os professores atuam com 20h semanais (nas tardes de segunda a quinta) nos CREIs (duas tardes em cada) e participam de planejamento quinzenal (às sextas-feiras) com a coordenadora pedagógica, responsável formação continuada dos professores de Artes (Visuais, Cênicas e Músicas) e de Educação Física, na SEDEC.

De acordo com as questões sobre a formação acadêmica, os cinco docentes indicaram possuir formação em “Licenciatura plena em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas/Desenho ou Visuais”, na mesma instituição (UFPB). Um dos docentes está cursando uma segunda graduação em “Design Gráfico”. Três professores, incluindo o citado anteriormente buscam ampliar sua formação acadêmica através da Pós-Graduação em Artes, sendo dois em “Arte Educação” e um em “Arte, Educação e Sociedade”.

Quando questionados com relação à participação em eventos (cursos, congressos e simpósios), promovidos pela universidade, secretaria de educação e demais instituições, dois dos docentes afirmam que não participam destes eventos. Três dizem participar de cursos de formação continuada, um destes em congressos na área de ensino de Artes e um do total pesquisado em oficinas artísticas. Os dados demonstram que a maioria dos docentes procura, sempre que possível complementar sua formação acadêmica.

Outra pergunta quis saber sobre a realização de produção artística dos docentes, no passado e atualmente. A resposta de todos foi afirmativa, variando apenas os tipos de produções, como é possível observar no quadro abaixo:

1. Em exposições, como por exemplo: Bienal Pequenos Formatos, Exposição Internacional de Arte-Postal, SNAP entre outros.
2. Uma vez, quando participei de uma oficina de fotografia.
3. Em fotografia.
4. Em exposições.
5. Como artista plástica com exposição de desenhos e fotografias – montagem, monitoria e mediação de exposições.

Quadro 2 - Sobre produção artística dos docentes em Artes Visuais, 2011.

Os dados sobre a produção artística mostram que todos os docentes tentam se envolver com a arte, participando também de alguma criação e exposição na área de Artes Visuais.

Grande parte das perguntas do questionário versa sobre a atuação docente em Artes Visuais nos CREIs, principalmente no que diz respeito ao planejamento de ações pedagógicas. Dentre estas questões, perguntamos se conhecem e/ou utilizam o “Pólo Arte na Escola” - localizado na Biblioteca Central da UFPB. Os dados obtidos apontam que três responderam *não* e dois, *sim*. Este resultado demonstra que a maioria dos docentes em Artes Visuais dos CREIs desconhece o acervo educacional do Pólo Arte na Escola – João Pessoa/PB.

De acordo com o site *Arte na Escola*³⁰, existe um total de 50 pólos distribuídos em 46 cidades e 22 estados do Brasil, com o objetivo de “melhorar o ensino da arte no país”. A Rede Arte na Escola “é uma organização social que, desde 1989, incentiva, reconhece e qualifica o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores do ensino básico”. Reúne “universidades, instituições culturais e educacionais”, estimulando a formação de “jovens mais perceptivos, criativos e críticos de sua realidade”.

Ao serem questionados se trabalham somente com aulas de Artes Visuais nos CREIs e de que forma, os docentes relataram as informações abaixo:

³⁰Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/iae_formadeatuacao.php> Acesso em: 02 nov. 2011.

-
1. Não com os conteúdos, mais utilizo as linguagens para um único fim, que é o visual.
 2. Sim.
 3. Sim.
 4. Não, são mescladas com conteúdos das outras linguagens artísticas (música, dança, teatro) - em todas as turmas, mas com algumas modificações na turminha de 2 anos.
 5. Não, são mescladas com conteúdos das outras linguagens artísticas: música, dança, teatro – contos, encenações, experimentações com sensações (quente, frio, duro, mole, macio, áspero) ritmo (lento, rápido, curto, longo, baixo, alto), de 1 a 5 anos.
-

Quadro 3 - Quanto à atuação com as Artes Visuais nos CREIs, 2011.

As informações fornecidas pelos docentes remetem a uma possível articulação entre as Artes Visuais e outras modalidades artísticas, apesar de não evidenciarem se o fazem de maneira polivalente (atuando com as diversas áreas da arte - Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), interdisciplinar e transdisciplinar.

A *interdisciplinaridade*, segundo Piaget (1981, p.52) é definida como o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências”. Para o autor, esta interação entre diferentes áreas deveria desenvolver uma *transdisciplinaridade*, defendida por ele como uma “integração global” entre as ciências, sendo a etapa seguinte e mais aprofundada que a interdisciplinaridade, pois ela interage no interior de um sistema, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas. Complementando o pensamento do autor mencionado, concordo com Almeida et al (2010, p.01) quando diz que a ação interdisciplinar “não é algo fechado em si mesmo, pois desta maneira não seria possível realizá-la de maneira eficaz”, mas, “é a relação, a interação e o envolvimento entre duas ou mais disciplinas que tornam o ensino mais eficaz e qualitativo”.

Sobre a escolha de conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Artes Visuais, quatro dos docentes informaram considerar os abordados no planejamento curricular quinzenal da SEDEC. Ressaltam que, nestes encontros, são discutidas várias possibilidades de atividades e conteúdos, articulados com um tema a ser trabalhado, durante duas semanas com as crianças. Um docente informou que escolhe os conteúdos de forma a possibilitar “diferentes experimentações”, para “sair do convencional”.

Outra questão ofereceu diferentes opções para marcar, versando sobre a *base* do planejamento das aulas em Artes Visuais. As opções disponibilizadas foram: orientação da direção, discussões com a equipe de professores de arte, orientações da coordenação pedagógica, pesquisa bibliográfica na área, propostas curriculares da secretaria de educação,

parâmetros curriculares nacionais – PCN, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, interesse dos alunos e outros. Os resultados sobre esta questão estão dispostos no quadro a seguir:

1. Orientações da direção, discussões com a equipe de professores de arte, orientações da coordenação pedagógica, pesquisa bibliográfica na área (Piaget e referenciais Infantis), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.
2. Discussões com a equipe de professores de arte, orientações da coordenação pedagógica, propostas curriculares da Secretaria de Educação e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.
3. Discussões com a equipe de professores de arte e orientações da coordenação pedagógica.
4. Discussões com a equipe de professores de arte, pesquisa bibliográfica na área (não especificou), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.
5. Discussões com a equipe de professores de arte e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.

Quadro 4 - Base para planejamento de aulas em Artes Visuais, adotadas pelos docentes, 2011.

A partir destas respostas, pode-se observar que, dentre as opções disponíveis, todos consideram as orientações da coordenação pedagógica e as discussões com a equipe de professores de arte. A maioria se baseia no RCNEI para o planejamento de suas aulas. Cabe ressaltar que nenhum professor considerou a opção de planejar as aulas a partir dos interesses dos alunos e apenas um afirmou considerar as orientações da direção dos CREIs em seu planejamento. Um dado conflitante com o discurso presente no RCNEI que, dentre outros objetivos, enfatiza que, no planejamento de ações pedagógicas, é importante considerar “os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece” (RCNEI, 1998, vol. 1, p.30).

Também foi perguntado aos docentes o que as suas aulas mais contemplam. Dentre as opções, estavam: o fazer artístico, a análise de imagens, a história da arte e outros. Os docentes podiam escolher mais de uma opção e inserir outros dados que considerassem pertinentes. Um dos docentes afirma considerar apenas a *análise de imagem* em suas aulas, enquanto quatro afirmaram prestigiar o *fazer artístico*. Destes, três também incluem a *análise de imagem*. Um dos três, também contempla outras ações, indicando que cria as aulas de “acordo com o que acha que as crianças precisam”, pois “não temos muito tempo para as

atividades”. Nenhum dos docentes optou pela *história da arte*, evidenciando pouca interação entre o “fazer a apreciação e a reflexão”, como defende o RCNEI.

O pouco tempo para as atividades, exposto por um dos docentes, deve-se ao fato de a maioria ter que administrar o tempo para duas aulas (por tarde), de acordo com a disponibilidade e rotina dos CREIs. O RCNEI em sua orientação sobre o tempo das atividades aponta três possibilidades para sua organização: as atividades permanentes (um tempo na rotina para as crianças desenvolverem “livremente” uma atividade artística), as sequências de atividades (série planejada e orientada de tarefas com objetivo específico) e os projetos (envolvimento de diferentes conteúdos em torno de um produto final). Tais propostas precisam ser articuladas no planejamento docente em Artes Visuais de modo a se adequar à rotina da instituição de ensino infantil.

Questionados sobre a escolha de produções artísticas para as suas aulas, os docentes forneceram os seguintes dados:

1. Escolho produções artísticas nacionais, produções que já conheço e produções da mídia e da publicidade.
2. Produções que já conheço e produções da mídia e da publicidade.
3. Escolho produções artísticas locais.
4. Escolho produções artísticas nacionais, produções que já conheço e produções da cultura popular.
5. Escolho produções artísticas locais, produções que são mais reconhecidas pelos alunos, produções que já conheço e produções da cultura popular.

Quadro 5 - Escolha de produções artísticas para as aulas de Artes Visuais, 2011.

A questão acima também possuía várias opções. Não foram citadas a escolha por “produções artísticas internacionais” e as “produções mais contemporâneas”. Percebemos algumas similaridades nas respostas, com predominância por produções nacionais, locais, da cultura popular e da mídia. A maioria optou por produções já conhecidas, conforme pode ser verificada em quatro respostas.

Sobre a escolha de produções artísticas utilizadas por professores nas aulas de Artes Visuais, o RCNEI reforça a importância de selecionar produções “que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativas para as crianças” (RCNEI, 1998, vol.3, p.103). Essa recomendação justifica-se porque, nesta faixa etária, é fundamental conhecer a diversidade de suportes e materiais de produção visual (desenhos, pinturas, esculturas, fotografias, cinema, construções, colagens, etc.).

Ao responderem se planejam as aulas a partir da elaboração de projetos, três dos docentes indicaram que *não* e dois marcaram *sim*. O trabalho a partir de projetos é uma das propostas apontadas pelo RCNEI, destacando que devem ser “permeados de negociação e de pesquisas entre professores e crianças” (RCNEI, 1998, vol.3, p.110). Podem partir de um tema ou problema diagnosticado na vida, na comunidade escolar, como vimos no capítulo anterior.

Quando questionados sobre o desenvolvimento de propostas interdisciplinares em suas aulas, um docente informou que não desenvolve ações interdisciplinares, enquanto que quatro utilizam estas propostas, envolvendo diversas áreas: Música, Literatura, Português, Matemática, Ciências e História. A partir destas respostas, observa-se que a maioria dos docentes dialoga com o Referencial para a Educação Infantil, quando sugere “que os trabalhos em Artes Visuais aconteçam também em atividades interdisciplinares, que são muito pertinentes nas relações de ensino e aprendizagem” (RCNEI, 1998, vol.3, p.104).

Os professores de Artes Visuais também foram questionados sobre a utilização de temas transversais em suas aulas. As respostas indicam que um não sabe e quatro contemplam “eventualmente”. Os temas transversais são desenvolvidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, implementado pelo MEC na década de 1990, orientando propostas pedagógicas que envolvam temáticas relacionadas à ética, a saúde, ao meio ambiente, a pluralidade cultural, a orientação sexual, ao trabalho, ao consumo e a cidadania. Estes temas não se configuram como disciplina no currículo escolar, mas podem ser utilizados em “trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulem vários campos, várias áreas” (GALLO, 2004, p.115). Para o RCNEI, é evidente a ênfase em práticas educacionais que favorecem a associação com os temas transversais.

Outra questão abordou os recursos utilizados pelos professores nas aulas. Dentre as opções fornecidas, os “materiais artísticos” (tintas, pincéis, lápis de cor, papel, etc.) e o uso do “DVD” representaram 100% das respostas. Dentre estas, um docente considerou utilizar ainda o “computador”, a “biblioteca com acervo de arte” (livros, vídeos e/ou imagens) e “outros” (aparelho de som). A partir destes dados, deduz-se que os materiais mais utilizados, são, justamente, os que os CREIs disponibilizam para as atividades pedagógicas, fato percebido também durante as observações na pesquisa de campo.

Com relação aos materiais utilizados nas aulas de Artes Visuais, o RCNEI orienta sua organização, considerando-os como a “base da produção artística”. Enfatiza ainda que “é importante garantir às crianças acesso a uma grande diversidade de instrumentos, meios e suportes”, seja por materiais convencionais (lápis de cor, lápis cera, papéis, pincéis, tintas,

etc.) ou outros mais alternativos, capazes de diversificar os procedimentos em Artes Visuais (pente, palito, escovas, carimbos, elementos da natureza, etc.). Além destes, enfatizam-se os instrumentos que possibilitem o uso das tecnologias na produção artística (computador, projetor, fotografias, filmadoras, etc.) (RCNEI, 1998, vol.3, p.112).

Com relação às ações adotadas nas aulas de Artes Visuais, solicitei que indicassem quais atividades pedagógicas são desenvolvidas. As respostas demonstraram que três não responderam; um afirmou realizar atividades lúdicas, cantadas, encenadas, observação de imagens (leitura) e atividades artísticas como: desenho, pintura e colagem. Outro docente enfatizou formular atividades envolvendo a Música (ritmo, movimento, oralidade, sociabilização, afetividade, alongamento, relaxamento) e as Artes Visuais, com a experimentação de diversos tipos de materiais: criação de tintas com amido de milho, tinta e água morna - para “sensações quentes” - cola com tinta e água gelada - para “sensações frias”. Os dois docentes que responderam a esta questão, demonstram concepções que dialogam com o Referencial, apresentando similaridades com as orientações para atividades de Artes Visuais, como por exemplo, a leitura de imagens e o uso do desenho.

Outra questão solicitou que avaliassem as condições de trabalho nos CREIs em que atuam, indicando os fatores favoráveis e desfavoráveis. As respostas estão dispostas no quadro a seguir.

- | |
|--|
| <p>1. Fatores favoráveis: alguns materiais, espaço físico, ambiente (relação pessoal).
Fatores desfavoráveis: resistência a horários de rotina e remuneração.</p> |
| <p>2. Fatores favoráveis: ótima disponibilidade de materiais.
Fatores desfavoráveis: não ter uma sala apropriada para o desenvolvimento das atividades.</p> |
| <p>3. Não respondeu.</p> |
| <p>4. Fatores favoráveis: a desejar.
Fatores desfavoráveis: Não ter uma sala específica para as aulas de arte, para poder trabalhar com argila, por exemplo.</p> |
| <p>5. Fatores favoráveis: ótimos, geralmente temos materiais. Quando quero fazer algo diferente, combino com a gestão e eles trazem. Quando não tem como, trago de casa.
Fatores desfavoráveis: espaço pequeno para atividades, mas, ainda assim, dá para realizá-las com êxito.</p> |

Quadro 6 - Avaliação de condições de trabalho nos CREIs, 2011.

Observando os fatores, pode-se dizer que o pouco espaço é considerado um dos pontos desfavoráveis, apontado por três dos docentes. Este percentual indica a importância atribuída aos locais mais amplos e específicos para o desenvolvimento das atividades de Artes. Esta problemática sobre o espaço para o desenvolvimento de atividades artísticas em instituições de ensino infantil, como acompanhamos no capítulo anterior, é uma preocupação que pode interferir no trabalho do professor. Algumas ações enfrentam dificuldades para a efetivação porque, em muitos casos, a sala de aula é o único espaço para a diversidade de atividades pedagógicas e lúdicas em várias áreas. Os fatores positivos mais citados, como se pode observar, dizem respeito à disponibilidade de materiais, sendo destacado também por três docentes.

Por compreender a importância do RCNEI para instituições de Educação Infantil do país, no questionário, também foram abordadas questões sobre o Referencial. Uma das questões desejou saber se os docentes leram e/ou aplicam (de que forma) a proposta para as Artes Visuais, baseando-se no RCNEI. Nas respostas, um dos docentes informou que *não* (não leu e não aplica) e quatro responderam que *sim*. Destes, um aplica “em alguns casos”; um disse que aplica porque a “coordenação pedagógica manda”; outro explica que utiliza porque acha “bacana” (assim como já leu no PCN) e outro docente expressou que “em algumas realidades fica um pouco mais difícil, mas sim, tento de maneira possível expor os conceitos propostos, apesar de o nosso sistema bloquear um pouco isso”.

Quando questionados sobre o que acham sobre a proposta para as Artes Visuais no RCNEI, três dos docentes não responderam e dois deram suas opiniões, expostas no quadro a seguir.

-
1. Costumo dizer que toda nossa educação no papel é de fato uma tentativa correta de desenvolver nosso ensino, mais que pelas realidades em cada região, local, e diversos outros fatores, torna-se para nós, um desafio e ao mesmo tempo um norte (ponto de partida). Mas, devemos escrever outros capítulos em meio às práticas. Acho muito boa à proposta, e sei que se nos esforçamos, podemos dar o melhor de nossa contribuição. Vale salientar ainda que as falhas em nossas formações, em que os próprios cursos de licenciaturas deixam lacunas enormes, apesar de na atualidade termos algumas melhorias, são apenas melhorias, mas não resolvem a situação.
 2. Não respondeu.
 3. Não respondeu.
 4. Não respondeu.
 5. Olha, vou ser bem sincera, nunca tive a oportunidade de ler o RCNEI, apenas ouvi e participei de debates sobre ele. Portanto não me acho com muita propriedade para falar sobre.
-

Quadro 7 - Opinião dos docentes sobre o RCNEI para as Artes Visuais, 2011.

Possivelmente os docentes que não responderam, assim como um dos docentes que afirmou não ter lido o Referencial, apenas participando de debates sobre o assunto, não quiseram ou ainda não possuem uma opinião formada sobre o RCNEI e suas considerações sobre as Artes Visuais na Educação Infantil.

Ainda sobre o Referencial, perguntei se ele já foi discutido na instituição em que atuam e de que forma. As respostas apontam que dois não responderam; um disse que *não*; um indicou que “não foi discutido em sua completude” e outro afirmou ter sido discutido “em reuniões quinzenais com funcionários e professores”.

Em consonância com uma das respostas dos docentes no quadro anterior, uma questão solicitou a opinião dos professores com relação ao modo como a licenciatura os preparou para a prática profissional na escola (e com relação aos conhecimentos em arte). As respostas estão dispostas no quadro a seguir.

1. Na realidade de 100 a 0 %, digamos que 30%. Os outros 70% você aprende. O porquê disso, digamos que, de acordo com o senso comum de alguns profissionais, boa parcela dos formadores de professores não vivenciaram extensivamente a realidade da escola e se vivenciaram migraram logo para as universidades, pois parece melhor mostrar o que deve ser feito. Conhecimento teórico é o mínimo e saber é dever! O preparo da prática docente (arte).
2. Em relação à educação infantil deixou muito a desejar, pois a teoria é bem diferente da prática. Nesta área (arte) não tive a preparação adequada, pois a linguagem de crianças é bem diferente da de um adulto, adolescente, e tenho bastante dificuldade em fazer pontes sobre o assunto por não ter tido esta experiência na faculdade.
3. De nenhum jeito.
4. Ela não preparou, eu aprendi na prática. Leves pinceladas de arte.
5. Nenhuma, pois, não se dá muita base teórica, quanto menos prática para isso. Até porque meus professores das disciplinas mais importantes não compareciam às aulas, tornando difícil aprender. O que sei hoje é mérito meu. Meus esforços, minhas pesquisas e invenções.

Quadro 8 - Sobre de que modo a licenciatura preparou os docentes para a prática escolar (arte), 2011.

Visualizando estas respostas sobre a formação docente para a prática escolar, 100% dos docentes, afirmam que a licenciatura em Educação Artística (Artes Plásticas), da UFPB, não os preparou suficientemente para a prática docente, em especial para as Artes Visuais na Educação Infantil. Esta realidade apontada pelos docentes pode representar uma fragilidade presente no currículo do antigo curso de licenciatura (Educação Artística /Artes Plásticas), pois não existia uma disciplina específica para a atuação docente na Educação Infantil. Em seu currículo, contava apenas, com uma disciplina de “Prática de Ensino”, que

poderia ser realizada em qualquer nível do ensino básico. Atualmente, com o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB, a estrutura curricular oferece quatro disciplinas de Estágio Supervisionado, com diversificadas práticas de ensino³¹ possibilitando maior aprofundamento nos aspectos de cada fase de ensino e suas peculiaridades.

Quando questionados sobre os objetivos do ensino de Artes Visuais atualmente, na escola, os docentes expressaram as seguintes opiniões:

1. Desenvolver o caráter estético, artístico, crítico-social, promover habilidades técnicas e motoras, conceitos atitudinais, comportamentais, ou seja, culturais. Dados históricos no que dizem respeito às artes, habilidades de condicionar, absorver, interferir, relacionar, selecionar visualidades, entre outras.
2. Desenvolver o lado crítico do aluno em relação à arte, e fazer com que ele conheça as diversas formas de arte existentes até hoje.
3. Não respondeu.
4. O objetivo é que eles reconheçam que a aula de arte é tão importante quanto qualquer outra disciplina, alguns alunos acham que arte é só pintar!
5. Fazer com que desperte a sensibilidade, que possam experimentar movimentos individuais ou em grupo, afetividade, sensações diversas desde táteis, auditivas, visuais e orais. Que se respeitem e se aceitem.

Quadro 9 - Sobre o objetivo do ensino de Artes Visuais na escola atualmente, 2011.

As opiniões apontadas pelos docentes, no que diz respeito aos objetivos do ensino de Arte, atualmente na escola, demonstram algumas concepções de ensino em Artes Visuais.

O desenvolvimento estético e artístico citado por um dos docentes, por exemplo, são conceitos presentes no cotidiano da prática dos professores de Artes Visuais que dialogam com vários estudos, dentre os quais posso citar: Barbosa (1991), com a proposta triangular que propõe o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização; Richer (2003), com foco na estética do cotidiano e na interculturalidade; Pillar (2006), com uma educação do olhar, sobre a necessidade de uma leitura e compreensão estética; Martins (2005), discutindo as provocações estéticas e Fróis (2000) sobre educação estética e artística.

O direcionamento dado ao ensino de Artes Visuais, voltado para a sensibilidade está presente em diversos discursos e textos de referência para a educação, como por

³¹ Estágio Supervisionado I- ensino infantil e a primeira fase do ensino fundamental; Estágio Supervisionado II- 6ª a 9ª ano do ensino fundamental e outras modalidades educacionais (EJA, “Acelera”, “Se Liga”, etc.); Estágio Supervisionado III- em instituições culturais (Museus, Centros Culturais, Fundações culturais, Galerias de Arte, etc.) ou em eventos especiais (Festivais, Salões, etc.); Estágio Supervisionado IV- em contextos não formais, ONGs, associações comunitárias e demais espaços educativos, com públicos de diferentes faixas etárias.

exemplo, o PCN e o RCNEI, porque enfatizam os aspectos cognitivos, intuitivos e perceptivos. Os aspectos afetivos, atitudinais, de aceitação e de habilidades motoras, também são citados pelos docentes. São características presentes no discurso do RCNEI, como vimos no capítulo anterior. Podem ser associados, muitas vezes, com tecnologias disciplinares, principalmente, as que incidem no “corpo infantil” como um alvo de “um sistema minucioso de coerções materiais” (FOUCAULT, 1995, p.188). São mecanismos disciplinares empregados, não para subjugar-los, mas para “propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina” (FOUCAULT *apud* BUJES, 2002, p.126).

Quanto ao objetivo de desenvolver o senso crítico ou crítico-social, bem como a habilidade em selecionar diversas visualidades pode ser remetido às abordagens contemporâneas que possibilitam a relação entre a arte e a vida pessoal e social. Neste caso, pode ser destacadas a Cultura Visual e o Multiculturalismo, propostas também abordadas no capítulo anterior.

Finalizando as solicitações dos questionários, disponibilizei um espaço para que os docentes se sentissem a vontade em expressar algum dado ou comentário que considerasse importante, conforme o quadro a seguir.

-
1. Poderia fazer agora mais um discurso de esperança para a educação brasileira, assim como os escritores teóricos que fazem frases de motivação para os professores, principalmente a partir dessas últimas décadas em nosso país. E sei que a esperança ainda vive e viverá em todos nós, mas não vou dessa vez, quem sabe um dia, poderemos ver toda a prática educacional escrita e sendo posta em prática, de fato, sem maquiagem, pois num país que não se investe em educação, nem nos profissionais que nela atuam é um sistema falho. Faz-me concluir que nada vejo hoje, mas quem sabe amanhã ou quando eu estiver velho e doente, lutando para me aposentar na fila do INSS e alguma coisa ou alguém me convença e me faça ver que algo apenas melhorou.
 2. Não respondeu.
 3. Não respondeu.
 4. Não.
 5. Tudo que sei hoje sobre educação infantil, devo às discussões noturnas com minha mãe, também arte educadora. Juntas, criamos métodos novos e novas possibilidades. Estudamos e planejamos nossas aulas mensais, uma dando suporte e apoio à outra.
-

Quadro 10 - Dados considerados importantes para os docentes, *in loco*, 2011.

Diante dos comentários narrados pelos docentes, pode-se perceber a importância de expressarem opiniões sobre sua própria vida e sobre sua prática docente. Deste modo, vimos como as narrativas construídas “por eles mesmos”, representam e dão significado as suas concepções e práticas de ensino em Artes Visuais nos CREIs, mesmo isentando-se em responderem determinadas questões, pois é um direito de também expressarem apenas o que querem ou sentem.

As respostas registradas nos questionários são importantes dados que colaboram para a nossa compreensão de que: são professores jovens, que, na medida do possível, comprometem-se com a sua profissão e com a sua prática pedagógica. São envolvidos com as artes e buscam novas possibilidades de aprender e de ensinar. Considerando que aprendem muito na prática, complementando as lacunas da sua formação. Procuram, sempre que possível, complementá-la. Consideram suas limitações e dificuldades, sendo conscientes da importância do ensino de Artes Visuais, desejando a melhoria neste ensino e do trabalho de profissionais da educação de nosso país.

As concepções destacadas dialogam com diferentes possibilidades de ensino em Artes Visuais. Apresentam alguns aspectos apontados pelo RCNEI, apesar de não o conhecer aprofundadamente. Contudo, ainda identificam-se com concepções persistentes de que as Artes Visuais na Educação Infantil devem viabilizar a sensibilidade das crianças.

4.2 As concepções e práticas dos docentes formados em Artes Visuais dos CREIS do município de João Pessoa/PB

Após a autorização da SEDEC para a realização da pesquisa nos CREIs, programei um roteiro de observações nestas instituições, de acordo com os objetivos da pesquisa. A pretensão foi coletar dados mais detalhados sobre as cinco instituições de Educação Infantil do município de João Pessoa/PB investigadas. Visitei as unidades de ensino infantil, selecionadas pelos docentes, e apresentei a proposta da pesquisa, bem como a autorização para sua realização. Todas as instituições acataram bem a pesquisa e se dispuseram a colaborar no que fosse necessário. Deste modo, solicitei informações às gestoras dos CREIs sobre o atendimento às crianças, a quantidade de docentes e informações sobre a estrutura física e organizacional dos CREIs.

As informações coletadas foram organizadas no quadro a seguir, com a intenção de fornecer uma visão geral da situação:

CREI	Corpo docente ³²	Corpo discente	Turmas	Estrutura física
Floriano Augusto Silva	4 professoras 4 monitoras 1 professor de Artes Visuais	79 crianças	Maternal I e II Pré-escolar I e II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 salas de aulas ▪ 2 WCs infantil ▪ WCs funcionários ▪ Cozinha/serviço ▪ Refeitório ▪ Sala de leitura/ Brinquedoteca ▪ Coordenação ▪ Pátio
Maestro Pedro Santos	4 professoras 4 monitoras 1 professor de Artes Visuais 1 professor de Educação Física	108 crianças	Maternal I e II Pré-escolar I e II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 salas de aulas ▪ 2 WCs infantil ▪ WCs funcionários ▪ Cozinha/serviço ▪ Refeitório ▪ Sala de leitura/Professores ▪ Coordenação ▪ Pátio/ Brinquedoteca ▪ Pomar
Mayara Lima da Silva	4 professoras 4 monitoras 1 professor de Artes Visuais	105 crianças	Maternal I e II Pré-escolar I e II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 salas de aulas ▪ 2 WCs infantil ▪ WCs funcionários ▪ Cozinha/serviço ▪ Refeitório ▪ Coordenação ▪ Pátio/ Brinquedoteca ▪ Área verde/arenosa
Júlia Ramos	4 professoras 4 monitoras 1 professor de Artes Visuais 1 professor de Música 1 professor de leitura	70 crianças	Maternal I e II Pré-escolar I e II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 salas de aulas ▪ 2 WCs infantil ▪ WCs funcionários ▪ Cozinha/serviço ▪ Refeitório ▪ Coordenação ▪ Pátio aberto ▪ Brinquedoteca ▪ Sala de leitura
Rosa Andrade de Lima	4 professoras 3 monitoras 2 berçaristas 1 professor de Artes Visuais	60 crianças	Berçário Maternal I, II e II Pré- escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 salas de aulas ▪ 2 WCs infantil ▪ WCs funcionários ▪ Cozinha/serviço ▪ Refeitório ▪ Coordenação ▪ Pátio/Brinquedoteca

Quadro 11- Informações sobre os cinco CREIS selecionados, *in loco*, 2011.

³² Além de professores, monitores e berçaristas, os CREIs também possuem outros funcionários: cozinheiras, lavadeiras, auxiliares de serviço, psicólogas, assistentes sociais, pedagogos e nutricionistas.

Quando questionei as gestoras dos CREIs sobre a organização da rotina, informaram-me que é comum a todas as unidades. Contudo, algumas apresentam pequenas modificações (dias de aulas extras – Artes e Educação Física), de acordo com a realidade de cada CREI. A rotina dos CREIs segue momentos específicos, iniciando às 7h da manhã e finalizando às 17hs da tarde.

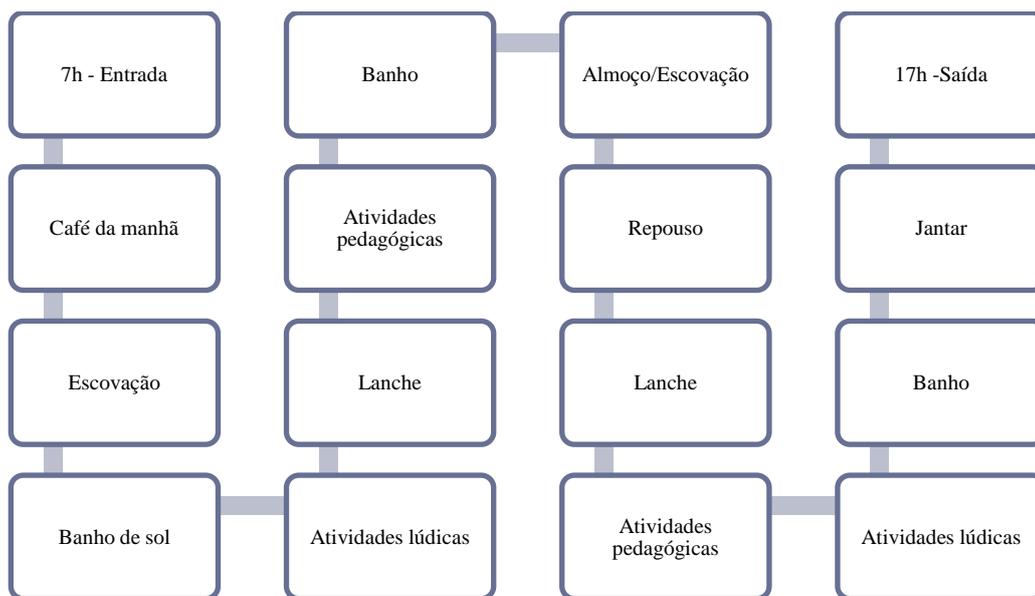


Gráfico 3 - Rotina comum aos CREIs, *in loco*, 2011.

As observações foram realizadas entre a segunda quinzena de junho de 2011 e a primeira semana de novembro de 2011. A proposta inicial foi observar 12 horas-aula de cada docente em Artes Visuais nos CREIs, num total de 60 horas. Contudo, dentre os cinco docentes, dois apresentaram problemas de saúde, o que fez reduzir de 12 para 8 horas de observação, totalizando 52 horas-aula. Vale salientar que durante este período, estive envolvida em outras atividades³³ que coincidiram com a realização da pesquisa de campo. As observações foram realizadas de acordo com as minhas disponibilidades e, principalmente, as dos docentes. Assim, algumas observações nos CREIs não puderam ser concretizadas devido à necessidade de algum docente ausentar-se por motivo pessoal ou profissional, por

³³ Realizando estágio docência (iniciado em 16 de agosto de 2011), como professora auxiliar na disciplina de Metodologia do Ensino de Artes Visuais, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB. Participando e organizando o I Seminário internacional em Artes Visuais: diálogos, que aconteceu de 29 de agosto a 01 de setembro de 2011. Preparando-me para a banca de qualificação desta dissertação, que aconteceu em 22 de agosto de 2011.

interrupções do atendimento³⁴ nos CREIs e dias em que não pude comparecer devido a outros compromissos acadêmicos.

Para organizar as observações, precisei, antes de tudo, compreender como se configuram os trabalhos destes docentes nos CREIs. A maioria dos professores em Artes Visuais atua duas vezes por semana em cada unidade. Em suma, cada docente atua dois dias no mesmo CREI. Este fator favoreceu vários choques de horários com a observação de outros docentes, pois, tornou-se difícil realizar observações sistemáticas (com as mesmas turmas em cada CREI). Identifiquei a necessidade de modificar o cronograma de observação por compreender que na prática a realidade nos direciona para outros caminhos, por isto, procurei adequar as observações à realidade que me coube neste período.

Durante a coleta de dados adotei um diário de bordo no qual anotava as descrições e reflexões que iam surgindo durante o processo. Além do diário de bordo, levei comigo uma máquina fotográfica, usando-a para fazer registros de vídeo e fotografia, sempre que fossem permitidos pelas gestoras, pois não foi possível registrar imagens das crianças. Como meu interesse era registrar a ação docente e o ambiente, deixei bem claro aos docentes e aos gestores que não tinha objetivo de registrar imagens que pudessem identificar as crianças. Os registros visuais me auxiliaram a descrever as ações docentes durante as observações e os espaços em que os professores de Artes Visuais atuavam.

Cabe lembrar que, mesmo adotando uma atitude de observadora, minha presença, em alguns momentos, chamou bastante a atenção das crianças. A maioria dos docentes me apresentava para as crianças como “a colega”, que chegou para assistir aula junto com as crianças. Procurei tentar não ficar em evidência, às vezes sentava-me em uma das cadeiras ao fundo ou no início da sala de aula. Quando percebia que minha presença chamava muita atenção, informava aos docentes que iria ficar na entrada da sala observando. Desta forma, as crianças ficavam mais envolvidas nas atividades do professor.

Geralmente, as crianças de todos os CREIs em que realizei observações demonstraram bastante curiosidade em saber “quem eu sou e o que tanto escrevo naquele papel”. Estas perguntas, volta e meia, aconteciam e eu sempre dizia que sou professora também e que estava escrevendo uma história sobre “as aulas de Artes das crianças”. A máquina fotográfica também chamava atenção das crianças. Elas pediam para eu fotografar suas atividades, pois elas observaram que eu registrava todas as produções realizadas por elas durante as atividades. Os docentes, também, em alguns momentos se direcionavam a mim e

³⁴ Devido a feriados previstos no calendário escolar, eventos e datas comemorativas nacionais e locais.

comentavam sobre algum fato da aula ou objetivo que pretendia com aquela ação. Verifiquei que mesmo adotando uma observação não participativa, de alguma maneira a minha presença interferiu nas observações, através de diálogos com os professores e com as crianças.

As anotações escritas no diário de bordo para a pesquisa de campo tinham como base alguns critérios a serem percebidos durante as observações. Seguiam um roteiro, como mencionado anteriormente neste capítulo. Este roteiro atentou para uma análise descritiva e reflexiva dos fatos. Na análise descritiva observei:

- Os docentes (modo de agir e falar);
- Os diálogos (gestos, depoimentos e frases);
- Os locais (o ambiente onde o docente atua);
- Os eventos (as situações extras – comemorações, aulas extras);
- As atividades (como são propostas pelos docentes e realizadas pelas crianças);
- Comportamento da observadora (minhas ações, conversas e atitudes).

Para a análise reflexiva durante e depois das observações, procurei seguir também o roteiro que direciona as reflexões em analíticas e metodológicas. As reflexões analíticas basearam no que estava sendo conhecido e aprendido pelas crianças. As metodológicas atentaram para os procedimentos metodológicos adotados pelos docentes. Procurei, sempre que possível, manter um distanciamento sobre o que foi analisado, evitando, por exemplo, expressar expectativas sobre o que foi pesquisado. Sempre que necessário procurei esclarecer algumas dúvidas e curiosidades junto aos docentes e gestores dos CREIs.

A seguir, trago as informações coletadas durante a pesquisa de campo, em que total ou parcialmente, foram exploradas, em forma de narrativa reflexiva ou descritiva, a atuação de cinco professores licenciados em Artes Visuais, atuando em cinco CREIs do município de João Pessoa/PB.

4.2.1 Bem vindos aos CREIs: a atuação docente em Artes Visuais.

Em junho de 2011, realizei os primeiros contatos, como pesquisadora, junto aos CREIs. A primeira instituição que visitei localizada na zona sul da cidade de João Pessoa/PB, pareceu-me diferente dos outros CREIs que conhecia, por apresentar uma estrutura

arquitetônica escolar mais agradável, como designa o MEC (BRASIL, 2004), como se pode comprovar pela sua fachada principal (imagem 8).

A parte externa do prédio estava em reforma, do portão principal ao portão de entrada/saída de crianças. Realizavam a construção de uma cobertura (tipo passarela coberta). Chegando ao portão de entrada e também de saída, apresentei-me e pedi para falar com a gestora, que me recebeu em sua sala, onde pudemos conversar calmamente sobre a pesquisa e o CREI. A professora de Artes Visuais, que já se encontrava na instituição, entrou e me cumprimentou. Depois da conversa e das apresentações, aproveitei para conhecer a estrutura física do CREI.



Imagem 8 - Fachada do CREI Maestro Pedro Santos. Foto: Idália Lins, 2011.

Saindo da sala de coordenação, passamos pela sala dos professores. A professora de Artes Visuais entrou e continuei seguindo pelo corredor. Notei que a instituição estava decorada com símbolos juninos (balões, bandeiras, fogueiras, abanadores e peneiras de palha). Havia também uma imagem de São Pedro e quadros com imagens e textos, que contavam a origem do São João e as características das festas juninas. Observei que, além das imagens que remetiam a época do São João, outras estavam fixadas nos corredores (flores, jardins, insetos, animais, personagens de desenhos e filmes infantis).

O meu interesse pelas imagens, expostas nas paredes do CREI, decorre do entendimento que também constituem uma espécie de currículo paralelo, que atua conjuntamente com o ministrado presencialmente pelos professores. As imagens não são neutras, nem inocentes, como se pode pensar por serem usadas na Educação Infantil. As

imagens fixam e disseminam interpretações de sujeitos, do entorno social e da instituição escolar.

Chegando a metade do corredor, visualizei um jardim dentro do CREI, em meio às salas de aula e refeitório, uma área com granitos de pedras e plantas. Seguindo o corredor conheci as salas de aulas do maternal e do pré-escolar. Algo que me chamou atenção o fato de todas possuírem uma área com pérgola (jardim), oferecendo luminosidade e ventilação ao ambiente.

Todas as salas de aulas possuem cadeiras e mesas individuais nas cores, azul, amarelo, rosa, verde e marrom, em um formato que facilita a disposição das mesas em círculo, ou uma ao lado da outra, como vemos na imagem a seguir.



Imagem 9 - Sala do Maternal II - CREI M.P.S. Foto: Idália Lins, 2011.

O letreiro na parede da sala de aula deste CREI chamou-me particular atenção. *O Colorido Maternal 2* é o nome dado a esta sala. Quando observei esta “intitulação” lembrei-me também do título desta pesquisa em que enfatizo os *desenhos coloridos...* Parece estar naturalizado também que a infância tem cor, ou melhor, tem várias cores. Pude notar esta persistência nas cadeiras, nas mesas, nos desenhos fixados nas paredes e em todo CREI. Também parece estar naturalizada, como se depreende deste título, a ideia de visão maternal na Educação Infantil, como comentamos no capítulo anterior.

Saindo das salas e seguindo pelos demais espaços, conheci o refeitório. Observei que as mesas e cadeiras são iguais as das salas de aulas. Ao lado do refeitório, visualizei o “recreio coberto”, uma espécie de pátio gradeado na lateral, também bastante ventilado. Havia

também, várias bandeiras de São João coloridas no teto da instituição e no pátio, onde os brinquedos maiores ficavam no chão (escorredor, balanços, casinhas, etc.) e os menores ficavam organizados em baldes, com tampa e em estantes (quebra cabeça, instrumentos musicais, bambolês, etc.). Seguindo pelo refeitório, passei pela cozinha e pela área de serviço. Fui levada por uma professora do CREI, ao exterior onde se localiza o pomar cultivado por funcionários, pais e crianças do CREI. Esta área externa, também muito ampla, era utilizada para secar as roupas e toalhas das crianças, pois, por ser descoberta, recebia luz solar o dia inteiro.

Fui avisada pela professora de Artes Visuais que, naquela tarde, ela havia combinado com as professoras e monitoras de cada turma (de 2 a 5 anos) para ensaiar com as crianças as coreografias da festinha de São João. A professora foi até a sala do Maternal I e aproveitei para ir junto. Cumprimentei a professora regente³⁵, que estava na sala com as crianças e me sentei em umas das cadeiras disponíveis. A professora de Artes pegou o aparelho de som e colocou um CD com uma música junina: “*Viva! Viva! São João*”. Após a aula, a docente contou-me que a música havia sido escolhida juntamente com as professoras e a diretora do CREI. A professora de Artes Visuais e a regente fizeram um círculo e pediram para as crianças pegarem nas mãos umas das outras. Algumas crianças ficaram dispersas, outras ainda estavam saboreando biscoitos. As professoras ensinaram os passos e os gestos que as crianças necessitavam fazer, de acordo com o ritmo e letra da música. Algumas crianças ficavam distraídas e outras mexiam no aparelho de som. A atividade estendeu-se por cerca de 20 minutos e a professora de Artes Visuais finalizou o ensaio, despedindo-se das crianças e da professora, seguindo para outra sala.

Chegando a porta da sala do Maternal II, a professora regente solicitou a docente em A.V.³⁶ para que o ensaio se realizasse no recreio coberto. As duas professoras organizaram as crianças em uma fila para irem ao pátio. Durante o caminho, a professora regente alertou as crianças para que não pegassem os brinquedos que estavam lá. Chegando ao pátio, as crianças sentaram-se no chão a pedido da professora da turma, enquanto a professora de A.V colocou o aparelho de som para funcionar com a música “*Ciranda, cirandinha!*”. As docentes solicitaram que as crianças se levantassem e fizessem um grande círculo. Elas dançaram, rodaram e cantaram a música junto com as crianças. A atividade durou cerca de 30 minutos e foi finalizada quando algumas crianças do Pré-escolar I e II chegaram ao pátio também para ensaiar.

³⁵ Docentes responsáveis por cada turma (professoras e monitoras).

³⁶ Sigla criada para resumir o termo “Artes Visuais” em alguns momentos do texto.

A professora de A.V. despediu-se da turma anterior e voltou para a sua sala com a docente responsável. As novas turmas foram organizadas em dupla para o ensaio. A maioria das crianças ficou dispersa, correndo e brincando enquanto a professora de A.V. colocou “músicas de quadrilha” para tocar. As professoras dançaram junto com as crianças e ensinaram diversos “passos” de quadrilha (*anarriê, alavantú*, dança com a vassoura, olha a chuva e etc.). A atividade estendeu-se por cerca de 50 minutos.

Ao finalizar a visita, conversei um pouco com a professora de A.V. e despedi-me dando um “até logo”, confirmando o meu retorno em outra tarde. Ao sair, olhei para cima e li uma frase fixada na parede do CREI que diz assim: *“cada criança é um ser único, logo, é preciso respeitar suas individualidades”*.

Passei a refletir sobre esta frase, confrontando-a com algumas concepções identificadas neste primeiro momento. Percebi que as ações docentes revelaram concepções mesmo quando não estavam configuradas nos planos normativos das aulas e que ações extras, como as destacadas nesta observação, podem comunicar a articulação do docente como membro da instituição de ensino. É bastante comum que o professor de Arte, a pedido do gestor da escola, fique responsável por atividades extras em comemorações festivas. É possível associar este tipo de atribuição à concepção de ensino que compreende as Artes Visuais como uma “atividade”, como um complemento curricular, neste caso usado para uma apresentação artística para a festividade junina. São atividades que seguem uma tradição, sem explicitar uma intenção pedagógica ou os conhecimentos específicos da área de Artes, que poderiam ser associados e mobilizados. Nestas ações, pode-se perceber também a presença de um repertório musical semelhante ao visual, enfatizando canções e imagens “repetitivas e estereotipadas”, utilizadas durante muito tempo na Educação infantil.

Na tarde do dia seguinte, fui até o outro CREI, na zona oeste da cidade de João Pessoa/PB. Chegando lá, verifiquei pela fachada a diferença do CREI que havia visitado anteriormente. Este apresentava uma estrutura física semelhante a uma residência, como se pode comprovar com a imagem abaixo (imagem 10). Fui recebida pelo professor de A.V, que me apresentou as funcionárias. Elas receberam minha documentação e me deram maiores informações sobre o CREI.



Imagem 10 - Fachada do CREI Floriano Augusto Silva. Foto: Idália Lins, 2011.

Conhecendo a estrutura física do CREI, verifiquei que a entrada tem um pequeno terraço com alguns brinquedos; na sala principal algumas estantes guardam livros, brinquedos, instrumentos musicais e reproduções de placas de trânsito. Ao lado da sala principal localiza-se a coordenação e, seguindo pelo corredor, do lado esquerdo, a primeira sala de aula.

Esta primeira sala, não possui porta, sendo aberta para o corredor limitada por uma cerca de madeira azul, com aproximadamente 60 centímetros de altura, e uma portinha para entrada/saída de professores e crianças. Notei que este CREI, apesar de ter uma estrutura arquitetônica residencial, é bastante espaçoso e organizado. Seguindo pelo corredor, visualizei mais três salas de aulas, dois banheiros, um pátio grande com palco e aparelho de vídeo e, mais à frente, a cozinha e o refeitório.

O CREI também tinha várias bandeirinhas de São João espalhadas pelo teto das salas e pelas paredes dos corredores da instituição. As imagens fixadas nas paredes representavam objetos de brincadeira (pião, dado, bola), da natureza (flores, árvores e animais) e textos sobre os direitos das crianças. Nas salas de aula, as imagens, que mais persistiam, foram as representações de numerais e de alfabetos. Percebi também forte presença de atividades pedagógicas desenvolvidas pelas crianças e propostas pelas professoras regentes das turmas, tanto em varais, quanto nas paredes (sobre numerais, letras e datas comemorativas).

Observei que as mesas e as cadeiras são as mesmas em todos os CREIs, seguindo o mesmo padrão de cores. Nesta unidade, elas ficam dispostas em formato circular, integrando seis crianças ao mesmo espaço. No meio do círculo das mesas, encaixa-se uma

parte extra, que dá suporte para os materiais utilizados pelas crianças durante as atividades. Todas as salas são bem iluminadas, pois possuem janelas de vidro, mas são pouco ventiladas, contando apenas com o auxílio de alguns ventiladores de parede.

O professor de A.V. iniciou as atividades na primeira sala (Maternal I), chamando a atenção das crianças, pedindo para que elas batessem palmas enquanto ele tocava e cantava uma música ao violão, que dizia: “boa tarde, boa tarde, boa tarde, hoje eu estou tão feliz...” algumas crianças bateram palmas e outras apenas observaram. Atenciosamente e com tom médio de voz, o professor explicou para as crianças que a aula seria sobre o artista Volpi. Para que compreendessem melhor sobre quem o professor estava falando, ele disse que o artista pintava paredes e percebia várias formas nas casas, como por exemplo, o triângulo.

Aproveitando os elementos disponíveis na sala de aula, o professor chamou a atenção das crianças para as bandeirinhas de São João, que estavam penduradas nas paredes. Uma das crianças falou “não é uma pipa, não?” O docente também disse que parecia uma pipa. Ele aproveitou e mostrou um triângulo feito de papel, solicitando que as crianças se aproximassem e contassem os lados junto com ele. Além de mostrar os triângulos, o professor também os entregou para que elas sentissem as formas manualmente, tanto do triângulo comum, quanto do vasado (de papel cartão). Em seguida, o professor contou como seria a atividade daquela aula: montar um painel com pinturas das formas percebidas pelo artista Volpi. Neste momento, ele mostrou para as crianças uma pintura do artista Volpi, intitulada “Grande Fachada Festiva”. O docente tentou demonstrar a similaridade da pintura do artista com as bandeirinhas da sala de aula.

Observei que o docente procurou posicionar-se, quase todo o tempo, numa altura compatível a dos olhos das crianças. Ele agachou-se, sentou-se em cadeirinhas ou ao chão. As crianças observaram atentamente as imagens e formas expostas pelo docente, encostadas em uma das paredes e sentadas ao chão. O docente exibiu um quadrado e um triângulo e, em seguida, perguntou qual dos dois é o triângulo, para verificar se identificaram e aprenderam as formas, o que foi confirmado com as respostas das crianças.

Para a realização da atividade, o professor chamou à frente uma criança de cada vez e indicou como devia ser feito. Ele pegou um triângulo vasado, um pincel e uma tinta vermelha. Mostrou estes materiais para as crianças e perguntou: quem sabe que cor é esta? As crianças ficaram observando e ele reforçou o que era. Ele fez a mesma pergunta com as outras cores, reforçando os nomes e pedindo que as crianças repetissem. Muitas acertavam, outras ficavam em silêncio, mas sempre repetiam os nomes das cores quando solicitadas pelo professor.

A atividade proposta pelo docente consistiu na pintura com pincéis de triângulos vasados em uma folha de papel branca (tipo cartolina). O professor auxiliou a atividade orientando o modo como segurar o pincel e os locais do papel que podiam ser preenchidos com tinta. Todas as crianças pintaram; uma de cada vez. Ao finalizar as pinturas, o professor mostrou para as crianças o resultado e todos olharam atentamente. Após todas observarem as pinturas produzidas, o professor se despediu e colocou a pintura no chão da sala principal para secar.

Pude perceber que as crianças ficaram envolvidas na atividade durante maior parte do tempo, posicionando-se, aos poucos, ao redor da folha para observar o trabalho do colega e aguardar sua vez. Nesta tarde, ainda observei outra aula deste professor, em uma turma de Maternal II (três anos), a atividade desenvolvida com as crianças foi a mesma da aula anterior, com pequenas variações.

O professor entrou na sala cumprimentou as crianças e me apresentou, dizendo que eu era uma colega dele. Dei boa tarde e sentei-me em umas das cadeiras das crianças. O professor de A.V. iniciou tocando a música da “boa tarde” para as crianças com o intuito de animá-las. Nesta turma, ao falar sobre o artista Volpi, o docente fingiu ser o artista falando: Olha só! O tio é um artista famoso! (pegou um pincel e fingiu ser o artista). Uma criança replicou: um artista? O professor diz: sim! E meu nome é Volpi! As crianças observaram com atenção e ele contou a história do artista para as crianças, como fez com a turma anterior. Enfatizou as formas – o triângulo que parecia com a bandeirinha de São João, o quadrado com a cerâmica da sala de aula e o retângulo – diz que é um quadrado maior, mais “esticado”.

Ao realizar as atividades, o professor de A.V. chama um menino e uma menina por vez para realizar a pintura no painel (folha branca). Todas as crianças pintam com o auxílio do docente quando necessário. Ao finalizar, o professor expos os resultados para as crianças que apontaram para as formas identificando suas pinturas. O professor despediu-se da turma. Também me despedi das crianças e o acompanhei até a sala principal, onde ele colocou o material produzido pela turma, junto à outra para secarem juntas.

Percebo, após a observação destas atividades, que o docente procurou fugir da concepção de arte como “atividade”, explorando a apreciação associada com o fazer artístico, a partir da atenção dada às atividades decorativas da festa junina. O docente explorou aspectos da visualidade da festa de São João, relacionando com a arte de Volpi, uma vez que este artista trabalha com formas associadas com as bandeirinhas, similar às usadas durante as comemorações juninas.

Pode-se depreender uma tentativa de vivenciar, neste momento, uma concepção de arte como “conhecimento”, explorando um certo tipo de contextualização, a leitura de imagens e a produção artística. Todavia, o trabalho proposto pelo docente, pode ser considerado uma “releitura” da obra do pintor Volpi, procedimento utilizado durante muito tempo em atividades de Artes Visuais, depois da divulgação da Abordagem Triangular. Faço esta ponderação, mesmo compreendendo a tentativa do docente de explorar as formas triangulares, usadas por Volpi, aproveitando as imagens das bandeirinhas de São João, dispostas em todo CREI. Seria mais um mote e uma tentativa de fugir das releituras mais tradicionais, que ficam mais “presas” à estrutura formal da obra, como se pode observar na foto adiante:



Imagem 11- Realização de pintura – aula de Artes Visuais, CREI F.A. S. Foto: Idália Lins, 2011.

No dia seguinte, fui visitar outra professora de Artes Visuais em outro CREI na zona oeste de João Pessoa/PB. Ao chegar a instituição, que também possui uma estrutura física semelhante à residencial (imagem 12), segui pelo corredor visualizando a primeira salinha do lado esquerdo (Maternal I). Trata-se de um espaço semiaberto, que dá acesso ao corredor (com cercadinho de madeira). Seguindo, passei pela sala da coordenação, onde cumprimentei a gestora e apresentei a pesquisa. Já conhecia este CREI, pois, em 2010, atuei nesta unidade como professora de A.V. Foi bastante interessante retornar, neste momento, como pesquisadora.



Imagem 12 - Fachada do CREI Rosa Andrade de Lima. Foto: Idália Lins, 2011.

Ainda não conhecia a professora de A.V., Deste modo, a gestora levou-me até ao pátio onde a docente se encontrava. Nesta tarde, a professora de A.V. me contou que estava auxiliando as atividades do CREI – realizando desenhos para as festividades de São João. Aproveitei para observar o que a docente estava produzindo e como vinha desenvolvendo as atividades com as crianças.

A professora de A.V. contou-me que, desde o início do ano, ela vinha trabalhando com diferentes temas. A “identidade” foi explorada como objetivo para a produção de uma pintura de uma centopeia, em que cada parte do corpo dela era uma fotografia das crianças dos CREI e os pés eram recortes da pintura das mãozinhas delas. Quando trabalhou o “movimento”, a docente explicou que realizou uma brincadeira de estourar bolas de assopro seguindo o ritmo de uma música. Nas bolas, estavam os nomes das crianças. Para trabalhar com as crianças menores, como as do berçário, por exemplo, a professora de A.V. me contou que procurou explorar as diferentes sensações (quente, frio, mole e duro) – trabalhou o quente e o frio com água e gelatina (uma mistura de amido de milho com tinta) em que as crianças colocavam a mão dentro da mistura e depois no papel madeira, fazendo marcas. Além das sensações, ela diz também incluir as atividades que explorem a afetividade e o carinho das crianças umas com as outras. A docente contava-me sobre estas atividades e me mostrava algumas fotografias de momentos destas ações realizadas nos CREIs.

Percebi que as atividades realizadas com as crianças e mencionadas pela docente, dialogam com características do RCNEI quando abordaram a *identidade*, a *afetividade* e o *movimento*, conceitos bastante enfatizados no documento. Quando a docente possibilitou diferentes sensações com tintas (quente e fria), resultando em marcas gráficas das crianças, o Referencial indica que “a confecção de tintas e massas com as crianças é uma excelente

oportunidade para que elas possam descobrir propriedades e possibilidades de registro, além de observar transformações” (RCNEI, 1998, vol.3, p.97). Contudo, o RCNEI enfatiza também que as próprias crianças podem criar diferentes tintas através de elementos da natureza.

Quando questionei com relação a sua participação como professora de A. V. nas festividades do CREI, ela informou que, para a realização da festa de São João, por exemplo, ficou responsável por orientar os desenhos de alguns personagens dos contos infantis que faziam parte da temática da festa: “João e Maria na sacola mágica rumo ao São João de João Pessoa”. Conforme a sugestão da escola para esta atividade, cada turma representaria um conto. A professora de A.V. enfatizou que a produção decorativa para a festa conta com a participação dos docentes e discentes do CREI. Ressaltou que as atividades artísticas produzidas durante as aulas de A. V. são exploradas na decoração da festa: os peixinhos em dobradura, produzidos durante uma das atividades (servindo para a pescaria da festa) e os desenhos de balões produzidos em atividade com a música “Cai, cai balão!”. O RCNEI aborda esta prática, enfatizando ser uma ação corrente em instituições de ensino infantis, em que...

[...] o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas decorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais, etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. (RCNEI, 1998, vol. 3, p. 87).

Aparentemente, existe uma preocupação na fala da professora de A. V, para que as produções artísticas para as festividades não fiquem centradas apenas nos docentes, mas que as crianças também possam participar. Parece ser uma maneira de dar significação ao que está sendo produzido pelos discentes, amparadas em atividades pedagógicas.

A instituição já estava decorada também com bandeirinhas de São João e balões, expostos nos tetos das salas de aulas e nos corredores. O pátio, onde conversei com a professora de A. V. é local em comum para todas as turmas. Possui espaço para brinquedos, leitura e vídeo. Do lado direito do pátio, localiza-se o refeitório e, em seguida, os banheiros infantis, a cozinha e a área de serviço. As três outras salas de aulas ficam próximas do pátio, possuem janelas laterais de vidro e são bem iluminadas. O espaço do CREI é pequeno e as atividades externas são realizadas na parte da frente ou laterais da instituição.



Imagem 13 - Pintura de criança, Artes Visuais CREI R.A. L. Foto: Idália Lins, 2011.

Em agosto de 2011, realizei mais duas visitas. Na tarde de uma quinta-feira fui ao CREI, localizado na zona sul da cidade. Ao chegar, observei que sua estrutura física lembrava os projetos arquitetônicos mais antigos de instituições de nosso estado, sendo bem diferente dos demais CREIs (imagem 14).

Conversando com a gestora, fiquei sabendo que aquele terreno já havia sido ocupado por uma escola de freiras. Observando o local, que aguarda reformas, percebi que algumas áreas estão bastante comprometidas. Todo o lado direito do prédio apresenta vazamentos e degradação no teto e nas paredes. Em razão disso, as crianças não tem acesso a este lado, porém algumas funcionárias ainda trafegam ao local, na área de serviço, onde estendem as roupas das crianças.

O terreno é bastante amplo, ideal para as crianças realizarem diferentes atividades, mas os espaços necessitam ser adaptados para as necessidades da comunidade escolar. Quando cheguei à instituição, visualizei um pátio aberto em suas laterais (dando acesso aos dois lados do CREI), onde encontrei a professora de A.V., que aguardava os materiais, para iniciar as atividades. Após conversar um pouco com a docente e conhecer outras professoras do CREI, fui até a sala da coordenação para falar com a gestora, que me mostrou a estrutura física e organizacional da instituição.



Imagem 14 - Fachada do CREI Mayara Lima da Silva. Foto: Idália Lins, 2011.

Ao lado esquerdo do pátio, localiza-se a área das salas de aula, refeitório, sala da coordenação e cozinha. As áreas externas em frente das salas e do corredor aberto possuem diversas árvores, que oferecem sombra em um espaço de areia onde as crianças brincam.

Nesta tarde, a professora de A.V. realizou atividades em duas turmas (2 e 3 anos). Ao entrar na sala da turma de três anos (Maternal II), a docente cumprimentou as crianças e as auxiliou a recolher os brinquedos. Fiquei na porta da sala procurando não chamar a atenção das crianças. A professora disse que, naquela aula, as crianças iriam aprender a produzir uma colagem. Em seguida, mostrou uma imagem, produzida por ela, com a pintura de um céu com nuvens brancas e dois balões coloridos. Logo após, a docente distribuiu uma folha A4 de cor rosa para cada criança, junto a uma esponja pequena e um copinho com tinta azul. A sala de aula é bem iluminada, possui quatro grupos de cadeiras em forma de círculo (seis lugares). As crianças ficaram em volta da primeira mesa, algumas sentadas e outras em pé aguardando a realização da atividade. A professora de A.V. disse para as crianças: pintem com suas mãozinhas um céu para um bonito balão!

A docente ficou ajoelhada ao lado das crianças e explicou como deviam fazer - fixando a esponjinha com tinta azul na folha de papel. Antes de as crianças iniciarem a pintura, a professora pegou um recorte no formato de uma nuvem (de E.V.A.) e fixou com fita adesiva na folha pedindo para que iniciassem a pintura e auxiliando-as quando necessário. Após o término da pintura do “céu”, a professora mostrou para as crianças vários recortes (de papel de presente) no formato de um balão e solicitou que escolhessem quais queriam colar na pintura. As crianças fizeram suas opções e a professora de A.V. foi passando cola nos balões e

devolvendo-as para sua fixação nas folhas. Em seguida, ela retirou a nuvem de E.V.A. ficando a forma vasada desta imagem nas atividades das crianças.

Em outra mesa, as crianças aguardaram a sua vez, enquanto a professora finalizava com o grupo anterior, seguindo, depois ao encontro das demais. À medida que as crianças terminavam a atividade, a professora regente responsável pela turma levava-as para o banho. A docente em A.V. colocou os nomes das crianças nas atividades e as estendeu nos varais da sala.

É possível perceber, com a atuação desta docente, uma atividade que aponta para a apresentação de um “modelo” como proposta para alguma atividade de criação. Trata-se de um tipo de atividade que remonta ao passado colonial, quando se davam estampas que serviam de referência para a produção de pinturas e esculturas. Tal procedimento também foi bastante empregado em todo o século XIX e, depois, disseminado por todo o século XX nas instituições educacionais, como comparavam os Estudos de Nascimento (2010b e 2008b).

A professora levou uma colagem produzida por ela e solicitou que as crianças realizassem uma imagem semelhante, propondo uma atividade cujo foco era o fazer artístico sem uma contextualização anterior ou posterior, ou até mesmo a exploração de algum conteúdo específico de artes (cores, formas, texturas, etc.). Esta dedução foi identificada, por não ter sido observado, em nenhum momento da fala da docente com as crianças, o objetivo específico da atividade. A prática docente resumiu-se em propor, mediar e orientar o trabalho de colagem e pintura das crianças. Também não presenciei situações de reflexão sobre os conteúdos da atividade, nem questionamentos formulados pelas crianças ou fomentados pelo docente sobre a prática artística.



Imagem 15 – Realização de pintura/colagem – aula de Artes Visuais, CREI M.L. S. Foto: Idália Lins, 2011.

Na turma de dois anos (Maternal I), a professora de A.V. entrou na sala e encontrou as crianças sendo arrumadas pela professora regente, pois haviam acabado de sair do banho. A docente em A. V tentou chamar a atenção das crianças, que já estavam vestidas para realizarem a atividade. Algumas crianças pegaram a mochila da professora, que estava encostada na parede. A professora chamou a atenção delas e guardou seu material. Possivelmente, em razão das crianças já estarem “limpas” e “arrumadas” a professora sugeriu que fizessem uma ciranda, solicitando que pegassem umas nas mãos das outras, em círculo. Depois de alguns minutos, as crianças precisaram ir, pois era a hora do jantar. Nesta turma, observou-se a mesma falta de significação na atividade de canto e roda com as crianças, caracterizando uma concepção de arte como atividade, sem maiores reflexões, o que parece ser uma característica comum às desenvolvidas cotidianamente com as crianças em instituições de ensino infantil, como pude comprovar quando atuava como professora nestas instituições.

Antes de a professora finalizar a atividade, tive que me ausentar para chegar a tempo a uma reunião na UFPB, mas durante a observação desta última atividade, pude perceber que a rotina do CREI interfere no tempo disponível para a realização dos trabalhos, pois, antes de a docente entrar nesta última turma, já era visível que as crianças estavam prontas para jantar e ir para suas casas. Assim como na turma anterior, as crianças tinham que terminar a atividade para ir ao banho, sem a oportunidade de compartilhar e apreciar as produções que realizaram.

Esta organização do tempo em instituições de ensino infantis segue horários dedicados às necessidades de cuidado com as crianças, intercalados com atividades lúdicas e pedagógicas, o que reduz bastante o tempo para ações mais consistentes. Deste modo, o docente só pode atuar de acordo com o “controle disciplinar” de espaço e tempo em que estão inseridos, nas instituições. É importante considerar que “o tempo, de qualquer modo, nas instituições de Educação Infantil, deve ser utilizado integralmente e dar oportunidade ao cumprimento daqueles conjuntos de atividades tomados como os mais característicos e importantes junto às crianças” (BUJES, 2002, p.140).

A segunda instituição infantil que visitei, em agosto de 2011, localiza-se na zona norte da cidade de João Pessoa/PB. Em uma tarde de quinta-feira, como combinado com a professora de A. V. desta instituição, apresentei-me a gestora do CREI e as professoras das turmas de dois a cinco anos. A aparência física desta unidade de Educação Infantil é similar as três das cinco instituições que visitei, apresentando um perfil semelhante a uma residência.



Imagem 16 - Fachada do CREI Júlia Ramos, Foto: Idália Lins, 2011.

Várias imagens estão fixadas nas paredes dos corredores e salas de aulas desta instituição infantil, remetem às brincadeiras infantis, letras, números, personagens de histórias infantis e fotografias de crianças. As salas são espaçosas e iluminadas por luz artificial, cada uma delas possui um banheiro para as crianças e uma estante de alvenaria para objetos (brinquedos e materiais pedagógicos).

A professora de A. V. estava organizando, junto com outras docentes do CREI, o material que iria utilizar durante as aulas daquela tarde (Pré-escolar I e II). Antes de iniciar a atividade com as turmas, a docente contou-me que, devido à época do folclore, ela estava trabalhando a partir de contos (lendas). Ela me mostrou um material que pesquisou na internet com algumas imagens e textos sobre os personagens de algumas lendas populares. A professora conversava comigo e, a um só tempo, orientava e produzia várias “cabeças de Saci” de papel. Cada Saci, personagem de lenda popular, foi confeccionado em dobradura de papel (chapéu e rosto com cachimbo de papel colado na boca). Além da dobradura da cabeça do Saci, a professora de A.V. trouxe uma garrafa (de 500 ml de refrigerante), transparente, com a imagem de um “Saci Pererê” dentro – com se fosse um boneco - e alguns papéis picadinhos coloridos - um “pó mágico”, como a própria professora falou.

Ao finalizarem a produção dos materiais, a professora de A.V. junto com a de leitura, levaram os materiais até à sala da turma de quatro anos. Elas entraram e as segui entrando em seguida. A docente em A.V. me apresentou como sendo sua colega. Cumprimentei as crianças e me sentei para observar. A professora de A.V começou contando para as crianças a história do Saci Pererê. À medida que ia falando, mostrava as imagens de um livro, atraindo a atenção das crianças. Ela disse que o Saci roubou o bolo que a mãe dela

tinha feito (incluiu-se como uma personagem da história) e que sua mãe descobriu que foi ele e fez outro bolo como armadilha para pegá-lo. Quando o Saci foi comer o bolo, a mãe da professora o segurou e o colocou dentro de uma garrafa. Enfatizou que, depois, um menino achou a garrafa com o Saci, mas teve pena dele e o soltou. Neste momento, ela mostrou a garrafa que trouxe para a aula com o Saci dentro, passando para as crianças observarem (elas estavam distribuídas em dois agrupamentos circulares de mesas). Em seguida, a professora de A.V. distribuiu as “cabeças de Saci” para as crianças e solicitou que pintassem o rosto dele (com giz de cera marrom) e colassem pedacinhos de papéis vermelhos no chapéu. A docente aproveitou para lembrar que a mágica do Saci está no chapéu. As professoras de leitura e de A. V. escreveram o nome das crianças nas “cabeças de Saci” deixando o término das atividades sob a supervisão da professora regente, pois elas precisavam ir até a outra turma.

Percebi que no varal desta sala havia várias atividades penduradas com imagens do Saci (pintadas pelas crianças) e um texto, demonstrando que a professora regente, também estava trabalhando o mesmo conteúdo com as crianças anteriormente. Na parede da sala havia também uma dobradura com a imagem de um Saci, produzida pelas docentes do CREI.

Com a turma de cinco anos, a professora de A. V. apresentou-me novamente como uma colega dela, que também foi assistir à aula. Sentei-me na última cadeira e fiquei a observar. Algumas crianças me olhavam e sorriam, depois prestavam atenção na aula. A professora de A.V. iniciou dizendo que trouxe um amiguinho e que ele estava escondido. Ela perguntou: como vocês acham que ele veio? Andando ou pulando? Como as crianças estavam pensativas e curiosas, ela aproveitou para lembrá-las que, na próxima aula, seria o dia do folclore. Explicou que é neste período que nos lembramos de histórias contadas por nossas avós (as lendas). Enfatizou que no folclore tem dança, música, comida e várias manifestações típicas de nossa tradição, como por exemplo, a quadrilha no São João, o pé de moleque, a canjica, as músicas e as danças de coco de roda e etc.

A docente continuou contando as histórias de vários personagens (Curupira, Boto cor de rosa, Boitatá, mula sem cabeça e a sereia Yara). Durante a “contação” de histórias, ela interagia com as crianças procurando adequar as lendas ao contexto atual, relacionando com fatos e objetos que as crianças conhecem. Quando contou a história da Sereia Yara, por exemplo, ela fazia relação com a pequena sereia da Disney e ia mostrando imagens dos livros infantis. Depois de contar todas estas histórias, a professora de A.V. falou sobre o Saci na garrafa, como fez com a turma anterior, procurando sempre relacionar os acontecimentos com a vida das crianças. As crianças expressavam ideias e interagiram com a docente, que mostrava a garrafa com o Saci, passando para cada criança visualizar.



Imagem 17 - Apresentando trava-língua - aula de Artes Visuais, CREI J.R. Foto: Idália Lins, 2011.

Para finalizar a aula, a professora de A.V. falou que, uma das coisas mais legais do Folclore são os trava-línguas. Ela explicou do que se tratava e deu exemplos de alguns para que compreendessem. Em seguida, a docente propôs que repetissem e treinassem o trava-língua: “Três pratos de tigres, para três tigres tristes” e, depois, solicitou que as crianças, uma por uma, viessem para frente e falassem o trava-língua que aprenderam. A criança, que melhor pronunciou o texto, recebeu o Saci na garrafa e ficou muito feliz. A professora despediu-se das crianças, finalizando a aula.

Observei que, nesta turma, a disposição das cadeiras apresenta uma estrutura semelhante às turmas do Ensino Fundamental, por estarem dispostas enfileiradas individualmente em frente à lousa.

Esta atuação docente mostra-se de uma maneira complexa, explorando uma contextualização de aspectos da cultura popular através dos contos (lendas), um momento para o “fazer artístico”, observação de imagens e o envolvimento de crianças como protagonistas em algumas atividades como, por exemplo, na apresentação do trava-língua. Pode-se dizer que é uma tentativa de exploração de aspectos das vidas das crianças através do diálogo.

Observei que, mesmo se tratando de um conteúdo solicitado pelo CREI, pois as docentes da instituição já vinham trabalhando com esta temática, devido à proximidade da comemoração do folclore, a docente procurou envolver as crianças usando narrativas e imagens. Contudo, ainda se observa a exploração de atividades prontas para as crianças

colorirem, como a cabeça do Saci, produzida pelas docentes (Artes Visuais e regentes do CREI), prática educacional persistente, como comprova o estudo de MELO (2004).

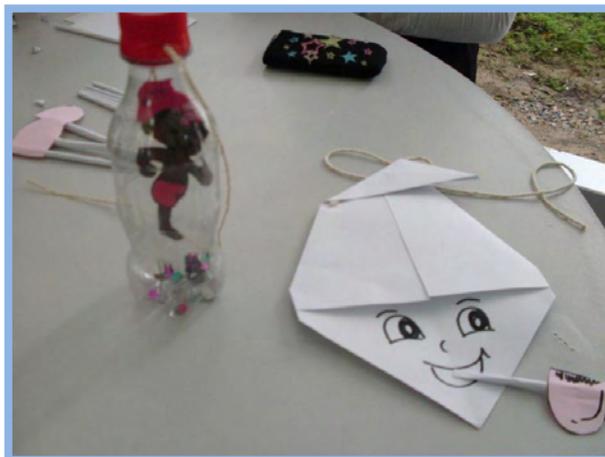


Imagem 18 - Cabeça de Saci, Artes Visuais CREI J.R. Foto: Idália Lins, 2011.

Durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2011, realizei mais oito visitas aos CREIs para dar continuidade às observações da atuação docente. Durante todo o período de coleta de dados, verifiquei que algumas ações docentes apresentadas pelos professores de A, V. possuíam similaridades umas com as outras, mas também algumas particularidades em cada prática docente. A seguir, apresento algumas observações de docentes diferentes que revelam concepções semelhantes.

Docente “A”. Aula com bambolês – círculo (2 anos) – CREI M.P.S.:

A professora de A. V. entrou em sala, cumprimentou as crianças e entregou bambolês, perguntando:

- Vocês sabem o que é isto?

Ela respondeu explicando que é um círculo, um bambolê. Aproveitou e falou sobre as cores, pegou cada bambolê e foi reforçando:

- Este aqui é verde! Este é amarelo...

A docente explicou a atividade:

- Vamos colocar ao chão o bambolê e cada um fica dentro dele!

As crianças fizeram igual à professora: colocavam ao chão, enquanto a docente auxiliava uma a entrar e sentar no círculo (bambolê). E disse:

- *Vamos cantar uma música e trocar de lugar com o colega!* (ela ligou o som e colocou a música do “indiozinho”).

A professora organizou os círculos ao chão (um ao lado do outro) e solicitou que as crianças andassem de um círculo para o outro e ela vai junto com eles, pulando de um bambolê para o outro, junto com as crianças.

Depois ela pede que cada uma passasse o arco nos colegas (ao redor do corpo) como se fossem alvos em que o círculo precisasse acertar. Ela pediu para que uma criança fizesse com ela. Em seguida, escolheu uma criança e disse:

- *Vamos todos colocar, nele, os bambolês!*

Todas as crianças – com exceção de algumas que ficaram sentadas observando – foram até o colega e colocaram. Depois a docente pediu para que as crianças rolassem o bambolê no chão, empurrando-os como rodas. Ela fazia isso, enquanto as crianças observavam. Algumas crianças começaram a fazer e disseram:

- *Tia, olha só! Eu sei fazer!*

A docente parabenizou as crianças. Depois encerrou a atividade recolhendo os bambolês e se despediu das crianças.

Obs.: a mesma atividade foi desenvolvida com crianças de outra turma (3 anos) nesta tarde (com apenas poucas diferenças).

(Diário de Bordo – 24 de outubro de 2011)

Docente “B”. Aula com bambolês – círculo (3 anos) - CREI M.L.

A professora de A. V. desenvolveu um caminho com arcos (bambolês) como um circuito para que as crianças pulassem de um para o outro. Em seguida, ela fez um círculo para que as crianças passassem os bambolês (sem soltar as mãos) por todo o corpo. Um conseguiram passar o bambolê pelo corpo, por serem pequenas, outras não, mas, todas ajudavam umas às outras.

Em outro momento, as crianças tornaram-se “alvos” e as demais tentavam acertar com o bambolê ao redor do corpo delas. A professora chamou uma por vez para que acertasse o bambolê no colega. Depois, a docente sugeriu outra brincadeira: rolar o arco com o braço, pescoço e pernas, a professora tentou fazer para mostrar para as crianças – elas sorriam e tentavam fazer também.

A professora de A.V saiu da sala e foi buscar outros bambolês, distribuindo com todas as crianças. Elas ficaram jogando para todos os lados, tentando fazer como a professora fez anteriormente.

A docente observou e conversou com algumas crianças sobre outras possibilidades. Depois recolheu e disse:

- A brincadeira com bambolês acabou!

Obs.: nesta tarde a mesma atividade foi desenvolvida com crianças da turma de dois anos (com algumas diferenças).

(Diário de Bordo – 8 de novembro de 2011)

As atividades acima demonstram a mesma proposta de trabalhar com os bambolês, utilizando a forma do círculo. Este tema, como as docentes me informaram, foi discutido durante reunião com os demais professores de A. V., quando optaram trabalhar com o bambolê para apresentar o conceito de círculo. Percebe-se que as atividades desenvolvidas exploraram, em todos os momentos, os bambolês através de brincadeiras com o corpo em movimento, através de circuitos que as crianças necessitavam passar. O movimento é um dos tópicos tratados pelo RCNEI, em que as atividades precisam proporcionar a expressividade, o reconhecimento do corpo, o equilíbrio e coordenação motora.

Um bom exemplo são as organizações de circuitos no espaço externo ou interno de modo a sugerir às crianças desafios corporais variados. Podem-se criar, com pneus, bancos, tábuas de madeira etc., túneis, pontes, caminhos, rampas e labirintos nos quais as crianças podem saltar para dentro, equilibrar-se, andar, escorregar etc. (RCNEI, 1998, vol.3, p.36).

Contudo, vale salientar que, na primeira aula descrita (docente “A”), por exemplo, a professora explorou a forma e as cores dos bambolês, antes de iniciar as atividades que abordam aspectos de motricidade do corpo. Na segunda atividade (docente “B”), a professora procurou explorar a brincadeira com o bambolê, envolvendo também, aspectos motores com o movimento do corpo.

Outras atividades observadas, representando o mesmo tema apresentaram expressões plásticas, enfatizando a forma do “arco”, sendo trabalhada por dois docentes através do “arco-íris”.

Docente “C”. Aula com arco - Arco- íris (5 anos) - CREI M.P.S.:

A professora de A. V. entrou com os bambolês em sala. Algumas crianças pegaram na mão dela e ela, com calma, retribuiu o carinho. A docente perguntou e contou as cores, junto com as crianças, até o número sete. E questionou:

- E todas estas cores juntas? O que forma?

As crianças responderam:

- Um arco-íris!

A professora fixou no quadro os bambolês abertos em forma de arco – como o arco-íris, enquanto isso ia perguntando as cores e as crianças diziam. Ela disse:

- Nossa tarefa hoje é colorir o arco-íris, na sequência que está aqui! (apontou para o exemplo que fixou no quadro).

A atividade foi realizada em dupla. As crianças receberam desenhos prontos para colorir e combinaram o que cada uma iria pintar. A docente escreveu o nome da dupla na folha. Indicou que cada criança deveria pintar uma cor diferente, orientando a atividade e a sequência “correta” das cores. À medida que as crianças terminavam, a professora colocava as atividades no varal.

Depois, recolheu o exemplo do quadro e se despediu das crianças que foram ao banho.

Obs.: A mesma atividade foi realizada com a turma de quatro anos.

(Diário de Bordo – 2 de novembro de 2011)

Docente “D”. Aula com arco - Arco- íris (5 anos) - CREI F.A.:

O professor iniciou o contato com as crianças falando sobre os bambolês. Ele desenhou um círculo no quadro e disse:

- Se temos uma roda ou círculo e cortamos ao meio, temos um semicírculo. O arco-íris tem essa forma!

Uma das crianças respondeu:

- É, e tem muitas cores!

O professor mostrou quantas cores tem o arco-íris. Apontando para o quadro, ele foi desenhando e contando as sete cores junto com as crianças. O docente disse:

- Sabe como é que um arco-íris nasce?

Uma criança disse:

- *É por causa da chuva, quando ela passa fica o sol e o arco-íris!*

O professor respondeu:

- *Isto mesmo! Quando a chuva passa, ficam algumas gotinhas de água nas nuvens. Quando o sol bate nas gotinhas de água elas refletem as sete cores!*

As crianças falaram que já viram um arco-íris e o docente aproveitou para mostrar para elas a imagem de um arco-íris, impresso em uma folha A4, citando os nomes de cada cor: violeta, azul turquesa – ciano, verde, vermelho e amarelo. As crianças foram fazendo referências com as cores presentes na sala de aula e na vida delas (verde da floresta, amarelo do sol, azul da camisa da professora, etc.).

O professor de A.V. mostrou para as crianças um CD e o colocou em contato com a luz do sol, que entrava pela janela. Ele enfatizou que aquele CD era como se fosse a gotinha que fica na nuvem. Quando o sol bateu, refletiu as cores e formou um arco-íris (as cores refletiram do CD para a parede da sala e as crianças ficaram surpresas). Enquanto o docente exibia o arco-íris refletido do CD, disse que existe uma história sobre um tesouro ao final do arco-íris. Em seguida, mostrou outras imagens com as cores do arco-íris (círculos com rostinhos sorrindo em cada cor do arco-íris). O docente passou as imagens e solicitou que as crianças dissessem o nome das cores. E falou:

- *O tio vai pedir para vocês desenharem um arco-íris! Quantas linhas a gente vai fazer? Olha só, vamos contar juntos: 1, 2, 3, 4, 5,6 e 7, são as sete cores.*

O professor distribuiu folhas brancas A4 para as crianças e um lápis grafite para que cada criança desenhasse seu arco-íris. Após a realização dos desenhos, ele entregou os lápis de cor.

O docente explicou:

- *Vamos tentar desenhar de acordo com a imagem que o tio fez no quadro: são sete linhas! Cuidado com a distância entre as linhas para não ficar muito próximas, nem muito distantes.*

Quando as crianças terminaram de pintar o professor recolheu suas pinturas e chamou as crianças para lhes ensinar uma música. Ele disse:

- *A música é bem simples e ensina a gente como misturar as cores!*

O professor ensinou o refrão da música e solicitou sua repetição, enquanto ele tocava ao violão. Após a aprendizagem do refrão o docente iniciou a música:

- *Vamos nessa criançada deixar tudo colorido, com as cores do arco-íris tudo fica bem mais bonito.*

Refrão (todos cantaram juntos):

-Vamos misturar as cores, misturar as cores, misturar as cores, misturar!

O docente ia cantando e perguntando para as crianças:

-Azul com amarelo o que é que dá? Verde! (as crianças respondiam), amarelo com vermelho o que é que dá? Laranja, vermelho com azul o que é que dá? Lilás!

As crianças cantaram, dançaram e bateram palmas. Ao final o professor solicitou uma ida ao pátio com o objetivo de assistir ao vídeo sobre a história de como surge o arco-íris. Após o término. As crianças foram para o banho e o professor se despediu.

Obs.: A mesma atividade foi realizada durante outra tarde de observação com a turma de quatro anos, em que as crianças pintaram em grupo, o arco-íris com tinta guache.

(Diário de Bordo – 3 de novembro de 2011)

As aulas descritas anteriormente (docentes C e D) possuem ações que exploram o “fazer artístico” com a produção de desenhos e pinturas. Nas duas situações, os docentes procuraram contextualizar o arco partindo do círculo. Na aula “C”, por exemplo, a docente levou os bambolês abertos em forma de arco, junto com um “modelo” de arco-íris em folha A4 (desenhado por ela e mimeografado no CREI) e fixou na lousa, solicitando que as crianças pintassem um arco-íris parecido.

Percebi, em alguns momentos, que uma das crianças pintou as nuvens. A professora aproximou-se questionando qual a cor da nuvem e pediu para a criança olhar para o modelo do quadro (com a nuvem branca). Outras crianças dirigiam-se para docente denunciando que o coleguinha também havia pintado a nuvem bem colorida. Enquanto a professora de A.V. olhava as atividades das crianças, orientava para que algumas pintassem com mais força, para a cor ficar mais evidente. Com o tempo, a docente não interferia mais nas pinturas das crianças. Este posicionamento de algumas crianças, em não seguir o modelo estipulado pela docente, revela que “nem sempre seguem as recomendações das professoras à risca e, com isso, provam que têm autonomia para inventar suas próprias composições” (MELO, 2004, p.109).



Imagem 19 - Bambolês e modelo de arco-íris, CREI M.P.S. Foto: Idália Lins, 2011.

Como vimos na descrição da atuação docente “C”, as atividades das crianças foram fixadas nas paredes da sala de aula, possibilitando a visualização dos trabalhos das crianças. A esse respeito, pode-se ressaltar que “a exposição dos trabalhos realizados é uma forma de propiciar a leitura dos objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções” (RCNEI, 1998, vol.3, p.101). Contudo não presenciei momentos de reflexão sobre os resultados obtidos com a atividade.

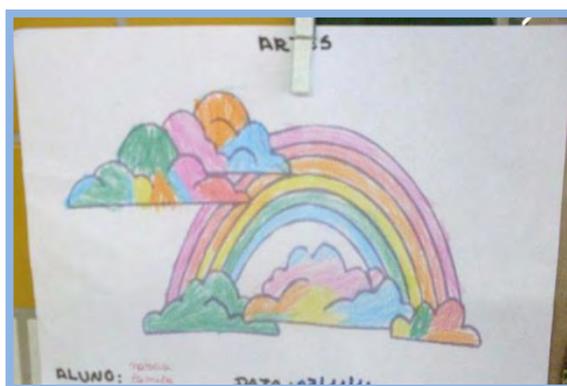


Imagem 20 - Pintura do arco - íris, CREI M.P.S. Foto: Idália Lins, 2011.

Os dois professores adotaram um modelo de arco-íris, enfatizando as sete cores. A diferença foi que o docente “C” propôs que as crianças pintassem o arco-íris “pronto” em dupla, enquanto o docente “D” direcionou a produção do desenho e da pintura do arco-íris individualmente. De acordo com o RCNEI:

Quando se tratar de atividades de desenho ou pintura, é aconselhável que o professor esteja atento para oferecer suportes variados e de diferentes tamanhos para serem utilizados individualmente ou em pequenos grupos, como panos, papéis ou madeiras, que permitam a liberdade do gesto solto, do movimento amplo e que favoreçam um trabalho de exploração da dimensão espacial, tão necessária às crianças desta faixa etária (RCNEI, 1998, vol.3, p.98).

O Referencial ainda reforça a importância de considerar “o percurso individual de cada criança, evitando-se a construção de modelos padronizados” (RCNEI, vol.3, p.98). Vale salientar que o docente, que realizou a pintura com as crianças de cinco anos de modo individual, também viabilizou a mesma proposta de atividade com a turma de quatro anos, mas de forma diferenciada, propondo uma pintura do arco-íris em grupo. O docente desenhou as linhas do arco-íris em uma folha branca grande (tipo cartolina) e as crianças pintaram com tinta e pincel.



Imagem 21 - Pintura em grupo realizada por crianças de 4 anos e desenho/pintura realizados por crianças de 5 anos, CREI F.A. Foto: Idália Lins, 2011.

Durante o período final de observações da atuação docente, percebi algumas particularidades na atuação de duas docentes, apresentando algumas atividades diferentes dos demais docentes, como se pode acompanhar na descrição a seguir.

Docente “E” – Aula com colagem (2 anos) CREI R.S.

A professora entrou na sala e cumprimentou as crianças. Ela iniciou a aula mostrando pedaços de papéis (cartolina guache) marrons, cortados em retângulos médios. Em seguida, entregou para cada criança um destes papéis e disse que era para as crianças rasgarem da forma que conseguissem, utilizando as mãos, a boca...

A docente rasgou os papéis com as mãos e dentes para mostrar como poderia ser feito. As crianças iam tentando rasgar, umas preferiam rasgar com a boca, outras conseguiam com as mãos. A professora ia até cada uma das crianças com o intuito de auxiliá-las.

Depois que as crianças rasgaram os papéis, a docente iniciou a colagem dos papéis rasgados na primeira mesa (eram duas mesinhas na sala), levando a cada mesa uma folha grande com o esboço de duas crianças (um menino e uma menina). Ela passou cola nos desenhos e solicitou que as crianças colassem os papéis rasgados na figura (como se fosse a roupa dos bonecos desenhados por ela).

Cada criança colou seus papéis e a professora passou para a próxima mesinha, para as que as outras realizassem a atividade (eram cinco crianças em cada mesa).

A professora comentou com uma delas:

- Esse boneco vai ficar bonito demais!

As meninas colaram seus papéis na boneca e os meninos no boneco. Após a finalização da colagem, a professora pediu para uma criança cumprimentá-la com uma batida de mão. Elas bateram uma na mão da outra e sorriram.

Uma das crianças queria amassar a folha com a atividade, a professora conversou solicitando que ela não fizesse isso, pois iria rasgar a atividade. A professora regente organizava as crianças de modo que ficassem sentadas e quietas nas cadeiras, pois algumas estavam bastante agitadas. A atividade terminou e a professora de A.V. se despediu.

Obs.: a mesma atividade foi desenvolvida com as turmas de 3, 4 e 5 anos.

(Diário de bordo – 19 de outubro de 2011)

Em conversa informal com a docente, após a atividade descrita acima, perguntei como realizam a exposição dos trabalhos das crianças. A professora de A.V. me informou que algumas atividades são expostas (nas paredes do CREI) por um período e depois são retiradas. Acrescentou, ainda, que todas as produções realizadas pelas crianças são guardadas para serem envolvidas em algum projeto futuro, podendo ser expostas ou aproveitadas, como aconteceu nas festividades juninas do CREI.

As atividades realizadas, neste dia, ficaram com a professora de A. V.. Enquanto conversávamos, a docente cortava ao redor dos bonecos (das atividades de 2 a 5 anos) desenhando um rostinho em cada um deles (menino e menina), indicando (escrevendo) a turma correspondente. Ela disse que realizou a atividade com o intuito de representar o corpo

como um brinquedo, com a criação de uma roupa nos bonecos (fantasia). A docente lembrou que, ao realizar esta atividade com as turmas, pôde observar como as crianças utilizam o corpo para rasgar os papéis cartões (um pouco mais resistente que os papéis comuns) e, a partir do resultado, identificou que as crianças com mais idade (4 e 5 anos) rasgaram os papéis em tamanhos bem pequenos, enquanto as menores (2 e 3 anos) rasgaram os papéis em tamanhos maiores.



Imagem 22 - Colagem produzida por crianças de 5 anos, CREI R.A. Foto: Idália Lins, 2011.

Aproveitei para perguntar a docente como foi a sua participação na semana das crianças (semana anterior a esta observação). A professora contou-me que realizou uma atividade de pintura com todas as turmas (Berçário, Maternal e Pré-escolar), em que explorou as cores primárias, textura e o frio (sensação). Ela fez uma mistura de tintas com cola e água gelada, pondo as crianças em fila, cada uma em um horário diferente, explorando a lateral externa do CREI, onde realizaram uma pintura com as mãos na parede da instituição. Experimentaram uma mistura das cores primárias (tinta fria), formação de texturas e marcas gráficas como podemos ver na imagem a seguir.



Imagem 23 - Pintura em parede realizada por crianças do berçário ao pré-escolar, CREI R.A. Foto: Idália Lins, 2011.

Esta ação dialoga com o Referencial para a Educação Infantil quando enfatiza que...

[...] a articulação entre as sensações corporais e as marcas gráficas, bem como o registro gráfico que surgir daí, fornecerá às crianças um maior conhecimento de si mesmas e poderá contribuir para as atividades de representação da própria imagem, dos sentimentos e de suas experiências corporais (RCNEI, 1998, vol.3, p.98).

Reforça uma concepção de ensino de arte baseada na expressão da criança, tanto sensorial quanto emocional. Conforme Penna e Nascimento (2001, p.61) a arte como expressão dos sentimentos surge no debate de especialistas a partir do movimento artístico do romantismo – final do século XVIII e início do século XIX – impactando diversas esferas sociais, refletindo em reproduções de ideias românticas neste campo.

Esta concepção parte do princípio de que, para que o sentimento e a emoção sejam expressos, deve-se criar um símbolo para corporificá-los, para atuar como veículo de sua comunicação, sendo a arte definida, então, como a atividade de criar estes símbolos para a expressão emocional (PENNA; NASCIMENTO, 2001, p.70).

Observando a prática de outra docente também relacionada à semana da criança, percebi que a professora de A. V. é responsável por diversas atividades no CREI. Pude presenciar diferentes situações em que a docente estava envolvida em projetos da instituição e em eventos festivos, sendo responsável pela sua estruturação. Uma das tardes em que realizei a observação da atuação desta docente, ela estava realizando um ensaio com “algumas crianças” (de todas as turmas) para uma encenação sobre a história do “patinho feio”, que seria apresentada na festa das crianças. A docente organizou as falas e gestos das crianças, contando com o apoio das professoras regentes de cada turma para que as crianças decorassem suas falas. Ela também estava envolvida para organizar o cenário e o figurino desta encenação.

Sobre esta atividade, a professora contou-me que a peça “o patinho feio em teatro de cordel” foi pensada com base no “*Projeto cordel na escola*” da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB. Ela ainda informou que, neste CREI, ela e as docentes regentes vêm desenvolvendo trabalhos com diversas temáticas baseadas na encenação em cordel, como por exemplo, “a cigarra e a formiga”, o “presépio vivo” no natal e o “patinho feio” (trabalhando a identidade das crianças). Trata-se, segundo a docente, de um projeto piloto que está sendo experimentado e posteriormente será levado aos outros CREIS.

Em outra tarde, em 31 de outubro de 2011, quando fui visitar novamente esta docente para acompanhar sua atuação no CREI, era dia de Halloween (dia das bruxas) e ela

estava realizando uma ação envolvendo todas as turmas (2 a 5 anos), como podemos acompanhar no trecho a seguir.

Docente “F”- Halloween – CREI J.R.

Cada turma entrou em um horário diferente na sala de leitura, que estava decorada com balões: laranjas, roxos e pretos, comidinhas em formato de ratos e morcegos; balas em formato de dentaduras, dentro de um caldeirão; uma imagem de uma jovem bruxa e alguns monstros. A luz da sala estava apagada e a professora de A. V. vestia um chapéu de bruxa e uma capa preta.

A docente contou para as crianças que o Halloween é uma data comemorada no dia 31 de outubro, nos EUA, e que crianças se vestem com fantasias de monstros, fantasmas e bruxinhas, e batem na porta das casas pedindo doces ou travessuras.

Ela mostrou as imagens de fantasmas, de bruxas e o caldeirão com comidinhas em forma de bichinhos.

Ela disse que, no caldeirão, havia uma receita com aranha, ratinhos... As crianças iam dizendo nomes de outros bichinhos e a docente pedia para que as crianças repetissem com ela:

- *Sim sá lá bim, bim, bim!* (como se estivessem fazendo uma mágica).

Em seguida, a docente falou:

- *Já que hoje é o dia das bruxas, eu quero comemorar com vocês o aniversário de uma amiga minha chamada keka!*

A professora de A.V. chamou a colega (funcionária da escola) e ela entrou na sala vestida de bruxa. A docente explica que, durante o dia, a Keka era linda, mas a noite ela virava uma bruxa velhinha. Neste momento, a professora mostrou para as crianças uma bruxa sentada em uma cadeira de balanço (boneca), colocando-a ao meio delas.

A docente pediu para as crianças cantarem parabéns para a Keka. Quando as crianças batiam palma, a bruxa sentada na cadeira de balanço começava a se balançar e dar risada (ativada pelo som das palmas). As crianças acharam engraçado.

Para finalizar a “comemoração”, a docente e a colega (bruxa Keka) distribuíram balas para as crianças (em formato de dentadura). As crianças sorriram e comeram as balas, depois voltaram para suas salas.

(Diário de bordo – 31 de outubro de 2011)

Sobre esta atividade, a docente falou que reaproveitou materiais que tinha sobre a data comemorativa, para que as crianças conhecessem o que é o Halloween. Ela enfatizou que, mesmo sendo uma realidade bem diferente, por se tratar de uma cultura estrangeira, as crianças poderiam nem saber o que era os EUA, mas a docente disse achar interessante tratar do assunto para não deixar passar a data, realçando esta manifestação cultural para elas de uma forma diferenciada, através do aniversário da bruxa e brincadeiras.

Percebe-se na fala da docente a tentativa de fundamentar a atividade através da importância de as crianças conhecerem uma manifestação cultural de outra localidade. Vale salientar que, ao propor trabalhos com foco em datas comemorativas, o professor deve estar atento em, não apenas “comemorar por comemorar” e, sim, em identificar quais contextos podem ser evidenciados, levando em conta a realidade cultural das crianças, tornando a aprendizagem mais significativa. Vale a pena salientar que este tipo de atividade pode reforçar estereótipos de feiúra e de maldade, mesmo quando sendo uma brincadeira e uma festa, ainda mais quando se associa a beleza da “bruxa jovem” com a feiúra da “bruxa velha”.

Através das situações expostas neste capítulo, pode-se perceber a persistência de algumas concepções de ensino voltadas para a arte como atividade, sem qualquer preocupação com uma aprendizagem significativa. Para Ausubel *apud* Moreira et al (1997), “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. Deste modo, as novas informações relacionam-se com a estrutura cognitiva do aprendiz em que o significado lógico do que é comunicado se transforma em psicológico.

Detectaram-se também algumas concepções de ensino, explorando a sensibilidade através do corpo, de sensações e da emoção da criança. Também foram exploradas algumas concepções, que podem ser julgadas inovadoras, com a arte como conhecimento, explorando conteúdos de Artes Visuais (artistas, imagens, formas, cores, texturas, etc.), com uma tentativa de contextualização das atividades, relacionando-as com a vida das crianças e com o espaço escolar através do diálogo e espaço.

Contudo, na maioria das ações observadas, o professor é o propositor das atividades, alguns passam a posição para de mediador, quando dialogam com as crianças

durante o processo de aprendizagem. Vale lembrar que os casos, em que foi observada a falta de uma articulação das propostas com as opiniões das crianças, estavam relacionados ao planejamento da aula (apontado nas respostas do questionário) e a alguns momentos do processo de produção artística. Concordo com o RCNEI, quando salienta que “as decisões sobre a produção da criança não precisam ser apenas da professora, é possível e recomendado que se abra espaço para as opiniões e gostos pessoais das crianças” (RCNEI, 1998, vol.3, p.111).

A diversidade de atividades demonstrou o predomínio da pintura com tintas, seguida da pintura com lápis de cor ou giz de cera, da colagem, da expressão corporal através do “movimento” (dança, rodas, encenação, circuitos e brincadeiras), da expressão oral (encenação, música, contos e trava-língua) e do desenho produzido pelas crianças (observado em apenas uma das ações).

A imagem, muitas vezes, foi utilizada como um “modelo” para atividades, sem considerar, em alguns momentos, a leitura das crianças. Outras situações observadas exploram as imagens como conhecimento, através dos elementos das Artes Visuais (formas e cores) ou numa tentativa de contextualização da atividade. A maioria das práticas docentes possuía foco no fazer artístico e os professores procuravam objetivar as ações a um tema específico, sempre orientando as crianças nos procedimentos e escolhas.

Não foram presenciadas, durante as observações, atividades fora dos CREIs, como, por exemplo, visitas a espaços expositivos, nem mesmo a exposição de trabalhos das crianças na instituição. As atividades eram, geralmente, penduradas em varais (prática cotidiana na Educação Infantil), levadas pelas crianças para casa, ou guardadas pelos docentes para uma futura exposição ou para serem incluídas nas pastas individuais de trabalhos das crianças.

Com relação ao contato com produções artísticas, observei uma atuação que trouxe para as crianças a obra de um artista e fez uso do audiovisual (vídeo) em meio a outras ações que exploram a ilustração (imagens) de histórias contadas. Os materiais mais utilizados durante as atividades foram: tinta cola lápis, giz de cera, papéis A4, cartolina, pincel, esponja, papel de presente e aparelho de som.

Tentando traçar uma visão geral das concepções e práticas docentes, observa-se, em alguns casos, o flutuar de diferentes ações que procuram explorar a arte na Educação Infantil de uma maneira diversificada. Em algumas atuações, notei a perda do foco da aula. Presumo que exista certa dificuldade, em atuar com as artes com crianças pequenas, como os próprios professores informaram em suas respostas no questionário. As concepções dialogam

em alguns momentos com aspectos do RCNEI e de propostas atuais para o ensino de Artes Visuais, mas ainda persistem algumas ações características do cotidiano infantil, sem muita significação para as crianças.

Considerações
Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como adultos e educadores, ainda somos acossados pela prática romântica de um olhar contemplativo para o mundo/cultura da infância e, agindo dessa forma, dispomo-nos a criar laços de solidariedade que ocultam a necessidade de uma visão crítica. Devemos estar atentos para a necessidade de ir além dessa solidariedade acadêmica, formal, que já se tornou uma trivialidade, para, a partir de uma compreensão crítica da cultura e da infância, avançarmos para uma posição em que sejamos cúmplices de ideias e propostas de mudanças.

Tourinho e Martins (2010, p.52)

Este trabalho objetivou conhecer como professores formados na Licenciatura em Educação Artística, da UFPB, concebem e praticam as Artes Visuais nos Centros de Referência em Educação Infantil - CREIs - do município de João Pessoa/PB.

Durante esta busca, procurei inicialmente conhecer como se caracteriza, em geral, a Educação Infantil municipal em João Pessoa/PB, ressaltando alguns aspectos históricos da Educação Infantil (ARIÈS, 1981; KUHLMANN JR., 2001; KISHIMOTO, 2009; MELO, 2004; BESERRA, 2007; MONARCHA, 2001; DIDONET, 2001) da legislação e de políticas públicas (BESERRA, 2007; BRASIL, 1996, 2000; JOÃO PESSOA, 1999, 2006; NASCIMENTO, 2005 e 2008). Aproveito para enfatizar novamente a importância das pesquisas que colaboram com este estudo (MELO, 2004 e NASCIMENTO et al, 2011) por abordarem as Artes Visuais na Educação Infantil da Paraíba.

Complementando o entendimento da Educação Infantil perante seu contexto, procurei refletir sobre três questões importantes a partir do RCNEI (1998), identificando concepções de infância, que socialmente difundem as ideias que precisam ser autônomas, inocentes, identificáveis e futuros cidadãos. Também discuti as concepções de ensino, permeadas entre o cuidar, o educar e o brincar, associadas com as visões e versões de professor reflexivo, comprometido, vigilante, polivalente, auto vigilante, transmissor de normas e valores.

Servi-me do estudo de Bujes (2002), para fazer algumas análises sobre as relações entre saber e poder, atentando para as concepções materializadas nos textos escritos e visuais (imagens), presentes no Referencial, de modo a realçar os processos de subjetivação na Educação Infantil.

O RCNEI para as Artes visuais também foi considerado, em razão do seu caráter oficial pelo MEC e por, condensar e externar um discurso idealizante sobre a Educação

Infantil. Tentei, também, fazer conexões entre o RCNEI com algumas propostas de ensino atuais, especialmente com a Abordagem Triangular, o Interculturalismo e a Educação em Cultura Visual.

No último capítulo, preocupei-me em conhecer o perfil dos professores de Artes Visuais, que atuam nos CREIs de João Pessoa/PB, identificando o perfil. Foi possível constatar que são docentes jovens e, em sua maioria, mulheres, fato bastante comum em instituições de ensino infantil. Estes docentes, conforme suas “próprias narrativas” mostraram-se interessados em dar continuidade à sua formação acadêmica, reconhecendo as lacunas existentes entre a prática docente e a formação superior, aprendendo, muitas vezes, na prática do dia-a-dia escolar, junto com as crianças.

As concepções e as práticas observadas durante a atuação destes docentes favoreceram uma análise descritiva e reflexiva sobre seus “gestos”, suas “falas”, seus “métodos”, suas “ideias”, suas “expressões” envolvidas a realidade das instituições de ensino infantis, que apresentam uma complexidade de ações em sua estrutura curricular e organizacional. Estas concepções, impregnadas de informações também provenientes de diferentes épocas, nos contam como estes docentes pensam e agem em seu convívio com as crianças, propondo atividades e estabelecendo aprendizagens. Durante estas observações realizadas da atuação destes docentes, confirmei o pensamento de que em cada atividade realizada...

[...] existe, respectivamente, uma concepção de ensino de arte, que teve sua origem ao longo da trajetória histórica da Arte/Educação no Brasil; pois, essas são práticas que historicamente vêm se afirmando e se cristalizando na educação escolar (SILVA E ARAÚJO 2007, p.02).

Percebi que as compreensões sobre o ensino da arte e sobre o contexto histórico nas próprias concepções de arte, refletiram, e ainda refletem neste ensino. A noção de arte como conhecimento, por exemplo, identificada como uma concepção de ensino bastante presente nos discursos e práticas da Educação Infantil, como pudemos constatar em algumas atuações neste estudo, representa um momento no qual se defendia uma educação da arte pela própria arte. A visão de arte como conhecimento faz parte de um período no qual se propunha aprendizagens cognitivas preocupadas com a democratização do acesso à arte, restrita a alguns poucos segmentos da sociedade.

Além das concepções de ensino mais atuais, também foram observadas práticas persistentes de arte como atividade e como sensibilidade, expressas, muitas vezes, pela naturalização de um pensar que a infância, para se manter “pura”, dispensa atividades

artísticas sem mediações (“fazer pelo fazer”), bem como, a atenção dada ao desenvolvimento emocional e afetivo desta fase da vida.

Considerando que empreendi um diálogo entre as ações observadas com o discurso do RCNEI, foi possível inferir que algumas concepções e práticas docentes convergem ou podem ser associadas com as recomendações deste documento. Evidentemente, que se trata de um olhar sugestionado pela pesquisa, uma vez que alguns docentes reconhecem não terem uma leitura aprofundada deste documento.

Compreendo que esta complexidade de concepções e práticas educativas na educação infantil possam ser exploradas com mais afinco, bem como as demais questões educacionais que envolvem o ensino de Artes na Educação Infantil. Digo isto porque reconheço que um trabalho como este, elaborado nas condições conjunturais explicitadas ao longo das discussões, não pode se propor a “esgotar a discussão”, mas apenas a fomentar questões introdutórias para que outros estudos possam continuar a provocar novos olhares e reflexões. Procurei, com esta oportunidade de pesquisa, registrar o que vivenciei como professora, como estudante e como pesquisadora, em torno da temática da Educação Infantil focada nas Artes Visuais como mote. É uma tentativa de ajudar a chamar a atenção para este nível de ensino, para as colaborações e pertinência das Artes Visuais na Educação Infantil e para o respeito com estes profissionais, que já fazem parte da história deste ensino em nosso estado e nosso país.

Como uma consideração sugestiva, reforço a importância da demanda por novos investimentos para a formação destes profissionais. É fundamental que se realize adequações curriculares na formação inicial e também que a formação continuada aproxime-se mais do cotidiano escolar da Educação Infantil. É muito importante atentar para as novas colaborações de estudos relacionados com o ensino contemporâneo na Educação Infantil do município de João Pessoa/PB. Do mesmo modo, é essencial que as instituições possam conceder um espaço maior de tempo, de lugar e de prestígio para que os docentes em Artes Visuais possam realizar o seu trabalho de modo a, efetivamente, colaborar com a aprendizagem das crianças.

Outra sugestão é que os docentes continuem a buscar especialização, bem como conhecer e realizar pesquisas sobre fundamentos do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. Só com pesquisas e o aprofundamento conceitual é que poderemos repensar alguns entendimentos e posicionamentos, abrindo-se para outras possibilidades de ver, pensar, dizer, agir e fazer. É sumamente relevante considerar a diversidade étnica, social e cultural das crianças, aproximando a aprendizagem da vida, refletindo sobre as diferentes concepções de infância, de ensino e de docência.

Finalizo enfatizando o quão importante foi e é pesquisar sobre as Artes Visuais na Educação Infantil, pois há fases que nunca esquecemos em nossa vida. Até os dias de hoje, recordo fortemente da escolinha “Criança Feliz” em que eu estudava quando tinha quatro anos de idade. Lembro que sempre comemorávamos o “dia de Tiradentes”, “do índio”, “do soldado”, “da árvore”, “da páscoa” etc., e que, muitas vezes, eu ia para casa com o rosto pintado ou alguma outra indumentária ou artefato relacionado com alguma data comemorativa. As atividades envolviam desenhos prontos para colorir ou colar, além das rotinas de filas para lanchar, escovar os dentes e brincar, aspectos estes que ainda são observados na atualidade, em diversas instituições de ensino infantis. Falo isto para afirmar a importância de pensarmos as concepções e as práticas, atentando para o que estamos modificando ou reproduzindo hoje, relacionados ao ensino de Artes Visuais vivenciado em outros momentos.

Qual a função da escola atualmente? Que ensino temos? Que ensino queremos? Porque estas práticas ainda persistem? Porque este ensino e não outro? São perguntas que precisam constantemente de respostas em diferentes momentos e situações.

Quando iniciei esta pesquisa propus um questionamento que provocou outros tantos durante o processo. Hoje vejo que eles me acompanham e acompanharão por toda a vida. Espero que aqui não se encerrem e que estas questões possam promover novos rumos, novas possibilidades, novas ações e novas quebras de barreiras. O ensino de Artes Visuais na Educação Infantil necessita de novos olhares, novas páginas...

Referências

REFERÊNCIAS

- ABONG. **STF declara integralmente constitucional o piso salarial dos profissionais da educação.** Organizações em Defesa dos Direitos e Bens Comuns - ABONG, 06 de abr. 2011. Disponível em: <<http://www.abong.org.br/noticias.php?id=3600>>. Acesso em: 10 set. 2011.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.) *O ensino das artes – construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ALMEIDA, Cristiane Celly Teixeira de. Et al. Interdisciplinaridade e o ensino de arte. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E IX ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO - Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, 2010. **Anais...** São José dos Campos, 2010, 01-04. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/1098_0918_01.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 7, jan. fev. mar. abr. 1998. p. 89-96.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARTE NA ESCOLA. **Formas de atuação**. Site do Arte na Escola. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/iae_formadeatuacao.php> Acesso em: 02 nov. 2011.
- ARAÚJO, Waldilena Silva Campos. **Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990-2003)**. 2008, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://www.btd.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2194> Acesso em: 09 ago. 2010.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver depois de olhar - a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças**. 2009, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-15264.php>> Acesso em: 12 set. 2010.
- HANNAH, Kathryn J.; BALL, Mario J.; EDWARDS, Margaret J. A. **Introduction to Nursing Informatics**. New York: Springer Verlag, 1994.
- BALLENGEE-MORRIS, Christine; DANIEL, Vesta A. H.; STUHR, Patricia L. Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte / Educação Contemporânea – consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de Crianças. O pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.) **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. Coleção educação contemporânea.

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

_____. Ministério da Educação e Cultura, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Emenda Constitucional: nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Direitos dos Trabalhadores Urbanos e Rurais - Assistência Gratuita aos Filhos e Dependentes - Educação Básica Pública - Piso Salarial para os Profissionais da Educação - Planos de Carreira**. Disponível em: - <http://www.dji.com.br/constituicao_federal/ec053.htm>. Acesso em: 13 out. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Padrões de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/infra.pdf>> Acesso em: 12 out. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 12.287 de 13 de junho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 13 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm>. Acesso em: 01 nov. 2010.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Apresentação**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>> Acesso em: 13 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Governo construirá 4,9 mil creches no país**. Portal Brasil, 15 do setembro de 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/09/15/governo-construira-4-9-mil-creches-em-municipios>> Acesso em: 13 set. 2011.

BESERRA, Aurília Coutinho. **A inserção das creches no sistema de ensino: conquistas, perspectivas e desafios.** João Pessoa – PB. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. **A centralidade da maternagem na relação pedagógica da educação infantil: o discurso de docentes e famílias usuárias de creches.** 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado interdisciplinar em Ciências da Sociedade) Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Campina Grande/PB, 2007. Disponível em: <http://bdtd.uepb.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=30> Acesso em: 13 set. 2011.

BOMTEMPO, E; HUSSEIN, C. L.; ZABERLAN, M. A. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos,** São Paulo: EDUSP/Nova Estela, 1986.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CLEMENTE, Mary Tacyana Alves. **Depoimento.** Sobre a participação da Educação Infantil Municipal de João Pessoa/PB durante a formulação da Resolução Municipal 009/2006. Em 05 de novembro de 2010, João Pessoa/PB. Entrevista concedida pela ex-coordenadora da Educação Infantil Municipal de João Pessoa/PB.

COLA, Cézár Pereira. **Livre Expressão e o processo triangular no ensino das artes na educação infantil.** In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. BARROS, Anna Maria de Carvalho; RIBEIRO, Maria Izabel Meirelles Reis Branco (Orgs.). São Paulo: ANPAP, SESCSP, 1999, v. 1 e v. 2.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudo.** 2006, 197 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21052006-23360.php>> Acesso em: 22 mar. 2011.

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DIDONET, Vital. **Creche a que veio... para onde vai...** In: DIDONET, Vital (org.). **Em Aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v.18, n.73, Brasília, 2001, p. 11-27.

FERREIRA, Francisco Ângelo Meyer. **Do risco de Emílio ao rabisco de Emília: o status do desenho infantil nos cursos de Pedagogia / normal superior de Recife e Olinda-PE.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <<http://en.scientificcommons.org/23122402>> Acesso em: 06 mar. 2011.

FERREIRA, Paulo Nin. **O espírito das coisas: um estudo sobre a assemblage infantil.** 2009, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14042009-19085.php>> Acesso em: 12 set. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber**. In: _____. História da sexualidade. v.1. Rio de Janeiro: GRALL, 1997 a.

_____. **Les anormaux**. In: _____. Cours au Collège de France.1974-1975. Paris GALLIMARD/Le Seuil, 1999 c.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A ordem do discurso**, 6ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FRANKLIN, Benjamim. **Citação**. Disponível em: <http://frases.netsaber.com.br/frase_691/frase_de_benjamin_franklin> Acesso em: 16 ago. 2011.

FREIRE, Ana M. **Mudança de concepções de ensino dos professores num processo de reforma curricular** / Changing teachers, teaching conceptions in a process curricular reform. In ME-DEB (Coord.), Flexibilidade curricular, cidadania e comunicação / Flexibility in curriculum, citizen ship and communication (pp. 265-280). Lisboa: DEB, 2004. Disponível em: <http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/a_freire/mudanca_concepcoes.pdf> Acesso em: 16 set. 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da educação no Brasil - (1926 - 1996)**. São Paulo: Cortez 2009, biblioteca básica da história da educação brasileira, v.3.

FROEBEL, F. **La educacion del hombre**. Tradução Luis de Zulueta. Madrid: Daniel Jorro, 1913.

FRÓIS, João Pedro. **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e formação de professores. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004. p. 101-121.

GANDHI, Mahatma. **Citação**. Disponível em: <http://www.frazz.com.br/frase.html/Mahatma_Gandhi-A_alegria_esta_na_lu-71903> Acesso em: 13 jul. 2011.

GIANNOTTI, Sirlene Maria. **Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância**.2008, 235 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-14143.php>> Acesso em: 21 set. 2010.

GIL, Carlos Antônio; LICHT, René Henrique Götz; OLIVA, Eduardo de Camargo. A Utilização de Estudos de Caso da Pesquisa em Administração. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, Rio Grande do Sul, 2(1): 47-56, jan./abr. 2005, p. 47-56. Disponível em:

<http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_base/ultima_edicao/08_art_gil.pdf> Acesso em: 05 mar. 2011.

GOULART, Silvia Moreira. A prática de ensino na formação de professores uma questão (des) conhecida. **Revista da Universidade Rural**, Sér. Ciênc. Humanas. Vol.24 (1-2): 77-87, Jan./Jun., Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.editora.ufrj.br/revistas/humanasesociais/rch/rch24n1_2/humanas24n1-2p77_87apraticadeensinonaformacao.pdf> Acesso em: 20 set. 2011.

HEIDRICH, Gustavo. Brasil tem 84,5% de crianças fora das creches. **Revista da Nova Escola**. Dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicaspublicas/planejamento-e-financiamento/brasil-tem-84-5-criancas-fora-creches-425285.shtml>> Acesso em: 12 set. 2011.

HANNAH, Kathryn J.; BALL, Mario J.; EDWARDS, Margaret J. A. **Introduction to Nursing Informatics**. New York: Springer Verlag, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 009, de 2006**. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006.

_____. Alô Comunidade – **Informativo da Prefeitura de João Pessoa - N°42** – Janeiro de 2011. João Pessoa/PB.

_____. **Atividades do ano letivo 2011**. João Pessoa, 17 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/?n=16055>> Acesso em: 19 jan. 2011.

_____. **Capital terá cinco novos CREIs**. João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/capital-tera-cinco-novos-creis-para-atender-600-criancas/>> Acesso em: 12 mai. 2011.

_____. **Contratação de novos professores para os CREIs**. João Pessoa, 11 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/?n=12410>> Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. **CREIs de João Pessoa iniciam atividades do ano letivo de 2011**. João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portaleducacao/?p=2038>> Acesso em: 04 mai. 2011.

_____. **Educação é prioridade nas ações da Prefeitura de João Pessoa**. João Pessoa, 06 mai. 2011. Disponível em <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/educacao-e-prioridade-nas-acoes-da-prefeitura-de-joao-pessoa/> Acesso em: 12 mai. 2011.

_____. **PMJP investe na qualidade da educação infantil nos 39 CREIs.** João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portaleducacao/?p=2130>> Acesso em: 07 maio 2011.

KUHLMANN, Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil no Século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. III Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 182-194.

_____, O Jardim de Infância e a educação das crianças pobres. In: MONARCHA, Carlos (Org.) **Educação da infância brasileira (1875-1983).** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001, Coleção educação contemporânea.

KODAMA, Kátia Maria Roberto de Oliveira. A representação imagética da criança nos vários processos históricos sociais e sua identidade ameaçada pela cultura globalizada. **Anais do Fórum da Diversidade e Igualdade: cultura, educação e mídia,** UNESP - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007. Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/publicacoes/anais-comunicacao/textos/15.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação Infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Vol. 90, nº 225, mai./ago. Brasília, 2009.

MARTINS, Raimundo. Narrativas Visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **Revista do Programa de Pós Graduação em Arte.** Brasília: Editora Brasil, v.8, n.1, p. 33-39, jan./jun. 2009.

_____; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos.** Santa Maria - RS: Editora da UFSM, 2011, p. 209-226.

_____; TOURINHO, Irene. (Org.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...** 1º ed. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2010, p. 15-36.

_____; TOURINHO, Irene. Culturas da infância e da imagem "aconteceu um fato grave, um incidente global. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene. (Org.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola....** 1 ed. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2010, p. 15-36.

_____; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

MARTINS. Mirian Celeste, **Mediação: provocações estéticas.** São Paulo: UNESP, 2005.

MANDELA, Nelson. **Citação.** Disponível em: <http://www.citador.pt/citacoes.php?frases=Nelson_Mandela&cit=1&op=7&author=1492&firstrec=10> Acesso em 15 mar. 2011.

MAANEN, John, Van. **Reclaiming Qualitative methods for organizational research: a preface,** in administrative Science Quarterly, v. 24, n. 4, dec. 1979.

MELO, Rosemary Alves de. **Numa Folha Qualquer eu Desenho um Sol Amarelo...** As Artes Visuais em Instituições de Educação Infantil em Campina Grande – PB. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Campina Grande, 2004. Disponível em: <http://bdtd.uepb.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=53> Acesso em: 05 ago. 2010.

MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da infância brasileira.** (1875-1983). Campinas, São Paulo: Ed. Autores associados, (Coleção educação contemporânea) 2001.

MOREIRA, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.) Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In. **ACTAS DEL ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.** Burgos, España, p. 19-44, 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2011.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Oficialização e Implantação do Ensino de Artes no Município de João Pessoa/PB em consonância com as Diretrizes atuais: uma articulação entre gestão pública e pesquisa acadêmica. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS.** Florianópolis, p.1060-1070, 2008. **Anais...** Disponível em: < <http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/098.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

_____, **Ensino do desenho:** do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010b.

_____, Formação profissional do "bom silvícola" nas Artes e Ofícios: a perspectiva do Jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Ensino da arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva 2008b.

_____, **Mudanças nos nomes da Arte Educação:** qual infância? que ensino? Quem é o bom sujeito docente? 2005, 254 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes do Estado de São Paulo – USP. São Paulo, 2005.

_____, Infância, Ensino e o Bom Sujeito Docente: a perspectiva da Cultura Visual. Intervenções: as artes visuais em debate. **Revista do Departamento de Artes Visuais da UFPB**, n. 1, dez. 2006.

_____, Imagens em deslocamento: possibilidades de articulação a partir da Cultura Visual. **Revista do Programa de Pós Graduação em Arte.** Brasília: Editora Brasil, v.8, n.1, p. 68-75, jan./jun. 2009.

_____, Visualidade e infância até seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

_____; CÂMARA, Roberto Andrade; SOUSA, Idália Beatriz Lins de. **Faça arte, crianças!** as Artes Visuais na Educação Infantil da Escola Básica da UFPB. In: 20º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/erinaldo_alves_do_nascimento_2.pdf> Acesso em: 15 nov. 2011.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **Reflexões acerca do brincar na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 134 f. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000439155>> Acesso em: 21 set. 2011.

PIAGET, Jean. Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs. In: PIAGET, J., **Épistémologie des Sciences de l' Homme**. Paris: Gallimard, 1981.

PENNA, Maura; NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: Maura Penna. (Org.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª ed. João Pessoa: UFPB, 2001, p. 57-80. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf> Acesso em: 15 nov. 2011.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; MOGNOL, Letícia Coneglian. A Arte no contexto da Educação infantil. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007, p. 215-230.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediações, 2006.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, Sandra. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005, 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10289>> Acesso em: 09 de ago. 2010.

SCHNEIDER, Letícia Uhmman. **Poéticas Visuais em Construção**: a metamorfose expressiva da criança e a educação (do) sensível. 2007 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSM. Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1262> Acesso em 20 mar. 2011.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. **Anais da ANPED**, GE: Educação e Arte / n. 01, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf> Acesso em: 08 nov. 2011.

SILVA, Eliane Honorata da; ARAÚJO, Evaldo Miranda de; SOUSA, Idália Beatriz Lins de. **O Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas da UFPB avaliação para a memória.** Gpeav Disponível em: <<http://www.cleabrasil.com.br/Grupos/GRUPO%202%20%20ROSA/O%20CURSO%20DE%20LICENCIATURA%20EM%20EDUCA%20C3%87%20C3%83O%20ART%20C3%8DSTICA.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Levantamento da situação das creches no Brasil, de 2005 a 2009.** Biblioteca do Todos Pela Educação Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1371/levantamento-da-situacao-das-creches-no-brasil-de-2005-a-2009/>> Acesso em: 12 set. 2011.

TOSTA, Cíntia Gomide. **Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de educação infantil.** 2006, 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Universidade Federal de Uberlândia –UFU. Uberlândia 2006. Disponível em: <http://www.bdtu.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=632> Acesso em: 11 set. 2010.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas.** In. 28º REUNIÃO ANUAL DA ANPED. PUC-Rio, n.07, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em: 21 jul. 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Declaração dos Direitos da Criança - 1959.** Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%20C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em: 12 set. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. **Ensayo La imaginación y el arte em la infancia psicológico.** Madri: Akalbolsillo, 1982.

_____. **Imagination and creativity in childhood.** Soviet Psychology, n. 28, v. 1, p. 84, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. De Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____; LURIA, A. **Estudos sobre a história do comportamento.** Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VILA VERDE, Carolina. Brasil deve triplicar número de matrículas em creches para atingir meta do PNE. **Todos pela educação**, 18 de janeiro de 2011. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/12891/brasil-deve-triplicar-número-de-matrículas-em-matrículas=em-creches-para-atingir-meta-do-pne>> Acesso em: 13 set. 2011.

WITTER, Geraldina Porto. Profissionais da educação infantil: formação, valorização e profissionalização. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA

OMEP, 12., 1999, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Organização Mundial pela Educação Pré-escolar, 1999, p.24-25.

WITTIZOECKI, Elisandro Schultz.et al. **Pesquisar exige interrogar-se:** a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 09-33, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2904/1540>> Acesso em: 05 jun. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

Apêndice

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO

Ferramentas de pesquisa:

- Questionário;
- Observação e registro fotográfico dos espaços arquitetônicos;
- Observação e registro fotográfico da atuação docente;
- Observação e registro fotográfico de atividades artísticas produzidas pelas crianças;
- Anotação de falas, citações e observações pessoais.

Atentar em diferenciar as anotações em:

Descritiva

- Dos docentes (modo de agir e falar);
- Dos diálogos (gestos, depoimentos e frases);
- Dos locais (o ambiente de sala de aula e dos pátios);
- Dos eventos (aulas extraclasse, comemorações);
- Das atividades (propostas pelos/as professores/as e realizadas pelas crianças);
- Comportamento do observador (minhas ações, atitudes e conversas).

Reflexiva

- Reflexões analíticas (o que está sendo conhecido e aprendido pelas crianças);
- Reflexões metodológicas (procedimentos e estratégias metodológicas adotadas pelos docentes);
- Atentar para o distanciamento (relacionadas às minhas expectativas e opiniões);
- Esclarecimentos (esclarecer dúvidas ou aspectos que necessitam maior exploração junto aos docentes e gestores dos CREIs).

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO³⁷

Aos docentes em Artes Visuais:

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para a pesquisa intitulada “*Em todos os desenhos coloridos vou estar...*” *As Artes Visuais na Educação Infantil Municipal De João Pessoa/PB* que está sendo desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV - UFPB/UFPE, com o objetivo geral de investigar como os sujeitos docentes formados na Licenciatura em Educação Artística, da UFPB, concebem e praticam as Artes Visuais nos Centros de Referência em Educação Infantil - CREIs do município de João Pessoa/PB.

1. PERFIL PESSOAL:

1.1 Professor/a: _____

1.2 Idade:

16 a 25 26 a 35 36 a 40 acima de 40

1.3 Sexo:

Feminino Masculino

1.4 Etnia:

Branca Amarela Negra Parda Indígena Mestiça

1.5 Renda Familiar:

De um a dois salários mínimos Entre dois e quatro salários mínimos

Entre quatro e seis salários mínimos Mais de seis salários mínimos

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

³⁷ Produzido a partir de questões realizadas nas pesquisas de Nascimento et al (2011) e Melo (2004).

2.1. Marque de acordo com sua formação:

- licenciatura plena em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas/ Desenho ou Visuais
- licenciatura curta em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas/ Desenho ou Visuais
- licenciatura plena em Educação Artística, com habilitação outra área
- cursando licenciatura na área.
- outra graduação (especificar qual) _____
- nível médio
- técnico ou magistério
- outros (especificar qual) _____

2.2 Possui especialização ou pós-graduação?

- especialização na área de Artes Visuais (especificar) _____
- especialização em outra área (especificar) _____
- mestrado na área de Artes Visuais (especificar) _____
- mestrado em outra área (especificar) _____
- outros (especificar) _____

2.3 Você participa dos eventos (cursos, congressos, simpósios, etc.) de formação continuada, promovidos pela universidade, pela secretaria de educação, e outras instituições?

- sim não

2.4. Se sim, quais os eventos de formação continuada você costuma participar?

- cursos de formação continuada
- oficinas artísticas
- congressos da área de ensino de artes
- congressos da área de educação
- outros _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

3.1. Em qual (is) CREI(s) você atua? Qual (is) a(s) localização (município/bairro):

3.2. Neste(s) CREI(s), você dá aulas de Artes Visuais em quais turmas?

Berçário: manhã ____; tarde ____ CREI: _____

Maternal I: manhã ____; tarde : ____ CREI: _____

Maternal II: manhã ____; tarde ____ CREI: _____

Pré I: manhã ____; tarde ____ CREI: _____

Pré II: manhã ____; tarde ____ CREI: _____

3.3. Qual a faixa de idade de cada turma e a quantidade aproximada de alunos (as)?

CREI: _____ n°. alunos/Berçário: _____ faixa de idade: _____

CREI: _____ n°. alunos/Maternal I: _____ faixa de idade: _____

CREI: _____ n°. alunos/Maternal II: _____ faixa de idade: _____

CREI: _____ n°. de alunos/Pré I: _____ faixa de idade: _____

CREI: _____ n°. de alunos/Pré II: _____ faixa de idade: _____

3.4. Nesta(s) turma(s), você trabalha somente com aulas de Artes Visuais?

() sim () não

3.5. Se não, você trabalha com Artes Visuais de que forma?

() somente em algumas turmas (especificar qual turma e qual

CREI) _____

() mescladas com conteúdos das outras linguagens artísticas (música, dança, teatro -
especificar turma e CREI) _____

() outra forma (especificar) _____

3.6. Neste (s) CREIs você também é responsável por alguma atividade extracurricular na área de Artes Visuais (projetos, cursos, oficinas)?

() sim () não

3.7. Se sim, por qual (quais) atividade(s) você é responsável?

3.8. Qual o ano de seu ingresso nesta rede de ensino?

3.9 Quantas horas de aula você dá por semana, ao todo?

3.10 Você conhece e/ou utiliza o acervo do Pólo Arte na Escola na UFPB?

() sim () não

3.11 Você realiza ou já realizou produções artísticas? (especificar)

3.12 Como você escolhe os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de artes visuais?

3.13 Você planeja suas aulas com base em: (pode marcar mais de uma opção)

() orientações da direção

() discussões com a equipe de professores de arte

() orientações da coordenação pedagógica

() pesquisa bibliográfica na área (especificar quais) _____

() propostas curriculares da secretaria de educação

() parâmetros curriculares nacionais - PCN

() Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI

() interesses dos alunos

() outros - _____

3.14 As suas aulas contemplam mais:

- fazer artístico análise de imagens história da arte
 outros _____

3.15 Quais os critérios utilizados na escolha das produções artísticas abordadas nas suas aulas?

- escolha produções artísticas locais
 escolha produções artísticas nacionais
 escolha produções artísticas internacionais
 produções que são mais reconhecidas pelos alunos
 produções que já conheço
 produções mais contemporâneas
 produções da cultura popular
 produções da mídia e da publicidade
 outros _____

3.16 Você planeja as aulas a partir da elaboração de projetos?

- sim não não sei elaborar projetos

3.17 Você desenvolve ou já desenvolveu propostas interdisciplinares?

- sim não

3.18 Se sim, quais as áreas foram envolvidas?

3.19 Suas aulas contemplam temas transversais?

- sistematicamente eventualmente não contempla não sei

3.20 Quais os recursos você utiliza nas aulas?

- materiais artísticos (tintas, pincéis, lápis de cor, papel, etc.)
 Retro-projetor
 DVD
 Videocassete

- () Computador
- () Data show
- () Projetor de slides
- () Biblioteca com acervo de arte (livros, vídeos e/ou imagens)
- () Outros, especificar qual(is) _____

3.21 Para você, qual é o objetivo do ensino de Artes Visuais?

3.22 Nesta(s) instituição(s), que tipo de atividades você desenvolve em sua prática pedagógica? (diga exemplos para cada tipo de atividade)

3.23 Avalie as condições de trabalho que você tem nesta instituição para as atividades de Artes Visuais:

a) fatores favoráveis:

b) fatores desfavoráveis:

3.24 Você já leu a proposta para as Artes Visuais do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)?

() sim () não

3.25 Você aplica esta proposta? Por quê? / Como?

3.26 O que acha desta proposta para as Artes Visuais do RCNEI?

3.27 O RCNEI já foi discutido nesta instituição? Como?

3.28 De que modo você acha que a licenciatura preparou você para a prática profissional na escola? Por quê?

3.29 Algum outro dado que considere importante apresentar, ou algum comentário que queira fazer:

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO -
CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL (ENTREVISTA INFORMAL
E AULAS OBSERVADAS) E ESCRITO (QUESTIONÁRIO).**

1. Pelo presente documento, Eu _____
CPF _____ RG _____ nacionalidade _____
natural _____ estado civil _____,
profissão _____ residente e domiciliado _____
_____cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em
caráter universal e definitivo a Idália Beatriz Lins de Sousa a totalidade de meus direitos
patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado e observado na realização da pesquisa
de campo no período de _____ na cidade de João Pessoa/PB.

2. O depoente proprietário originário de depoimento de que trata este termo, terá
indefinitivamente, o direito ao exercício dos seus direitos morais sobre o referido depoimento
em entrevista informal e falas durante as aulas observadas, de sorte que terá seu nome ou
pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Deixo Idália Beatriz Lins de Sousa plenamente autorizada a utilizar as falas e depoimentos
citados, no que todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a
terceiros, no Brasil e ou no exterior.

4. Declaro ter total confiabilidade no investigador, disponibilizando-me a participar dessa
investigação, permitindo que sejam utilizados meus relatos (parciais ou totais)
disponibilizados no questionário, entrevista e observações, no resultado desta pesquisa, por
tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo
_____.

5. Asseguro ter esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto de pesquisa:
“EM TODOS OS DESENHOS COLORIDOS VOU ESTAR...” AS ARTES VISUAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA/PB. Uma pesquisa com
docentes formados em Licenciatura - Educação Artística/Artes Visuais, que estão atuando na
Educação Infantil do município de João Pessoa/PB, DE AUTORIA DE Idália Beatriz Lins de
Sousa sob a orientação do Professor Dr. Erinaldo Alves do Nascimento.

6. Afirmo que tenho total conhecimento sobre o projeto, do qual meu(s) relato faz parte,
declaro estar ciente que posso recusar responder qualquer questionamento que não sentir
confortável em fazê-lo, bem como de que posso recusar-me a continuar participando da
pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da
pesquisa.

7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com a pesquisadora, tendo a certeza de em qualquer momento ela estará disponível a explicar eventuais dúvidas existentes.

8. Informações sobre a pesquisadora:

Idália Beatriz Lins de Sousa

Endereço residencial:

Telefone:

Instituição: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em duas vias de igual teor e para só um efeito. João Pessoa _____ de _____ de 2011.

Nome do cedente - CPF

Pesquisador - CPF