

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias
Contemporâneas - CEEAV

Bruna Albano Ramos Alvarenga

**A INSERÇÃO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Estudo
comparativo das leis de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 e 9694/96 aos
dias atuais.**

Lagoa Santa

2020

Bruna Albano Ramos Alvarenga

A INSERÇÃO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Estudo comparativo das leis de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 e 9694/96 aos dias atuais.

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pósgraduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de

Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador(a): Kleumanery de Melo Barbosa

Lagoa Santa
2020

ALBANO, Bruna

A INSERÇÃO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Estudo comparativo das leis de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 e
9694/96 aos dias atuais / Bruna Albano Ramos Alvarenga -2020.

47 f., enc (quarenta e sete folhas)

Orientador(a): Kleumanery de Melo Barbosa

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Escola de Belas Artes.

Referências: f. 10-46

1. Artes visuais – Especialização. 2. Estudo e ensino –
Especialização. I. Título. II. Barbosa, Kleumanery de M. Orientador(a). III.
Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.

CDD: 707

Nome: **BRUNA ALBANO RAMOS ALVARENGA**

A INSERÇÃO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO COMPARATIVO DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 5692/71 E 9694/96 AOS DIAS ATUAIS.

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas condições da Banca Examinadora a aluna foi considerada: **APROVADA.**



Professora Kleumanery de Melo Barboza – Orientadora - CEEAV/ EBA/ UFMG



Professora Conceição Linda de França – Membro da Banca Examinadora



Profa. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes
Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG



Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2020.

Resumo

A pesquisa apresentada visa compreender e analisar a inserção das Artes Visuais na Educação Infantil segundo as leis 5.692/71 e 9694/96 e atos normativos posteriores. A compreensão do modelo de ensino das artes no tempo é fundamental para a construção de processos de ensino-aprendizagem, para construção de metodologias e caminhos que ajudem a superar paradigmas ultrapassados que ainda podem estar presentes no processo educativo. Foi utilizado como metodologia a revisão dedutiva de bibliografias, leis, atos normativos e pensadores de relevância para a educação. Conclui-se que ocorreram mudanças importantes tanto no campo conceitual, como na prática dos sistemas de ensino comparados, tanto na perspectiva dos direitos e sua evolução, como também os avanços metodológicos e nos processos de ensino. As mudanças também ocorreram na conceituação, aceitação e regulamentação das Artes no sistema educacional. De disciplina acessória e difusa, atualmente a arte se insere como área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Artes e Ensino. Estudo Comparativo.

Abstract

The present research aims to understand and analyze the inclusion of Visual Arts in Early Childhood Education, according to Brazilian laws number 5,692/71 and LDB 9694/96 and the subsequent regulatory acts. Understanding the teaching patterns of Arts over time is of maximum importance for the construction of teaching-learning processes, as well as for the building of methodologies and paths that help to overcome old paradigms that may still be present in the educational process. The methodology applied for this research was based on the deductive review of bibliographies, laws, regulatory acts and well-known thinkers in the educational field. The conclusion is that important changes have occurred both in the conceptual field and in the practice of the compared educational systems, in terms of rights and their evolution, as well as in terms of methodological achievements and teaching processes. The changes have also occurred in conceptualization, acceptance and regulation of Arts in the educational system. From a supplementary and diffuse discipline, Arts is currently regarded as an essential branch of knowledge in the development of teaching and learning process.

Keywords: Child education. Arts and Teaching. Comparative study

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO	11
2.1 Educação Infantil: entendendo a Arte.....	14
2.2 Educação Infantil: inserção das Artes Visuais.....	16
3. A INSERÇÃO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSERÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO.....	21
3.1 Artes Visuais: garatuja, aonde tudo começa	24
3.2 A garatuja e o desenvolvimento da criança.	25
3.3 O teatro na Educação Infantil.....	29
3.4 O teatro Imita a Vida.....	30
3.5 Música, Danças e Brincadeiras.....	32
4. DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DAS ARTES À EDUCAÇÃO TECNICISTA.....	33
4.1 A Guinada para a Pedagogia Tecnicista	35
4.2 Artes Visuais: Inserções Atuais	39
5. CONCLUSÕES	44
6. REFERÊNCIAS	46
LISTA DE IMAGENS	
FIGURA 01 – Garatuja.....	26
FIGURA 02 – Garatuja.....	27
FIGURA 03 – Desenho Infantil.....	28
FIGURA 04 – Desenho Infantil.....	28
FIGURA 05 – Desenho Infafntil.....	29

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva apresentar a inserção das Artes Visuais na Educação Infantil a partir da implementação da Leis de Diretrizes e Bases da Educação 5692/1971 e Lei 9694/1996. Trata-se de um estudo comparativo no intuito de mapear a inserção das artes nestes contextos e as principais regulamentações, normativas e atos que vieram a regular o sistema de educação vigente à época.

O interesse pelo tema surge da percepção de uma evolução do ensino das artes visuais nas organizações no qual trabalho há 10 anos. Destarte a percepção, sentia necessidade de aperfeiçoar metodologias e objetivos claros no uso das artes. Na atuação surgia inquietações: qual o lugar da Arte no currículo da Educação Infantil? Como a Arte como área do conhecimento pode ser realizada? Qual é a importância do Ensino de Artes para a formação integral da criança?

Trata-se de pesquisa teórica de caráter qualitativo de revisão bibliográfica, em que foram analisados constituição federal, leis, atos normativos, parâmetros curriculares e obras teóricas de referenciados autores como Ana Mae Barbosa; Maria Heloísa Ferraz e Maria Fusari; Maria L.A Aranha; Demerval Saviani, dentre outros autores também de alta relevância por suas contribuições.

Inicialmente, fez-se necessário fazer um apontamento histórico sobre a evolução da educação infantil, as razões sociais, econômicas e conceituais sobre o desenvolvimento de direitos sociais que possibilitaram o desenvolvimento de um sistema educacional para atender esta faixa etária. Desenvolveu-se ainda conceitos elementares como arte, sujeito, direitos, evolução de conceitos como asilos juvenis, creches, etc. Tal explanação deu-se no capítulo primeiro.

Feito a contextualização histórica sobre a educação infantil do capítulo primeiro, passou-se, no capítulo segundo, a desenvolver a inserção das artes visuais focado nas leis de diretrizes e bases em questão, a partir de uma perspectiva comparativa. O capítulo explanou ainda as principais tipologias utilizadas nas artes visuais demonstrando sua importância na educação infantil.

O capítulo terceiro avança na perspectiva comparativa das artes visuais nas leis. Explana a pedagogia tecnicista e a função das artes visuais no período em que vigorou a lei 5269/1971 e avança para as concepções e inserção atual das artes visuais na LDB de 1996 aos dias atuais.

CAPÍTULO 1

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: Breve percurso histórico

O surgimento de espaços e instituições dedicadas ao cuidado e a educação infantil é recente. Segundo historiadores, remonta ao século XVIII com o advento da Primeira Revolução Industrial. Por muito tempo a educação dos infantes estava a cargo dos pais, avós, mães, tios/tias, tutores, outros membros familiares ou grupo social ao qual pertencia a criança.

As novas configurações do mercado de trabalho e a inserção das mulheres neste cenário modificou o contexto e o papel da mulher na sociedade, e conseqüentemente, da própria infância. Trabalhar fora de casa, ter uma profissão, ser autossuficiente, arcar com despesas do núcleo familiar ou ajudar no sustento da família, modificaram e alteraram as relações familiares, impactando a educação das crianças. Atrélado os estes fatores, a ciência moderna e os avanços técnicocientíficos revelaram conhecimentos até então desconhecidos sobre o processo de desenvolvimento das crianças.

“As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno” (BRASIL, 1997, p. 20)

A psicologia demonstrou o processo de ensino / aprendizagem; a antropologia e a sociologia ajudaram na compressão sobre as diferenças entre as culturas; a pedagogia voltou-se para a criação de processos educativos e para a construção de ambientes favoráveis ao desenvolvimento da criança. Diante destes contextos, as instituições de atendimento e educação das crianças se tornam de alta relevância e necessidade social das famílias. Por esses e outros motivos, fez-se necessário construir espaços apropriados para a Educação Infantil.

Por todos esses pontos, pode-se fazer uma inferência que o surgimento da educação infantil como concebemos hoje é um fenômeno recente. Assim sendo, torna-se necessário fazer um pequeno percurso histórico da educação infantil para posteriormente compreender como a própria Arte Visual se insere no campo da educação na infância.

Segundo KUHLMANN Jr. (1991) “as primeiras instituições de educação infantil surgem no Brasil na primeira metade do século XIX”. No entanto foi apenas em 1988 que a Constituição Federal insere a educação infantil ao patamar de direito. Antes da constituição, a educação infantil é vista como favor, benesses, caridade, concedidas aos merecedores, aos pobres, aos desvalidos, desprovidos de condições materiais para suprir as próprias necessidades.

Observa-se antes da referida constituição, uma pluralidade de terminologia para designar as instituições que acolhiam crianças na faixa etária da educação infantil como entendemos hoje: “creches, escolas maternais e jardins de infância, parques infantis, asilos infantis” (OLIVEIRA, 2017).

As instituições, segundo seu perfil, suas práticas, sua missão, se destinavam a atender um seguimento específico da sociedade:

“Cada estabelecimento se destinava a um certo grupo social, tinha regras e objetivos próprios, rotinas e práticas diferenciadas. As ações eram descentralizadas, assistenciais, médicas e/ou pedagógicas, formais ou informais, promovidas por empreendimentos filantrópicos, confessionais, particulares, estatais e parcerias público-privadas (OLIVEIRA, 2017 p. 27) apud KUHLMANN JR., 1991; 2011).

Ainda segundo OLIVEIRA (2017) algumas instituições se dedicavam à guarda e aos cuidados de higiene (creches), ao passo que outras, especialmente os jardins de infância que recebiam exclusivamente crianças de famílias abastadas se dedicavam a “instrução, lazer e a produção artística”.

“Uns se dedicavam mais à guarda e aos cuidados de higiene e alimentação. Outros investiam, especialmente, em atividades de instrução, lazer e produção artística. Uns atendiam a filhas e filhos de trabalhadoras, sobretudo empregadas domésticas e operárias da indústria. Outros, em projetos educativos especiais, recebiam exclusivamente crianças de famílias abastadas (OLIVEIRA, 2017, p. 27)

A Constituição Federal de 1988 se torna no Brasil um marco histórico na elaboração de políticas para a infância ao determinar creche e pré-escola como direito da criança e dever do Estado (Art. 205 CF, 1988). Sendo que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Art. 208, IV CF, 1988).

Cabe assinalar que a inclusão deste direito na carta foi possível graças à luta de inúmeros movimentos sociais, do movimento de mulheres, do movimento de trabalhadores, do movimento de redemocratização do país, do movimento de professores e educadores e de parlamentares constituintes.

Destarte reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei 8.069 de 13 de julho de 1990, reforçou e revalidou o direito à educação desde o nascimento:

“A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Art. 53, lei 8069 / 1990) e “é dever do Estado assegurar à criança atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (Art. 54, IV, , lei 8069 / 1990).

Além de assegurar direitos e atribuir ao Estado o dever de garantia, o ECA, cria infrações administrativas com multa de três a vinte salários de referência, aplicandose o dobro em caso de reincidência para aqueles que violarem direitos de criança e adolescente, como dever de garantia de acesso a creche e pré-escola (art. 208, art. 245, lei 8.069/1990).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira - LDB 9694/96 define a Educação Infantil como etapa primordial para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, cognitivo, intelectual e social e afirma ainda, que Educação Infantil deve ser a complementação das ações das famílias e da

comunidade (Art. 29). Assim, entende-se que o papel da instituição de ensino da educação infantil é ampliar as experiências, o conhecimento das crianças, complementando as ações da família e da comunidade. As instituições se tornam assim responsáveis pela socialização e construção do conhecimento mais elaborado, que possibilitará a construção da identidade, autonomia, criatividade, responsabilidade e a formação para a cidadania.

A LDB 9694/96 reitera os argumentos da CF/1988 e da lei 8.069/1990 dizendo que a “educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade” (Art. 30 lei 9.694/1996). Pondera ainda em seu artigo sequente o caráter pedagógico da educação infantil que não terá caráter de promoção, mesmo que para acesso ao ensino fundamental, tendo suas avaliações objetivo de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança.

2.1 Educação infantil: entendendo a Arte

“Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu” (BRASIL, 1997, p. 20).

Antes de falar sobre a inserção das Artes Visuais na Educação Infantil, convém pontuar e conceituar minimamente o termo Arte. Primeiramente infere-se que a arte é uma manifestação humana de ordem estética, que porta valores e significados tanto para o artista como para o espectador. Segundo, que a arte também está ligada à técnica, a habilidade, cuja origem do termo vem do latim. Em terceiro, que a definição de arte varia de acordo com a época.

Neste sentido, o homem que desenha um bisão nas cavernas, não usa apenas técnicas, suporte e materiais (arte enquanto técnica). Ele projeta, ensina, sonha, imagina. Ao desenhar não revela apenas o seu ofício e sua habilidade. Expressa seu modo de vida, sua cadeia alimentícia, sua história. É de certo modo o guardião da memória de sua cultura e da cultura de seu povo. Em síntese a pintura do bisão não é apenas uma arte, técnica, habilidade em arte, feitas sobre um suporte, (pedras). O

bisão é também arte, mas não somente. É um símbolo, uma manifestação de ordem estética. Nascimento e Tavares definem a arte como

“Forma do ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de valores estéticos, como beleza harmonia e equilíbrio. Ela pode ser apresentada de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema e na dança (NASCIMENTO E TAVARES, 2009, p. 170).

Segundo FUSARI e FERRAZ (1992) o conceito de arte engloba também (a técnica, o uso dos materiais artísticos, o lazer, o processo intuitivo, a liberação de impulsos reprimidos, a expressão, a linguagem e a comunicação. Assinala que para a educação, é importante entender a arte como um processo de “fazer, do representar e do exprimir”.

A concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir” (FUSARI E FERRAZ, 1992, p. 18).

O construir-representar-exprimir mostrou-se segundo os autores em várias ênfases, tendências e períodos, como no Romantismo, no Expressionismo e no Classicismo.

Assim toda civilização, povo ou cultura se faz, se representa e se exprime por meio da arte. Assim, entende-se que a Arte é universal. A leitura e a interpretação do mundo não se dão apenas por meio da escrita e da leitura. A palavra nem sempre é o meio e o caminho para compreensão do mundo. É um dos meios. BARBOSA (2007) corrobora esse entendimento e a importância das Artes:

“Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo a arte representa o melhor trabalho do ser humano” (BARBOSA, 2007, p. 4).

A linguagem escrita é relativamente nova na história da humanidade. Muito do que conhecemos de diversas culturas e épocas, o sabemos por meio da pintura, da religião, do artesanato, da música. Dessa forma, a arte, há milhares de anos vem ocupando importante espaço na sociedade. Assim, a Arte é uma forma de expressão

e comunicação. Envolve e desenvolve aspectos cognitivos, sensíveis e culturais, suficiente para justificar sua inserção na educação infantil:

“A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas”. (BRASIL, 1997, .19).

2.2 Educação Infantil: inserção das Artes Visuais

“Antes de uma criança começar a falar, ela canta. Antes de escrever, ela desenha. No momento que consegue ficar de pé, ela dança. Arte é fundamental para a expressão humana” (Phylícia Rashad)

Ainda no primeiro ano de vida a arte já está presente na vida da criança. Não que ela seja já nesta fase da vida um artista. Mas ela se expressa como tal. O ato de dançar, cantar, desenhar, rabiscar é uma forma de se comunicar com o mundo, com os pais, com a família, com os professores. Embora seu fazer não tenha uma intenção intrínseca, o exprimir e o representar podem sim ser carregados de sentido. O ato de cantar e dançar podem expressar felicidade, alegria. Pode demonstrar segurança, confiança. Ou o não cantar, dançar podem revelar de certa forma um descontentamento, uma tristeza. Dançar, cantar, se expressar podem revelar o tratamento recebido e a forma como a criança está no mundo. Aliás, ser criança e estar no mundo atualmente é bem diferente de estar no mundo anterior a 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como

“Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, **aprende**, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Anterior a Constituição de 1988 a criança não era vista como sujeito histórico e de direitos, mas sim objeto de direitos. Anterior a CF não se era possível desejar, questionar. A criança era vista como sujeito passivo, estava a mercê da lei e do

sistema judiciário. Seu desejo era o desejo dos pais, da família, da escola e do sistema judiciário.

A educação infantil, agora direito da criança, tem atos normativos como as diretrizes da BNCC que define direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento sendo, para as crianças os direitos de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 37-40).

- Direito de conviver:

“Com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”.

- Direito de Brincar:

“Cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”.

- Direito de participar:

“Ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando”.

- Direito de Explorar:

“Movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia”.

- Direito de Expressar:

“Como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”.

- Direito de Conhecer-se:

“Sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário”.

Analisando a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, percebe-se que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento citados acima, se dão muito por meio das Artes Visuais, e pela aplicação prática do Eixo do currículo a “interação e a brincadeira” para garantir às crianças experiências e contatos com toda forma de expressão, incluindo aí a dança, as artes plásticas, dramática, a música, o teatro, a expressão gestual, a literatura, a expressão corporal, as experiências sensoriais, gêneros textuais, linguagem oral, escrita, etc. (BRASIL, 2009, art. 9º).

O uso da interação e das brincadeiras tem diversos fins, dos quais cita-se: promoção da interação e da relação; incentivo à exploração e a curiosidade; desenvolvimento de aprendizagem; desenvolvimento da confiança e participação; promoção do autoconhecimento e conhecimento do mundo; imersão em diferentes linguagens; etc. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento de caráter normativo, define, em todo o território nacional o conjunto orgânico, sistêmico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver em cada etapa de modalidade da Educação Básica.

Segundo a BNCC o uso dos eixos “interação e a brincadeira” deve possibilitar desenvolvimento e aprendizagem as crianças nos campos da experiência, nos quais a criança pode aprender e desenvolver o entendimento sobre o “eu, o outro e o nós”; “sobre o corpo, gestos movimentos”; traços, sons, cores e formas”, traços, sons, cores e formas”; escuta, fala, pensamento e imaginação”; e espaços, tempos, quantidades e relações e transformações”, (BRASIL, 2017, p. 42-45).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas “interações e a brincadeira”, devem possibilitar:

“Experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 39).

Percebe-se pela análise dos marcos normativos vigentes hoje que as Artes são fundamentais e essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem. São colocadas como instrumentos para o desenvolvimento de um ser humano que se desenvolve. Valoriza os aspectos intelectuais, morais e estéticos e está enraizada no contexto da vida das crianças. A concepção do modelo de inserção das Artes Visuais encontra-se hoje, segundo nossa análise dos atos normativos vigentes, próxima ao ideal do movimento chamado “Educação Através das Artes” da metade do século XX.

As autoras FUSARI e FERRAZ (1992), ao explicar tal movimento que foi idealizado pelo filósofo francês Hebert Read (1948) enfatiza que a “Educação Através das Artes,

“Busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 15).

Destarte a intenção do movimento da “Educação Através das Artes de se constituir num movimento educativo e cultural, buscando a constituição de um ser humano total e completo, dentro dos moldes de um pensamento humanista, valorizando o ser humano com um ser total, nos aspectos intelectuais, morais e estéticos, a Lei 5.692/71, incluiu a Arte dentro de um modelo restritivo, tecnicista e de profissionalização. Com estas características o ensino das Artes Visuais na educação

(...) “passou a compor um currículo que propunha a valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista... e embora não exista qualquer orientação explícita para ações polivalentes, esta é uma atitude habitual que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, produtos artísticos e empobrece o verdadeiro sentido do ensino de Arte” (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 16).

Entende-se que a introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço para a educação, principalmente se considerarmos que houve um “entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos”, seguindo os ditames de um pensamento renovador. Mas o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal, pois:

“Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: “... não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1997, p. 24).

O capítulo terceiro da monografia pretende desenvolver com mais propriedade a forma como as artes visuais se inserem como conteúdo e método no percurso histórico a partir da lei 5.692/1971 até o momento atual. A entrada deste pequeno aceno histórico sobre a Educação Através das Artes e o relativo empobrecimento do conceito com a lei 5.692/1971.

Entende-se que o ensino de Artes na educação deve ser compreendido como área do conhecimento, como preconizado pela Lei 9694/1996; que deve ter conteúdo específico consolidado no currículo escolar, e requer, portanto, que os professores sejam formados para orientar e formar a criança desenvolvendo conteúdos, experiências relacionados aos materiais, as técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história. Deve-se levar em conta que a inserção das artes no ensino infantil deve considerar a formação da criança com um ser total.

CAPÍTULO 2

3. A inserção das Artes Visuais na Educação Infantil: contexto histórico

Nesse capítulo, pretende-se discutir sobre as tipologias de Artes Visuais que podem ser empregadas na educação infantil para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens do aluno. Antes, contudo, passamos a uma contextualização histórica da inserção das Artes na Educação Infantil segundo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996.

Para elucidação do conceito “educação infantil”, faz-se necessário marcar algumas diferenças tênues acerca da nomenclatura e dizeres do sistema de ensino vigente à época de cada LDB. Aqui emprega-se, às vezes, o conceito de educação infantil de forma genérica, mas cumpre esclarecer que nem sempre tal nomenclatura foi utilizada. Em períodos que vigorou outros ditames se empregava outras nomenclaturas, como pode ser visto no decorrer do texto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desde suas primeiras versões em 1961, suas elaborações posteriores de 1971, 1996 e atualizações compõe o arcabouço jurídico que traçam as diretrizes e linhas gerais para a educação no território nacional.

O aceno ao conteúdo de Artes aparece pela primeira vez na lei 4024/61, em seu art. 38 com os dizeres: “na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas” - inciso IV - “atividades complementares de iniciação artística”.

Nota-se que a lei 4024/61 é uma tremenda contradição quanto a inserção das artes na educação infantil pelos argumentos que segue:

- **Primeiro:** em seu artigo 23 a lei 4024/61 prevê a possibilidade de se ofertar a educação infantil - “a educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”;
- **Segundo:** no artigo 25 da lei em referência define que o ensino primário tem por “fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”;
- **Terceiro:** que apesar de se prever a educação infantil (art. 23), de se ter por fim no ensino primário o “desenvolvimento de atividades de expressão da criança”, o artigo 38 da lei acena para o uso de “atividades complementar de iniciação artística”

somente para o grau médio, ou seja, para alunos a partir 11 anos de idade (BRASIL, 1961, art. 36, grifos nosso).

Em 1971 o ensino de Artes na educação torna-se obrigatório, sem, contudo, tornarse uma disciplina. Aparece como atividade educativa. Pode-se entender que ocorreu um avanço, uma vez que ela passa a ser conteúdo obrigatório do currículo, visto que na LDB de 1961, a Arte é entendida como atividade complementar aplicada somente aos maiores de 11 anos de idade ao ingressar no primeiro ciclo do grau médio. De acordo com a lei 5.692/71, em seu artigo sétimo,

“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 à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971, grifos nosso).

Cabe um destaque neste ponto, que a lei 5692/71 não concebia a educação como a entendemos hoje. Previa o ensino de primeiro grau destinado a formação da criança e adolescente até 14 anos e segundo grau até os 18 anos incompletos. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. A Lei, segundo o art. 19, previa o ingresso da criança aos 07 anos de idade, e deixava por conta de cada sistema de ensino o ingresso no primeiro grau para crianças com menos de sete anos de idade. Ainda segundo o § 2º “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Em 1988, ano de publicação da carta magna, em meio a pressões e grandes discussões a arte foi inserida em termos genéricos na constituição, nos termos do art. 206, o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”: “liberdade de aprender, ensinar e pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Nota-se a intenção do legislador em ensinar a arte, pesquisar a arte, divulgar o pensamento em artes e o saber.

Destarte a garantia constitucional, foi somente com a Lei e Diretrizes e Base da Educação de 1996, lei 9394, que o ensino de Artes se tornou disciplina no currículo no sistema de educação brasileira, em todos os níveis da educação básica.

A lei de Diretrizes de 1996, revogou as disposições anteriores sobre a educação nacional e o ensino das Artes foi reconhecido como disciplina, sendo seu ensino a partir de então obrigatório na educação básica, aí incluído a educação infantil. De acordo com o artigo 26 e parágrafo 2º, respectivamente:

“os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996)

E ainda, segundo o parágrafo citado, “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Nota-se que expressões regionais abrange um leque enorme da expressão artística-cultural e da arte do povo de determinada área geográfica como no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, como a cultural local de determinado município, Boia da Manta, por exemplo, em Vespasiano – MG. Outro instrumento normativo, além da LDB, são os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Aqui destaca-se o PCN – Arte. Este PCN foi elaborado como guia curricular para a educação básica. Neste foi proposto quatro modalidades artísticas, sendo artes visuais, música, teatro e dança.

Segundo o PCN-Arte, as artes visuais tradicionais são a “pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial” (BRASIL, 1997, p. 44). Inclui outras, que a partir das transformações estéticas e dos avanços tecnológicos se inserem no ambiente educacional, como fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance. O mesmo PCN – Arte inclui outras inserções e tipologias de artes na educação como música, teatro e dança.

3.1 As Artes Visuais: Garatuja, aonde tudo começa.

Primeiramente cumpre destacar que houve o uso deliberado do advérbio aonde para diferenciar de onde. O advérbio onde marca a inserção do lugar, do local onde se está. Onde mora? Onde está? Ou seja, o local definido. O advérbio aonde é indicado para transmitir a ideia de lugar para o qual se vai, quando se quer expressar a ideia de movimento. Aonde vai? É nesta lógica que a garatuja se insere. Na lógica do movimento. O movimento que se começa com traços quase que involuntários do atrito do giz de cera com um suporte de papel ou com a parede da casa, para o desenvolvimento de outras formas mais evoluídas do desenho, da pintura, das artes visuais de forma ampla.

A definição de garatuja, segundo o dicionário português Aurélio é “desenho rudimentar, malfeito, normalmente sem forma e ilegível”. Por extensão rabiscos que as crianças fazem na tentativa de representar o mundo”.

Descarta-se, por efeito pedagógico a definição pejorativa de garatuja exposta acima. Toma-se por objeto apenas o entendimento que os rabiscos e as garatujas são uma tentativa de representar o mundo. E assim o é, a criança não apenas rabisca, garatuja, mas ao garatujar representa, se revela, revela sua própria realidade. Esboça alegria ou tristeza, ou silencia-se. Nas palavras DERDKY,

“a criança enquanto desenha canta, dança, conta história, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário” (DERDKY, 2008, p 19).

Para DERDKY,

o “desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão. As manifestações gráficas não se restringem somente ao uso do lápis e papel” (DERDKY, 2008, p. 20).

Segundo Derdiky, existem muitas interpretações a respeito do desenho infantil, assim como diversos enfoques possíveis. Assim sendo, o desenho infantil, a garatuja pode revelar a

“natureza emocional e psíquica da criança, seja pela análise da linguagem gráfica tomada em seu aspecto puramente formal ou simbólico, seja pela utilização do desenho na aplicação de testes de inteligência ou até mesmo pela capacidade de o desenho demonstrar o desenvolvimento mental da criança” (DERDIKY, 2008, p. 48).

Barbosa (2007) defende que a arte é uma “qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras”. É com esse entendimento e essas linhas que o grafismo infantil é entendido. Como possibilidade de expressão e comunicação; como instrumento para o conhecimento e fases de desenvolvimento das crianças.

3.2 – A garatuja e o desenvolvimento das crianças.

Não existe consenso firmado na educação, nem na psicologia, sobre até que faixa etária as crianças superam a fase das garatujas. Diversos pesquisadores como Luquet, Marthe Berson, Piaget, dentre outros, se debruçaram sobre tal pesquisa. O intuito aqui não é fazer esta conceituação destas fases, mas antes de tudo reconhecer nas artes as inúmeras possibilidades para a educação infantil.

Os estágios e numa linguagem mais coloquial podem ser:

- De 1 a 3 anos – Idade das garatujas – ainda podem ser definidas como simples rabiscos desprovidos de controle motor, a criança nesta fase não reconhece limites do papel. No início o que se vê são linhas, traços, e círculos, que se sobrepõe em diversas demãos. Na produção das garatujas, ocorre a exploração de diversos suportes: papel, parede, chão e com o tempo desenvolve-se e vai percebendo as bordas, os limites, vai se construindo. Elabora a noção do eu e do outro.

“é muito natural para criança de 18 meses, ao desenhar, se expandir para fora dos limites do papel. Aos poucos, a criança vai percebendo as bordas, as pontas, a existência do campo do papel. Esse processo

coincide, de certa forma, com a sua própria socialização. A criança passa a diferenciar o que existe fora e o que existe dentro do papel, e similarmente, percebe o eu e o outro, o que é “meu” e o que é do “outro”. O campo do papel se torna o campo do possível, do devaneio, da invenção e também o campo da concretização de suas carências e desejos” (DERDYK, 2008, p. 23).

O desenho/garatuja como já dito, não é só o grafismo, um conjunto de linhas, cores sobre o suporte. Ele é imagem, socialização, construção de identidade, construção de abstrações como conceituação de retas, círculo, quadrado, retângulo, é a elaboração da ideia de limites, início, meio, fim. E acima de tudo, na fase infantil é a projeção de fantasias e sonhos.

Figura 01¹.



A figura 01 é uma típica garatuja descontrolada, mas não são apenas rabiscos, como já dito. Não é raro o professor que atua nesta faixa etária da educação infantil presenciar relatos impressionantes e cheio de significado.

- “o que é seu desenho”, Sofia;
- “o céu”, “tudo da mamãe, e aqui, oh, o coração mermelho”. O relato é real, mas a pessoa tem nome fictício.

¹ Figura 01 - extraída do sitio em 17/01/20,
<https://projectobrincaaprender.wordpress.com/2015/06/24/o-desenho-infantil-garatuja/>

Figura 02



Figura 02, trata-se de imagem de acervo pessoal de meu filho, com 2 anos e cinco meses. Questionado o que seria o desenho respondeu: - “avião mamãe, voando, vuuuu, vuuuu, vuuu”.

Como se percebe pelas duas ilustrações acima, típicas da primeira fase de desenvolvimento infantil, o desenho não se dá apenas na perspectiva técnica, do desenvolvimento da motricidade, mas atua no campo da imaginação, da estética, na construção da identidade, do eu, do outro e do objeto, do tempo e do espaço. Se dá na representação das relações, do cuidado, da afetividade, das relações familiares, como no caso da figura 01.

- **De 4 a 5 anos** - a criança já tem ideia do eu e do outro formado, definido. É a fase que ela já consegue representar paisagens, casinhas, flores, super-heróis, animais de estimação, veículos. As imagens já dispõem de detalhes como cabelos, pés, olhos, mão, braços. Já começa a aparecer um pensamento lógico, tipo uma árvore no solo, céu ao fundo, como se pode ver nas figuras abaixo. As imagens, 03, 04 e 05 objetivam demonstrar o desenvolvimento infantil.²

² **Figura 03** – Capa do livro Brinquedos, Brincadeiras nas Creches. Brinquedos, Brincadeiras e Materiais para Bebês. Ministério da Educação, Brasília, 2012. **Figura 04** – Capa do livro Brinquedos, Brincadeiras nas Creches. Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Brasília, 2012. **Figura 05** – Capa do livro Brinquedos, Brincadeiras nas

Figura 03



Figura 04



Figura 05



A ideia de apresentar o desenvolvimento infantil nessas duas faixas etárias é para ilustrar o desenvolvimento, e como a arte, nesta etapa da vida é fundamental. Contudo, por falta de espaço, nos limitaremos a fazer outras inserções em outras etapas do desenvolvimento infantil.

3.3 O teatro na educação infantil

Inserido na educação básica pela LDB de 1996 o teatro está inserido no campo das artes e pode ser caracterizado por ser uma atividade que mescla “artesanato e sofisticação, teoria e prática, espontaneidade e construção estética, racionalidade e irracionalidade, criatividade e técnica” (ZAGONEL, DÓRIA, 2011). Enquanto manifestação da condição e realidade humana, não se pode demarcar sua origem num período ou civilização.

Sabe-se que os gregos deram uma grande contribuição para o desenvolvimento desta arte. Dentre estes pode-se citar Ésquilo (525-456 a.C) responsável pela criação de Oréstia e os Sete contra Tebas; Sófocles (496-406 a.C) autor dos clássicos da literatura Édipo Rei, Antígona e Electra, que deram subsídio para análises freudianas sobre o complexo de Édipo e Electra. Pode-se citar ainda Eurípides (445-386 a.C) e Aristófonos (445-386 a.C).

Segundo o PCN-Arte,

“o teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e

conhecimento. É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação.

O ato de dramatizar está contido nas crianças como uma necessidade de compreender e representar a realidade e transformar isso em expressão e comunicação.

Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo” (BRASIL, 1997, p. 57).

Segundo o PCN-Arte “dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade”, é mais que isso, é o desenvolvimento da linguagem, interação grupal, reconhecimento de regras, é escuta, acolhimento, é cognição, aprendizagem.

O ponto forte do teatro na educação infantil é sua capacidade de desenvolver a expressão, a comunicação e reflexão de forma lúdica, privilegiando o jogo e a brincadeira. Isso pode transformar a escola num espaço de trabalho e aprendizagem pela via do prazer, da imaginação muito presente nas crianças e pelo encantamento. De acordo com o PCN-Arte,

“o teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da influência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (PCN, 1997, p. 56.)

3.4 O teatro imita a vida

Os contos utilizados na educação infantil sempre trazem conteúdos para reflexão. Passa-se rapidamente agora a citar questões que podem ser trabalhadas a partir do conto “Os Três Porquinhos”, de Joseph Jacobs.

- **Fantasia x Imaginação, amor materno**

“Era uma vez, na época em que os animais falavam, três porquinhos que viviam felizes e despreocupados na casa da mãe. A mãe era ótima, cozinhava, passava e fazia tudo pelos filhos.

- **Virtudes: preguiça, empatia e indiferença**

Porém, dois dos filhos não a ajudavam em nada e o terceiro sofria em ver sua mãe trabalhando sem parar”.

- **Responsabilidade, autonomia e justiça**

“Certo dia, a mãe chamou os porquinhos e disse: - Queridos filhos, vocês já estão bem crescidos. Já é hora de terem mais responsabilidades para isso, é bom morarem sozinhos. A mãe então preparou um lanche reforçado para seus filhos e dividiu entre as três suas economias para que pudessem comprar material e construírem uma casa. Estava um bonito dia, ensolarado e brilhante”.

- **Cuidado, criatividade, preguiça, prudência, trabalho, segurança, insegurança, violência, união, família, felicidade.**

A mãe porca despediu-se dos seus filhos: - Cuidem-se! Sejam sempre unidos! - Desejou a mãe. Os três porquinhos, então, partiram pela floresta em busca de um bom lugar para construírem a casa. Porém, no caminho começaram a discordar com relação ao material que usariam para construir o novo lar. Cada porquinho queria usar um material diferente. O primeiro porquinho, um dos preguiçosos foi logo dizendo: - Não quero ter muito trabalho! Dá para construir uma boa casa com um monte de palha e ainda sobra dinheiro para comprar outras coisas. O porquinho mais sábio advertiu: - Uma casa de palha não é nada segura. O outro porquinho preguiçoso, o irmão do meio, também deu seu palpite: - Prefiro uma casa de madeira, é mais resistente e muito prática. Quero ter muito tempo para descansar e brincar. Uma casa toda de

madeira também não é segura - comentou o mais velho- Como você vai se proteger do frio? E se um lobo aparecer, como vai se proteger? - Eu nunca vi um lobo por essas bandas e, se fizer frio, acendo uma fogueira para me aquecer! - Respondeu o irmão do meio- E você, o que pretende fazer, vai brincar conosco depois da construção da casa? - Já que cada um vai fazer uma casa, eu farei uma casa de tijolos, que é resistente. Só quando acabar é que poderei brincar. – Respondeu o mais velho. O porquinho mais velho, o trabalhador, pensava na segurança e no conforto do novo lar. Os irmãos mais novos preocupavam-se em não gastar tempo trabalhando. Não vamos enfrentar nenhum perigo para ter a necessidade de construir uma casa resistente... Os três porquinhos, pois, decidiram morar juntos daquele dia em diante. Os mais novos concordaram que precisavam trabalhar além de descansar e brincar. Pouco tempo depois, a mãe dos porquinhos não aguentando as saudades, foi morar com os filhos. Todos viveram felizes e em harmonia na linda casinha de tijolos”³.

3.5 – Música, Dança, Brincadeiras

O ser humano desde o nascimento vem dotado de sentidos: visão, olfato, tato, audição e paladar. O contato do bebê e da criança com o mundo se dá inicialmente pelos sentidos. O ouvido, responsável por captar o som ou a ausência de som, é um sentido fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, por isso a importância da música na educação infantil. Todos os sentidos são fundamentais para conhecer e experienciar o mundo, mas de acordo com MÁRSICO (1982) “contrariamente ao que muitos pensam, a audição permite explorar e conhecer o mundo circundante de modo mais profundo e rico do que os outros sentidos. ” (MÁRSICO,1982, p.42).

A música faz parte do ser humano. Após o nascimento, o bebê é acalentado com canções de ninar. Ao se perceber sentado ou de pé, o corpo acompanha o ritmo da música. No intervalo som/silêncio se encontra a expressão artística em forma de música, que como outras artes, se expressa, comunica sentimentos, ideias, conceitos e posições. Desde pequenas as crianças entram em contato com o som, com o próprio choro, com a voz da mãe, do pai, da avó. Com o som do animal de estimação. E ao se desenvolver constroem de forma simbólica as primeiras onomatopeias. O auau, o

³ Conto extraído da internet

<https://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=4472&cat=Infantil>, dia 18/01/2020, 13:30 horas.

vrum, o bibi, o miau, o muuu, o cocó, são símbolos que surgem antes mesmo da própria linguagem.

Segundo a BNCC o uso dos eixos “interação e a brincadeira” deve possibilitar desenvolvimento e aprendizagem as crianças nos campos da experiência, nos quais a criança pode aprender e desenvolver o entendimento sobre o “eu, o outro e o nós”; “sobre o corpo, gestos movimentos”; traços, sons, cores e formas”, traços, sons, cores e formas”; escuta, fala, pensamento e imaginação”; e espaços, tempos, quantidades e relações e transformações”, (BRASIL, 2017, p. 42-45).

Ainda, segundo a DCNEI a “interação e a brincadeira” visa garantir às crianças experiências e contatos com toda forma de expressão, incluindo aí a dança, as artes plásticas, dramática, a música, o teatro, a expressão gestual, a literatura, a expressão corporal, as experiências sensoriais, gêneros textuais, linguagem oral, escrita, etc. (BRASIL, 2009, art. 9º).

O uso das Artes Visuais por meio da interação e das brincadeiras tem diversos fins, dos quais pode se citar: promoção da interação e da relação; incentivo à exploração e a curiosidade; desenvolvimento de aprendizagem; desenvolvimento da confiança e participação; promoção do autoconhecimento e conhecimento do mundo; imersão em diferentes linguagens; etc. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Pode-se citar inúmeras brincadeiras para ser utilizada na educação infantil como pula corda, amarelinha, não atire o pau no gato, rodinhas, pega-pega, escondeesconde, rouba bandeira, e outras. Com dizia Ana Mãe, “

“arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo a arte representa o melhor trabalho do ser humano” (BARBOSA, 2007, p.

4).

CAPÍTULO 3

4 - Da Educação Através das Artes à Educação Tecnicista

O capítulo em questão tenta elucidar a forma com as artes visuais se inseriram em cada modelo de educação, respectivamente no período de vigência de Lei e Diretrizes e Bases da Educação, lei, 5.692/71 e lei 9694/96.

Segundo as autoras FUSARI e FERRAZ (1992), os termos “educação através das artes e arte-educação” se incorporaram ao sistema educacional desde 1971, e mesmo sem ter um reconhecimento do sistema formal de ensino, “estão ocupando um espaço equivalente ao da disciplina de Educação Artística”.

Essas abordagens, aparentemente idênticas, não se diferenciam apenas pela nomenclatura, mas por suas concepções epistemológicas e teóricas. De acordo com FUSARI E FERRAZ (1992), o que tem em comum é apenas a finalidade, ou seja, a arte dentro do sistema educacional.

A proposta da “Educação Através da Arte” surge no Brasil a partir das ideias do filósofo francês Herbert Read (1948), sendo apoiada por educadores, pedagogos, artistas, filósofos, psicólogos. Esta abordagem

“Busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 15).

Para as autoras “a base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo que é considerado também criador”. Nas palavras Varela (1988)

“O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e forma de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação. Sob esse ponto de vista, o

arteeducador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade” (VARELA, 1988, p. 2, apud FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 17).

Se existir uma síntese para definir arte-educação ou o movimento “Educação através das Artes, pode-se dizer que se caracteriza pelo posicionamento idealista, direcionado para uma posição subjetiva, integradora, plural e total em sua relação com o mundo.

Destarte a intenção da “Educação Através das Artes” de se constituir num movimento educativo e cultural, buscando a constituição de um ser humano total e completo, fundamentado nos moldes de um pensamento humanista, a Lei 5.692/71, que introduz a Educação Artística no currículo de primeiro e segundo graus faz uma ruptura radical com este ideal.

4.1 A Guinada para a Pedagogia Tecnicista

Segundo Fusari e Ferraz (1992), Campos e Costa (2003), Barbosa (2007) a Pedagogia Tecnicista teve suas origens na segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, e no Brasil nas décadas de 60-70, fazendo-se presente até hoje. Segundo Barbosa (2007),

“um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692/71 de Diretrizes e Base da Educação”.

Segundo Barbosa (2007) a “lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola completamente profissionalizante”. Tal modelo objetivava “proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar (1964 a 1983)” .

FUSARI e FERRAZ (1992) compartilham dessa ideia. Tal modelo surge “no exato momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais (...) Para atender o mundo tecnológico em expansão”.

Saviavi (1995) aponta que no final da metade do século XX a “escola nova” dava sinais de exaustão. As esperanças depositadas nos novos modelos foram frustrantes.

Emerge daí a necessidade de se buscar eficiência instrumental da educação. Articula-se assim, uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

“a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 1995, p. 23).

Nesta lógica, a educação e a arte perdem seu escopo de formação, e passam a produzir um conjunto de habilidades práticas e intelectuais para inserção no mercado de trabalho. Destarte, no currículo estabelecido em 1971,

“as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo” (BARBOSA, 2007, p. 8).

Nas palavras FUSARI e FERRAZ a pedagogia tecnicista “de início visava um acréscimo de eficiência da escola, “objetivando a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho”. Contudo, o que ocorre é um esvaziamento das funções do professor que passa a ser um “técnico” cujo fim é a inserção no mercado de trabalho.

“os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 37-38).

Os professores encontraram-se totalmente perdidos e despreparados para enfrentar o tecnicismo de maneira adequada e segundo as exigências do sistema. Segundo Aranha (1996) “a burocratização do ensino foi intensificada, afogando os professores em papéis nos quais deviam ser detalhados os objetivos de cada passo do programa”

e o professor se tornou um simples executor de ordens vindas de um setor de “planejamento, a cargo de técnicos em educação, que por sua vez nem pisavam em sala de aula”.

“Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: “... não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1997, p. 24).

Entende-se que foi um avanço a introdução da Educação Artística no currículo escolar dado pela lei 5692/71, contudo o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal no contexto, pois o ensino das artes visuais

(...) “passou a compor um currículo que propunha a valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 16).

Ainda,

“na prática a Educação Artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico. Além disso, geralmente a Educação Artística é enfocada de modo muito abrangente, e os professores se comprometem com objetivos inatingíveis. Embora não exista qualquer orientação explícita para ações polivalentes, esta é uma atitude habitual que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, produtos artísticos e empobrece o verdadeiro sentido do ensino de Arte” (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 16).

Carente de fundamento e de métodos no processo de ensino e aprendizagem a arte tornou-se no período técnica, reprodução de modelos prontos, cujo objetivo era preparar o aluno para inserção no mercado de trabalho. O professor no preparo da aula e dos planos de ensino se apropriava principalmente de livros didáticos, mediados supostamente por especialistas. Professor e aluno na educação tecnicista passaram a ter posição secundária, visto que os meios (livro didáticos, audiovisual,

apostilas, planos de aula são colocados como peças centrais no processo de ensino-aprendizagem).

“se na escola tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto a relação interpessoal, intersubjetiva; na produção tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegado que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1995, p. 24).

Para Lavelberg (2003) “aprender a fazer” era uma orientação forte da pedagogia tecnicista. Sendo o professor o responsável pela eficiência e eficácia do ensino. Os conteúdos nesta concepção eram repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada. Tinha-se por método a exposição, intercalado com atividades de cópias, porque a atenção era voltada para a tarefa, tanto para o aluno quanto para o professor. A relação da construção do conhecimento como mundo tinha pouca importância. O mais relevante era a memorização e o aprender a fazer. Sendo assim, pode-se considerar que o livro didático, a cópia, o exercício repetitivo se tornou o grande mestre no processo de aprendizagem, esvaziando desta forma o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Campos e Zanlorenzi, no artigo “a tendência tecnicista e o ensino de arte”⁴ faz uma pesquisa em livros didáticos utilizados no ensino da disciplina. Estes revelam em suas publicações que a arte se insere num campo de atividade manual desvinculado de qualquer fundamentação teórica ou de contexto histórico, conforme citação abaixo:

“Você poderá perceber que neste livro não há história das artes, nem teoria musical, nem geometria. Isso porque estamos mais interessados na formação do que na informação. Ou seja, estamos mais interessados na vivência do aluno do que na teorização”. (AGUIAR, 1980, p.4, apud CAMPOS e ZANLORENZI, p.12).

⁴ Campos, Cristiane; Zanlorenzi Cláudia Maria Pechak. A Tendência Tecnicista e o ensino de Arte. UNICENTRO, Campos Gerais. Acessado dia 11/02/2020.
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/HGqmRDqk.pdf

Aguiar (1980) em seu livro didático escancara o tecnicismo vigente elogiando-o. A arte de primeiro grau não precisa de estudo teórico, este parece ter pouca ou nenhuma importância.

“O que queremos é proporcionar-lhe experiência de diferentes situações, para que ele aprenda a viver em grupos diversos e descubra seu riquíssimo mundo interior, pretendemos, portanto, fazer uma obra formativa, que ajude o aluno a se desenvolver. Num outro livro, e com outra faixa etária, o estudo teórico será estimulado”. (AGUIAR, 1980, p.4, apud CAMPOS e ZANLORENZI, p.12).

Destaca-se que alguns livros didáticos tinham o nome da própria disciplina, como o caso do livro de Aguiar (1980) “Educação Artística” e o livro de Xavier e Albano (1983) “Desenho Técnico Básico”. Isso aponta que era relevante o foco no material, no desenho, na técnica e não o processo de ensino e aprendizagem:

“Desenhar e pintar é muito bom. Diverte e estimula. Mas é necessário ter o material adequado para que os trabalhos sejam bem feitos. Providencie este material, e mantenha-o sempre em ordem. Esteja sempre em dia com seus exercícios de desenho e pintura. (XAVIER; AGNER, 1984, p.03, apud CAMPOS e ZANLORENZI, p.13).

Ainda

“no segundo grau, desenho técnico básico vai proporcionar a você um curso especialmente elaborado para facilitar seu estudo e orientá-lo profissionalmente. É fundamental que você tenha espírito criativo e não se limite as atividades propostas, apresentando sempre trabalhos novos e atraentes. É fundamental também que você procure se expressar com correção e limpeza, qualidades essenciais para quem pretende tornar-se um bom profissional. (XAVIER et al., 1983, p.02 apud CAMPOS e ZANLORENZI, p.13).

Posto as considerações sobre a educação tecnicista, pergunta-se: como o conteúdo focado na técnica e nos meios pode despertar a criatividade e a crítica nos alunos? A arte focada no método não perderia seu fim que é revelar essencialmente o seu contexto histórico? O homem primitivo que desenha um bisão nas pedras apenas utiliza um suporte ou se revela? Como se encontra as artes visuais na educação hoje, partindo da Lei Federal **Lei 9694/96**?

4.2 Artes Visuais – inserções atuais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 determinou a obrigatoriedade e o reconhecimento do conteúdo de Arte como disciplina nas escolas. Oficialmente, percebe-se avanço pois a arte ganha status de área do conhecimento.

Outro avanço importante foi a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na história do Ensino de Arte no Brasil, pois baseados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, promoveram uma melhoria significativa para um ensino de qualidade.

“Muitos arte-educadores passam a trabalhar a partir de três eixos de aprendizagem significativa em arte: fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos de colegas e dos artistas) e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico. (IAVELBERG, 2003, p.118)

De acordo com Iavelberg (2003), o ensino da arte passa a considerar eixos de aprendizagem: o fazer, a apreciação e a reflexão do aluno. Isso resgata, de certa forma, o ensino na arte ao integrar o ensino-aprendizagem novamente à perspectiva histórica e cultural da produção. Rompe-se com a perspectiva reducionista do modelo tecnicista do ensino mecanizado, da cópia, dos planos, dos papéis.

Se no paradigma de 1971 a arte tinha como função preparar desde a sétima série as crianças para o mercado de trabalho, o ensino preconizado pelas novas normativas pós LDB de 1996, objetivam algo mais. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil prevê a inserção das Artes e todas em determinado momento cumpre uma função, um objetivo, uma meta:

- Música:

“contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais” (BRASIL, 1998, p. 45).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

[...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e também uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo em geral, e na Educação Infantil, particularmente.

(BRASIL, 1998, p.85)

As Artes Visuais são representadas por toda forma de expressão visual como pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia, cinema, arquitetura, o paisagismo, a decoração e outras linguagens. Ajudam a promover a interação, a comunicação, a imaginação, a criatividade, a cognição e intuição da criança.

“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” (BRASIL, 1998, p. 84).

Segundo RCNEI cada criança estabelece uma relação diferente com a arte e com o fazer artístico a partir de suas próprias impressões e experiências de vida. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem típico das Artes Visuais deve ser compreendido levando-se em consideração o fazer, o apreciar e o refletir

“**Fazer artístico**- centrado a 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 de 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**- considera 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.” (BRASIL, 1998, p.89)

A BNCC (2017) introduz a uso das artes na educação infantil, por meio dos eixos “interação e brincadeira”. Tais eixos são meios essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças entendendo conceitos como “eu, outro, nós”, “sobre o corpo, gestos movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e espaços, tempos, quantidades e relações e transformações”, (BRASIL, 2017, p. 42-45).

Na DCNEI a “interação e a brincadeira” visa garantir às crianças experiências e contatos com toda forma de expressão, incluindo aí a dança, as artes plásticas, dramática, a música, o teatro, a expressão gestual, a literatura, a expressão corporal, as experiências sensoriais, gêneros textuais, linguagem oral, escrita, etc.

(BRASIL, 2009, art. 9º).

No campo epistemológico as Artes Visuais passam a ter fim - e não ser um fim (inserção no mercado de trabalho do modelo tecnicista) - promoção da interação e da relação; incentivo à exploração e a curiosidade; desenvolvimento de aprendizagem; desenvolvimento da confiança e participação; promoção do autoconhecimento e conhecimento do mundo; imersão em diferentes linguagens; etc. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Diante do exposto, pensa-se que as Artes Visuais se encontram pós LDB de 1996 em outro patamar e nos dizeres de BARBOSA (2007), “não é apenas básico”, “é cognição, profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade”.

Cabe ainda, ao fim deste capítulo, a importância de um ponto para a verdadeira inserção das Artes Visuais na Educação. Ernert Gombrich - em entrevista a BARBOSA (2002) - fala da importância de se estudar História da Arte nas universidades. Este não acredita que se deva ensinar crianças História da Arte, mas aos adultos, aos professores e a adolescente com mais de 12 anos que já tem uma compreensão maior de tempo.

“a partir do momento em que as pessoas pensam que tudo o que fizeram era arte, porque quando estavam na escola tudo o que faziam era considerado adorável por seus professores, até então, não se tem mais uma teoria da arte. Não há tendência, não há objetivos, e não havendo objetivo não há como saber contra o que se opor. O próprio

ímpeto revolucionário deixa de existir pois não se pode estar contra algo indefinido” (GOMBRICH, in BARBOSA, 2002, p. 35)

Acredita-se que a História da Arte é fundamental na compreensão e na superação de modelos pré-estabelecidos. Ao se pensar, por exemplo, no Renascimento, só se é possível compreendê-lo por causa da História da Arte. O próprio movimento renascentista talvez não teria o ímpeto revolucionário se não tivesse a clareza da História da Arte (retomada das referências estéticas grega). A história da arte foi importante não apenas para romper com modelo da cultura medieval, mas também para o verdadeiro processo de ensino e aprendizagem (criação de algo novo). Não se pode ensinar bem, se não se conhece bem a História da Arte.

5. CONCLUSÃO

O percurso percorrido para a elaboração do trabalho, com o recorte das leis federais que regulamentaram a inserção das Artes da Educação Infantil nacional foi muito importante para a formação em diversos pontos.

Foi possível entender que o sistema nacional de ensino infantil como entendemos hoje é muito recente. A educação infantil só se tornou um direito pós constituição federal de 1988 e emendas posteriores. As primeiras instituições dedicadas ao cuidado e a educação infantil são recentes. Viu-se que remontam ao século XVIII com o advento da Primeira Revolução Industrial e que por muito tempo a educação dos infantes estava a cargo dos pais, avós, mães, tios/tias, tutores, outros membros familiares ou grupo social ao qual pertencia a criança. As exigências e novas configurações do mercado de trabalho forçaram a indústria, e o Estado a pensar novos modelos para acolher crianças.

Atrelado os estes fatores, a ciência moderna e os avanços técnico-científicos revelaram conhecimentos até então desconhecidos sobre o processo de desenvolvimento das crianças, sendo necessário capitalizar esta etapa do desenvolvimento infantil. Condicionado a estes fatores surgiram diferentes tipologias de organizações para acolher crianças, cada uma com um fim e uma missão. Umas para atender ricos e outras para atender aos pobres e desvalidos.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante na Educação Infantil, pois institui direitos e rompe com a pluralidade de terminologias para designar as instituições que acolhiam crianças. Além de instituir direitos, garante as Artes, status de Área de Conhecimento obrigatória em todos os níveis. Rompe com a concepção da pedagogia tecnicista que alçou as artes a mera atividade difusa e acessória de outras áreas do conhecimento.

Quando se estuda hoje os atos normativos, parâmetros curriculares, diretrizes, que regulamentam as inserção das Artes Visuais na Educação, constata-se que estão muito próximo do ideal pensado pelo movimento ‘Educação Através da Artes’ que

buscava pela arte a “constituição de um ser humano completo”, valorizando os “aspectos intelectuais, morais, estéticos, harmonizado ao grupo social ao qual pertence (FUSARI e FERRAZ, 1992). No entanto, diferente dos atos normativos, diretrizes e parâmetros curriculares que são bem idealistas, percebe-se que a prática ainda precisa evoluir em diversas instâncias, formação de professores, valorização profissional, maior entendimento da gestão para compreender o papel das artes no processo educativo, pois ainda ocorre a concepção de que as artes são meios acessórios para organizar datas festivas, comemorações e dias cívicos, resquícios ainda do uso das Artes pela ditadura militar.

Considerando que a Lei de Diretrizes e Base da Educação está com apenas duas décadas; que o Brasil esteve mais de 20 anos numa ditadura em que as Artes foi inserida como “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961, art. 38); que até 1971 deveria ser ensinada apenas as crianças com mais de 11 anos (BRASIL, 1961, art. 36); e ainda que por mais de 20 anos foi vista como meio para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, pode se concluir que apesar dos desafios ainda existentes com a inserção das Artes na Educação, considera-se que houve uma grande revolução no entendimento e da importância das Artes no processo de ensinoaprendizagem pós a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Glorinha. **Educação Artística. Primeiro grau.** São Paulo: Ática, 1980.

ARANHA, Maria, L.A. **A história da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte: anos 80 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva. 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Arte Educação: leitura do subsolo.** São Paulo: Cortez. 2002.

BRASIL, **Base Nacional Curricular. A educação é a Base.** Ministério da Educação. Brasília: 2017

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica.** Brasília: Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL, **Constituição Federal da República.** Brasília: 05 de outubro de 1988.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Lei nº 8.069/90, 13 de julho de 1990.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação.** Brasília: Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961.

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

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social V.3. Brasília: DF. 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

CAMPOS, Neide P. de; COSTA, Fabíola C. B (org) **Artes Visuais e Escola – para aprender e ensinar com imagens**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Editora Scipione. 2008.

FUSARI, Maria. F. R; FERRAZ Maria M. H. C. T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

IABELBER, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KUHLMANN Jr. Moysés. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Cadernos de Pesquisa, n. 78, p. 17-26, ago. São Paulo: 1991.

MÁRSICO, Leda Osório. **A Criança e a Música**. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1982.

NASCIMENTO, Edna S. P.; TAVARES, Helenice Maria. **As Artes Visuais na Educação Infantil: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento**. Revista da Católica, Uberlândia, V.I., nº 2, p.169-186, 2009.

OLIVEIRA, Tiago Gomes de. **Docência e Educação Infantil: condições de trabalho e profissão docente**. Belo Horizonte, 173ff. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte: 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

XAVIER, Natália, *et al.* **Desenho Técnico básico**. 1ª Edição. São Paulo: Ática. 1983.

XAVIER, Natália; ALBANO, Agner. **Viver com Arte**. São Paulo: Ática. 1984.

ZAGONEL, Bernadete (Org.). **Metodologia do ensino de arte**. Curitiba: Ibpex, 2011.