



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

TAIRA SANCHES RABAL

**FORMAÇÃO, ENSINO E ARTE:**  
IMPLICAÇÕES SÓCIO HISTÓRICAS DA PRESENÇA E  
AUSÊNCIA NA ATIVIDADE DO PROFESSOR DA PRIMEIRA  
INFÂNCIA



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2019

TAIRA SANCHES RABAL

**FORMAÇÃO, ENSINO E ARTE:**  
**IMPLICAÇÕES SÓCIO HISTÓRICAS DA PRESENÇA E**  
**AUSÊNCIA NA ATIVIDADE DO PROFESSOR DA PRIMEIRA**  
**INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros

Londrina  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Rabal, Taira Sanches.

FORMAÇÃO, ENSINO E ARTE: : IMPLICAÇÕES SÓCIO HISTÓRICAS DA PRESENÇA E AUSÊNCIA NA ATIVIDADE DO PROFESSOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA / Taira Sanches Rabal. - Londrina, 2019.  
180 f. : il.

Orientador: Marta Silene Ferreira Barros.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Formação - Tese. 3. Arte - Tese. 4. Educação Infantil - Tese. I. Barros, Marta Silene Ferreira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TAIRA SANCHES RABAL

**FORMAÇÃO, ENSINO E ARTE:  
IMPLICAÇÕES SÓCIO HISTÓRICAS DA PRESENÇA E AUSÊNCIA NA  
ATIVIDADE DO PROFESSOR DA PRIMIERA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná -  
Unioeste

Londrina, 08 de janeiro de 2019.

## **Dedico**

### **A Deus**

Pela sustentação em cada momento, pela oportunidade concedida e pela alegria que se renova a cada manhã.

### **A Tainá**

Irmã querida, que mesmo longe sempre se manteve presente. Obrigada por sempre me incentivar a realizar meus sonhos, por me fortalecer com suas palavras quando eu já estava cansada e desanimada. Te amo minha pequena.

### **Aos meus pais**

Que se esforçaram ao máximo para me proporcionar o melhor que estava ao alcance deles. Obrigada pelas palavras que me fizeram crescer, obrigada pelo carinho e amor. Amo muito vocês.

### **A família e amigos**

Pelo carinho e incentivo mesmo quando eu me fazia ausente em momentos importantes por motivos de estudos. Obrigada pela compreensão. Amo vocês.

## **Agradecimentos**

### **A Professora Dr<sup>a</sup>. Marta Silene Ferreira Barros**

Que com muita paciência e dedicação, não só me acompanhou nesse processo de formação profissional, mas também me inspirou a ser uma pessoa melhor, mais humanizada. A paixão com que faz suas atividades acadêmicas é visível e encantadora, te admiro muito.

### **A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréia Santana e A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivete Brotto**

Pela gentileza de fazer parte deste momento especial.

### **Aos professores do Mestrado**

Que contribuíram significativamente no meu processo de formação.

### **Aos colegas do mestrado**

Pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

### **A família e aos amigos**

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo e paciência.

### **A CAPES**

Pelo apoio financeiro a pesquisa, possibilitando um estudo mais aprofundado.

## Mãos Dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco  
Também não cantarei o mundo futuro  
Estou preso à vida e olho meus companheiros  
Estão taciturnos mas nutrem grandes  
esperanças  
Entre eles, considero a enorme realidade  
O presente é tão grande, não nos afastemos  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos  
dadas

Não serei o cantor de uma mulher, de uma  
história  
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem  
vista da janela  
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de  
suicida  
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por  
serafins  
O tempo é a minha matéria, o tempo presente,  
os homens presentes  
A vida presente

(Carlos Drummond de Andrade)

RABAL, Taira Sanches. **Formação, Ensino e Arte**: implicações sócio históricas da presença e ausência na atividade do professor da primeira infância. 2019. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

## RESUMO

A Arte na vida da criança pequena ocorre continuamente por meio da Música, do Desenho, da Dança, da Literatura Infantil, do Faz de Conta, dentre outras formas de linguagem. Quando os pequenos são inseridos na Educação Infantil, o contato com as manifestações artísticas intensificam-se nas atividades propostas pelos professores durante o período escolar. Nesse contexto, o presente estudo originou-se do questionamento a respeito da formação necessária para o trabalho educativo com a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais, linguagens importantes no processo da aprendizagem e do desenvolvimento da criança de até três anos de idade. O objetivo geral da pesquisa buscou compreender a partir de uma perspectiva crítica a formação de professores que trabalha Arte na Educação Infantil, a fim de que se objetive uma possibilidade na atividade do professor, contribuindo para a educação das crianças pequenas no sentido da humanização. Tomando o método do Materialismo Histórico e Dialético como referência de lógica, o estudo constituiu-se por meio da pesquisa bibliográfica, da pesquisa de campo e utilizou-se da técnica de pesquisa-ação. Como instrumento para coleta de dados, empregou-se observação participante, questionário e entrevista semi-estruturada, levantando elementos que propiciassem uma melhor apreensão da realidade, para, posteriormente, analisa-los no enfoque eleito. Os resultados da pesquisa demonstraram que a formação do professor é permeada de *presenças* e *ausências*, em termos lefebvrianos, que precisam ser constantemente revistos para que haja uma práxis educacional em Arte capaz de potencializar a apropriação das máximas qualidades humanas pela criança pequena na instituição escolar.

**Palavras-chave:** Educação. Formação. Ensino. Arte. Educação Infantil. Humanização.

RABAL, Taira Sanches. **Formation, Teaching e Art:** socio-historical implications of presence and absence in the activity of the teacher of early childhood. 2019. 180p. Thesis (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2019

### **ABSTRACT**

Art in the life of the young child occurs continuously through Music, Drawing, Dance, Children's Literature, Make-believe, among other forms of language. When the children are inserted in Childhood Education, the contact with the artistic manifestations intensifies in the activities proposed by the teachers during the school period. In this context, the present study originated from the questioning about the necessary training for the educational work with Dance, Music, Theater and Visual Arts that are important in promoting the learning and development of children up to three years of age. The general goal was to understand from a critical perspective the teacher educational training that works Art in Childhood Education, in order to objectify a possibility in the activity of the teacher, contributing to the education of the young children in the sense of humanization. Taking the method of Historical and Dialectical Materialism as a reference of logic, the study was constituted through bibliographical research, field research and used the action-research technique. As a tool for data collection, participant observation, questionnaire and semi-structured interview were used in order to be able to analyze with greater cohesion the gathered information. The results of the research showed that teacher training is permeated by presences and absences, in Lefebvrian terms, which need to be constantly revised so that there is an educational praxis in Art capable of maximizing the appropriation of the highest human qualities by the young child in the school institution.

**Key words:** Education. Formation. Teaching. Art. Childhood Education. Humanization.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> –	Bisão da caverna de Altamira .....	30
<b>Figura 2</b> –	Animais no teto da caverna de Lascaux .....	30
<b>Figura 3</b> –	Vênus de Willendorf .....	31
<b>Figura 4</b> –	Taça de argila .....	34
<b>Figura 5</b> –	Taça em funil.....	34
<b>Figura 6</b> –	Atividade da Vaca .....	140
<b>Figura 7</b> –	Gravura <i>Peixes</i> de Romero Brito .....	141
<b>Figura 8</b> –	Exercícios práticos de expressão corporal.....	147

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Número de licenciaturas em Arte .....	126
---	-----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FAEB	Federação de Arte-Educadores do Brasil
PRODIARTE	Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
BIPID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>A ARTE NO MUNDO DOS HOMENS</b> .....	20
2.1	A CRIAÇÃO DO MUNDO HUMANO .....	21
2.2	CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS DA ORIGEM DA ARTE .....	29
2.3	A ARTE ENTRE NÓS .....	38
<b>3</b>	<b>O ENSINO DA ARTE NO BRASIL</b> .....	49
3.1	O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	50
3.2	A ARTE NO CONTEXTO ESCOLAR .....	67
<b>4</b>	<b>A ARTE E AS FUNÇÕES PSÍQUICAS DA CRIANÇA PEQUENA</b> .....	77
4.1	O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA DE ATÉ 3 ANOS .....	78
4.1.1	Vida Intrauterina .....	79
4.1.2	O Pós-Natal .....	81
4.1.3	O Primeiro Ano de Vida .....	83
4.1.4	A Primeira Infância .....	94
4.2	A ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA .....	101
<b>5</b>	<b>FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ARTE NA EDUCAÇÃO</b>	
	<b>INFANTIL: contribuições da Teoria Sócio-Histórica</b> .....	110
5.1	O MÉTODO HISTÓRICO DIALÉTICO E AS METODOLOGIAS .....	111
5.2	PRESENÇA E AUSÊNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL .....	120
5.2.1	Artes Cênicas .....	127
5.2.2	Música .....	129
5.2.3	Artes Visuais .....	131
5.2.4	Pedagogia .....	132
5.3	UMA ANÁLISE CRÍTICA NA AÇÃO PEDAGÓGICA E DA FORMAÇÃO CONTÍNUA .....	136
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	157

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	161
--------------------------	-----

<b>APÊNDICES</b>	167
------------------	-----

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido .....	168
---	-----

APÊNDICE B – Questionário Inicial para os Professores .....	170
---	-----

APÊNDICE C – Questionário Final Para o Professores .....	171
--	-----

APÊNDICE D– Entrevista Semiestruturada com a diretora.....	172
--	-----

APÊNDICE E– Temas das Formações Contínuas.....	173
--	-----

**ANEXOS 176**

ANEXO A – Aprovação do Projeto de Pesquisa Pelo Comitê de Ética .....	177
---	-----

ANEXO B – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou Instituição Co-participante .....	180
--	-----

## 1. INTRODUÇÃO

“A arte está para a vida como a uva para o vinho”  
(Vigotski)

O mundo humano é um “baú” de descobertas para a criança pequena. Recém-chegada a esse espaço cultural e social, vê-se diante de uma infinidade de signos e instrumentos elaborados ao longo dos tempos (FONTANA, 1997), na qual tem a oportunidade de se apropriar para que então possa integrar o universo dos homens<sup>1</sup>.

Nesse longo processo de aprendizagem e desenvolvimento, a criança vai se transformando de ser biológico em sujeito social, conforme o ensino que recebe das instituições a qual faz parte, seja a familiar, a religiosa ou a escolar. Principalmente a respeito dessa última esfera ocupa-se o estudo, tentando compreender ainda, como a Arte no contexto educacional pode contribuir no processo de humanização dos pequenos. Eis o questionamento.

Por que a Arte dispõe de elementos que podem auxiliar a criança a apoderar-se das características tipicamente humanas? Justamente por ter emergido no princípio da história dos homens, acompanhando todo o seu desenvolvimento enquanto gênero, sendo uma expressão das máximas potencialidades dos sujeitos. A afirmação pode ser constatada nos movimentos elaborados das Danças, nas Narrativas Históricas e complexas das Tramas Teatrais, na expressão de um sentimento materializado em um quadro, ou mesmo na forma que um acorde musical desperta diversas sensações nos indivíduos.

As manifestações artísticas podem ser de tal modo humanizadoras, que Vigotski<sup>2</sup> (1999) enfatizava que elas são instrumentos sociais que incorporam o ciclo da vida, carregando os aspectos mais íntimos do ser, mas sem deixar de ser social. A Arte é singular, ao mesmo tempo que é universal, revela o que está no mais profundo da pessoa, quando tantas outras podem se identificar, já que os sentimentos e sentidos são constituídos pelo coletivo.

Conceber a Arte como elemento importante dentro da educação sistematizada é levar em conta que ela está carregada de uma história, que sua

---

<sup>1</sup> Neste estudo a palavra “homem” assume o caráter genérico da espécie humana, compreendendo em seu significado tanto pessoas do gênero masculino, como feminino.

<sup>2</sup> O estudo optou pela grafia Vigotski, entre tantos modos, para o decorrer do texto.

função está para além das técnicas que possui, mas que tem o propósito de revelar o real, mesmo quando se mostra longe da realidade. A Arte é uma expressão feita pelos homens, para usufruto deles próprios.

Mas é preciso ressaltar que a Arte quando adentra as instituições escolares, reconfigura-se para colaborar com a finalidade que a escola possui, a qual, segundo Saviani (2011), existe para proporcionar os meios adequados que possibilitam o acesso ao saber elaborado. Nessa perspectiva, o professor deve selecionar nas manifestações estéticas artísticas o que há de mais elaborado e ensinar as crianças, de modo que elas assimilem e se apoderem do conhecimento.

Sabe-se que a Arte compõe o currículo da Educação Básica no Brasil, assegurada inclusive por documentos educacionais em esfera nacional. No entanto, a sua objetivação em sala de aula ocorre de maneira inconsistente nos diversos níveis educacionais, tanto pela infraestrutura dos ambientes, pela escassez de materiais, pela quantidade de hora-aula semanal da disciplina, ou mesmo pelos processos formativos dos professores, que reverberam diretamente no ensino aprendizagem dos sujeitos.

Com o intuito de verificar com maior profundidade a relação da Arte com a criança que já está inserida na Educação Básica, surgiu a pergunta problema que impulsionou esse estudo: *qual a formação necessária ao desenvolvimento do trabalho educativo relacionado aos domínios da Dança, Teatro, Música e Artes Visuais que são importantes na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança pequena – Primeira infância - na Educação Infantil?* A partir dessa indagação principal, outras questões complementares ganharam forma, quais sejam: como os documentos oficiais da Educação Básica brasileira contemplam a Arte? A Arte está, de fato, inserida nas creches? Existe uma intencionalidade no trabalho pedagógico? O profissional que desenvolve as atividades relacionadas ao campo da Arte tem formação adequada para esse exercício?

Observa-se a preocupação com a formação do professor, pois se não bem estruturado o “alicerce” do profissional, a “continuidade da obra estará comprometida”. A pergunta central que deu origem a este estudo, como também as demais, estão em busca de compreender quais são os recursos para uma prática pedagógica em Arte com a criança que potencialize esse processo de humanização. Oliveira (1990, p.100) diz que “É preciso tornar a prática educativa em si em prática educativa para si. Isto é: é preciso questionar profundamente a ação

especificamente pedagógica que pretende socializar o saber, intencionalizando o conteúdo a ser transmitido [...]”.

Neste momento, peço licença ao leitor para mudar brevemente a escrita do impessoal para a 1ª pessoa do singular, a fim de compartilhar um sentimento íntimo. A manifestação pelo desejo de aprofundar os estudos em tal problemática surgiu logo após o término do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Artes Cênicas e Dança (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), denominado “Engatinhando nas Artes Cênicas”, no qual, concomitantemente a Prefeitura da cidade de Campo Grande – MS (cidade a qual residia no momento) passou a contratar profissionais formados em licenciatura na área de Arte para atuar junto aos pequenos de 0 a 3 anos.

Partindo da inserção desse profissional da Arte, fui instigada a compreender como esses professores trabalhariam os conteúdos e qual a didática seria utilizada, pois minha formação inicial não contemplou essa faixa etária, a não ser por minha pesquisa individual no TCC. Logo depois da conclusão da graduação passei a residir na cidade de Londrina – PR, onde, na Rede Municipal, quem trabalha a Arte são os professores formados em Pedagogia. Novamente a problemática me acompanhou, no sentido de saber se existia preparo para exercer essa atividade, então surgiu o problema que norteia esta proposta de pesquisa.

A criança pequena, em especial a de até 3 anos de idade, tem especificidades em como conhecer e se apropriar do mundo. Quando o educador propõe os fazeres artísticos com ela, deve considerar essas singularidades na seleção dos conteúdos e a forma para que assimile efetivamente o conhecimento. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi permeado pela busca em *compreender a partir de uma perspectiva crítica a formação de professores que trabalha Arte na Educação Infantil, a fim de que se objetive uma possibilidade na atividade do professor, contribuindo para a educação das crianças pequenas no sentido da humanização*. Para atender ao objetivo maior, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar historicamente como se deu o desenvolvimento do ensino da Arte no Brasil, a fim de buscar subsídio para a compreensão da Arte na contemporaneidade.

- Ponderar a formação inicial do professor de Arte e Educação infantil a partir dos currículos dos cursos de Pedagogia, Artes Cênicas, Dança, Teatro e Artes Visuais, a fim de evidenciar possíveis *presenças e ausências* existentes para o exercício da atividade de ensino.
- Verificar a importância de aspectos do desenvolvimento psíquico da criança pequena, a fim de destacar como a Arte pode potencializar este processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização.
- Identificar os elementos formativos necessários para uma prática pedagógica em Arte com a criança pequena que potencialize seu desenvolvimento e processo humanizador.
- Conhecer por meio de instrumentos de coleta de dados, elementos referentes a formação e práxis do professor que trabalha a Arte, com a finalidade de propor reflexões sobre a formação inicial e contínua na objetivação da atividade desse profissional.

A justificativa para o ensejo do presente trabalho sustenta-se em pensar as principais dificuldades na prática do professor que trabalha as habilidades da Arte na primeira infância, articulando com as possíveis *presenças e ausências* nos cursos de formação inicial e contínua, para então pensar alternativas que superem prejuízos ao desenvolvimento estético, artístico, cultural, social, psíquico, cognitivo etc. da criança. Concordando com a afirmação de Betty Oliveira (1990) e Heller (1992) em que a vida cotidiana é o ponto de partida e chegada para todo fazer humano, acredita-se que a importância desta pesquisa vem ao encontro de agregar à comunidade acadêmica e aos professores no exercício do seu trabalho, um repertório que pense a Educação Infantil como espaço de relevância, considerando a formação qualificada do professor e ampliando possibilidades de aportes teóricos que subsidiem a prática de intervenções artísticas com os bebês e as crianças pequenas.

A concretização do estudo sobre a temática em pauta, deu-se por meio do Método do Materialismo Histórico e Dialético. Acredita-se que este se torna o fundamento mais adequado ao ser considerado “enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é,

unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2000, p.77), tornando possível a constatação da realidade do problema, analisando-o junto ao contexto do conjunto da vida humana, e propondo meios para sua transformação.

Tomando a investigação da formação como está objetivada e buscando identificar a que se faz necessária ao professor que promove o fazer artístico nas instituições educacionais para a criança pequena, com embasamento no Método Histórico e Dialético, a pesquisa foi dividida em quatro seções: A Arte no Mundo dos Homens; O Ensino da Arte no Brasil; A Arte e as Funções Psíquicas da Criança Pequena; e por fim Formação do Professor e a Arte na Educação Infantil: contribuições da Teoria Sócio-Histórica<sup>3</sup>.

A Arte no Mundo dos Homens - A seção que inicia a discussão da temática busca compreender diversos elementos que constituem a Arte no mundo humano. A discussão parte da perspectiva de que as coisas existentes são resultantes das ações humanas na relação de transformação com a natureza, por conseguinte a Arte também emergiu como fruto desse trabalho. A seção foi dividida em três momentos: o primeiro referiu-se à criação do mundo humano; o segundo demonstrou como a Arte primitiva foi concebida da necessidade dos sujeitos; e o último tece análises da Arte na sociedade moderna.

O Ensino da Arte no Brasil – Compreendendo as manifestações artísticas como fruto da criação dos homens, e que, por consequência, tem intrínseca a história dos mesmos, esta seção foi separada em duas subseções: a primeira, com base nos relatos históricos, expõe como o ensino da Arte se estabeleceu no Brasil; posteriormente, analisaram-se as contribuições da Arte para o processo humanizador do sujeito.

A Arte e as Funções Psíquicas da Criança Pequena - Nessa seção, buscou-se entender a relação que a Arte, no contexto escolar, estabelece com o desenvolvimento humano, em especial ao que se refere à criança de até três anos. “O desenvolvimento psíquico da criança de até três anos” seguido de “A arte no desenvolvimento da criança pequena”, são as subdivisões que contextualizaram o estudo, tecendo as discussões pertinentes para a análise.

---

<sup>3</sup> O termo Teoria Sócio-Histórica equivale a Teoria Histórico-Cultural.

Formação do Professor e a Arte na Educação Infantil: contribuições da Teoria Sócio-Histórica - Com o intuito de investigar possíveis *presenças* e *ausências*, em termos lefebvrianos (categorias dialéticas utilizadas para análise), nos cursos de graduação e formação continuada já no exercício do trabalho, é que esta seção se dedicou. Para tornar mais compreensível como o estudo se estruturou, separou-se em 3 momentos articulados: o primeiro explana o método e a metodologia utilizada para a análise, os quais fundamentam todo o trabalho, o Materialismo Histórico Dialético e a pesquisa-ação; em seguida o curso de graduação em Artes Cênicas, Dança, Artes Visuais, Música e Pedagogia foram eleitos para investigação de pontos positivos e outros que podem melhorar a capacitação do professor que trabalha Arte; por fim, tomou-se como *lócus* uma escola de Educação Infantil de Londrina – PR, para reconhecimento das práticas pedagógicas envolvidas pelas manifestações artísticas e verificação de como as formações continuadas podem ajudar o professor a refletir sua práxis.

Nessa última seção, as categorias dialéticas de *presença* e *ausência*, que estão em evidência neste estudo, aparecem mais veemente. Explicadas a partir das colocações de Henri Lefebvre (1983), sociólogo francês em que discute em seus estudos a vida cotidiana no mundo moderno, e nesse evidencia as categorias propostas como binômios que são unidade e contradição, podendo coabitar o mesmo espaço dentro da lógica do Materialismo Histórico e Dialético. Deste modo, quando se pensa na formação do professor que trabalha Arte, como também a prática pedagógica e didática que exerce junto às crianças no contexto educacional, é possível identificar ações e conteúdos que podem ser presença, presenças dissimuladas ou ainda ausências que compõem a atividade desses sujeitos (professores e crianças).

Propor uma reflexão a respeito da formação do professor que desenvolve a atividade artística com os pequenos, seja ele graduado em Arte ou Pedagogia, promove não apenas uma análise das *presenças* e *ausências* que constituem o *ser* ou *vir a ser* professor, mas também um repensar das práticas pedagógicas que podem potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, e, conseqüentemente, a humanização da criança.

## 2. A ARTE NO MUNDO DOS HOMENS

O poeta pena quando cai o pano  
 E o pano cai  
 Um sorriso por ingresso  
 Falta assunto, falta acesso  
 Talento traduzido em cédula  
 E a cédula tronco é a cédula mãe solteira  
 [...]  
 A porcentagem e o verso  
 rifa, tarifa e refrão  
 Talento provado em papel moeda  
 Poesia metamorfoseada em cifrão  
 [...]  
 Meu museu em obras, obras em leilão  
 Atalhos, retalhos, sobras  
 A matemática da arte em papel de pão  
 (Pena – O Teatro Mágico)

Nesta seção, buscou-se compreender fatores que envolvem a Arte no mundo humano. A discussão parte da perspectiva de que as coisas existentes são resultados das ações humanas na relação de transformação com a natureza, por conseguinte a Arte também emergiu como fruto desse trabalho. A sustentação do posicionamento teórico baseia-se no Materialismo Histórico Dialético, tendo como referência autores que compactuam do mesmo pensamento como Engels (s/a), Marx (2004), Mello (2007), Saviani (2011) e outros.

As manifestações estéticas de cunho artísticos acompanharam a constituição da história dos homens, surgindo desde a Pré-História. Para vislumbrar um panorama da origem da Arte nesse período, recorreu-se a obras dos historiadores Morais (1972), Bazin (1976), Gombrich (1993), Baumgart (1994), Batisttoni Filho (1996) e Pischel (1966), para que esclarecido o início, um salto no tempo fosse possível, tecendo relações com conceitos marxianos e marxistas para entender o papel que a Arte assumiu na sociedade moderna.

Para uma contextualização mais aclarada, a seção foi dividida em três momentos. O primeiro referiu-se à criação do mundo humano, especulando teorias da criação e descrevendo a defendida nesta pesquisa, segundo a perspectiva teórica eleita. A narrativa dos estágios ou fases do desenvolvimento do gênero humano, com as principais conquistas que foram significativas para evolução e

continuação da vida, incorporou o texto para que se tornasse inteligível a ideia da Arte como fruto do trabalho humano.

Na subseção seguinte, a partir da referência de que as necessidades imediatas de sobrevivência puderam ser saciadas, os homens ocuparam-se na criação de coisas (instrumentos) com diversas finalidades, dentre elas a Arte, principalmente a conhecida e atualmente denominada como rupestre (conjunto de representações gráficas da Pré-História), a qual foi importante na elaboração deste estudo. Nessa discussão sobre a gênese das obras de cunho artístico, expõem-se argumentos distintos das motivações que poderiam ter levado os primórdios a criarem para além da vida imediata.

Por fim, o último momento buscou analisar a Arte no mundo moderno. Essa investigação partiu de conceitos apresentados por Marx (2004) e Heller (1992), como trabalho estranhado, indivíduo singular e genérico, cotidianidade, heterogenia e homogeneização dentre outros. A alusão a tais conceitos proporcionou um certo entendimento acerca da Arte, que mesmo sendo uma produção dos homens não está para todos em igualdade, antes é inacessível àqueles que estão à margem da sociedade capitalista.

## 2.1 A Criação do Mundo Humano

Você já se deparou questionando por que determinadas coisas são de tal maneira e não de outra? E quem foi que as criou assim? Por que as criaram? Essas são perguntas que provavelmente permearam os pensamentos de parte das pessoas em algum momento da vida, principalmente ao se deparar com algo inusitado. Nesse sentido é possível que ainda hoje, por mais explicações teóricas que existam, as pessoas se perguntem como o avião, um objeto tão pesado consegue voar? Como uma bomba é capaz de acabar com um planeta inteiro? Por que existe a maldade nos homens? O que nos fez ser do jeito que somos? Das mais complexas as mais simples indagações culminam em um único ponto, a criação do mundo humano.

Há diversas teorias sobre como todas as coisas foram criadas. Há pessoas que preferem acreditar que tudo provém de uma divindade superior, que sendo ela atemporal dispôs as coisas à sua maneira e, a vida hoje é a execução de um plano firmado antes mesmo do nascimento. Outras acabam considerando que os próprios

homens constituíram o mundo da maneira pela qual está posto e que são eles os responsáveis pelo que há de bom e de ruim nas sociedades. Ainda existem os que acreditam em divindades, mas não se eximem da responsabilidade enquanto ser social que pode alterar a realidade concreta.

Não se debaterá a existência de uma concepção verdadeira ou mais correta em relação a outra. No entanto, nesta pesquisa, defende-se a ideia de que os homens criaram o mundo humano como se dá a conhecer, que desde os primórdios ele desenvolve instrumentos e signos, estabelecendo relações para tornar viável a perpetuação de sua espécie ao longo dos anos.

Conforme a teoria eleita, acredita-se que o homem não nasceu homem. Antes mesmo das argumentações contrárias de que basta olhar ao redor e enxergar as pessoas para concluir que essa afirmação se faz errônea, é preciso esclarecer que não se desconsidera a base biofísica em comum da espécie humana, mas que se torna sujeito humano ao apropriar-se da cultura que vem sendo elaborada desde os primórdios (LUKÁCS, 2004). Em cada geração que surge, o conjunto de características humanas, como a língua, os costumes, os sentimentos, os valores e tantos outros traços passam a compor e qualificar o homem enquanto tal (MELLO, 2007).

O homem se apropria culturalmente conforme o meio ao qual está inserido. Pode-se observar que determinados grupos de pessoas têm dialetos diferentes, que as escolhas de vestuário são alternativas de um país em relação ao outro, a forma de cumprimento varia dependendo da localidade, por exemplo, no próprio Brasil existem diversas formas conforme a região: aperto de mão, dois ou três beijos no rosto, abraço dentre outros.

A intenção ao ressaltar as diferenças no comportamento, na mesma espécie, é demonstrar que o homem é resultado do meio social que lhe educou. Este revela qual o arsenal de características disponível para que o indivíduo possa apoderar-se. A demonstração real desse posicionamento é evidenciada em casos divulgados globalmente sobre crianças que foram criadas com/por animais e adquiriram o comportamento, hábitos e costumes dos mesmos, como é o caso da menina cachorro que foi lançada em um canil aos 7 anos de idade e se apropriou dos caracteres desse animal, ou ainda das meninas lobos, Amala e Kamala, que quando

encontradas caçavam, uivavam e mantinham o comportamento selvagem de quem as tinha criado<sup>4</sup> (MASSINI-CAGLIARI, 2003).

No reino animal, de modo geral, os animais acabam por se adaptar à realidade da natureza, garantindo assim sua existência. A exemplo, o camaleão possui em sua pele células denominadas cromatóforos que possibilitam a mudança de cor do réptil conforme a dilatação ou retração das células; essa estrutura permite a camuflagem conforme o ambiente que se encontra, protegendo-o de predadores, como também facilitando o abate de suas presas, conforme seu instinto.

Diferente dos outros integrantes do reino animal, o homem precisa produzir continuamente sua própria existência, como diz Saviani “[...] em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la” (2011, p. 11). Justamente esse aspecto que diferencia os humanos dos outros animais, sua capacidade de antecipar as ações que modificam o natural, ações conscientes que podem ser identificadas como trabalho (LUKÁCS, 2004).

O homem precisou modificar a natureza para poder sobreviver; a partir da observação do meio natural ao qual estava inserido, desde a Pré-História, ele agiu incisivamente e com intencionalidade no desenvolvimento de técnicas que pudessem favorecer sua subsistência, “Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 2011, p.11). A criação dos elementos culturais perpassada ao longo dos tempos via tradição, via educação e apropriação, é que conseqüentemente oportunizou a configuração do homem e do mundo como é, caso contrário, se os sujeitos assim não houvesse construído essa cultura, provavelmente o rumo da humanidade seria diferente do que se dá a conhecer, ou ao menos o percurso seria inédito.

Essa relação do homem com o meio físico e social só foi possível pela criação de ferramentas, tanto de ordem material ou imaterial, que pudessem de fato transformar o natural em cultural. Essas ferramentas se objetivaram em instrumentos e signos. Os primeiros, segundo Fontana (1997), podem ser considerados como tudo aquilo que se coloca entre o homem e o ambiente, como por exemplo a enxada, o arado, as máquinas etc., de modo geral são os objetos que facilitam a ação do homem no domínio da natureza física. Os signos também contribuíram

---

<sup>4</sup> Diversos casos como os citados foram acoplados em reportagem no programa Domingo Espetacular, disponibilizado ao público pela plataforma no Youtube.

significativamente nesse processo, pois, ainda segundo a autora, eles são os instrumentos em sua forma psicológica, são as representações do que não está presente ou ainda as evocações ou manifestações para trazer à tona o que não se encontra no momento, ilustrados por meio de palavras, desenhos, símbolos, movimentos e assim por diante. Enquanto os instrumentos orientam a vida externamente, os signos modificam o homem em seu funcionamento psicológico, assim na medida que o homem age sobre o que está ao seu redor ele acaba se modificando numa ação dialética.

Os passos da humanidade tendem a ser cada vez mais complexos, pois a habilidade prática e teórica acaba sendo aperfeiçoada conforme o tempo de execução se estende. A sobrevivência da espécie humana se organizou de maneira que o conhecimento se tornou acumulativo, desse modo, não é preciso que sempre parta do ponto zero para criar algo, mas usufrua do que os antepassados descobriram, registraram e passaram adiante, para então aperfeiçoar ou modificar o que se torna necessário. Sobre o conhecimento que os homens elaboraram durante séculos, Saviani afirma que:

Assim o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais [...]. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). (2011, p.11-12).

Esse excerto assegura as afirmações da pesquisa até o momento. Durante milhares de anos os homens tentam garantir sua sobrevivência em um ambiente que precisa ser dominado e a cada dia surgem surpresas que possibilitam esse processo. Nos conhecimentos adquiridos referentes às propriedades do mundo real, de valorização e simbolização, foi essencial descobrir o fogo, o que servia de alimento, dominar os animais, desenvolver a agricultura, criar a linguagem articulada, aprender a viver em conjunto e tantos outros fatos e situações que elevaram a existência humana.

As descobertas e conquistas ampliaram as vantagens de o homem perpetuar seus dias na Terra, pois a cada transformação no meio natural, os seres humanos

se modificavam. As mudanças puderam ser observadas ao longo dos tempos na própria estrutura corpórea humana, na formação psíquica e nos comportamentos desses sujeitos.

Com efeito, as ideias postas elucidam a afirmação de que o homem se torna humano por meio da apropriação do conjunto de características tipicamente humanas. Para fins ilustrativos expor-se-á, ainda que sucintamente, o estudo de Friedrich Engels a respeito do desenvolvimento do gênero humano em “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” (texto escrito originalmente no ano de 1884), abordando os estágios pré-históricos da cultura e as principais conquistas dos povos.

O texto de Engels, fundamentado em Morgan, traz o período da Pré-História dividido em estado selvagem, a barbárie e a passagem para a civilização, sendo que em cada estado citado existe a fase inferior, média e superior. Com essa referência há o interesse em demonstrar como as criações humanas possibilitaram novas descobertas no universo cultural, que se tornam mais complexas a cada transformação.

Segundo Engels (s/a), na fase inferior do estado selvagem, considerada a infância do gênero humano, acredita-se que os primitivos viviam nos bosques tropicais e subtropicais, alimentando-se de frutos, nozes e raízes e que passavam parte do tempo em cima de árvores, o que teria lhes garantido a sobrevivência em terras selvagens. Dentre as conquistas do homem nesse período, uma das mais significativas foi a linguagem articulada, que propiciou a comunicação oral entre os indivíduos. Ainda que não haja vestígios concretos desse momento inicial, apesar de provavelmente ter durado muitos milênios, ao corroborar com a ideia de que o homem é pertencente ao reino animal, ele necessariamente perpassou por esse estado que pode ser considerado um momento transitório.

Durante a fase média do estado selvagem, os homens tiveram o acréscimo de peixes, crustáceos, moluscos e outros animais aquáticos em sua alimentação, além de usufruírem de sua nova descoberta, o fogo. A combinação da comida carnívora com o fenômeno fogo, propiciou o deslocamento dos povos para outras localidades sem se preocupar com as situações climáticas, que a princípio era uma afronta às questões ligadas à sobrevivência. É mister salientar que o manuseio do fogo não servia apenas para cozinhar os animais, o mesmo era feito com as raízes

que, conseqüentemente, gerou a produção de tubérculos farináceos, enriquecendo nutricionalmente o corpo humano (ENGELS, s/a).

O fogo rendeu novos hábitos aos seres humanos, não apenas nos quesitos da alimentação e da locomoção para regiões ainda não exploradas, mas também na construção das primeiras armas, como a clava e a lança que permitiu a caça, suprimindo a necessidade de alimento em certas ocasiões. Há relatos que ainda hoje existem grupos nesse estado de desenvolvimento (fase média do estado selvagem), bandos que vivem isolados das populações ditas civilizadas (ENGELS, s/a).

A última fase do estado selvagem, chamada de superior, começa com a invenção do arco e da flecha. Após a caça ser caracterizada como suplente na falta de alimentos base, agora ela passa a ser uma ocupação normal e costumeira, e os animais capturados passam a ser fonte para uma alimentação regular, “O arco, a corda e a seta já constituíam um instrumento bastante complexo, cuja invenção pressupõe larga experiência acumulada e faculdades mentais desenvolvidas, bem como o conhecimento simultâneo de diversas outras invenções” (ENGELS, s/a, p.22).

Ao estudar essa fase, também conhecida como Neolítica, é possível constatar vestígios de residência fixa com certas habilidades na produção da sua subsistência, como vasos e utensílios de madeira, tecidos feitos a mão com fibras de cortiça, instrumentos de pedra polida etc (ENGELS, s/a). Cada conquista revela como o homem aprendeu agir sobre a natureza em favor da sua sobrevivência, e como essas ações, ao mesmo tempo que modificavam seu meio, também transformavam quem ele se tornava.

Adentrando no estado da barbárie, em sua fase inferior, este teve como marco a introdução da cerâmica na cultura dos homens. Com a necessidade de uma base para levar os alimentos ao fogo, Engels (s/a) relata que os cestos e os vasos de madeira eram encobertos de argila, a fim de torná-los refratários, mas com o tempo perceberam que apenas a argila moldada, sem seu interior de madeira, obtinha-se o mesmo resultado.

O autor diz que um marco no estado da barbárie é a domesticação e criação de animais, além do cultivo de plantas. Porém, antes de ir mais a fundo na temática desse estado, é necessário ressaltar que o curso do desenvolvimento do gênero humano enquanto um fenômeno geral no planeta, chega a condições naturais que se diferenciam entre ocidente e oriente. Enquanto o ocidente havia domesticado

apenas a lhama e vinha cultivando o milho, o oriente tinha domesticado quase todos os animais, mantendo também grande parte dos cereais cultiváveis. Pelas razões naturais dos rumos tomados, a população de cada hemisfério tem o curso de desenvolvimento particular, assim como as fronteiras de passagem de tempo de um estado para o outro.

Como referência para compreender a fase média da barbárie no ocidente, toma-se a chegada dos europeus e suas conquistas por esses territórios. Engels (s/a) relata que muitos índios ainda se encontravam na fase inferior, cultivando milho e algumas plantas de horta, que constituíam parte essencial da alimentação, como a abóbora e o melão. Suas casas eram de madeiras e as aldeias protegidas por paliçadas. Já os índios chamados “pueblos” no Novo México, os mexicanos, os centro-americanos e peruanos da época da vinda dos europeus, achavam-se na fase média da barbárie, vivendo em casa de pedras ou adobes. Estes tinham plantações de milho e outros vegetais comestíveis com irrigações artificiais, haviam domesticado alguns animais, além de saber trabalhar os metais (exceto o ferro).

A fase média da barbárie no lado leste teve início com a domesticação de animais para fornecimento de leite e carne. Acredita-se que a domesticação, a criação de gado e formação de grandes rebanhos pode ter sido a causa dos semitas e arianos terem se afastado dos demais bárbaros, ficando os primeiros à beira dos rios Tibre e Eufrates, e os segundos (arianos) nas regiões da Índia, nos prados de Oxus e Jaxartes (atuais Amu Daria e Sir Daria). Segundo Engels (s/a), os povos habituados com a vida pastoril, jamais tiveram a ideia de sair das pradarias voluntariamente e retornarem aos territórios selvagens onde viviam seus antepassados. É muito provável que o cultivo de cereais tenha surgido primeiro como fonte alimentícia para o gado, só posteriormente sendo identificado como fonte para o abastecimento humano.

A fase superior da barbárie tem início com a fundição do minério de ferro e caracteriza a passagem para o estado civilizatório, quando é inventada a escrita alfabética e seu emprego para registros literários. Essa fase só existiu de maneira independente, ou seja, sem aculturação, no hemisfério oriental. O principal aspecto é a superação de todas as anteriores juntas quanto às formas de produção. Os povos que integraram essa fase primeiramente foram os gregos da época heroica, as tribos ítalas, os germanos de Tácito e os normandos do tempo dos vikings (ENGELS, s/a).

Durante esse período foi elaborado pela primeira vez o arado de ferro puxado por animais, que conseqüentemente possibilitou lavrar a terra em grande escala (agricultura) e com a mesma proporção uma ampliação dos meios de existência. Correlacionado a esse fator começou a derrubada das florestas para se transformarem em pastagens e terras para cultivo. Com esse processo de ampliação de subsistência foi possível verificar um aumento excepcional da população que se instalava em pequenas e diversas áreas, situação jamais encontrada em outro momento da história (ENGELS, s/a).

Engels (s/a) coloca que as principais heranças dos gregos em relação à vida civilizatória foram constituídas dos instrumentos de ferro aperfeiçoados, como o moinho a mão, a roda de olaria, a preparação do azeite e do vinho, os carros de guerra, a construção de barcos, as cidades amuralhadas, os trabalhos mentais elevados à categoria da Arte, os princípios de arquitetura como Arte etc. Chama-se atenção para os elementos associados às manifestações artísticas, sendo eles consequência de conhecimentos específicos sobre a necessidade e a realidade da vida humana, o que será aprofundada mais a seguir.

O caminho percorrido até o momento, que perpassa desde a vida humana em seu estado primitivo, chegando à passagem para o estado civilizado, expressa as conquistas do gênero humano. A luta pela sobrevivência, a necessidade de criação e a constituição dos modos de vida podem ser resumidos da seguinte maneira segundo Engels (s/a, p.25):

Por ora, podemos generalizar a classificação de Morgan da forma seguinte: Estado Selvagem. – Período em que predomina a apropriação de produtos da natureza, prontos a serem utilizados; as produções artificiais do homem são, sobretudo, destinadas a facilitar essa apropriação. Barbárie. – Período em que aparecem a criação de gado e agricultura, e se aprende a incrementar a produção da natureza por meio do trabalho humano. Civilização. – Período em que o homem continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte.

Nesse primeiro momento, entender como o mundo humano foi criado se fez necessário para subsidiar a afirmação de que os seres humanos produzem suas vidas, seja no modo de pensar, de agir, seja nas invenções de materiais utilitários para a sobrevivência, ou ainda na criação de produtos que são frutos dos desejos. No estado mais primitivo da humanidade, o instinto deu base para a formação de

propriedades psíquicas que elevaram sua forma de viver, possibilitando a passagem por milhares de anos até chegar em uma forma mais elaborada de vida.

A apresentação da teoria de que o homem aprende a ser homem à medida que cria bases para sua subsistência, e que, simultaneamente elabora o mundo cultural ao qual vive, nada mais é do que o embasamento para a afirmativa que se sustenta de que a Arte emerge dessas criações, ela surge de necessidades apresentadas por determinados indivíduos e coletivos. A seguir busca-se compreender com maior detalhe como esse artefato passa a fazer parte da vida humana.

## 2.2 Considerações Históricas e Sociais da Origem da Arte

Durante milhares de anos o homem se ocupou apenas de encontrar meios para sobreviver em terras selvagens. Foi preciso habituar-se a viver no chão, a desenvolver a linguagem, descobrir como manipular o fogo, a construir instrumentos para transformar o meio natural a seu favor, a domar os demais animais, a criar signos, para então chegarmos a história que interessa neste instante, a origem da Arte no mundo humano.

Passado um tempo em que os seres humanos encontraram meios para suprir as carências primárias da espécie, que de modo geral girava em torno de como prover a alimentação, outras necessidades emergiram no interior do curso do desenvolvimento da raça humana. Assim, dentre as inovações do período em questão, identificam-se as primeiras manifestações artísticas, em que há um consenso por boa parte dos historiadores que sua origem foi por volta de 40 mil a.C. (MORAES, 1972; BAZIN, 1976; BAUMGART, 1994), isso com base nos encontrados em grutas, cavernas e outros locais situados principalmente nas regiões da Europa sul-ocidental, na bacia do Mediterrâneo, na Europa centro-setentrional, e na oriental.

Uma menina de cinco anos brinca dentro de uma caverna, enquanto o pai, marques de Sautuola, estudioso de arqueologia, prossegue um trabalho que já dura quatro anos: explorar aquela área, onde muita coisa da Pré-história estava sendo descoberta. A menininha encontra um pequeno buraco numa das paredes da gruta, entra por ele, sai em outra “sala”, e volta correndo para dizer ao pai que descobrira o desenho de um boi. Estava descoberta a famosa gruta de Altamira e suas pinturas pré-históricas. (MORAES, 1972, p.4)

**Figura 1 – Bisão da caverna de Altamira (Espanha)**



Fonte: Gombrich (1993, p.21)

Esse caso relatado com uma certa poesia na fala do professor Moraes sobre a descoberta de um desenho pitoresco, por uma pequena criança, ocorreu no ano de 1879 na Espanha, mais especificamente nas regiões dos montes Cantábricos. Como no caso citado acima, no ano de 1940, quatro crianças brincavam nos arredores da cidade de Montignac ao sul da França, precisamente uma localidade denominada Lascaux; explorando um abismo que havia se aberto após um temporal, encontraram uma gruta e com o espírito explorador deparam-se surpreendentemente com paredes animadas com cavalos, touros, bisões sendo alguns de proporções gigantescas. Foi desse modo que as “galerias naturais”, no caso as cavernas de Lascaux, foram descobertas (MORAES, 1972).

**Figura 2 – Animais no teto da caverna de Lascaux (França)**



Fonte: Gombrich (1993, p.21)

Como essas duas passagens, que acrescentaram o repertório cultural e artístico de modo universal, muitas outras obras do período caracterizado como Pré-História foram descobertas. Elas, possivelmente, indicam o que era de interesse dos homens para reproduzirem em eras remotas; apontam como tudo teria começado e como ocorreu o desenvolvimento dessa raça.

Conforme Pischel (1966) e Baumgart (1996), uma das mais antigas manifestações artísticas são escultóricas. Com essa forma de manifestação estética, foram encontrados vários objetos de uso feitos por sílex lascado (pedra lascada), estatuetas de incisão em osso e pedras, e outros objetos de adorno pessoal, decoração de armas e utensílios que possuíam traços figurativos e símbolos.

Muito característica desse período, a Vênus é posta em evidência como mãe e recurso de criação. São estatuetas mostrando mulheres de grandes seios, ventre saltado e nádegas avantajadas, não apresentando tanto interesse na cabeça e nos braços. Mesmo com ênfase em partes do corpo que remetem à mulher, elas costumavam ser tão pequenas que cabiam na palma das mãos. Devido sua mobilidade, a data exata das chamadas Vênus acaba sendo comprometida, pois elas puderam ser transferidas por deslocamento humano ou por causas naturais, mas sabe-se que elas pertencem a esse grupo de obras primitivas.

**Figura 3 – Vênus de Willendorf (20 mil a. C.)**



Fonte: Baumgart (1994, p.5)

Essas esculturas de representação feminina mostram a importância da mulher naquela cultura. Ao realçar as partes corpóreas que são intensamente transformadas durante a gestação, as Vênus se tornam símbolos mágicos da fertilidade, muitas vezes tomada como ídolo (BAUMGART, 1994).

Em uma gruta, um homem enfia uma espécie de tubo grosso em um monte de pó. Cuidadosamente, para que o material não caia, ele leva o canudo a boca e assopra uma nuvem colorida em cima da mão que está apoiada na parede, de repente retira a mão de onde estava posta e seus olhos brilham com a mancha em negativo do contorno de sua mão registrada na parede (MORAES, 1972). Essas manifestações plástico-pictórica de mãos encontradas em diversas áreas, complementa Pischel (1966), tem os primeiros registros por volta de 30 mil a.C. com esfumaduras marginais de cor vermelha e que revelam, por vezes, mutilações anatômicas dessa extremidade do corpo, provavelmente decorrentes da subsistência humana ainda em elaboração.

Batisttoni Filho (1996) aponta que as tintas utilizadas para esses registros eram obtidas com matérias minerais, argilas coloridas, gordura animal e vegetal, sangue animal, como também excremento de animais. Sem dúvidas, essas ações para encontrar material que correspondesse aos desejos ou necessidades para expressão, exigiam certa criatividade do indivíduo (função psicológica superior), ainda que o traço estilístico do pintor Paleolítico buscasse reproduzir a imagem em sua verdade visual, sem acréscimos estilizados.

Retomando pinturas pictóricas, em especial o caso das cavernas de Lascaux, acredita-se que esse ciclo oscilou entre os anos de 14 mil e 13 mil a.C. A gruta descoberta por acaso conta com três ambientes: um corredor de acesso, um vão com grafitos e a “sala dos touros” que é composta por seis touros com tamanho de 5 metros cada um, mas em uma sede subjacente, as paredes ainda contam com cervos correndo com chifres ramificados. As representações não sendo todas do mesmo momento, revelam que um pintor respeitava a obra anterior a sua, há de se entender que “O fato demonstra que a área [...] destinada à exclusiva representação de figuras, tinha assumido, por inelutável influxo mágico, a característica de lugar criador e figural por excelência” (PISCHEL, 1966, p.11).

Cerca de 10 mil a.C., na idade da pedra polida (Idade Neolítica), o homem já possuía um certo avanço em como saber lidar com a vida, e com isso a Arte rupestre perde seu caráter quase unitário e se desenvolve com outras linguagens a seu dispor. Ainda com referência na pesquisa de Pischel (1966), na Europa, ao longo do vale do Reno, entre os anos 6 mil e 2 mil a.C a estilização do figurativo animalesco prevaleceram. Na Espanha o homem começa a ganhar representação nas pinturas, ora ele aparece só, ora em coletivo. Por volta de 4 mil a.C, os homens são grafados armados e em perfil chato e dinâmico, junto a vários personagens, tendo aparições nos ciclos rupestres no Tassili, localizado no Saara; assim como na Itália, em figurações complexas, aparecem grafitos que sugerem cenas ritualísticas dos mesmos.

Vale ressaltar que, referente ao período anterior, o Mesolítico, foi descoberto um mural na Espanha com caracteres que parece ser uma Dança Ritual denominado “A dança das mulheres de Cogul”, na qual são representadas várias mulheres de torso nu (MORAES, 1972, p.9). Essa revelação é uma das primeiras a demonstrar traços de quando as manifestações Cênicas, como o Teatro e a Dança possam ter se originado, evidenciando sua emersão em práticas que provavelmente eram uma organização tanto espacial, como de movimentos e, quem sabe, sonora, já habitual das pessoas.

Assim, retomando o período da barbárie, constatou-se em muitos lugares objetos de cerâmicas mais ou menos evoluídos, com adornos decorativos de formas geométricas primárias, sendo eles gravados em alguns casos e em outros pintados, revelando as condições do cotidiano da vida humana por meio das técnicas empregadas na elaboração estrutural da peça e da ornamentação. Também nesse

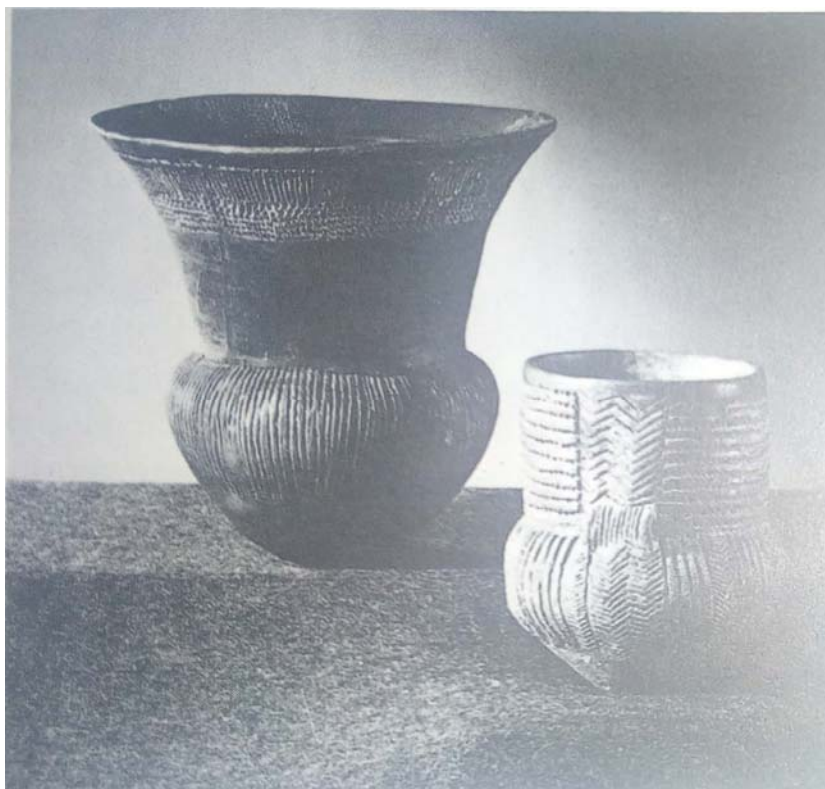
período, a descoberta e a manipulação dos metais constituíram uma grande revolução tecnológica e humana, mais do que uma mera substituição da modesta cerâmica, começou-se a produzir utensílios, taças, vasos metálicos. O aperfeiçoamento da técnica de manipulação permitiu ainda fazer efeitos plásticos com relevos, adereços em espirais simples e duplo, e símbolos geométricos lineares e angulares (BAUMGART, 1994; PISCHEL, 1966).

**Figura 4 – Taça de argila (750-620 a. C.)**



Fonte: Baumgart (1994, p.9)

**Figura 5 – Taça em funil (3 mil a.C.)**



Fonte: Baumgart (1994, p.9)

Como demonstrado na subseção anterior, sobre a criação do mundo humano, foram vastas as descobertas ainda dentro das condições precárias e simples do período da Pré-história. A Arte como resultado das ações dos homens em um determinado tempo acabaria expressando tais avanços da raça humana. Como confirmação no campo figurativo, na gruta de Bardal situada na Noruega foi grafado um navio estilizado na rocha; isso é registro e argumento para as atividades marítimas já realizadas naquele tempo. Do mesmo modo, os interesses sobre a agricultura em seu modo primário podem ser constatados na Índia, com o grafismo de um carro de rodas (PISCHEL, 1966).

Poderiam ser escritas diversas outras páginas a respeito dos registros pitorescos encontrados ao longo dos anos que acabam dando uma pista de como a Arte pode ter-se originado, mas ao percorrer esse caminho histórico, outra questão ainda relacionada a essa gênese acabou despertando os olhares e nos remetendo às primeiras indagações suscitadas no começo desta seção “o por que”, ou ainda, o que levou estas pessoas a desenharem nas paredes, nas rochas, qual teria sido a motivação para a execução de tais atos?

De antemão, pode-se esclarecer que os teóricos não têm um consenso a esse respeito. A falta de unidade abre espaço para voltar no tempo e tentar imaginar os antepassados com as mãos sujas frente a uma base devidamente posta para ser

“rabiscada” e colorida, com diversas possibilidades de finalidades que poderiam ser atos de crença, magia ou comunicação com outros, até mesmo uma expressão do que se passava dentro do indivíduo.

Superando os deleites imaginativos do passado, dentre os diversos fins que poderiam justificar as primeiras aparições artísticas, segmentou-se em dois grupos de posicionamentos diferentes em relação a essa questão. O primeiro foi denominado de *versão utilitária* e o outro de *versão expressiva*<sup>5</sup>, que apenas são grupos criados para diferenciar lógicas de ideias.

Na versão utilitária enquadram-se os pensamentos de que as manifestações eram materializadas para culminar em algo na posterioridade, ou seja, cada Desenho, Dança, Música, Encenação era efetuada para trazer certos resultados. Pode-se afirmar que sua serventia se findava em algo mais prático, como por exemplo, desenhar animais selvagens sobre rochas para que assim pudessem ser atraídos durante a caça e, por consequência, serem capturados para servir de alimento. Na versão utilitária, ainda que sua finalidade seja materializada em algo concreto real e hodiernamente remeta a algo mais racionalizado, não excluí a crença, as circunstâncias ritualísticas, banhadas até mesmo por uma certa magia.

Identificam-se defesas em favor do princípio que aqui se denomina versão utilitária, assim os homens do nosso passado mais remoto, nos primeiros atos de pincelar a cotidianidade de sua vida, como a caça, a pesca, as Danças e os animais que habitavam ao seu redor, nada mais fizeram do que assegurar a sobrevivência e perpetuação de sua espécie. Nessa perspectiva Germain Bazin (1976, p.9) diz que:

Sabemos que nuestro antepasado de la Edad de Piedra no pintó o modelo con sus manos formas naturales con la intención de “hacer obra de arte”, sino que lo hizo para asegurar la reproducción de la caza, atraer a ésta a sus trampas o, incluso, para hacer suya la fuerza y las bestias feroces.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Os termos “utilitário” e “expressivo” foram denominações propostas pela autora e orientadora dessa dissertação, com o intuito de facilitar a compreensão de duas visões distintas que se referem a gênese da Arte.

<sup>6</sup> Tradução nossa: Sabemos que nossos antepassados da Idade da Pedra não pintaram ou moldaram com suas mãos formas naturais com a intenção de "fazer obra de arte", mas o fizeram para garantir a reprodução da caça, atrair estas para suas armadilhas ou, mesmo, para fazer sua a força e também as bestas ferozes.

Diante do exposto, a respeito do posicionamento da Arte enquanto uma utilidade prática para a vida, tomando como base a referência do excerto exposto acima, há de se concordar que para esses pensadores que defendem a reprodução da vida com uma finalidade já determinada, o espírito mágico de encantamento era algo extremamente característico daquele povo. A crença focalizada nas ações ritualísticas que se propunham a fazer, acabam revelando, por meio das pinturas rupestres, esse ser mais ligado ao que hoje é chamado de místico.

Com o pensamento de que, para o povo primitivo existia um poder produzido pelas imagens, Gombrich (1993, p.23) coloca que “[...] o que importa não é beleza da pintura ou da escultura, segundo nossos padrões, mas se ela “funciona”, ou seja, se a pintura ou escultura pode desincumbir-se da mágica requerida”. Essas manifestações, segundo tal perspectiva, deveriam desempenhar um papel que estava além do objeto em si (pintura ou escultura), uma vez que ela interferia incisivamente no cotidiano daquele povo.

Do mesmo modo que há autores que visionam a praticidade das formas originais da Arte, há aqueles que caminham por outro rumo, categorizados no grupo de *versão expressiva*. É mister salientar que a versão em questão não está diretamente relacionada ao ato intencional de manifestar uma plasticidade, de criar formas artísticas com uma determinada linguagem de exclusiva finalidade expressiva, antes acredita que a origem da Arte tenha se dado por uma necessidade de *expressar aquilo que estava sendo elaborado dentro do indivíduo*. Os traços nas paredes descobertos na gruta de Altamira, na caverna de Lascaux e em tantos outros lugares, poderiam na verdade, não ter sido um atrativo sedutor para a manutenção da vida prática dos antepassados, e sim uma libertação dos pensamentos, sentimentos e percepção da realidade que o homem estava internalizando.

Por esse viés, o homem ao reproduzir sua realidade exprimindo suas angústias, pavores ocultos ou alegrias que debelavam sua existência, acabaram criando a Arte como uma expressão externa a si. Gina Pischel (1966) afirma que seria errôneo negligenciar a capacidade das obras artísticas da Pré-História em relevar sua natureza de teor ético, religioso, sensual e simbólico, ou mesmo esquecer das ligações que esses elementos estabeleciam com a Literatura, com a Dança, a Música, o Teatro.

Em resposta à interrogativa do propósito pelo qual o homem começou a criar a Arte, Pischel (1966, p.9-10) afirma que:

Não era, por certo, a fim de ter belas imagens para contemplar, já que esta exigência só se manifesta em ambientes de cultura, e não de vida instintiva. Não tinha sequer fim utilitário [...] A resposta a interrogativa é uma só: as formas de arte da Pré-História, que são predominantemente reproduções da realidade, nasceram, como manifestações da vontade criadora do homem primitivo, de sua aspiração de “fazer” do nada alguma coisa, de sua complacência em fixar, de modo evidente, em determinadas formas, alguns objetos de seu pensamento confuso, de sua angústia opressora. Nesse sentido, a arte rupestre exprime a visão da realidade ambiente do homem pré-histórico e sua consciência mágica do mundo.

Nesse posicionamento, a Arte em sua origem veio como meio de trazer à tona aquilo que o homem carregava dentro de si e não podia, senão pelas manifestações das linguagens artísticas, exprimir-se. Ao contrário dos pensadores que acreditam que a Arte tenha emergido de um contexto utilitário para a vida prática e cotidiana dos homens pré-históricos, esses outros acreditam em uma forma diferente de origem e motivação da Arte rupestre. Chegam até mesmo a negar a possibilidade utilitária, alegando que muitas imagens encontradas estavam em locais fechados, inviabilizando tais como chamarisco para caça, pesca ou qualquer outra atividade de manutenção da vida humana.

Foram expostas duas argumentações que diferem entre si em relação aos propósitos iniciais da Arte criada no universo humano. Ademais, acredita-se que seria muito dificultoso tomar partido de qualquer que seja o lado, pelo simples fato de que quem poderia realmente afirmar com absoluta certeza as motivações que levaram os homens a registrarem as primeiras manifestações artísticas não estão mais em vida desde a Pré-História. A verdade do que se passou naquele momento que o homem se encontrou de mãos sujas em frente a uma parede ficou encoberto pelo tempo, apenas temos a certeza de que aqueles povos tiveram a necessidade de manifestar seu modo de viver para além das palavras ou gestos cotidianos, e hoje desfruta-se dessa herança que vem se modificando e aprimorando conforme o passar dos anos.

Após as argumentações expressas, chega-se ao ponto de evidência da Arte enquanto criação humana, feita pelos homens, como também para seu usufruto. No entanto, quando a história é retomada e a relação das manifestações artísticas ficam

claras no cotidiano dos povos primitivos, um estado conflituoso é instaurado, pois no processo da história dos homens a Arte deixou de ser uma produção do gênero e tornou-se seletiva, em que poucos têm acesso.

### 2.3 A Arte Entre Nós

O homem precisou criar a si mesmo para que sua espécie pudesse perpetuar-se no decorrer dos milhares de anos. Esse processo de criação jamais foi estático, a cada passo dado e conquistado o grau de complexidade aumentava, possibilitando mudanças físicas, psíquicas, sociais, ambientais etc. Satisfeitas as necessidades imediatas de sobrevivência, pôs-se a objetivar elementos outros, que, por sua vez, tinham, a princípio, a finalidade de facilitar e/ou embelezar ou expressar a vida humana, conforme mostra a Arte da Pré-História.

Foi pelas “mãos” humanas que as manifestações artísticas ganharam existência. Muitos preferem acreditar que a Arte tenha vindo de uma natureza etérea ou mágica, mas não seria isso um fruto também da criação imaginativa humana? Não seriam os homens trabalhando dia após dia na transformação do meio natural que possibilitaram todos os elementos subjetivos e objetivos em sua vida?

Em concordância com o posicionamento do materialista dialético, Celso Frederico (2013) diz que o homem como um ser ativo, se lança sobre a natureza negando sua imediatez para modificá-la segundo o mundo dos significados humanos, criando incessantemente objetos, os quais contribuem para o processo de humanização.

A partir do entendimento de que a Arte é resultado da transformação que o homem exerce sobre a natureza, logo dando significados segundo a vivência humana, aproveita-se desse momento para salientar que tal processo é resultado do “trabalho”. Implicitamente, essa categoria vem sendo abordada desde o início deste texto, mas apenas neste momento será conceituado, acreditando que os argumentos usados até aqui facilitassem a compreensão da Arte enquanto produto do trabalho humano.

Tomando os estudos de Karl Marx, compreende-se que o trabalho é uma categoria ontológica que exerce papel central na existência da humanidade. A história dos homens acontece por meio do ato de produção de sua existência material, o que só é possível por meio do trabalho. O trabalhador nada poderia ter

criado sem a natureza, sem o mundo exterior, pois esta é a matéria base para que o trabalho se efetivasse (MARX, 2004).

É justamente pelo trabalho que o homem se diferencia dos demais seres vivos, pois objetivou seu mundo a partir da natureza orgânica, elaborando uma inorgânica. Marx (2004) não nega que outras espécies do reino animal também produzam, como por exemplo, na construção do seu ninho, sua habitação, mas eles o fazem segundo sua necessidade imediata, sendo que o seu produto pertence diretamente a seu corpo físico e a criação do mesmo corresponde somente à carência de sua própria espécie, ou seja, sua produção é unilateral. Já o homem tem a capacidade de produzir universalmente, cria mesmo quando está livre da carência física, em verdade essa possibilidade criadora é estabelecida quando se vê liberto dessas necessidades biológicas, elaborando conseqüentemente as leis da beleza na relação que desenvolve do ser orgânico com o inorgânico.

O trabalho, sendo algo vital para o homem, permitiu que as pessoas sanassem suas necessidades, tanto as primárias, correspondentes ao início da humanidade, como as que foram surgindo no decorrer dos anos. Oliveira (2010), em um texto sobre a concepção de trabalho nas obras de Marx, afirma que essa atividade permitiu a objetivação do espírito no mundo, materializando em objetos suas inquietações, ideias e sentimentos, bem como toda a riqueza social.

É na relação com a natureza e com os outros homens, mediada pelo trabalho, que o homem constitui a si mesmo, que ele constrói sociedades, muda a história e, por conseguinte sua essência. De modo geral, pode-se dizer que o trabalho é a exteriorização da vida, já que a mesma corresponde com o modo de produção de cada época “[...] os homens são aquilo que fazem de si mesmos pelo trabalho” (OLIVEIRA, 2010, p.78).

Na concepção de Marx, foi por meio dessa categoria ontológica, o trabalho, que os homens chegaram ao seu estágio de desenvolvimento. A cada transformação proposta na natureza, cada materialização de suas subjetividades mudou não apenas o ambiente ao qual o homem estava inserido, mas também a sua essência. O trabalho, assim concebido, é que proporcionou a criação do mundo humano, desde os primórdios até quem pode vir a ser. O trabalho fundamentado nos estudos marxistas adquire uma abrangência para além no que se refere ao conceito impregnado nos dias atuais, de trabalho decomposto em si e no salário.

Marx apresenta essa categoria ontológica como fundamental na história dos homens, essa ação de transformação do meio natural para objetivação com significado no mundo humano. Dessa forma é que se compreende a Arte como resultante do trabalho, da criação humana. Por conseguinte, Frederico (2013, p.44) explicita que:

As duas atividades – o trabalho e a arte – inserem-se no processo das objetivações materiais e não materiais que permitem ao homem separar-se da natureza, transformá-la em seu objeto e moldá-la em conformidade com os seus interesses vitais. Como uma das formas de objetivação do ser social, a arte possibilitou ao homem afirmar-se sobre o mundo exterior pela exteriorização de suas forças essenciais. Liberta da permanência da necessidade imediata pela ação do trabalho produtivo, a atividade artística surge em seguida como uma nova forma de afirmação essencial que o homem pode modelar “segundo as leis da beleza”.

A Arte como desdobramento do trabalho é mais uma das formas encontradas pelo homem para objetivar o fruto de sua necessidade. Esse elemento mediador permitiu a manipulação da natureza em favor da expressividade como parte das forças essenciais humanas, e é por assim dizer que foi possível criar as Vênus, as Pinturas animais em cavernas, os murais representativos das Danças Rituais, os Instrumentos Musicais (mesmo em sua forma mais rústica) e todas as outras manifestações artísticas elaboradas e disseminadas na história da humanidade.

É mister salientar que os princípios e elementos estruturantes da produção artística tem vínculo direto com o mundo exterior, ou seja, a base para que aconteça está na própria natureza. Contudo, para que de fato seja viável adentrar nos domínios da Arte, é preciso compreender que ela apenas ganha autonomia e é identificada enquanto expressão artística a partir do momento que existe fora das ações imediatas do trabalho, quando deixa de ser parte da vida cotidiana e torna-se um reflexo da mesma. As ações básicas dos homens têm uma finalidade evocativa nesse contexto, sofrendo uma *intensificação* consciente a fim de revestir conteúdos próprios da Arte feitos pelos homens e para eles (FREDERICO, 2013).

Parte da vida cotidiana, mas vai para além dessa. Enquanto consequência do trabalho, tem relação significativa na ontologia do ser social e por intensificar determinado recorte da existência humana acaba proporcionando ao indivíduo um ato provocativo de se reconhecer na obra e por conseguinte uma consciência emancipadora que retorna para o dia-a-dia.

Segundo Heller (1992), é na vida cotidiana que o homem é por inteiro, pois é nela que se impõem todos os aspectos de sua individualidade e personalidade, colocando em funcionamento seus sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos e tudo mais que o compõe. O ser em sua cotidianidade é atuante, fruidor, ativo e receptivo, concomitantemente que é tudo isso, ele não dispõe de tempo, muito menos possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos.

Levando em consideração que a vida cotidiana solicita de cada um todas as capacidades nas mais diversas direções, sem exigir uma intensificação especial em nenhuma delas, Heller conceitua esse modo de vida como heterogênea, acrescentando que “[...] a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica” (HELLER, 1992, p.18). Além de exigir o homem por inteiro no dia-a-dia, ainda que sem um apuramento singular de suas aptidões, o indivíduo acaba por ter que priorizar certos aspectos de sua vida em detrimento de outros, organização mutável na escala hierárquica conforme as especificidades que se exigem nas diferentes estruturas econômico-sociais que se instalam durante a história humana. A autora acrescenta que a heterogeneidade é fundamental para explicar a “normalidade” da cotidianidade, assim como a hierarquia é necessária para que as esferas heterogêneas se mantenham em perfeito movimento. Avalia-se que ambas são complementares.

A superação da vida cotidiana heterogênea é a homogeneização. Isso quer dizer que em vez de estar disperso em diversas atividades, toda nossa atenção volta-se em apenas uma única questão, aglomerando a inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa (HELLER, 1992). O momento de homogeneização jamais será fortuito, mas se efetivará pela escolha consciente e autônoma do ser.

Por ser um movimento em posição de elevação da vida cotidiana, a homogeneização tem suas formas específicas de aparição social, na qual segundo Heller (1992), manifesta-se pela Arte e pela ciência. Abordando apenas o que aqui interessa, a Arte com sua capacidade de romper com a tendência espontaneísta do pensamento cotidiano, tem por essência o pressuposto da autoconsciência e memória da humanidade, intensificando uma dada parte da vida humana. Observa-se que nem mesmo a Arte com seus atributos separa-se por completo do pensamento cotidiano, pois para que uma obra artística ganhe forma, os recursos

utilizados pelo artista vêm do seu conhecimento da cotidianidade, ainda que por momentos ele põe em suspenso sua particularidade individual durante a produção da obra.

A Arte é uma manifestação objetiva da homogeneização, tanto no processo criativo, quanto ao se considerar o apreciador da amostra artística. É compreensível seu perfeito encaixe nesse conceito, pois a Arte é a seleção e a intensificação de traços não tão perceptíveis na vida imediata, exigindo que o homem acentue em um ponto toda sua carga histórica e social que se apropriou durante sua existência. Por tal razão, afirma-se o dizer que a Arte é autoconsciência e concomitantemente história da humanidade.

A Arte se separa da vida cotidiana pouco a pouco. Sendo um reflexo da realidade humana, ela educa o ser possibilitando que este transcenda para além da fragmentação produzida pela sociedade. “Nascida para refletir sobre a vida cotidiana dos homens, a arte produz uma “elevação” que separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno” (FREDERICO, 2013, p.135), isso faz com que a volta para o dia-a-dia seja atravessada por pessoas que perpassaram por experiências sensíveis e evocativas, na qual a percepção do dado mundo real foi alterada de alguma maneira.

Para assimilar com maior veemência essa situação de transformação que a Arte pode vir a realizar na vida dos seres, é preciso entender a relação do indivíduo enquanto ser genérico e particular. Quando uma pessoa decide sair de sua residência para ir ao Teatro, ao Concerto, a uma Exposição de Fotografias, ou mesmo quando está passando por uma praça e é surpreendida pelos artistas de rua, a Arte pode defrontar com especificidades que o indivíduo venha a se identificar e o faça chorar, ou talvez recordar de memórias passadas, até mesmo desejos de um futuro. Por mais que o tocante estético tenha atingido no “eu”, ele não se desvinculou das características inerentes do ser enquanto parte de um gênero.

Marx (2004) afirma que na elaboração do mundo objetivo o homem se confirma primeiramente e efetivamente enquanto ser genérico. Entendendo que nos objetos resultantes do trabalho está a objetivação das necessidades genéricas do homem, podemos observar nesses resultados o homem se duplicando na consciência intelectual, operativa e efetiva, já que a ação transformadora da natureza acompanha um processo decorrente da apropriação cultural humana. É importante ressaltar que o indivíduo é ser particular e genérico concomitantemente,

o que pode acontecer é uma sobreposição em consequência dos interesses que a pessoa possa vir a escolher.

Heller (1992) pondera que as necessidades humanas se tornam conscientes a partir do “EU”. Segundo a autora é o EU que tem fome, que sente dores, que os afetos nascem, que as paixões emergem. Todas essas características que se manifestam no indivíduo, faz conhecer de forma bem íntima aquilo que é pertencente a todas as demais pessoas, logo todos são, também, seres genéricos.

A generalidade está contida em todo homem, ou ainda em toda atividade que tenha caráter genérico, mesmo tendo como motivação pressupostos particulares. Pode-se considerar, por exemplo, os sentimentos como pertencentes ao humano-genérico e ainda particular o modo que esses possam vir se manifestar (HELLER, 1992).

Ainda que o homem seja um indivíduo, é ao mesmo tempo ser genérico por tornar-se o produto e a expressão das suas relações sociais, como também por se apropriar da cultura elaborada pelos homens, além de ser um preservador do desenvolvimento da sua raça (HELLER, 1992). Segundo Marx (2004), ele não é ser genérico somente quando exerce praticamente e teoricamente os elementos intrínsecos do gênero, mas ao se relacionar consigo mesmo e com os outros.

Embora o homem seja a expressão do humano-genérico, um indivíduo sozinho jamais será o representante do gênero, mas este se faz pela interação:

Para o homem de uma dada época, o humano-genérico é sempre representado pela comunidade “através da qual passa o percurso, a história da humanidade [...] Todo homem sempre teve uma relação consciente com essa comunidade; nela se formou sua “consciência de nós”, além de configurar-se também sua própria “consciência do Eu”. Nela, explicitou-se a teleologia do humano-genérico, cuja colocação jamais se orienta para o “Eu”, mas sempre para o “nós”. (HELLER, 1992, p.21-22)

Nota-se que sem a interação com o outro, o indivíduo jamais teria as bases necessárias para vir a se desenvolver enquanto ser particular e genérico. É na relação com a comunidade que pode se apropriar do que já foi desenvolvido e delegado como necessário para que a humanidade pudesse continuar como existente no percurso da história. Essa consciência que caminha para a formação do “nós”, sem extinguir o “eu”, é que possibilitou e ainda o faz (de maneira precária) para que se possa viver.

A discussão na atualidade sobre o indivíduo que é ao mesmo tempo ser genérico e particular acaba acarretando algumas vicissitudes como consequência das escolhas que a humanidade tomou. É certo que todos sabem que o sistema político econômico vigente em nossos dias é o capitalismo e, por conseguinte, a individualização é parte fundamental de sua estruturação, o que acaba abalando a identificação do ser humano como ser genérico.

Os tempos atuais acabam por (des)identificar os seres no pensamento universal. Para compreender melhor esse processo, toma-se estudo de Edmundo Dias em sua obra intitulada “A liberdade (Im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização” (1997), em que ressalta como esse sistema se fundamentou na sociedade e o que rescindiu dos homens, a fim de se normatizar no espaço. O autor coloca que ao romper com o feudalismo, o capitalismo tirou das classes subalternas a identidade, os instrumentos de produção, seu conhecimento e seus saberes, e desde o princípio até os dias atuais os trabalhadores estão em um processo de transformação que os coloca como sujeitos abstratos de uma “instituição” que, de maneira geral, nega-os.

A chave na formação social do capital aparece segundo o pressuposto de “cidadania”, que “[...] se resume em um conjunto de igualdades formais perante a lei. A individualização dos sujeitos, é aqui, um elemento vital” (DIAS, 1997, p.28). Ao assumir essa igualdade de todos perante a lei e difundir isso como uma “verdade”, sonhos ingênuos surgem na busca desesperada por um lugar de privilégio no mundo. Em verdade, é preciso perceber que o homem cada vez mais nesse sistema é fragmentado, assim tal cidadania é decomposta em dois campos principais: o da política e da economia. O primeiro sempre se exhibirá como sustentação para que os indivíduos se sintam amparados de maneira igualitária, sem distinção por sua cor, condição financeira, sexualidade, gênero etc.; já o segundo, o campo econômico revela a impossibilidade do primeiro acontecer; o que aqui interessa é o “ter”, e para que isso se suceda sempre haverá uma hierarquia de pessoas, manifesta pelas classes.

Essa fragmentação que o sistema capitalista infiltrou na vida humana, seja na forma de produção (cada um é responsável por apenas uma pequena parte na objetivação de uma ideia) ou em como o indivíduo se enxerga na vida (cada um por si), viabilizou uma consciência em que não mais se entende o mundo como uma elaboração humana genérica. Marx (2004, p.108) diz que “O homem se apropria da

sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como um homem total”, o capital, no entanto, vai na contramão desse pensamento, corrompendo cada vez mais a essência humana.

Com esse estudo é possível identificar uma deformação da generalidade humana, a qual sofre influência dos princípios da sociedade burguesa. Nesse sentido há uma dificuldade de identificação e reconhecimento da produção humana conquistada por meio do trabalho ao longo da história. Dentro do conceito de individualista no capitalismo, apenas pertence ao sujeito aquilo que o é no imediato, ou seja, se ele é possuído, usado, comido, bebido, está em/no corpo, se é habitado, caso contrário a ação é como se desconhece (MARX, 2004).

Justamente pela forma como os sujeitos estão sendo educados pelo e para o sistema que preza pelo capital e não pelas pessoas, não é tendencioso considerar que as manifestações artísticas não estão para todos, mas para um grupo seletivo que detém e retém o conhecimento mais elaborado, aquele saber que vai além do cotidiano. Esse mesmo grupo tem transformado a Arte em cifra, resumido-a em papel moeda, como evidencia a epígrafe desta seção (“Pena” - O Teatro Mágico) que mostra o que é raro, o que poderia elevar a humanidade está em liquidação ou se expressa em “papel de pão”, tornou-se qualquer coisa. Por haver o reconhecimento como humano-genéricos, e apenas ter a identificação no âmbito individualista, a Arte parece não fazer parte, muito menos sentido, na vida dos indivíduos e, em consequência, nem existe luta pelo que de fato pertence ao homem.

Adequa-se a esse momento trazer uma citação de Marx (2004, p.109) que diz “Eu só posso, em termos práticos, relacionar-me humanamente com a coisa se a coisa se relaciona humanamente com homem”, essa relação apenas se dá quando o indivíduo consegue se identificar de alguma forma com a coisa, e assim adequa-se essa ideia com a Arte. Acontece que os seres estão se perdendo de si mesmo, da essência humana, em que a sensibilidade para os artefatos estéticos acaba não mais constituindo a história porque não é cultivado de forma a fazer sentido em sua vida.

Quando o sujeito não se reconhece na própria produção, Marx alega o trabalho estranhado. Se a Arte é um desdobramento do trabalho, se ela parte do cotidiano, faz sua síntese e retorna ao cotidiano, se o homem não consegue se sensibilizar com as manifestações artísticas, muito menos assimilar que estas são a

respeito de sua vida, pode-se afirmar que a Arte está em estado de estranhamento para o homem?

A lógica na qual a sociedade está inserida expropria a objetivação humana do próprio trabalhador, é por isso que na perspectiva individualista ele acaba não reconhecendo sua produção como pertencente a ele, assim:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito o servo da natureza se torna o trabalhador. (MARX, 2004, p.82)

Este excerto retrata bem como a relação do trabalhador e como seu produto se caracteriza em dada circunstância. Existe uma valorização do produto em detrimento da desvalorização de quem possibilita a existência do mesmo. Não seria por acaso que Marx (2004) incessantemente fala que o ser se tornou coisa, tem utilidade, valor e prazo de validade, em outras palavras, uma mercadoria. A manifestação das ideias em formas objetivas e subjetivas que antes deveriam servir para a humanização, hoje tomaram posição contrária, ou seja, estamos a serviço do objeto.

Os valores nessa sociedade se encontram em estado desatinado. Entende-se por valor o conceito atribuído por Heller (1992, p.4), em que o caracteriza como “Tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribua direta ou mediamente, para a explicação desse ser genérico”, e que ainda enriqueça a essência humana; já como desvalor pode ser considerado tudo o que rebaixe ou inverta o nível alcançado nos componentes essenciais (o trabalho, a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade). Desse modo, quando o objeto está em posição favorável quando comparado ao seu criador, existe uma situação de desvalorização do homem.

Ainda que seja explícita a subordinação humana sobre o que é produzido em termos humano-genérico, não há, por muitas vezes, tempo para constatar essa inversão nos valores. O homem sempre está trabalhando, não em prol de uma vida melhor, de uma comunidade com um certo grau de qualidade para todos, mas sim

para ter recursos que os enquadrem nos padrões exigidos para ser compatível com a sociedade. É uma busca incessante, que absorve todas nossas energias, disposição e possibilidade de uma racionalidade reflexiva para um patamar jamais alcançável.

O trabalho quando não exerce uma relação íntima com o ser, quando apenas está para um propósito externo ao indivíduo, acaba sendo estranhado. Por conseguinte, essa categoria que expressa a força motriz do homem desde o princípio de sua formação, nessa relação de estranhamento ela assume uma configuração em que o trabalhador jamais se sente feliz e confortável na execução de suas tarefas, “O trabalho externo, o trabalho no que o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação” (MARX, 2004, p.83), justamente porque há a inversão do homem em servidão a seu objeto. Nessa ocupação, o homem acaba estranhando a natureza, como também a si mesmo, em sua atividade vital; a consequência é que o ser acaba não reconhecendo o homem genérico, antes utiliza a vida genérica apenas como meio de satisfazer as necessidades da vida individual (MARX, 2004).

No trabalho estranhado, o homem não se reconhece no outro, como também não consegue se encontrar em si. Se em todas as esferas da vida o ser humano se encontra em tal estado, com a Arte não seria diferente. É por isso que muitas vezes o homem se torna incapaz de enxergar e apreciar a beleza de um Quadro, de se sensibilizar com uma Música, se reconhecer em uma Peça Teatral ou deixar ser tocado pelos gestos de uma Dança; seus sentidos não foram educados para apreciar as formas segundo as “leis da beleza”, ele não se considera humano-genérico, por isso esse trabalho se mostra estranhado a ele.

Os muros grafitados não os pertencem, as palavras que ecoam em poemas não falam sobre ele, o som melódico de uma canção não os toca, o olhar direcionado do artista performático em nada confronta. A Arte não é minha, nem sua, talvez seja de alguém que a comprou e a revestindo sob uma camada de vidro colocou-a em uma base em evidência para exhibir aos seus convidados. Às vezes tentam convencer de que tudo isso é cultura, que a Arte tem o poder de transformar as pessoas, mas nada disso tem a ver com quem somos, tudo não passa de coisas estranhas.

Ainda que a Arte seja “[...] um momento decisivo do processo de autoformação do gênero, de apropriação da realidade e doação de sentido”

(FREDERICO, 2013, p.53), ela acaba não exercendo suas funções histórico-sociais se o indivíduo não se identificar, se não conseguir naquele exato momento reconhecer-se como participante ativo do processo formativo. A apreciação das manifestações artísticas jamais poderá ser estática, mas exigirá uma consciência do ser, da sua realidade e responsabilidade na elaboração da história humana.

Pensando na Arte como uma produção dos homens e para eles, resultado de trabalho árduo de anos de produção humana, mas que em algum momento da existência humana acabou sendo expropriado de grande parte da sociedade por diversas razões, ainda assim, haveria possibilidade de superação do atual estado em que esta se encontra entre os homens?

A tentativa de responder essa questão poderia suscitar tantas outras indagações, como também milhares tentativas de respostas para que a Arte pudesse retornar aos homens sendo compreendida por eles como parte essencial da vida. No entanto, neste estudo, aponta-se um caminho que se acredita ser uma possibilidade, não apenas para a retomada da Arte como parte dos seres humanos, da sua constituição e da sua história, mas também para a humanização do ser unilateral. Assim, a *educação escolar* surge como um meio, entre tantos outros, para que os objetivos propostos possam ser alcançados. Dessa maneira a seção que vem a seguir, tem por finalidade aprofundar a temática buscando conceber a estrutura do ensino da Arte na formação humana.

### 3. O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Talvez estejamos ali na presença do fenômeno-chave da escola atual: é no domínio das artes que a nossa sociedade de consumo se olha, com maior clareza, no espelho que ela propõe às gerações que ingressam na existência.<sup>7</sup>

Louis Porcher

A Arte, criação do trabalho dos sujeitos, é uma objetivação repleta das características tipicamente humanas, carregando a história desse gênero. Considerada conteúdo de relevância para o desenvolvimento dos seres, a Arte em suas diversas manifestações conquistou espaço para que fosse explorada nas instituições educacionais.

Para tecer a relação das produções estéticas no contexto escolar, a seção foi separada em dois momentos. O primeiro compreende, com base na história, como o ensino da Arte se estabeleceu no Brasil. Buscou-se identificar os marcos que possibilitaram que a Arte fosse ensinada em instituições educacionais, percorrendo o caminho desde o período do império até os mais recentes documentos. Para embasar teoricamente a pesquisa, recorreu-se às poucas autoras que dedicaram a fazer o árduo trabalho de compilar essa história, sendo elas Barbosa (1978), Fusari e Ferraz (1993), Barbosa e Coutinho (2011). Para fomentar a discussão, os parâmetros e outros documentos que sustentam a Arte na escola, também foram relacionados na pesquisa.

Posteriormente, no segundo momento, analisaram-se as contribuições da Arte para a humanização, mais especificamente como essa pode desempenhar seu papel dentro das escolas, e conseqüentemente na constituição de comunidades. Ao corroborar com a ideia de que a escola poderia desenvolver sujeitos omnilaterais para viver em sociedade, o conceito de comunidade enquanto preparação dessa vida é explorado na relação Arte, educação e formação humana. Os autores utilizados para criar a narrativa foram Mézaros (2007), Heller (1992), Duarte (2008), Assumpção e Duarte (2016) e também Marx (2004).

Com esta seção, almeja-se uma contribuição nas análises que evidenciam a Arte no Ensino Básico brasileiro, tanto ao que se refere aos marcos históricos desse

---

<sup>7</sup> Excerto retirado do livro *“Educação Artística: luxo ou necessidade”* de Louis Porcher.

ensino, como nos conteúdos que possibilitam ou dificultam uma educação que desenvolva e humanize o homem.

### 3.1 O Ensino da Arte na Educação Brasileira

A Arte exerce um papel que caracteriza a vida humana, tanto na produção da manutenção da vida, como no processo reflexivo. As produções artísticas resultam das criações dos homens, sendo elas um bem da humanidade, mas que por vezes, dependendo das forças hegemônicas, acabam sendo expropriadas de quem as criou e ficando a serviço de uma parcela minoritária da comunidade, geralmente daquela que detém/retém o conhecimento mais elaborado a seu favor.

Em nosso sistema econômico vigente, o capitalismo, não é difícil observar o embate que a Arte trava na sociedade, e estreitando mais a discussão, o mesmo conflito repercute no contexto escolar. Existe sempre uma luta para que o conhecimento pertinente ao fazer artístico, em suas mais variáveis esferas, esteja acessível a todos, por isso a obrigatoriedade da Arte no Ensino Básico. Ao mesmo tempo há uma descaracterização do *ensino* dessa área, seja por não contemplar conteúdos específicos, seja por colocá-la apenas como meio para se alcançar outro objetivo, vê-la apenas como adorno cultural, ou ainda como instrumento de reforço para a manutenção do sistema.

Inúmeros são os problemas que formalizam as desventuras da Arte na escola, enquanto potencializadora no processo de formação omnilateral do homem. A retomada da história concebe as raízes desses problemas, que, por conseguinte habilita um espaço para uma análise mais consistente, inclusive para uma proposição de Arte enquanto conhecimento humanizador na escola, a começar desde a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

Partindo da realidade da Arte na escola como questão a ser analisada, leva-se em consideração como se deu a construção do percurso para o ensino mais sistematizado da Arte no Brasil, pois a história contextualizada auxilia a identificar determinadas características pertinentes à sala de aula de hoje. O estudo parte dos principais marcos desde o período imperial, perpassando pelo início da república e as influências dos liberais e positivistas, nos quais o ensino mantinha sua base em um formato tradicional, seguindo com a implantação da Escola Nova e suas peculiaridades na Arte, a influência das Escolinhas de Arte nos anos subsequentes,

as medidas da ditadura militar para o ensino em sua configuração tecnicista e os documentos legais que abordam a Arte no contexto escolar, incluindo os que tratam da Educação Infantil.

Toda prática educativa em sala de aula está vinculada a uma pedagogia ou a um misto delas. Isso quer dizer que não há ações, ainda que inconscientes, sem ter por base concepções ideológicas e filosóficas, como sugerem Fusari e Ferraz (1993).

As primeiras manifestações do ensino da Arte no Brasil estavam enraizadas na pedagogia tradicional. Segundo Saviani (1999), essa tendência emergiu da proposta de vencer as barreiras da ignorância por parte daqueles que eram tidos como súditos no antigo sistema, o feudalismo, transformando-os em cidadãos, isso pelos chamados “sistemas nacionais de ensino”, os quais tinham como princípio que a educação é um direito de todos e um dever do Estado.

Na formatação da nova sociedade aqueles que não eram “esclarecidos”, os que eram identificados como ignorantes em relação aos conhecimentos considerados relevantes para a nova classe que se consolidava no poder, no caso, os burgueses, ficavam marginalizados. A escola surge com a intenção de ser um antídoto à ignorância, um meio para equacionar o problema da marginalização (SAVIANI, 1999).

É mister salientar a estrutura de como o ensino tradicional se efetivou para então compreender a instrução da Arte nesse período. A escola organizada em classes, tinha na figura do professor a centralidade, em que o mesmo era considerado bem preparado para transmitir o acervo cultural aos alunos e estes últimos apenas deveriam assimilar o que lhes era ensinado (SAVIANI, 1999).

A partir da referência de características da pedagogia tradicional, fica inteligível reconhecer os traços que fundamentam o ensino da Arte no final do século XIX e início do XX, ainda que sua manifestação apareça por diversas formas. Mas, antes de adentrar no ensino da Arte no contexto escolar, é preciso retornar à Academia Imperial de Belas Artes que influenciou fortemente os primeiros anos da Arte no Ensino Básico. Ainda hoje alguns marcos se estendem nas salas de aula, como por exemplo, a preponderância dos Desenhos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O relato do período imperial tem em D. João VI uma figura relevante. No ano de 1807, quando Portugal é invadido pelas tropas napoleônicas, a família real é

transferida para o Brasil e, com isso, muitas mudanças ocorreram em nosso território, como a elevação da colônia a reino, a criação de estabelecimentos bancários e a criação de instituições escolares. No ano de 1816 ao se tornar rei, o novo monarca recebe na cidade de Rio de Janeiro o professor e artista Joachin Le Breton com a intenção de colocar em funcionamento a “Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios” como resultado do decreto de 12 de agosto do mesmo ano (BARBOSA, 1978).

A instituição pretendida por D. João VI com a finalidade de movimentar culturalmente a corte, teve diversas alterações nominais desde o projeto e até mesmo depois de ser concretizada. Após “Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios”, ela passou a ser chamada de “Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil” (outubro de 1820), tendo nova designação como “Academia de Artes” (novembro de 1820), sendo modificada para “Academia Imperial de Belas – Artes (1826) e finalmente, após a proclamação da República com o nome que perdura até hoje, “Escola Nacional de Belas-Artes” (BARBOSA, 1978).

Para melhor assimilar como se deu a constituição estética da Academia Imperial de Belas-Artes<sup>8</sup> quando de fato passou a funcionar, é preciso relevar alguns pontos. Segundo o que afirmam Barbosa e Coutinho (2011), Le Breton antes de chegar em terras brasileiras, era professor do Instituto de França que teve sua fundação no ano de 1795, com o intuito de substituir as academias de Arte suprimidas pela Revolução Russa. Com ele vieram outros artistas que também eram membros do mesmo Instituto, formando a Missão Francesa.

O neoclassicismo era a orientação de todos os membros da Missão Francesa; por ser a base desses artistas, conseqüentemente, os ensinamentos na corte seguiam esses determinantes. O contratempo era que a Arte no Brasil não surgiu com a chegada desses artistas, aqui já haviam outros artistas marcados especialmente pelo barroco-rococó. O dilema é bem explanado por Barbosa (1978, p.19) ao dizer que:

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obra de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro. Nossos artistas todos de origem popular, mestiços

---

<sup>8</sup> Mantém-se a nomenclatura de Academia Imperial de Belas-Artes por se tratar da contextualização anterior ao período da proclamação da República, quando só então o nome é mudado para Escola Nacional de Belas-Artes.

em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira.

A autora referida afirma em seus estudos que o que houve pode ser caracterizado como uma invasão cultural, evidenciado pelo fato de os estrangeiros ignorarem o que já era produzido no Brasil. Por mais que esse não fosse o plano inicial do chefe da Missão Francesa, Le Breton, que pretendia o equilíbrio entre educação popular e educação burguesa, perdeu-se de vista o ensino como meio de equacionar as duas frentes, tornando-se o lugar da cultura de elite e dificultando o acesso das camadas populares às produções artísticas (BARBOSA, COUTINHO, 2011).

O embate na visão das diferentes manifestações das Artes tem resquícios até mesmo anterior à Escola Imperial de Belas-Artes. Como já fora mencionado anteriormente, a classe dominante é quem tem determinado o grau de valorização dos recursos na sociedade segundo seus padrões. Por assim ser, é preciso voltar à educação jesuítica, no período da colonização, para entender melhor as divisões instauradas culturalmente sobre as categorias profissionais da Arte, embora as atividades educativas dessa perspectiva religiosa estivessem ausentes no século XIX.

Barbosa (1978) indica que o ensino pregado pelos jesuítas ecoou por muito tempo. Em suas escolas, ao colocarem as atividades de ordem literária utilizando textos teatrais, poemas e outras manifestações relacionadas, demonstraram um certo preconceito em relação às atividades manuais, o que naturalmente inclui as Artes Plásticas por sua ordem instrumental, uma vez que já havia na sociedade um certo estigma cultural artístico. Talvez, ainda hoje, após algumas centenas de anos, identifiquem-se vestígios dessa sobreposição valorativa da função literária sobre as demais.

O ensino jesuítico foi apartado dos territórios pertencentes a Portugal, o que inclui o Brasil até o início do século XIX. Marquês de Pombal, o responsável pela perseguição dos jesuítas, planejou e fez executar uma reforma educacional que pretendia uma nova metodologia abrangendo as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica, possibilitando dessa maneira uma nova colocação para o ensino da Arte, que naquele momento se resumia e destacava o Desenho (BARBOSA, 1978).

A contextualização evidencia as barreiras instauradas sobre algumas manifestações da Arte, especificamente daquele momento histórico, como por exemplo, as marcas valorativas dos jesuítas. Barbosa (1978) acredita que parte dessa barreira em relação às atividades manuais tinham raízes mais profundas, que por mais que algumas práticas de Pintura, Escultura, Desenho e outras associadas, preenchessem o tempo ócio das classes abastadas, e com isso assumissem um certo símbolo de refinamento e aceitação, ainda havia uma reserva em relação à produção manual “[...] isto é, preconceito em relação ao trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos” (BARBOSA, 1978, p.27).

Na tentativa de estreitar a distância da Arte entre as diferentes classes sociais que Manuel José Araújo Porto Alegre, quando ocupou a diretoria da Academia Imperial de Belas-Artes, no ano de 1855, teve a iniciativa de propor uma reforma para a instituição. Em seu projeto, artesão (cunho mais popular) e artista (cunho mais elitista) estudariam na mesma sala matérias bases, no entanto, o que diferenciava era que o artista, além das disciplinas em comum cursaria outras mais avançadas (BARBOSA, 1978; BARBOSA; COUTINHO, 2011). Essa metodologia revela que apesar de ofertar à classe menos privilegiada financeiramente um estudo para que não ficasse alienado de tudo, quem de fato tinha o privilégio de ter acesso ao que existia de mais elaborado eram os que pertenciam a famílias de prestígio. Não é difícil perceber que muita coisa ainda hoje continua da mesma forma, apesar dos anos passados.

Apesar de parecer existir um fundo de boa intenção na reforma proposta por Porto Alegre, a execução acabou não dando certo. Isso porque foram mantidos os velhos métodos, sem contar que a linguagem rebuscada não atingia a todos, resultando em uma procura popular quase nula pelo curso (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Passados alguns anos após a proposta de Porto Alegre, por volta de 1870, os moldes do ensino da Arte na Academia Imperial de Belas-Artes em quase nada foi alterado. Já constituída uma base firme, as escolas particulares de nível secundário para meninas e meninos, utilizavam-se de parte do modelo da Academia, em que era exigido cópia de retrato de pessoas importantes e também de santos, reprodução de estampas, em sua maioria de representantes de paisagens europeias, que segundo Barbosa e Coutinho (2011, p.11) “Estas paisagens levaram

os alunos a valorizar esteticamente a natureza europeia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante”.

Como a Arte na escola do período Imperial era considerada por alguns apenas como adorno cultural, começou a haver manifestações contrárias a essa prática por volta de 1870 e principalmente na década de 1880, tendo os liberais como representantes. Eles defendiam a ideia de que Arte na escola deveria assumir o papel de preparação popular para o trabalho, iniciando uma campanha para tornar o Desenho obrigatório no ensino primário e secundário (BARBOSA; COUTINHO 2011).

De acordo com Barbosa (1978), uma das várias possibilidades de abertura para romper com o preconceito em relação às Artes Manuais ganhou visibilidade após o movimento de abolição da escravatura. Esse movimento coincidiu com a primeira etapa da revolução industrial no Brasil. Mas qual a relação entre ambos? Os dois momentos tão impactantes na história da humanidade levaram o homem a conhecer um novo tipo de trabalho, mudando radicalmente sua maneira de viver. Com o fim da escravização de um grupo da sociedade e com a substituição do trabalho físico pelo mecanizado, os polos de preconceitos se inverteram (BARBOSA, 1978).

Com tantas mudanças acontecendo no final do século XIX no cenário brasileiro, como a abolição da escravidão humana, a proclamação da República e as primeiras manifestações da Revolução Industrial, a escola brasileira deveria acompanhar as transformações. E foi exatamente o que fez, não que ela tenha suprido as novas necessidades da sociedade, mas não permaneceu apática às inovações conjunturais.

Ressalta-se que antes mesmo da concretização dessas mudanças tão enfáticas na sociedade que impactaram diretamente na realidade escolar, a luta por transformação vinha florescendo e ganhando força por algum tempo, como afirmam Barbosa e Coutinho (2011, p. 11)

A criação do Partido Republicano naquele ano abriu uma fase de severas e sistemáticas críticas contra muitos aspectos da organização do Império, incluindo a situação educacional. Ao mesmo tempo, eram frequentes os discursos feitos pelos abolicionistas acerca da necessidade de se estabelecer uma educação para o povo e para os escravos [...] A necessidade de um ensino do desenho

apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial.

Observa-se que desde 1873, com a criação do Partido Republicano e com os ativistas abolicionistas, a educação popular estava ganhando pauta de relevância. Vale ressaltar que nesse momento, as aulas de Arte propostas naquela ocasião histórica apenas contemplavam o Desenho, só mais adiante, em meados do século XX que outras manifestações artísticas ganhariam espaço nas instituições escolares.

Nos estudos sobre como se deu o desenvolvimento do ensino da Arte no Brasil Rui Barbosa não passa despercebido. Segundo o que Barbosa (1978) relata, Rui Barbosa tinha como base a teoria política liberal que pretendia acionar formas práticas de enriquecer o país; esse enriquecimento apenas seria possível por meio do desenvolvimento industrial. Para tanto, era preciso instaurar a educação do povo em nível técnico e artesanal para então alcançar os objetivos estabelecidos.

O polímata brasileiro não mediu esforços para argumentar a respeito da importância da Arte vinculada ao ensino básico popular. Nos Pareceres sobre a educação no ano de 1882, utilizou das obras dos estudiosos como Frobel, Pestalozzi, Rabelais, Fenelon, Lutero, Bacon, Comenius e outros que convergiam com sua escolha filosófica e pedagógica, propondo o Desenho como uma disciplina inseparável da escola popular, sendo uma força poderosa no exercício do trabalho e engrandecimento da riqueza do Estado (BARBOSA, 1978).

Na visão de Rui Barbosa, a educação do Desenho ganha destaque tanto no Ensino Primário como no Secundário; foram páginas e mais páginas escritas com argumentações e sugestões para esse ensino. Para ele, a Arte (no caso o Desenho) poderia ser um instrumento de transformação de uma pedagogia puramente retórica e verbalista (pedagogia tradicional), para uma pedagogia que intervinha para o desenvolvimento do intelecto, o uso dos sentidos, da percepção e transcrição do objeto. Um exemplo do que o polímata orientava, era a construção de objetos com hastes do material de Froebel<sup>9</sup> e então, posteriormente, o Desenho das combinações conseguidas nesse exercício, atividade para o antigo Jardim de Infância (BARBOSA, 1978).

---

<sup>9</sup>Froebel desenvolveu materiais que, em sua maioria possuíam formatos geométricos e podiam ser facilmente manipuláveis e desmontáveis. Verificar em: < <http://tipografos.net/design/froebel.html>>. Acesso em: out. de 2018.

Pouco antes de ser publicado o Parecer da educação de Rui Barbosa, ganhou popularidade o manual de Desenhos geométricos de Abílio Cesar Pereira Borges. Este tinha como inspiração os próprios dizeres de Rui e funcionava como um sumário do “*Teacher’s manual for free hand drawing*” de Walter Smith, em que basicamente procurava estabelecer um modelo de Arte que unisse a técnica com a criação (Arte na aplicação da indústria). A repercussão da obra foi tão ampla que alcançou o século seguinte; foram cerca de 41 edições do manual, sendo a última em 1959.

Já em outra vertente, após ser proclamada a República, os positivistas buscaram uma reforma radical que atingiria várias instituições da sociedade, o que incluiria a educação. Barbosa (1978) após fazer uma leitura minuciosa das propostas dessa outra corrente para o ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias, conclui que o objetivo principal era a regeneração do povo por meio de um instrumento que pudesse educar a mente. A Arte era vista como um importante instrumento para o desenvolvimento do raciocínio, desde que ensinada por intermédio do método positivista, no qual a imaginação subordinava-se à observação com identificação das leis que regem a forma.

O ícone positivista Augusto Comte colocava em suas ideias, a Arte no ensino primário, com certo realce, preconizando o ensino do Desenho e da Música na formação estética. Contudo, no Brasil, a reforma positivista de Benjamim Constant estabelecida em 22 de novembro de 1890 que atingiu as instituições escolares não deu à Arte a devida importância, como sugerida pelo filósofo (BARBOSA, 1978).

No ensino primário, que correspondia aproximadamente à faixa etária de 7 a 13 anos, o Desenho e a Aritmética compunham a fase preparatória para o ensino da Geometria. “O desenho parecia presente no currículo apenas pelas suas possíveis contribuições ao estudo da ciência [...]” (BARBOSA, 1978, p.69), era um meio para a formação científica, o desenvolvimento da racionalidade por uma formação estética.

Não foram poucas as críticas em relação à metodologia adotada, com isso algumas alterações foram feitas. Na escola primária, o Desenho voltou a ser baseado em cópias, não como as propostas pelos liberais, que o professor desenhava no quadro e o aluno copiava, mas cópias de estampas (BARBOSA, 1978).

A reforma de Benjamim Constant foi substituída pelo Código Fernando Lobo que vigorou de 1892 a 1899. O novo Código manteve a base positivista, a diferença

básica é que enfocava o currículo para uma preparação que oferecesse suporte aqueles que desejassem ingressar no ensino superior; esse era o objetivo principal, diferente do momento anterior que ainda pretendia ter uma base formativa do ser (BARBOSA, 1978).

No ano de 1901 foi decretado um novo Código denominado Epitácio Pessoa, que vigorou até 1910. De modo geral, ainda predominava a influência do positivismo, apenas no caso específico do ensino do Desenho que houve uma mistura quanto aos pressupostos do positivismo e do liberalismo nos objetivos e métodos. Isso se deu por conta que os liberais, durante a Reforma Republicana, acabaram vencendo na Escola Nacional de Belas-Artes e assumindo a diretoria; assim conseguiram impor sua diretriz também na escola secundária (BARBOSA, 1978; BARBOSA, COUTINHO, 2011).

Para ambas as correntes, o Desenho era entendido como uma linguagem. Para os positivistas funcionava como uma conotação para a linguagem científica, já para os liberais como linguagem técnica. Além desse fator, a Arte era vista como um meio para se atingir algo que não se findava em si. Para a primeira corrente aqui citada era um meio de racionalização e emoção, já para os liberais um meio de libertar a criatividade das amarras da ignorância (BARBOSA, 1978).

A estrutura desse Código, no que se relaciona à Arte, estava profundamente ligado às ideias de Rui Barbosa, inclusive, segundo o que afirmam Barbosa e Coutinho (2011), há menções diretas aos Pareceres de 1892. Para ser mais preciso, como Rui Barbosa e Abílio Pereira Borges debruçavam suas ideias no modelo de Walter Smith, os exercícios dessa perspectiva se difundiram para além dos anos de vigência do Código Epitácio Pessoa, já que os conteúdos se conservaram quase imutáveis mesmo com as diversas reformas educacionais até 1958. Posteriormente, com a publicação dos livros didáticos de educação artística (edições de 1970, 1980 e 1990) era possível ver características remanescentes desse momento (BARBOSA, COUTINHO, 2011).

O Código Epitácio Pessoa centralizou-se no ensino secundário, deixando à margem o ensino primário na primeira década do século XX, em que o índice de crianças privadas do ensino básico chegou a 90% no ano de 1921 (BARBOSA, 1978). Sem dúvidas foi um grande prejuízo para a educação de base no país, em que as consequências se reverberaram por muito tempo, pois ao menosprezar a

atenção devida às crianças, os danos são imediatos no desenvolvimento delas, como também refletem a longo prazo no desenvolvimento da sociedade.

Nos anos subsequentes algumas reformas vigoraram na educação brasileira, mas de maneira geral pouco alteraram o ensino preconizado do Desenho. Em 1922 passou a vigorar a Lei Rivadávia Correa que radicalizou as propostas positivistas, mas não representou nenhuma inovação quanto à Arte no Código Eptácio Pessoa. No ano de 1915 teve lugar a Reforma Carlos Maximiliano, a qual estendeu sua duração até 1925 e objetivou colocar ordem no estado em que se encontrava a educação (BARBOSA, 1978).

Os relatos de Barbosa (1978) mostram que em nível secundário o ensino do Desenho estava sendo arrastado pelos moldes rígidos que buscavam exatidão e conceituação geométrica, no entanto, o ensino primário, por volta de meados da década de 1920, começou a receber uma atenção renovadora que buscava entender a pedagogia por vias da psicologia. Pode-se dizer que esses novos olhares foram, em parte, ressonâncias da Semana de 22, que foi o marco da introdução do Brasil ao Modernismo (genericamente foi o conjunto de movimentos culturais que buscaram dar uma nova caracterização às conjunturas na Arte), como posteriormente recebeu influência da Associação Brasileira de Educação – ABE (1924), do Manifesto dos Pioneiros (1932), além de alguns princípios de John Dewey ganharem grande espaço da área da Arte (FUSARI; FERRAZ, 1993).

O espaço para que a psicologia adentrasse o ambiente escolar surgiu a partir das inúmeras críticas à escola tradicional (e a sua pedagogia tradicional), que acabou não concretizando com plenitude em relação aos seus objetivos iniciais. Aos poucos, originou-se uma nova teoria da educação a partir do movimento de reforma denominado escolanovismo.

A nova teoria educacional, como no modelo anterior, acreditava que a escola poderia equalizar as disfunções sociais. Entretanto, a crítica referia-se ao modelo de escola implantado, o qual foi considerado inadequado. Para eles, o fator marginalidade não era produto da ignorância, ou da falta de conhecimento, mas sim o rejeitado, que por algum motivo não era aceito pelos demais no grupo e/ou na sociedade (SAVIANI, 1999).

De acordo com Saviani (1999), os principais representantes do movimento, como Montessori ou Decroly, tinham ligação, ainda que em forma de pesquisa, com aqueles que apresentavam algum tipo de anormalidade no desenvolvimento físico

ou psíquico. Os pressupostos da teoria que se estendeu para o contexto escolar, estavam embasados nas experiências com crianças marginalizadas na sociedade, preconizando as diferenças entre todos os sujeitos e afirmando a necessidade de atenção individual.

Portanto, os marginalizados nessa perspectiva são os “diferentes”, que não são vistos como algo ruim, apenas diferente. Desse modo, a educação sendo uma das instâncias de equalização social, ajuda a corrigir a marginalidade na medida em que cumpre seu papel de ajustar, de adaptar, os sujeitos para a sociedade, imprimindo neles, como também nos que estão ao seu redor, o sentimento de pertencimento, de aceitação (SAVIANI, 1999).

Posto isso é relevante algumas considerações que diferenciavam a nova proposta do modelo que era determinantemente único até o momento. Destarte Saviani (1999, p.20) situa que:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Com o excerto, nota-se que a nova teoria, apesar de pretender fazer o balanço para equilibrar a situação dos marginalizados como no modo educacional anterior, o fundamento e as formas de efetivação na prática são totalmente contrárias. Isso conseqüentemente ecoa no ensino da Arte na escola, mudando toda a estrutura de como conceber as manifestações artísticas.

A Arte que até então tinha como foco os aspectos técnicos do Desenho, preparando o indivíduo para o trabalho, nesse novo momento é vista “[...] como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.15). De uma estrutura rígida para uma total flexibilização do ensino do Desenho, as aulas de Arte ganharam uma nova atmosfera.

Fusari e Ferraz (1993) afirmam que os professores da tendência escolanovista, no que se diz respeito à Arte, rompem com as cópias de modelos e ambientes tão trabalhados pela escola tradicional (com influência da Escola Nacional de Belas-Artes) e passa a valorizar mais os estados psicológicos dos sujeitos. As autoras mencionam duas concepções estéticas que acabam por predominar nessa teoria: a primeira seria a de estruturação das experiências do sujeito, provenientes da percepção, da integração e do entendimento sensível do ambiente, sendo uma estética de orientação *pragmática* com base na Psicologia Cognitiva; a segunda proveria da expressão, da revelação das emoções, dos desejos, das motivações experimentadas interiormente pelo sujeito, sendo uma estética *expressiva*, com fundamentação na Psicanálise.

A Arte na Escola Nova recebeu diversas influências advindas de manifestações variadas. É relevante mencionar como John Dewey adentrou as escolas em meados do século passado, e ainda hoje seu legado se faz tão presente nas salas de aula de Arte.

A exemplo, pode-se cita a Reforma de Francisco Campos, em 1927, que divulgou uma linha de interpretação das ideias de Dewey, a de apreciação como processo de integração da experiência. Também houve a Reforma Educacional de Fernando Azevedo, no ano de 1929, que recebeu influência direta das ideias de Nero Sampaio (professor de Desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro e divulgador de Dewey, principalmente da fase estética naturalista), havendo a recomendação metodológica do Desenho espontâneo, seguido de apreciação naturalista. Por fim, pode-se citar a Reforma Carneiro Leão, no ano de 1928, que ainda tem grande repercussão nos dias atuais, na qual a Arte é tida como experiência consumatória, acreditando que a Arte deveria ser usada para ajudar em experiências de outras áreas de estudo (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Não é difícil constatar que essa última concepção é ainda muito difundida nas escolas. Sempre ao final de uma experiência tem-se por costume colocar um Desenho, uma Colagem, uma Pintura e quando mais ousada a situação propõe-se uma Dramatização para ajudar a fixar os conceitos trabalhados no dia.

Com toda a sensibilização do olhar para o desenvolvimento da criança iniciado pelo movimento da escola nova, os anos subsequentes caminharam na mesma perspectiva. A partir dos anos de 1947 surgiram ateliês para os pequeninos,

que, em geral tinham o intuito de libertar a expressão dos mesmos (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

No ano seguinte, em 1948, foi inaugurada a Escolinha de Arte do Brasil por Augusto Rodrigues, na qual seus ideais foram difundidos por todo Brasil, principalmente depois que passou a ofertar cursos de formação de professores. Ex-alunos e professores criaram diversas Escolinhas por todo o país, ocasionando até a constituição do MEA (Movimento Escolinha de Arte), que usando argumentos principalmente da psicologia, tentou convencer a escola convencional da necessidade de deixar a criança se expressar livremente (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Seguir adiante sem antes falar sobre as mulheres que tiveram um papel relevante no que se diz respeito ao ensino da Arte no Brasil, seria injusto. Noêmia Varela, que foi a fundadora da Escolinha de Arte, no Recife e que posteriormente assumiu a diretoria técnica da Escolinha de Arte no Brasil, marcou de maneira significativa a Arte na educação em favor da criatividade por meio dos Cursos Intensivos de Arte/Educação que organizava no Rio de Janeiro. O prestígio de fazer das Escolinhas de Arte um grande marco na história deve ser dividido também com Margaret Spenar e Lucia Valentin; cada uma em sua função contribuiu para que seus ideais tomassem a proporção que alcançaram (BARBOSA; COUTINHO 2011).

Assim como a Escola Nacional de Belas-Artes marcou a escola do século XIX e começo do XX, as Escolinhas de Arte também exerceram papel influenciador nas instituições de educação formal nos meados do século XX no que se diz respeito à Arte. Barbosa e Coutinho (2011) relatam que parte dos livros de Artes Visuais publicados nas décadas de 1960 e 1970 tinham o núcleo central na descrição de técnicas, que estas pareciam ter origem nas apostilas distribuídas pelas Escolinhas no ano de 1950. As técnicas preconizadas eram as que se utilizam de lápis de cera e anilina, lápis de cera e varsol, Desenhos de olhos fechados, Pintura a dedo etc. A repercussão, no entanto, não acabaria ali, posteriormente professores das Escolinhas seriam convidados pelo MEC (Ministério da Educação) para oferecerem um curso preparatório.

Com o golpe da Ditadura Militar em 1964, alguns aspectos do ensino da Arte na escola tomaram rumos desconhecidos até aquele momento. Segundo a descrição de Barbosa e Coutinho (2011), os professores e as escolas experimentais que tinham no currículo a Arte na articulação da criação e da técnica foram

perseguidas e aos poucos sendo eliminadas sem muito esforço. A Arte nas escolas públicas passou a ser apenas Desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas (talvez essa seja a raiz do problema, em que todos os anos trabalhos de cunho artísticos são solicitados pela coordenação da escola em datas comemorativas). Em contrapartida, por volta de 1969, a Arte fazia parte do currículo de praticamente todas as escolas particulares de prestígio do país, na perspectiva de variação de técnicas.

Com todas as repressões da Ditadura Militar, foi nesse período que a Arte se tornou componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus, conforme a Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que diz no Art. 7º (grifo nosso) “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 [...]”. Parece contraditório um governo tão autoritário sancionar uma lei que coloca a Arte, um instrumento poderoso para questionar o andamento da vida, dentro das instituições escolares. Acontece que, em verdade, a Educação Artística foi um caos nesses primeiros anos de instauração da lei (talvez não muito diferente de algumas situações atuais).

A reforma de 1971 estabeleceu um novo conceito do ensino da Arte, denominado de prática da polivalência. Nessa proposta um único professor de Arte ensinava Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança em cada sala de aula que entrava (BARBOSA; COUTINHO, 2011). Desde os anos 1950, algumas linguagens como Música, Canto Coral, Trabalho Manual, além do Desenho que já estava presente na escola, eram trabalhadas por professores específicos, segundo sua especialidade de formação. Com a instauração da lei, os saberes foram transformados subitamente em simples atividades artísticas sem profundidade (FUSARI; FERRAZ, 1993).

Essa mudança no ensino da Arte aconteceu concomitantemente com a adoção da pedagogia tecnicista nas instituições escolares. A descrição dos principais traços dessa nova pedagogia clarifica a ideia de como se dava o ensino de Arte, já que este era uma parte do complexo maior.

Diferente das pedagogias anteriores, a tecnicista procurou objetivar e operacionalizar o ensino para a vida cotidiana ou ainda, (não seria deselegante dizer) para a manutenção do sistema. Pode-se afirmar que ela pretendeu “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as

interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 1999, p.24). Assim, buscou-se operacionalizar uma organização prática dos meios, sendo esse o principal objetivo, e professor e aluno, ficaram em segundo plano.

A marginalidade, na pedagogia tecnicista, também ganhou uma nova caracterização, diferente das já apresentadas por meio da pedagogia tradicional e escolanovista. Os marginais são encarados como aqueles que são ineficientes ou improdutivos, caracterizando uma ameaça ao sistema, como declara Saviani (1999). Segundo o mesmo autor, nesse momento da história “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (1999, p.25). Assim, se a escola torna os indivíduos eficientes ao capitalismo, estaria dando a possibilidade de estes não ficarem à margem da sociedade.

Fica claro perceber que a Arte nas instituições escolares nesse momento estava longe de contribuir oficialmente para a humanização do ser. Primeiro que, como argumentam Barbosa e Coutinho (2011), a inserção do ensino da Arte como componente obrigatório era apenas uma maneira de mascarar uma lei extremamente tecnicista (a lei 5692) que tinha como único intuito profissionalizar os jovens. Segundo que, por falta preparação teórica e prática por parte dos professores para ensinar todas as linguagens artísticas, por meio de uma ação polivalente, só a tornou um conteúdo infrutífero na escola.

É evidente que algumas alternativas foram tomadas na “tentativa” de amenizar ou mascarar o estado indigente que a Arte acabara por ocupar nas instituições escolares. As autoras Barbosa e Coutinho (2011) dizem que no mesmo ano em que foi sancionada a Lei 5692, o MEC organizou um convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, a fim de que houvesse um curso preparatório para os integrantes das Secretarias de Educação, no intuito de orientar a implantação da nova disciplina. Também foram criados cursos universitários de dois anos, formando professores aligeirados que ensinassem todos os aspectos da Arte exigidos no currículo. Ainda, no ano de 1977, o MEC criou o PRODIARTE (Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação), dirigido por Lúcia Valentin, na tentativa de integrar a cultura da comunidade com a escola.

Mesmo que muitos problemas pudessem ser detectados nesse período em que a educação artística passou a ser componente obrigatório no 1º e 2º graus, essa foi a principal porta para que a Arte realmente se estabelecesse na educação formal,

agora assegurada por lei. De 1971 em diante, muitos documentos elaborados pelo MEC, vieram, de alguma forma, possibilitar as manifestações artísticas no ensino básico de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996 é um importante marco no que se refere ao ensino da Arte, por estabelecer a Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. No ano de 2017, uma redação referente ao § 2º do Art. 26 modificou os “diversos níveis” para “educação básica”, isso quer dizer Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, reforçando a obrigatoriedade e necessidade de que todos os níveis incluam o ensino da Arte.

Ainda referente ao Art. 26, algumas alterações importantes aconteceram desde a homologação da Lei nº 9394 em 1996. Uma relevante mudança a ser citada é a inserção do § 6º, no ano de 2008, onde coloca a Música como conteúdo obrigatório a ser trabalhado, e 8 anos depois, em 2016, foi feita uma redação desse inciso em que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro passam a ser as quatro linguagens que devem constituir o componente curricular.

A leitura dos documentos de 1971 e 1996, se feita de forma superficial pode parecer que poucas foram as alterações. Acontece que anos antes de se estabelecer a LDB de 1996, as várias associações que incorporavam os professores de Arte vinham discutindo a qualidade do ensino da mesma na escola, como também a maneira como esse profissional estava posto nas instituições escolares.

Esses movimentos acarretaram diversos encontros, em que é importante citar o II Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB) em 1989, na cidade de Brasília, tendo como enfoque as políticas públicas educacionais e a Arte. Nesse congresso já estava clara a necessidade de demarcar o espaço de cada linguagem da Arte como disciplina específica para a nova LDB, acabando com a polivalência desses profissionais que apenas ficavam na superfície, sem nunca aprofundarem o conhecimento.

A discussão foi em termos conceituais a respeito da nomenclatura que deveria ser adotada. Um grupo defendia o Ensino de Arte com destaque entre parênteses para as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), já a outra frente preconizava Ensino de Artes Visuais, Ensino de Dança, Ensino de Música e Ensino de Teatro, alegando que era preciso evidenciar as especificidades, pois Ensino de Arte não transformaria a situação em que se encontravam. Sabe-se que Ensino de Arte acabou sendo a nomenclatura adotada na LDB que vigora até os

dias atuais e essa contextualização ajuda a perceber que a frente derrotada na CONFAEB não estava errada em relação ao seu posicionamento, pois a realidade escolar, constatada no cotidiano e por diversas pesquisas, revela como a polivalência é naturalizada nas instituições escolares, apesar de não ser esse o objetivo definido.

É importante mencionar ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte referente ao ano de 1997. De modo geral, esses documentos trouxeram questões relativas ao ensino e à aprendizagem da área em questão, especificamente das quatro linguagens (Artes Visuais, Teatro, Danças e Música) para a primeira etapa do Ensino Fundamental. E apenas no ano seguinte, em 1998, elaborou-se o documento para a segunda etapa do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e documento que continha conteúdo referente à Arte para essas etapas da educação foi divulgado em 2000.

No ano de 1998 foi lançado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, no qual o volume três "*Conhecimento de Mundo*", apresentava os eixos de trabalhos orientados para a construção das diferentes linguagens pela criança. Assim o Movimento, a Música e as Artes Visuais eram manifestações que deveriam ser abordadas. No mesmo ano, o MEC lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais, e então, em 2013, compilou as mesmas Diretrizes em um único documento incluindo as revisões que determinaram como precisas. A Arte aparece como componente obrigatório para o Ensino Médio e, para os outros dois níveis da Educação Básica, integra o currículo apenas como princípio estético que deve ser desenvolvido nas crianças e adolescentes, e não como uma disciplina específica.

Por fim, no mais recente documento, publicado em sua versão final em 2018, a Base Nacional Comum Curricular, a Arte aparece implícita dentro dos campos da experiência na Educação Infantil, para ser mais específico nos campos de "Corpo, gestos e movimentos" e "Traços, sons, cores e formas", e no Ensino Fundamental aparece como componente curricular centrado nas quatro linguagens estabelecidas pela LDB. Apenas para o Ensino Médio que ainda não teve a homologação dos pressupostos base.

O ensino da Arte, ainda que em momentos de avanços e retrocessos e com todas as suas dificuldades, tem conseguido espaço dentro da educação. Mesmo que a princípio, seu estabelecimento por decreto do império, ela tenha surgido como

adorno cultural, que com o passar dos anos ela tenha servido apenas como utilidade para a manutenção do sistema, como meio para se objetivar conhecimentos, com um grau maior ou menor de importância em determinados momentos da sociedade, essa é a história de como o ensino da Arte tem chegado nas instituições escolares.

De maneira geral, o ensino da Arte no Brasil poderia ser encaixado em duas modalidades opostas, uma totalmente metódica, com técnicas a serem seguidas de forma prioritariamente racionalista em que o sujeito pouco espaço tinha para se impor na sua obra, já a outra seguia os rastros da espontaneidade, objetivando-se da maneira que desejasse. Essas são proposições extremistas, mas que são resultados das escolhas dos próprios homens, que inesgotavelmente criam seu próprio modo de vida, criam os caminhos que sua geração seguirá, deixando seus vestígios na vida dos indivíduos que integrarão os dias futuros.

Com clareza, após essa síntese, é possível perceber como atualmente nas instituições escolares a Arte manifesta características de diversos momentos da história. Não é difícil identificar a predominância das Artes Visuais, e principalmente dos Desenhos sobre as demais linguagens nas aulas de Arte. É familiar como essas mesmas aulas são vistas despreziosamente, como o momento para relaxar e assumem o papel de aula efetivamente desnecessária da vida fora da escola.

É evidente que a Arte, nos diversos momentos históricos, permeou uma gama de objetivos distintos na escola, mas que, pelo menos no discurso, nos documentos oficiais mais recentes, essa linguagem parece estar sendo considerada como uma área realmente de conhecimento, que possui suas especificidades e que é parte necessária para o desenvolvimento humano em seus vários aspectos. Mas o que se identifica claramente é que há uma interferência entre discurso, ou melhor teoria, em relação à concretude prática na escola.

Pensar a Arte no contexto escolar suscita inúmeras questões referentes à própria concepção de escola, escolhas teóricas da práxis, formação do professor, conteúdos a serem ensinados, como ensinar e assim por diante. Na segunda parte desta seção, buscou-se tecer uma discussão envolta por alguns desses dilemas como intuito de clarificar certas ideias e provocar reflexões a respeito de outras.

### 3.2 A Arte no Contexto Escolar

A Arte é a expressão do gênero humano. Aos poucos os homens assumiram a responsabilidade com sua história por intermédio, também, do artefato estético. Ao objetivarem as intenções em manifestações artísticas, transformaram parte do mundo, e, ainda que inconscientemente, essas ações exerceram seu poder no meio social.

Não é desinteressadamente que a Arte, por vezes, assume o papel elitista na história humana, estando sob domínio daqueles que possuem um maior poderio aquisitivo que, conseqüentemente, propicia maiores possibilidades com o que há de mais elaborado culturalmente. Se as produções estéticas podem propiciar o processo de conscientização e emancipação humana, por que, na lógica capitalista, ela estaria para todos? É evidente que teoricamente ela aparece documentada como algo a ser usufruído pelos sujeitos como direito, resguardando sua condição de cidadão, no entanto, a hegemonia das classes sociais inviabiliza sua concretude na vida cotidiana.

Se a Arte, resultado das relações do trabalho humano, em circunstâncias atuais, é estranhada por questões circunstanciais intensificadas pelo capitalismo, deve-se buscar uma superação de tal estado. A redescoberta do conhecimento dos homens enquanto seres genéricos, que não deixam de ser singulares na vida, mas que por se identificarem como pertencentes ao conjunto humano, apropriam-se do que de fato lhes é devido, pode levar à retomada da consciência da Arte enquanto produção de si e para si.

Ainda que a sociedade capitalista estabeleça em termos práticos a elevação de determinadas classes econômicas e sociais e a marginalização de outras, é nesse próprio sistema que são encontradas as possibilidades de superação para uma outra sociedade, que pense em valores que priorizem a formação humana. Desse modo, a educação nas instituições educacionais, a começar pelas públicas, pode ser uma alternativa na esperança de alcançar a transformação social.

Não se atribui à escola o papel “salvador da pátria”, até porque não seria possível uma única esfera social mudar estruturalmente todo um sistema. Todavia, esse local favorece a conscientização de grande parte da humanidade (considerando a obrigatoriedade no Brasil de crianças e adolescentes frequentarem a escola a partir dos 4 anos de idade), sendo uma instituição que deve proporcionar a apropriação dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos, inclusive os relacionados às Artes.

As ações caracterizadas pela homogeneidade da vida nascem primeiramente da cotidianidade e a ela retorna (HELLER, 1992). O que é apresentado na escola faz o mesmo percurso, seja em relação à Arte, à Ciência ou ao que mais é ensinado e aprendido nesse espaço. Vale ressaltar que nesse processo de retomada para a vida heterogênea não corroboramos com a ideia de que a educação deva estar a serviço do capital, apesar da nossa realidade ser tendenciosa para o ajuste aos objetivos do atual sistema econômico, como constata-se na enfática afirmação de Mézaros (2007, p.202):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Ao analisar, ainda que sucintamente os estudos a respeito do papel que a escola tem exercido, pode-se observar que essa instituição tem servido como ferramenta para manutenção do sistema vigente. A afirmação é tanto em relação aos valores estabelecidos, como também na produção da mão de obra. Ambas as circunstâncias acabam assumindo uma normalidade entre os próprios homens que os levam à aceitação de uma vida negligenciada nos aspectos que qualificam o homem em sua formação.

Tomando ainda a afirmação de Mézaros, ao evidenciar que sendo a escola uma das esferas da sociedade, ela foi tomada como instrumento de propagação dos ideais dos dominadores, pois ao se tornar gratuita e obrigatória grande parte da população perpassa por ela, sendo “formatados” em conformidade com as necessidades do próprio sistema. A preocupação atual é educar para o exercício de uma profissão desde cedo, e não para a humanização do indivíduo, situação constatada pela ausência de disciplinas que promovem a reflexão na escola.

A instituição educacional, atualmente, medeia o conhecimento que busca favorecer a permanência de uma classe em subalternidade em relação a outra. A classe trabalhadora, nesse sistema bem articulado para encobrir suas ações maquiavélicas, tem pouco espaço e tempo para perceber que não se trata de uma relação instituída naturalmente, mas de uma criação humana que explora brutalmente seu semelhante em favor do benefício próprio.

Em contrapartida aos caminhos tomados pela realidade escolar, de uma educação que acaba preconizando a manutenção de um sistema econômico opressor, busca-se uma educação nas instituições escolares que levem o homem à sua humanização. Como Mézaros (2007) defende, é preciso uma educação que vá além dos pressupostos capitalistas, em que haja um conhecimento que possibilite a conscientização do indivíduo, a sua formação onmilateral, em que seja legítima a superação da alienação.

Na perspectiva de pensar uma escola que caminhe para esse lugar onde o homem retome seu espaço no mundo, considera-se a importância dessas instituições serem vistas como comunidades, uma preparação da vida em sociedade. É nessa convivência em comunidade que surge a possibilidade de recuperar a identidade do humano-genérico, sem desconsiderar a singularidade humana, sendo uma educação que preconiza o bem-estar social de todos, de forma consciente.

Quando a escola é considerada como uma comunidade e os sujeitos reconhecem que toda a produção daquele *lócus* pertence a todos, pois é criação dos próprios membros, a Arte, pelo menos nesse espaço, volta a ser genérica. No ambiente compartilhado, as manifestações artísticas não são seletivas, elitistas e nem excludentes, antes são tidas como produto do trabalho humano, podendo ser desfrutada por quem se interessar.

No processo comunal, a primeira relação que os homens estabelecem para associarem-se a uma comunidade surge do contato com os grupos os quais se identificam. Filho (2014) afirma que a primeira possibilidade de humanização surge do vínculo com os grupos, pois ainda que o sujeito aja de maneira individual, todas ações reproduzem formas que foram mediadas por um grupo.

É mister salientar que, conforme Heller (1992, p.66 grifo do autor), “Nem todo grupo, portanto, pode ser considerado uma comunidade, embora qualquer grupo possa *chegar a ser* comunidade”. Isso porque as relações estabelecidas com os grupos podem ser advindas de causalidade, como por exemplo, se uma determinada pessoa se matricula em um curso e ela cai na sala A e não B é resultado do acaso, assim como também depende do acaso o bairro em que uma criança vai morar ao nascer. Essas não são situações em que de fato há uma escolha, elas apenas acontecem. Para que os grupos sejam transformados em comunidades, é

necessário que esses fatores deixem de ser frutos da causalidade e que a individualidade “construa” o grupo ao qual pertencer (HELLER, 1992).

Ao observar a vida social dos homens, percebe-se que uma única pessoa pode pertencer a vários grupos. Os grupos se estabelecem por interesses e objetivos determinados por certas atividades, evidenciando a causa de um único indivíduo estar inserido em vários grupos. Geralmente, os sujeitos são movidos na vida por mais de um objetivo ou interesse, por exemplo, a pessoa pode fazer parte de um grupo de Música da cidade, como também nutrir a atenção nos estudos sobre a medicina e ainda se dedicar a trabalhos religiosos. Dentre todas as atividades, existem aquelas que são prioridade e outras que estão em segundo plano. Os grupos que correspondem aos objetivos secundários do indivíduo, permanecerão apenas como grupos, sem nunca chegar a ser uma comunidade (HELLER, 1992).

No caso de um grupo tornar-se comunidade é um processo paulatino e que une interesses e objetivos que são primários. É evidente que há contradições nesse meio, pois são grupos constituídos por humanos, em que cada um passou por experiências diferenciadas ao longo da vida, mas os valores que se evidenciam nesse meio são prioridades para cada indivíduo, sendo o ponto convergente dos membros, o elo que os fazem caminhar na mesma direção (HELLER, 1992).

Na elevação de grupo à comunidade, deve-se ter claro o conceito da mesma, que conforme Heller (1992, p. 70-71):

A comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente; essa necessidade pode decorrer do fato de se “estar lançado” nela ao nascer, caso em que a comunidade promove posteriormente a formação da individualidade, ou de uma escolha relativamente autônoma do indivíduo já desenvolvido.

A comunidade preza pelo bem comum de todos os seus membros, sejam eles nascidos ali ou aceitos pela sua escolha de pertencimento naquele lugar. O processo de pertencimento a esse espaço é uma escolha. Quando a escola se torna uma comunidade, a criança tem sua formação desenvolvida por esse meio, segundo os valores que esta concebe e posteriormente julga se permanece junto a essa comunidade ou segue caminho.

Filho (2014, p.59) defende a ideia de que “A comunidade deveria ser a finalidade da humanização, pois a consciência do seu sentido possibilita a elevação da complexidade da formação da personalidade dos indivíduos, que cria, por sua vez, a necessidade de transformação da sociedade”. Pensar na humanização dos homens, logo na constituição de comunidades, implica ir na contramão do que se vivência na estrutura capitalista. Na nova proposição, a formação individual conseqüentemente modifica o meio social, pois existe a consciência de humano-genérico que supera a visão individualista e no sentido da promoção do bem comum.

Ao corroborar com a ideia da comunidade como finalidade da humanização, deve-se pensar nos meios que poderiam promover a humanização na vida concreta. Com o exposto durante o decorrer do estudo, sabe-se que o processo de apropriação das características tipicamente humanas ocorre por meio da educação, e que essa, por vezes, não potencializa o desenvolvimento máximo do sujeito.

A educação escolar atual é fragmentária, como consequência dos efeitos da história e das marcas intensificadas pelo sistema do capital. Nesse contexto, o foco prioritariamente é o conhecimento racionalizado, que se sobrepõe, ou anula, os demais. De acordo com Marx (2004), os binômios racionalidade e sensibilidade, intelecto e sentimento dentre outros, não são passíveis de separação; ainda que sejam contrários, não são conflituosos, pois o homem é omnilateral e se apropria do mundo de maneira omnilateral.

Ao reconstituir o percurso escolar, os fatos que demonstram uma educação fragmentada evidenciam-se. Dentre as disciplinas que a escola disponibiliza, observa-se que há uma disposição por conteúdos que priorizam o cognitivo, já o afetivo, o emocional e até mesmo o trabalho corporal, juntamente com outros aspectos que qualificam o ser humano e que deveriam ser desenvolvidos, são marginalizados na carga horária dos currículos, quando não são inexistentes.

A configuração da escola atual ignora os interesses e os objetivos de determinados grupos formados em seu ambiente, pois se não compactuam com os determinantes estabelecidos como *prioritários*, não merecem visibilidade. O autor Filho (2014, p.59) afirma que as “[...] condições psicológicas [...] que surgem sempre que alteramos a atividade ou o grupo, são ignoradas nas atividades de estudo na escola porque são consideradas como inadequação ou inadaptação do estudante”, o que, sem dúvidas, acarreta prejuízos para as crianças e adolescentes que estão

inseridos nas instituições educacionais, pois seus interesses, sentimentos e vontades são totalmente deixados de lado, para se priorizarem os conteúdos lógicos.

Na concepção de uma educação que compreenda o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos, levando em conta também o conhecimento dos interesses e objetivos do seu desenvolvimento (periodização, atividade guia, marcos no desenvolvimento) que se constituem dentro da escola, bases consistentes são criadas para que de fato exista uma educação humanizadora, em que essa possa ter a finalidade da vivência em comunidade que ultrapassa os “muros da escola”.

A educação que propicia a apropriação do conjunto de características humanas depende do repertório cultural que o professor disponibiliza. Esse profissional, a partir do seu repertório, garante o acesso ao conhecimento dos seus educandos, auxiliando-os a perceber que as produções do trabalho humano, sejam elas instrumentos da vida cotidiana, manifestações da Ciência ou da Arte, podem ser vivenciadas na vida comunal. É relevante salientar que a comunidade, no processo de ensino, ocorre por intermédio da ação intencional do educador (ARMANDO FILHO, 2014), o que inclui dizer que tais objetivos não são alcançados por uma prática espontânea, ação característica da vida cotidiana (HELLER, 1992), antes decorrem de planejamento antecipado e exposição do que há de mais elaborado na cultura humana.

A ação humanizadora que o professor exerce na escola leva à constituição de comunidades no sentido de um conteúdo axiológico positivo. Segundo Heller (1992), essas comunidades ajudam na desenvoltura tanto da individualidade dos sujeitos, como na identificação de humano-genérico, sendo que há a participação consciente dos indivíduos nessa produção, superando as formas alienantes.

Sobre a escola enquanto uma comunidade de conteúdos axiológicos positivos, concorda-se com Filho (2014, p. 65) ao dizer que:

Pensar a escola como comunidade, portanto, é possibilitar que os conhecimentos ali produzidos se transformem em possibilidades para o estudante assumir gradualmente a autoria da sociedade na qual viverá como adulto. Isso sugere criar uma vinculação afetiva, emocional e cognitiva com a atividade escolar como representante da sua futura vinculação como indivíduo e sujeito em relação à sua sociedade. Fazer a transposição gradual do domínio adulto da orientação da vida para as mãos dos próprios estudantes.

É com o intuito de auxiliar no processo de formação e humanização dos seres humanos que a escola poderia vir a ser uma comunidade, como também possibilitar a constituição de outras comunidades, já que tem a função de formar os sujeitos para essa vivência. O conhecimento compartilhado e apropriado no espaço escolar não se finda na instituição, mas retorna para a vida cotidiana codificado em um saber mais elaborado que pode ser dividido entre todos.

Conforme a autora Heller (1992), a Arte é em sua essência uma das formas mais elevadas da vida cotidiana, que constitui autoconsciência e memória da história dos homens. Essas características pertinentes às manifestações artísticas, potencializam o processo humanizador quando adentram os espaços escolares, considerando que o professor efetive seu papel mediador.

A Arte na sociedade e a Arte na educação assumem configurações diferentes na formação social e cultural do indivíduo. Na relação objeto estético e receptor fora do ambiente escolar, não há interferência de outros no processo apreciativo, como por exemplo, em um museu, o sujeito estabelece relações com a obra, a sua sensibilização para com o objeto estético e até mesmo a possibilidade de chegar a uma catarse se efetivará conforme a bagagem cultural já apropriada/internalizada. Já quando as manifestações da Arte adentram as instituições escolares, assumem então a função educativa, balizada por objetivos a serem alcançados em que a mediação do professor na apreciação é importante (DUARTE, 2008).

Como diriam Assumpção e Duarte (2016), a escola é um ambiente propício para se ensinar a Arte em suas grandezas. Ainda segundo a perspectiva desses autores, quando a Arte é introduzida no ensino, os indivíduos vão paulatinamente desenvolvendo sua sensibilidade, tornando-se educados esteticamente. Vale ressaltar que falar sobre educação estética não corresponde ao termo “formatação” de sujeitos, ao contrário, pretende-se que por meio do contato intencional e planejado pelo professor, as funções psíquicas relacionadas à imaginação, criação, memória e tantas outras, possam ser desenvolvidas em sua amplitude.

Firmado nos preceitos teóricos do Materialismo Histórico Dialético, preconiza-se que o ensino da Arte seja carregado de intenções e objetivos que se efetivem na vida humana com significações. As manifestações artísticas no contexto escolar podem ultrapassar os Desenhos Livres e as Reproduções de Obras popularmente conhecidas para dar lugar a conteúdos que elevem o desenvolvimento e a formação

do sujeito omnilateral, visando o ser como um homem total, não subestimando sua capacidade de apropriação.

Na superação da educação capitalista fragmentária, a Arte na escola contribui para o sujeito vir a ser completo, conforme o excerto de Marx (2004, p.108, grifo do autor):

O homem se apropria de sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, [VII] são no seu comportamento objetivo ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...]

O pensamento de Marx expresso de excerto mostra que o homem aprende e se apropria das produções culturais de maneira que todo seu corpo se dedique a essa atividade. Na relação com as manifestações estéticas, a criança se coloca inteira para apoderar-se do que está diante de si, usa os órgãos do sentido, recorre aos conhecimentos prévios da obra ou do artista, assemelha com sua própria história, conhece novos elementos. O fato é que a educação referente à Arte disponibiliza de meios para que o sujeito não seja submetido a fragmentar seu corpo, a submeter sua vida a algo inóspito.

Salientam-se os conteúdos estéticos em sua máxima elaboração, para que também aquele que está inserido no contexto escolar, ao se defrontar com as manifestações da Arte possa ter seu desenvolvimento culminado no ápice. Sendo a Arte uma parte da cotidianidade intensificada e objetivada em um produto estético, na escola a relação que esse apreciador irá estabelecer no momento, para que, posteriormente ele possa agir na sua prática social como práxis transformadora, sofrerá influências de como o professor exercerá a função mediadora.

É na associação da teoria e prática que o professor acaba demonstrando as concepções teóricas que sustentam seu trabalho, logo o exercício mediador está relacionado a esses pressupostos. Se o profissional intervém na atividade de Desenho, na utilização dos Instrumentos Musicais, na Exploração Corporal dependerá de qual seguimento pedagógico corresponde aos seus ideais, elegendo-o para sua prática.

É evidente que essas ações refletem na questão do ensino, aprendizagem e desenvolvimento. No caso da criança pequena, as percepções iniciais que esta estabelece com a Arte depende da maneira como o professor promove essa atividade, podendo se tornar algo agradável, como também causar prejuízos nessa relação durante toda a vida.

A práxis do ensino da Arte fundamentada em pressupostos teóricos que buscam elevar os sujeitos de simples seres biológicos a seres sociais e culturais, possibilitam a promoção em potencial das apropriações humanas. O processo humanizador não se dá inatamente (FILHO, 2014), é necessário que o professor articule os instrumentos e os signos que auxiliam no desenvolvimento, além de se colocar como mediador entre criança e meio.

Faz-se relevante retomar a ideia de comunidade enquanto finalidade da humanização, após analisar a Arte na constituição desse primeiro elemento. Se a comunidade compactua com o reconhecimento do humano-genérico, considerando ainda a formação do individual, logo a Arte encontra ali o seu lugar compatível, pois segundo Vigotski (1999, p.315):

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social.

Tanto a comunidade quanto a Arte são expressões do humano em sua totalidade, considerando os aspectos mais íntimos do ser e da vida genérica. Nessa abordagem há uma superação consciente do estado alienante que o sistema vigente submete os sujeitos, podendo o homem atuar em seu estado completo no meio ao qual pertence.

O ensino da Arte que preconiza a ação humanizadora, visando por consequência a vivência em comunidade, é apenas uma proposta sugestiva do que a escola pode vir a ser. Esse processo de transformação educacional, como social, não se torna factível se os modos de operacionalização das manifestações artísticas vinculados ao desenvolvimento humano, estiverem incompatíveis.

Assim, avalia-se que a humanização é o primeiro passo para que a vida social comunal possa ser estabelecida. Para tanto é preciso ter claro que as pessoas se

apropriam do universo humano de diferentes formas durante a vida. Deste modo, a seção seguinte promove um aprofundamento referente aos marcos, às principais conquistas e elementos considerados importantes para o desenvolvimento no início da vida, para então tecer discussões que incluam a Arte enquanto potencializadora desse processo.

#### 4. A ARTE E AS FUNÇÕES PSÍQUICAS DA CRIANÇA PEQUENA

No descomeço era o verbo.  
 Só depois é que veio o delírio do verbo.  
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a  
 criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*  
 A criança não sabe que o verbo escutar não  
 funciona para cor, mas para som.  
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele  
 delira.  
 E pois.  
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de  
 fazer nascimentos —  
 O verbo tem que pegar delírio.

(Manoel de Barros)

Ao nascer, um mundo de possibilidades aflora para o ser. Antes, um universo para descobertas, depois um espaço para criações. Assim acontece com a criança, sua chegada ao mundo humano é uma caixinha para descobertas, aliás, tudo deve ser descoberto, apreendido e aprendido para que então se torne um sujeito humanizado, capaz de ver a história e então criar e recriar o que move as gerações.

De seres biológicos a seres sociais e culturais, a criança apenas se torna membro da comunidade dos homens quando se apropria das características tipicamente humanas. Sob essa perspectiva é que a Arte contribui para que os processos psicológicos possam ser desenvolvidos, pois sendo ela criada pelos homens e para eles, é a própria manifestação da vida.

Nesta seção, busca-se compreender a relação que a Arte no contexto escolar estabelece com o desenvolvimento humano, prioritariamente nesta pesquisa, ao que se refere à criança de até três anos. “O desenvolvimento psíquico da criança de até três anos” seguido de “A arte no desenvolvimento da criança pequena” são as subdivisões que contextualizam o assunto, tecendo as discussões pertinentes para a análise.

Como já sugere, o tema da primeira subdivisão trata especificamente do desenvolvimento da criança nos três anos iniciais da vida, levando em conta a vida intrauterina, o período pós-natal, o primeiro ano de vida e a primeira infância. Para tanto, consideram-se os marcos referenciais e as principais conquistas apontadas pelos estudiosos como Leontiev (1978), Mukhina (1995), Vigotski (1998), Mello

(2007), Martins (2009), Arce e Baldan (2009), Costa e Cesana (2014), Cheroglu e Magalhães (2016), Chaves e Franco (2016) e outros.

Dando continuidade ao estudo do desenvolvimento da criança pequena, na seguinte subseção procurou-se apontar como a Arte pode contribuir na formação do sujeito humano dentro do ambiente da Educação Infantil. Nessa discussão, a função superior imaginativa do psiquismo e a ação criadora foram pontos eleitos com o intuito de esclarecer como o Materialismo Histórico Dialético concebe tais elementos e sua importância no fazer artístico com os pequenos. Como embasamento teórico utilizou-se dos estudos dos autores já referidos na primeira parte, acrescentando contribuições de Marx (2004), Lefebvre (1983), Frederico (2013) e Heller (1992).

Sabe-se que a Educação Infantil possui um espaço amplo para as diversas formas em que as manifestações artísticas se objetivam, no entanto, espera-se que esta discussão da Arte atrelada ao desenvolvimento infantil possa, ao menos, em primeira instância, suscitar indagações referentes a essa práxis e, posteriormente, venha possibilitar transformações na realidade escolar.

#### 4.1 O Desenvolvimento Psíquico da Criança de Até 3 Anos

A Arte exerce um papel significativo no desenvolvimento do gênero humano, seja como apropriação da própria cultura dos homens, como manifestação do que há de mais íntimo no ser, ou mesmo como formação estética. É certo que as formas com que a Arte se objetiva não passam despercebidas na constituição dos sujeitos, em seus processos psíquicos, já que nela está contida na vida por meio do trabalho que eleva os homens de indivíduos simplesmente biológicos a seres culturais e sociais.

Sabendo, pois, dessa relação “Arte e desenvolvimento humano” e que, de modo geral, as possibilidades ocorrem durante toda a periodização da vida de um sujeito, para um maior aprofundamento desse vínculo, optou-se por focar quando tudo começa, ou seja, as manifestações da Arte no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças de até 3 anos de idade. A escolha surge da concordância com o posicionamento de estudiosos da psicologia, ao afirmarem que o início da vida é significativo na constituição do que o indivíduo é e pode vir a ser, mostrando a importância de um olhar cuidadoso na educação das crianças.

Priorizando neste momento o desenvolvimento humano, buscou-se compreender a periodização infantil, o conceito de atividade guia e por quais a criança perpassa, além das principais características e conquistas no começo da vida. A vida intrauterina abre a exposição e, ainda que a criança não esteja diretamente inserida no meio social e possa parecer desnecessário abordar tal assunto, as influências a que a mãe se sujeita influenciam no curso do crescimento do feto que vai para além das paredes do útero. Em seguida entra em cena o período logo após a chegada dos pequeninos à vida social, caracterizado pelo pós-natal, para então adentrar as especificidades da primeira atividade guia, a de comunicação emocional direta, e finalizar com a atividade guia objetal manipulatória.

#### 4.1.1 Vida Intrauterina

A vida no útero é um estado de transformações constantes. Ainda como feto, ao longo dos 9 meses de gestação, a criatura começa a ganhar forma humana quando os sistemas internos e os membros corpóreos (internos e externos) são formados.

O período intrauterino é de uma delicadeza significativa, em que há uma dependência considerável da criança no curso de sua formação em relação a sua progenitora, isso porque está sujeito a fatores biológicos, sociais, psicológicos e tantos outros que influenciarão diretamente o desenvolvimento do feto. Esse é o ambiente que primeiramente o ser humano ganha forma, estabelece relações indiretas com meio social, em uma relação dialética entre organismo e cultura, feto e condições de vida da mãe (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016).

Tomou-se como fundamento a psicologia Histórico-Cultural que visa explicar como se dá a formação do homem. Segundo esse posicionamento teórico, expresso por Cheroglu e Magalhães (2016), dentro do ventre materno o feto forma pré-condições para que sistemas funcionais complexos possam ser desenvolvidos. A criança inicia o processo de desenvolvimento fisiológico que, conseqüentemente, possibilitará a desenvoltura de seu psiquismo mais adiante, considerando as disposições sociais a que o sujeito estará submetido.

As autoras afirmam ainda que no período embrionário, os sistemas circulatório e nervoso são formados primeiramente. A partir desses sistemas e da atividade reflexiva, que tem início por volta da oitava semana, as reações aos

estímulos sensoriais se intensificam conforme o passar dos meses gestacionais e o embrião reage com atividade muscular involuntária aos toques da mãe.

É mister salientar que a partir do momento em que o sistema neurológico surge no embrião, novas conquistas podem ser apontadas. Para além da reação ao toque na barriga, ele reage também aos barulhos e sons externos, como exemplo, o batimento cardíaco da mãe, ou ainda, as Músicas que a mesma tem por hábito escutar em sua casa, no ambiente de trabalho, nos espaços de socialização que frequenta, até mesmo aos intensos ruídos do trânsito (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016).

Com base nos pressupostos teóricos adotados, as condições postas ao feto para que seu desenvolvimento seja favorável ou desfavorável está diretamente relacionado às condições físicas e psíquicas que a progenitora está submetida, já que esta é o espaço de formação para a criança. Logo, as alterações de humor, a ansiedade, o estresse durante a gravidez afeta diretamente o feto, pois se criam-se respostas emocionais desse vínculo, que está ligado ao estado emocional da mãe, sustentado por fatores bioquímicos (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016).

As condições sociais do ambiente em que a mãe está submetida subsidiam indiretamente na formação do feto. Não são poucos os casos de crianças que nascem abaixo do peso esperado por falta de alimentação adequada da mãe, ou que deformações físicas ou neurológicas que são desenvolvidas dentro do útero por situações intensas vividas pela mãe ainda na gestação. As circunstâncias do meio no período gestacional causam efeitos no bebê em formação, mesmo que tais efeitos sejam reversíveis após o nascimento.

O vínculo que é estabelecido entre feto e gestante sofre mudanças qualitativas após o nascimento. O elo de dependência, não necessariamente continua sendo com quem gerou a criança, já que nesse novo momento seu desenvolvimento não está mais submetido apenas a um corpo. É interessante perceber, como afirmam Cheroglu e Magalhaes (2016), como essas mudanças desfazem as visões naturalistas de maternagem, como também aquelas que secundarizam a natureza social para o desenvolvimento do homem.

A partir da compreensão de como se dão os fatores para o desenvolvimento da vida intrauterina, seguiremos com o estudo a respeito da chegada dessa criança ao mundo social, o qual se pode considerar período pós-natal.

#### 4.1.2 O Pós-Natal

O nascimento é um momento de grandes transformações na vida da criança. Antes, o feto alocado no útero possuía a sua disposição as bases necessárias para o desenvolvimento, sendo um local de aconchego e estímulos constantes. Após a chegada ao mundo externo, observa-se um ensaio para sua independência, ainda que os primeiros anos e principalmente os primeiros meses de vida exista uma dependência do outro (adulto) para sua sobrevivência.

A velocidade com que as mudanças na vida do recém-nascido ocorrem é interessante. Logo nas primeiras horas após o nascimento é possível constatar diversos reflexos inatos, denominados de reflexos não-condicionados, garantindo as primeiras adaptações no ambiente novo, contudo, eles logo desaparecem e são substituídos pelo condicionamento do mundo cultural. Essa transição, sempre mediada por um sujeito mais experiente, possibilita que o sistema psíquico possa ser desenvolvido, sempre em processo Histórico Dialético, que cria uma necessidade, internaliza o novo conhecimento e com as novas experiências vividas outras necessidades são incitadas, e essa dinâmica permanece em constante movimento.

Assim como na vida intrauterina, os primeiros dias no mundo externo são marcados pela atividade reflexa, sendo facilmente identificada no contato com o recém-nascido. Segundo o que relata Mukhina (1995) são os reflexos, ou ainda as reações protetoras, que colocam em funcionamento a respiração e a circulação do sangue no momento que a criança vem ao mundo, aprendendo a atuar independentemente do organismo materno. A autora relata que nesse ambiente inusitado, o corpo tenta amenizar ou mesmo anular alguns estímulos, por exemplo, se há um aumento súbito na intensidade da luz as pupilas reduzem, se um objeto se aproxima dos olhos a pálpebra se fecha.

Dentre os reflexos neonatais, pode-se citar o de moro. Nele a criança abre os braços simetricamente em posição de cruz, esticando também as pernas e o pescoço e logo depois o corpo volta a relaxar (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Há indícios de que essa movimentação seja decorrente de sustos, ou quando a criança muda de posição rapidamente ou quando é surpreendido por algo. É certo

que uma das primeiras checagens do pediatra em contato com o bebê para testar seus reflexos, inclui a verificação do reflexo de moro.

Outro fato facilmente identificado logo após o nascimento, são os chamados reflexos de orientação. Ao ser exposto um ponto de luz, provavelmente o bebê orientara seu corpo na mesma direção, similarmente ao girassol em relação ao sol. Também, se um foco de luz se desloca lentamente perto dos olhos da criança pequena, sua reação é acompanhar o movimento desse foco (MUKHINA, 1995).

Nos primeiros dias de vida, faz-se importante para a sobrevivência do neném o reflexo de sucção. É por meio dele que a alimentação por via oral se torna possível. Ao colocar algo na boca do bebê o mesmo passa a sugar, seja um objeto, como por exemplo a chupeta ou um brinquedo qualquer, como também o seio materno. A princípio há uma confusão na coordenação da sucção que deve funcionar juntamente com a respiração, no entanto, esse período de ajustamento não demora para ser superado e a criança aprende a lidar com os comandos, tornando-se uma tarefa cada vez mais fácil e logo automática (MUKIHINA, 1995).

Mukhina (1995) relata que muitos dos reflexos que acompanham a criança desde o nascimento, acabam desaparecendo antes mesmo que os reflexos condicionados sejam alocados no corpo social. A autora diz que parte dessas ações inatas são heranças dos antepassados dos homens, sendo elas condições prévias para a vida em períodos extintos, assim, esses conjuntos que não favorecem o desenvolvimento na cultura atual são chamados de reflexos atávicos. Para ilustrar, no reflexo de apreensão que é manifesto pela contração da mão, fechando os punhos quando existe um estímulo na palma da mão, deixa de ser significativo para a realidade concreta atual, na qual a criança não precisa do movimento de apreensão, mas do movimento de segurar que surge da excitação dos dedos. O mesmo ocorre com o reflexo de arrastar impulsionado pelos pés, que logo é substituído pelo arrastar autêntico que parte do caminhar com as mãos.

Os reflexos não condicionados asseguram de uma forma arcaica a sobrevivência no momento de transição da vida intrauterina para o campo social e cultural. Ainda que a criança disponha desses reflexos que emergem junto ao seu nascimento, eles não são o suficiente para proporcionar as bases para o desenvolvimento psíquico de qualidade, como constata Mukhina (1995, p.76, destaque da autora):

*A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam em estado puro das formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, de alimentação, calor). Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base do seu desenvolvimento psíquico.*

No período do pós-natal, mesmo que o neném desfrute de reflexos que garantem formas para que as necessidades do corpo biológico possam ser sanadas, a criança carece de estímulos que a faça se tornar um sujeito social e cultural. É por intermédio do ser humano mais experiente que a constituição de ser biológico para social se torna viável; apresentando o mundo humano e criando possibilidades de apropriação é que o desenvolvimento psíquico vem a ser real.

Todas as ações do sujeito mais experiente em favor da vida da criança pequena incitam a inserção do bebê na comunidade, favorecendo que o psiquismo, que já possui o amparo biológico, comece a ser desenvolvido. Passados os primeiros 45 dias do período caracterizado como pós-natal (MUKHINA, 1995; MARTINS, 2009), os meses subsequentes darão espaço para que a primeira atividade guia da criança se efetive, já que a principal particularidade do recém-nascido é a capacidade ilimitada em assimilar novas experiências (MUKHINA, 1995).

No primeiro ano de vida diversas mudanças acontecem no corpo do bebê, tanto as físicas, como psicológicas e sociais. As transformações são decorrentes do processo de ensino e aprendizagem que a criança vivencia, tendo como principal guia a atividade de comunicação emocional direta.

#### 4.1.3 O Primeiro Ano de Vida

Muitas mudanças ocorrem na vida da criança pequenina durante seu primeiro ano no mundo humano. É nesse curto espaço de tempo que aprende a sentar, gatinhar, andar, balbuciar as primeiras palavras, sente as primeiras alegrias e os desprazeres, experimenta sabores diversos, entra em contato com diversas sensações etc.

Segundo Leontiev (1978), cada aprendizagem decorre, em todo momento, do desenvolvimento de uma atividade guia ou ainda pode-se dizer dominante, que direciona por um certo período, os meios pelos quais a cultura é apropriada, revelando a maneira como se dá o relacionamento com o mundo real. O termo atividade deve ser relacionado aos processos psicológicos que, de modo geral,

revelam aquilo que em seu conjunto tende para um objetivo, logo incita o sujeito para uma atividade, movido por um motivo.

Como é sugestivo, o indivíduo perpassa por diferentes atividades que assumem posições diversas ao longo da vida. Em dada época, um tipo de atividade assume um papel de maior importância no desenrolar da personalidade do ser, sendo ela a dominante, já as outras ficam em uma situação secundária, mas que ainda exercem um grau de importância, elas não desaparecem. No entanto, o desenvolvimento do psiquismo, para que de fato algo novo possa tomar forma no sujeito, não será levado em conta o conjunto de atividades, e sim a que exerce função dominante (LEONTIEV, 1978).

Expresso que é a atividade dominante que move o desenvolvimento psíquico, ressalta-se a importância do profissional da Educação Infantil em ter para si tal conhecimento. O professor, no exercício de ensinar, potencializa suas práticas a partir do conteúdo teórico, criando formas que melhor se adequam ao processo de apropriação da criança, que conseqüentemente intensificam o movimento do desenvolvimento.

Por vezes, a criança pequena esteve marginalizada nas sociedades. Todavia, ela conquistou um espaço na atualidade que a colocou como sujeito social, que possui uma história, é pertencente a uma cultura, dotada de direitos, e sua formação é responsabilidade de um conjunto de pessoas mais experientes, como as que são da família e da escola (KUHLMANN, 2015; BRASIL, 1990). As novas considerações referentes à criança indicam que é preciso conhecer suas especificidades; ter a consciência de que os modos de aprendizagem são diferentes em cada estágio do desenvolvimento, incitando um profissional engajado em propiciar uma educação de qualidade que considere cada aspecto do desenvolvimento, para potencializar esse processo.

Tendo em vista uma educação que prioriza um ensinar de qualidade que viabilize o aprender, deve-se levar em conta a periodização do desenvolvimento. Conforme Leontiev (1978), não é a idade que define qual a atividade dominante que a criança se encontra, apesar de cada fase ter um lugar específico no tempo. Os limites são estabelecidos por seu conteúdo, que por sua vez é caracterizado pelas condições reais do ambiente em que a criança está inserida. São essas mesmas condições sócio-históricas que apontam a atividade dominante para a criança num

dado estágio do desenvolvimento; são as proposições que o meio, incluindo as ações dos professores no espaço educacional, que fazem essa indicação.

Sabendo que não é a idade biológica que estabelece o grau de desenvolvimento do sujeito, do mesmo modo a atividade determinante não é sentenciada por essa mesma regra. Saber as características de cada estágio da formação humana exige um olhar observador do profissional da educação para que então o trabalho educativo possa ser planejado de acordo com as necessidades de desenvolvimento psicológico da criança. Leontiev (1978, p.291)<sup>10</sup> esclarece que:

A primeira coisa que devemos notar, quando nos esforçamos por resolver a questão das forças motoras do desenvolvimento do psiquismo, é portanto a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais. É, porém, evidente que esse lugar não determina por si só o desenvolvimento. Ele caracteriza simplesmente o nível atingido num dado momento. O que determina directamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta actividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento dessa actividade depende por sua vez das condições em que ela vive.

É a identificação nas relações sociais que evidenciam as fases do desenvolvimento da criança pequena, logo a atividade dominante, possibilitando modificações reais na formação do estado psíquico. Existe um conjunto de características que permitem tal identificação, como é o caso da primeira atividade guia que ocorre durante o primeiro ano de vida, denominada de comunicação emocional direta. Como já dito, não é a idade biológica que estabelece o estágio do desenvolvimento, mas se espera, conforme as condições sociais e culturais formuladas, conforme a história da própria humanidade, que a cada etapa da formação humana ocorra em um certo tempo estimado.

A primeira atividade dominante começa a surgir logo após o período do pós-natal, quando as “[...] necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias, se o modo de vida e educação forem adequadas, a criança experimentará novas necessidades [...] que são a base do desenvolvimento psíquico” (MUKHINA, 1995, p.78). A emergência da atividade de comunicação emocional direta tem dependência com a maneira com que o mundo social e cultural é apresentado ao bebê, pois não é algo inato na vida humana, mas depende dos

---

<sup>10</sup> Será mantida a ortografia original em todas as citações referentes ao autor Leontiev (1978).

estímulos que os homens mais experientes causam nesse novo ser, permitindo que a criança adentre no universo humano.

Como expresso anteriormente, existe uma relação inteiramente de dependência do bebê com o adulto, em que as necessidades dos pequeninos apenas são satisfeitas por intermédio do outro, seja na alimentação, no cuidado higiênico, na acomodação no berço dentre outros aspectos. Para que os órgãos do sentido possam ser desenvolvidos a criança também fica a espera das possibilidades que lhe são oferecidas, e estas tem o processo de formação iniciada quando o sujeito mais experiente aproxima e depois afasta o brinquedo da criança, canta uma Música, conversa, diversifica as posições do bebê (ora de barriga para cima, ora de um lado, depois para o outro, sentado...), ou seja, para que a criança possa ter o corpo desenvolvido em seus múltiplos aspectos, é preciso a intervenção de uma pessoa que o estimule. (MUKHINA, 1995).

Nesse primeiro momento, a participação do adulto na vida do bebê é significativa, principalmente no que se refere ao contato emocional que proporciona em cada ação, considerando que esse aspecto é de comoção positiva para a formação da criança (MUKHINA, 1995). O *complexo de animação*, que surge por volta do fim do segundo ou começo do terceiro mês de vida, exterioriza as reações emocionais, sendo caracterizadas pelo olhar fixo no rosto de quem se inclina, agitação do corpo com os braços estendidos e as pernas encolhidas, esboço de sons suaves e sorrisos direcionados. Essas reações emocionais motoras expressam o desejo de comunicação com o adulto, sendo a primeira necessidade social da criança (MUKHINA, 1995; MARTINS, 2009; CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016).

Os laços estabelecidos entre o bebê e o adulto podem trazer resultantes positivos, como também negativos. O estado de ânimo da criança é influenciado com o aparecimento do adulto, como por exemplo, o relato de Mukhina (1995), mostra que se uma criança está manhosa e não quer brincar, basta a chegada de alguém para que esse estado venha a ser alterado, e a brincadeira prossiga normalmente. A autora também diz que por volta do quarto ou quinto mês as relações passam a ser mais seletivas por parte da criança, desse modo, se alegra com vinda das pessoas que fazem parte do ciclo cotidiano, e em oposição, se assusta com um estranho.

Há também forma de relacionamento emocional que não agrega positividade no desenvolvimento. Se a atenção for excessiva, se o adulto se mantiver

constantemente do lado do bebê, esse vem a se acostumar com a presença contínua da pessoa e acaba não se interessando pelos objetos, pelos brinquedos que também exercem papel fundamental em sua formação, sem contar o choro que é iniciado quando a criança é deixada sozinha por um instante (MUKHINA, 1995).

A relação direta que é estabelecida entre o adulto e a criança é transformada se os métodos educacionais apontarem para um desenvolvimento real. A introdução de objetos e brinquedos nessa relação, que é a apresentação do mundo material, estabelecendo a *atividade conjunta*, segundo o que afirma Mukhina (1995).

A mesma autora diz que “A atividade conjunta do adulto e da criança se manifesta do fato que o adulto dirige as ações da criança e de que a criança, quando não consegue realizar uma ação, recorre à ajuda do adulto” (Mukhina, 1995, p.83). Nessa nova etapa do primeiro ano, a criança começa a se interessar por elementos que o adulto apresenta, mostrando sua forma, denominando o objeto, ensinando como usar, e o pequenino vai assimilando e apropriando as novas informações.

Nesse processo de assimilação e apropriação, a característica de imitação por parte do bebê assume papel essencial, apresentando uma alternativa relevante para que a ação educativa pedagógica crie formas de potencializar esse desenvolvimento. A criança de 7 a 9 meses acompanha com atenção os movimentos, como também as conversas entre adultos, eventualmente horas depois imita, dentro das suas possibilidades, o que viu e/ou ouviu. A característica observadora faz dela uma grande imitadora até o final do primeiro ano de vida, reproduzindo aquilo que está disposto em seu meio social (MUKHINA, 1995).

É sempre por intermédio da relação com o outro que a criança passa a conhecer o mundo, apropria-se da cultura, dos traços humanos, e que vem, conseqüentemente, a se desenvolver. O adulto sendo o mediador nesse processo longínquo, suprindo as necessidades biológicas, respondendo às ações positivas das crianças com sorrisos, palavras afirmativas, franzindo a testa e expressando palavras com entonações diferentes quando estas não correspondem ao comportamento esperado, acabam incitando a contradição na atividade comunicativa. O bebê quer se comunicar com o adulto, no entanto não sabe como fazer isso, situação que é superada quando começa a compreender e depois a falar as palavras (MUKHINA, 1995; CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016).

Segundo os estudos de Cheroglu e Magalhães (2016), são dois os principais fatores responsáveis por criarem a necessidade de comunicação na criança

pequena, ambos de natureza social. O primeiro, já situado anteriormente, refere-se à circunstância controversa de total dependência do bebê em relação ao adulto para satisfazer todas suas carências, sejam elas orgânicas ou sociais, em que lhes faltam o principal meio de comunicação com o seu cuidador, a linguagem humana.

O segundo fator responsável por criar a necessidade de comunicação surge da ação antecipadora do adulto em resposta às expressões do recém-nascido. Ao nascer a criança chora quando tem fome, chora ao se sentir incomodada com a cólica, tem uma determinada reação quando a fralda está “cheia”, faz manha quando tem sono etc., essas reações no começo da vida não são direcionadas a uma pessoa, apenas revelam o estado de carência do pequenino. No entanto, o adulto, conforme o seu repertório cultural, acaba tratando tais reações como se fossem direcionadas e de cunho social. Conforme o vínculo com a criança se estreita, ele acaba identificando do que se tratam tais reações e as supre. Por exemplo, a entonação de um choro pode indicar fome, nesse sentido, o cuidador revela para a criança que sabe o porquê dela apresentar tal comportamento e conversa com ela perguntando se “quer mamar”.

“A atividade antecipadora do adulto é fundamental para que o bebê ingresse na atividade comunicativa: são as ações do adulto em resposta as manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p.102). Esta ação antecipadora para com o bebê é uma ação comunicativa quando este ainda não tem tal linguagem desenvolvida; é o segundo fator de maior importância na criação da necessidade de comunicação no sujeito em formação.

A partir da necessidade de se comunicar e do princípio de imitação, a criança começa a se empenhar na atividade de pronunciar a linguagem oral humana. Até que as palavras comecem a sair de maneira compreensível, é um trabalhoso caminho de diversas etapas, ainda que elas evoluam rapidamente se o aparelho biológico psíquico estiver em normalidade.

Esse processo começa muito cedo; desde os 3 meses de idade o bebê emite sons quando está de bom humor, e os repete incansavelmente como se imitasse a si mesmo, e esses mesmos sons são intensificados quando um adulto se inclina sobre sua face. Posteriormente, por volta dos 4 meses, imita claramente o ritmo dos sons, como por exemplo, se existe o costume de cantar uma canção de ninar (Alecrim

Dourado; Brilha Bilha Estrelinha; Se essa Rua Fosse Minha...), a criança reproduzirá o ritmo, ainda que o som seja emitido de forma diferente (MUKHINA, 1995).

É de relevância para o desenvolvimento do bebê, que seja um hábito de quem o cuida sempre interagir, especificamente nas formas que envolvam a linguagem oral, manifesta em uma canção, na ação antecipadora ou mesmo em diálogos. Mukhina (1995) reitera que se essa base for bem estruturada nos primeiros meses da criança, a partir da segunda metade do primeiro ano o adulto cria condições específicas que permitem o desenvolvimento da linguagem.

A consequência dessas ações gera balbúcio por volta dos seis meses no pequenino, e isso ocorre de maneira prolongada na tentativa de imitar as sílabas dos adultos, ajudando no aperfeiçoamento dos movimentos dos lábios, da língua e da respiração (MUKHINA, 1995). Aprender a coordenar a movimentação facial com a respiração parece uma tarefa simples se levada em conta a facilidade com que adultos realizam essa tarefa, mas para a criança, como tudo desde o nascimento, é algo novo, precisa ser apresentado, ensinado e apropriado por ela.

No processo de se apropriar da linguagem oral humana, algumas perguntas sugestivas podem ajudar na compreensão dos significados. “O que é isso ou aquilo?”, “Onde está tal coisa?”, estas são indagações que geralmente, na sequência, levam ao apontamento do objeto. Se for apresentado uma bola, nomeada e posteriormente se questionar a criança “cadê a bola?”, a reação de orientação e a assimilação ‘objeto x palavra’ é melhor compreendida, e com isso, até o término do primeiro ano ela conseguirá estabelecer tais relações (MUKHINA, 1995).

Mukhina (1995) afirma que a procura do objeto questionado pelo adulto não é pelo simples fato de encontrar, mas nesse ato está envolvida a manutenção do vínculo do cuidador e criança. Levando em consideração a atividade de comunicação emocional direta, tais circunstâncias promovem o contato emocional, então se questionam “onde está o papai?” e apontando ou correndo em direção à pessoa referida a criança responde “papa” e, em seguida, vem um gesto afirmativo do adulto que perguntou, provavelmente um estado de euforia será instalado no ambiente.

A mesma autora ainda ressalta que a partir do momento que a criança começa a compreender a linguagem oral humana, quando consegue dizer as primeiras palavras, ela procura estabelecer uma relação maior com o adulto, a fim

de descobrir o nome de objetos novos. O repertório de palavras ao fim do primeiro ano pode chegar a uma variação de 4 a 15 palavras se houver um bom estímulo.

Levando em consideração que a linguagem oral é um dos fatores a ser desenvolvido no começo da vida humana, Martins (2009, p.106-107) traz uma importante observação ao dizer que:

Portanto, durante todo o primeiro ano, o bebê pode e deve ser ensinado a falar, dado, porém, que não se reduz a mera repetição e emissão de palavras, mas que demanda a exposição do bebê a variadas situações de estimulação cultural, tendo em vista o enriquecimento das relações entre objetos, fenômenos, sons e significações.

Tal afirmação é indicativa para o caminho que a educação deve percorrer. Ao declarar que a criança pode e deve ter o seu desenvolvimento em sua capacidade máxima, preconiza-se uma prática pedagógica que seja planejada e que possibilite ao bebê conhecer a cultura. A linguagem, em fuga das formas estereotipadas, pode ser estimulada em diversas situações, enriquecidas com significações reais e objetivas que promoverão o envolvimento social.

A relação adulto e criança é um elo essencial a ser estabelecido a fim de que haja um desenvolvimento nas funções psíquicas durante os primeiros anos de vida do sujeito em formação. Explicita-se nesse momento o começo da vida, mas durante todo o decorrer dos anos do ser humano, para que ele possa alcançar novos estágios em seu desenvolvimento ele dependerá do meio ao qual está inserido, das possibilidades que tem ao seu redor, o que inclui o contato com outros sujeitos para que então possa continuar conhecendo o mundo humano (ainda que com o passar do tempo, o sujeito alcance uma certa autonomia em comparação à primeira infância, nas formas mais elaboradas de apropriação).

Desse contato depende também o desenvolvimento sensório-motor dos pequeninos. A princípio os movimentos são todos descoordenados, reflexos involuntários de estímulos externos, que com o tempo assumem a perspectiva de movimentos direcionados e voluntários, mudança decorrente das ações intencionais que o adulto mais experiente proporciona na vivência com o bebê (MUKHINA, 1995; CHEROGLU e MAGALHÃES, 2016; MARTINS, 2009).

A aquisição dos padrões de movimentos tipicamente humanos, segundo Martins (2009), representa os saltos qualitativos que se processam na junção dos

fatores biológicos e dos estímulos sociais. Isso ocorre dialeticamente, em que um fator de natureza biológica ao ser alterado pelo meio social e cultural, acaba modificando também o produto de ordem social, processo que ocorre simultaneamente.

As conquistas no primeiro ano de vida dos pequenos, como a sustentação da cabeça, rolar, sentar, arrastar, engatinhar, ficar em pé, caminhar, estender a mão para os objetos, segurar, manipular, balançar, atirar, encaixar, bater um objeto contra outro, caracterizam os saltos qualitativos no desenvolvimento. Costa e Cesana (2014) discorrem a respeito dos fatores *intrínsecos* e *extrínsecos* para pensar como os padrões fundamentais do movimento são internalizados pelos bebês.

Os fatores intrínsecos envolvem múltiplos componentes mais relacionados à formação biológica, como a força muscular, o peso corporal e o desenvolvimento cerebral. Já os extrínsecos dizem respeito às condições ambientais que a criança tem à sua disposição. É no segundo fator que a atividade pedagógica intencional do professor se estabelece, ainda que os fatores intrínsecos e extrínsecos tenham uma relação indissociável.

Ao frequentar a creche ou espaços educacionais equivalentes, parte do desenvolvimento das crianças fica sob responsabilidade da equipe pedagógica, e principalmente do professor. Com isso, a maneira como esse profissional compreende a criança, a forma com que concebe o ensino e aprendizagem, revelará sua conduta em sala. Dentro da teoria educacional adotada neste trabalho, a Teoria Sócio-Histórica, mais especificamente a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, acredita-se que o professor deva preparar o ambiente com atividades que potencialize o desenvolvimento dos processos psíquicos, incluindo brincadeiras que ajudem a criança a se apoderar, paulatinamente e com respeito por meio da atividade guia que se encontra, do que há de mais elaborado na ciência da motricidade.

Além dos fatores intrínsecos e extrínsecos, os movimentos progressivos e estereotipados compõem a práxis. Mas, pode-se questionar: de que forma? Segundo Mukhina (1995), existem movimentos que são de graus que conduzem para formas de comportamento que caracterizam o homem, ações que mostram progressos, em que ajuda a criança a adquirir novas impressões, a conhecer os objetos e suas propriedades. Já os estereotipados acabam isolando a criança do

mundo exterior, entorpecendo o desenvolvimento, como por exemplo, chupar o dedo, balançar de cócoras, apalpar as próprias mãos e ficar olhando para elas. Estes, são movimentos que o bebê fica em situação alienada, por vezes imóvel e sem prestar atenção em nada, desfavorecendo a humanização do indivíduo.

As formas sensório-motoras progressivas, conforme afirma Mukhina (1995), só se desenvolvem verdadeiramente quando a criança goza de atenção considerável do adulto, já que este organiza seu comportamento. Ele cria as necessidades de movimentos que são características do gênero humano, incentivando e reagindo com estado positivo as tentativas e acertos que vão por esse viés e repudiando aqueles que são estereotipados.

Os movimentos de apreensão surgem nos primeiros meses do bebê, aproximadamente entre o terceiro ou quarto mês. O adulto ao envolver a criança com os brinquedos incita esse desenvolvimento, que primeiramente vem do que parece ser uma *apalpação* dos objetos colocados em suas mãos, tempos depois a própria criança tentará alcançar o brinquedo e *tocá-lo*, posteriormente, aos 4 e meio ou 5 meses ela *agarra-o* e o *segura*, e o movimento com apenas uma mão, que caracteriza o domínio por completo da apreensão (mesmo que imperfeito) emerge com 6 meses (MUKHINA, 1995).

A partir do momento que a criança consegue manter o brinquedo ou um objeto qualquer na mão, ela começa a manipulá-lo. Esse é um processo muito simples no início caracterizando o primeiro contato, por isso apenas aproxima dos olhos, observa, leva até a boca, sacode (MUKHINA, 1995; CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016).

A complexificação nas manipulações não demoram para ganhar espaço. Mukhina (1995) ressalta que mesmo as ações mais simples, como sacudir ou empurrar o objeto, são com intuito de provocar algum resultado, seja de deslocar o brinquedo no espaço, descobrir o ruído do chocalho, o assovio do pato de borracha. Até o fim do primeiro semestre e começo do segundo, a criança manipula com a clara intenção de obter um resultado referente às ações que ela mesma desempenha no manejo do brinquedo.

Mukhina (1995) observa que, logo depois desse momento, a criança começa a brincar com dois objetos ao mesmo tempo. Na busca por resultados, ela especula as mais variadas formas de aproximar ambos, bate um contra o outro, faz sobreposição, tenta enfiar um dentro do outro e assim descobre as possibilidades.

Quando obtém resultados novos repete a ação na tentativa de reproduzir os efeitos que chamou sua atenção.

“Assim, o desenvolvimento da manipulação se manifesta no fato de que antes a criança se orientava para o objeto e agora se interessa pelo resultado da ação e por conseguir resultados mais complexos” (MUKHINA, 1995, p.93). Esse excerto resume as mudanças que ocorrem na criança durante seu primeiro ano de vida em relação à manipulação de objetos, que passa de algo simples para manifestações cada vez mais complexas.

Sabe-se que o tempo de desenvolvimento das crianças nem sempre ocorre de maneira análoga, já que depende da disponibilidade do meio, que nem sempre é o mesmo para todas. Ainda assim, quando se discorre a respeito da aquisição dos movimentos fundamentais, pode-se esperar por um conjunto de ações a serem apropriadas em um determinado estágio do desenvolvimento que é comum para grande parte das crianças.

Os estudos de Costa e Cesana (2014), trazem contribuições de Gallaupe (1992) que formulou o *Modelo de Ampulheta*, corroborando com a ideia que do período da vida intrauterina até aproximadamente o primeiro ano de vida, a criança se encontra na categoria de *movimentos reflexivos*, nos quais os movimentos reflexos neonatais vão, gradualmente, sendo substituídos por movimentos voluntários, mesmo que ainda estejam limitados em controle pelo momento de adequação do campo gravitacional. Nesse primeiro ano, a criança necessita estar em contato com atividades que considerem esses fatores, auxiliando no processo de superação do seu desenvolvimento real, caminhando para a criação de novas necessidades que levarão o bebê para uma nova fase de apropriação e mudança nos processos psíquicos.

Aprendendo a lidar com o campo gravitacional, no processo de fortalecimento muscular, a primeira forma de deslocamento autônomo da criança é o de se arrastar, que surge por volta dos seis ou sete meses de vida na tentativa de pegar um brinquedo. Esses movimentos que possibilitam o deslocamento, com o tempo se convertem em conduta motora, que mais tarde a criança acaba adotando uma postura mais elevada e passa a engatinhar (MUKHINA, 1995).

Já o andar ereto, que para o adulto é uma conquista já adquirida, em que os mesmos se deslocam pelo espaço, é um longo processo de apropriação. Diferentemente, a criança primeiro aprende a ficar em pé com um auxílio que lhe dê

sustentação, posteriormente dá um passo sem utilizar dessa base e por fim anda se apoiando no adulto ou em objetos que encontra no caminho. A necessidade de se deslocar em pé é criada pelo sujeito mais experiente, já que a criança se utiliza do engatinhar para desempenhar essa função e não vê a necessidade do novo modo de deslocamento, assim “O adulto desempenha um papel decisivo como incentivador da criança, para que ande e assimile os movimentos preparatórios necessários” (MUKHINA, 1995, p.89).

No começo da vida, a criança estabelece relação com diversos fatores que levam a conhecer mais da cultura humana. É nesse ambiente que novas necessidades são criadas, levando os pequeninos a quererem mais, ainda que a realidade do seu desenvolvimento no momento não seja compatível. Com isso ele busca novas formas de superar tal realidade.

As categorias de contradição e posteriormente a busca pela superação, se dão dentro do estágio do desenvolvimento que a criança se encontra. Considerando o primeiro ano de vida do bebê, as novas necessidades que levarão a criança para a próxima atividade dominante emergem ainda na atividade de comunicação emocional direta. Como já evidenciado, o adulto exerce um papel fundamental para que essa passagem ocorra, pois é preciso que a criança queira o novo, sendo isso fruto das relações sociais.

O sujeito mais experiente, dando os estímulos necessários para que a criança venha ter o desenvolvimento dos processos psíquicos esperados, conforme a organização social e cultural, logo ela fará passar para uma nova atividade guia. A fase subsequente tem a atividade objetual manipulatória como dominante.

#### 4.1.4 A Primeira Infância

Passado o primeiro ano de vida da criança, inserida no universo social e cultural humano, diversas características do gênero puderam ser apropriadas por ela nesse processo humanizador. Esse é apenas o começo de uma longa jornada, com uma infinidade de possibilidades em que a criança tem um potencial indiscutível de desenvolvimento, a depender do que o meio oferece.

Dentro desse rol de elementos criados pelos humanos, o qual a criança passa a ter contato, ela é incitada pelo outro a sempre querer mais, sendo despertado para o fato que seu modo de vida já foi superado. Essa contradição que é gerada entre o

que já conhece e a possibilidade de novas apropriações leva a uma reorganização da atividade dominante, ocasionando a passagem para um novo estágio do desenvolvimento da vida psíquica (LEONTIEV, 1978).

Para que ocorra essa passagem de uma atividade a outra, é necessário compreender que os termos motivo e objeto (ou ainda resultado) caminham sempre juntos. Uma atividade apenas é estabelecida enquanto tal, a partir do momento que o motivo que leva o sujeito a uma ação tem correspondência direta com o objeto que o levou a agir de tal maneira, isso segundo o que afirma Leontiev (1978), caso contrário não passará de uma simples ação.

O autor acima referido, ajuda a entender melhor essa conceituação por meio de um exemplo em que, um jovem se dedica na leitura de um livro de história, pois logo adiante terá um exame. Supondo que esse estudante receba a informação de que para a prova a qual vem se preparando, não é necessária a leitura de tal livro, a priori algumas possibilidades são colocadas, como deixar o livro de lado imediatamente; não ler mais o livro, porém com grande desgosto; ou ainda continuar a leitura. Nos dois últimos casos fica evidente que o conteúdo do livro era o que instigava a leitura, sendo assim o motivo, pois satisfazia uma necessidade particular do sujeito, o desejo de saber, de compreender.

“Nós distinguimos da actividade os processos que designamos pelo termo de acção. Uma acção é um processo cujo motivo não coincide com o seu objecto [...]” (LEONTIEV, 1978), assim, por meio desse fragmento do pensamento do autor, pode-se ter clareza das possibilidades dadas no exemplo anterior. Se o rapaz deixasse de ler o livro imediatamente, ficaria claro que era apenas uma ação, pois o trabalho que estava executando não correspondia de fato com o objeto, ou seja, ter a síntese do conteúdo, mas sim ter boas notas no exame. Já nos outros dois casos, ação e resultado caminhavam horizontalmente, constituindo uma atividade.

É mister ressaltar que uma ação pode vir a se tornar uma atividade dependendo de como as circunstâncias venham a ser estabelecidas, como explicita Leontiev (1978, p.298):

Há uma relação particular entre a actividade e a acção. O motivo da actividade, deslocando-se, pode tornar-se objecto (o fim) do acto. Resulta daqui que a acção se transforma em actividade. Este elemento é de uma importância extrema. É dessa maneira, com efeito, que nascem novas actividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de

atividade dominante e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro.

O excerto acima ajuda na compreensão da passagem da atividade de comunicação emocional direta para a de atividade objetual manipulatória. Parte das ações que o bebê desempenhava em seu primeiro ano de vida, principalmente aquelas do final do segundo semestre, acaba tomando uma nova configuração no desenvolvimento da criança e se transforma em atividade dominante.

É mister ressaltar que a atividade de manipulação de objetos compreende aproximadamente a faixa etária de 1 a 3 anos, sendo caracterizada por alguns autores como *primeira infância* (MUKHINA, 1995; MARTINS, 2009; CHAVES, FRANCO, 2016). Nesse momento existe uma busca, uma motivação interna, por parte da criança, em compreender os significados sociais dos objetos. O que era ação exploratória com resultantes sensoriais, a partir das estimulações necessárias dos adultos tais ações assumem um patamar de atividade guia que aumenta o interesse pelos objetos e busca sua compreensão social: os pequeninos querem saber para que serve e como usa um dado objeto, uma colher, um copo, um regador, uma pá etc., por exemplo.

Martins (2009) assegura que a nova atuação e as conquistas no desenvolvimento da criança na primeira infância acarretam modificações significativas no âmbito social (interação com o outro), como também na relação que estabelece com a realidade objetivada (realidade material). Mukhina (1995) e Martins (2009) corroboram com a ideia de que as principais causas dessas modificações vêm em decorrência da apropriação do andar ereto que acaba liberando o uso dos membros superiores em diversas ações, antes comprometidos no engatinhar, no desenvolvimento da atividade objetual e na apropriação da linguagem simbólica, que facilita a comunicação entres os sujeitos.

O deslocamento do corpo de maneira vertical é um complexo empreendimento para uma criança pequenina. É preciso aprender a mover os pés alternadamente, a lidar com o equilíbrio, desviar de obstáculos no caminho e ter persistência, já que as quedas são inúmeras. Por mais difícil que seja no início, o papel o adulto é fundamental no processo de desenvolvimento desse modo de locomoção, incentivando com palmas, na fala, tomando distância e encorajando a criança a chegar até ele que espera com os braços abertos para um apertado e aconchegante abraço (MUKHINA, 1995).

Com o tempo, o andar ereto, por intermédio da prática constante, acaba se tornando menos complicado, proporcionando uma certa liberdade para a criança conhecer o espaço, buscar o brinquedo desejado. Quando a criança se sente segura nessa forma de deslocamento busca deixar mais complexa a tarefa; por volta de 1 ano e meio começa a procurar elevações como escada, caixotes, pisa propositalmente em objetos, posteriormente experimenta o correr, tenta andar de costas, de olhos fechados. A primeira etapa do andar é uma missão especial e apaixonante para os pequeninos, deixa de ser assim apenas quando se torna realmente uma ação automatizada (MUKHINA,1995).

Ao retornar ao *Modelo de Ampulheta* de Gallahau, citado por Costa e Cesana (2014) e tomando os estudos de Mukhina (1995), observa-se que há compatibilidade em suas pesquisas. Durante a primeira infância as crianças desenvolvem os *movimentos rudimentares* do primeiro ao segundo ano de vida e os *movimentos fundamentais* em sua fase inicial do segundo ao terceiro ano. Nos movimentos rudimentares as crianças já desenvolveram força muscular suficiente para sustentar e mover seus membros, assim realizam habilidades de estabilidade (controlar a posição da cabeça, do tronco, manter em pé), de manipulação (alcançar, agarrar e soltar) e de locomoção (rastejar, engatinhar e andar). Os movimentos fundamentais buscam uma certa complexibilidade, desafios, ou seja, torce o corpo no lugar, corre, salta, galopa, chuta etc.

Os pequeninos têm especificidades para que o desenvolvimento dos processos psíquicos ocorra positivamente. Tendo esse conhecimento em vista, como também que o andar é uma grande brincadeira e conquista para a criança no início da primeira infância, é importante destacar que esse é um fator que amplia a visão do mundo objetivo. Na atividade pedagógica que envolve as crianças que estão inseridas nas instituições educacionais desde a tenra idade, o professor deve levar em consideração esses fatores no momento de planejar as aulas. O planejamento deve propiciar atividades desafiadoras, que exercite as diversas maneiras de deslocamento (na ponta do pé, com o calcanhar, circuitos etc), com velocidades distintas e níveis de altura variados.

O caminhar proporciona autonomia para a criança, conseqüentemente ela tem acesso a um número maior de objetos, podendo conhecer e manipular os mesmos. Antes de completar 1 ano de vida, o bebê já realiza manipulações complexas com vários elementos, situações estas que foram ensinadas pelos

adultos. No entanto, o manuseio apenas tem a intenção de utilizar as propriedades externas no objeto, assim uma colher e um giz de cera pode ser explorado da mesma maneira, conforme explica Mukhina (1995).

Quando a criança entra na primeira infância a relação que estabelece com o objeto é modificada. O que é apresentado não surge mais como simples coisa que serve apenas para manipulação, *“mas como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para seu uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social”* (MUKHINA, 1995, p.106 destaque da autora), busca o seu significado permanente.

Alguns teóricos como Mukhina (1995) e Martins (2009) ponderam que durante todo o período da primeira infância a criança perpassa por três etapas do desenvolvimento com relação aos objetos. A primeira se refere ao período transicional, por volta do fim do primeiro e início do segundo ano de vida, que tem passagem a manipulação dos objetos por exploração sensorial em direção ao significado social atribuído; o segundo momento refere ao uso literal do objeto e inicia a compreensão de saber para que foi criado, por isso tende a reproduzir o ato que lhe foi ensinado com o máximo de realismo, imitando fielmente o modelo primário; finalmente, a terceira etapa é como se fosse uma retomada para a primeira, só que agora a criança conhece a função principal do objeto.

Exemplificando: uma criança da primeira infância estabelece diferentes relações com uma caixa de sapato de papelão. A princípio ela busca conhecer sua forma física, sentir o exterior liso da impressão da marca do sapato, o interior áspero, sente que se bater a palma da mão com força nas pontas agudas das dobras da caixa vai doer e assim segue a exploração. No momento seguinte ela compreende que esse objeto foi criado para guardar sapato, e assim o faz, isso porque a mãe ensinou, então pega sua sandália, insere dentro da caixa e a fecha. Por fim, ela conhece as propriedades físicas do objeto, ainda que de forma simples, também se apropriou do uso social da caixa de sapato, mas decide criar um grande prédio que viu na rua enquanto voltava da escola, juntando e empilhando todas as caixas que encontra em sua casa.

É importante ressaltar que todos os movimentos que a criança trabalha na manipulação dos objetos ajudam no desenvolvimento das funções motoras. A princípio, quando o bebê nasce os processos motores, sensoriais, de percepção e emoção formam uma unidade indissociável, que vão ganhando independência

conforme a mediação do adulto e dos outros elementos que compõem o meio durante os anos de humanização, como afirma Vigotski (1998, p.27).

Para não me repetir, direi uma só frase: as pesquisas mostram que nas fases iniciais do desenvolvimento a percepção está ligada diretamente à motricidade, que constitui apenas um dos momentos do processo sensoriomotor integral e que, somente paulatinamente, com os anos, começa a adquirir uma notável independência e a libertar-se dessa conexão parcial com a motricidade.

A percepção de mundo na perspectiva da criança pequena é muito diferente da do adulto. Buscando uma qualidade e humanização paulatinamente da percepção em relação as demais funções, Martins (2009) enfatiza que no período da primeira infância as atividades educativas devem conter experiências contemplativas de percepção do espaço, forma, tamanho, propriedades (cor, textura, volume...) e em especial o treino da observação.

Além da percepção, deve-se atentar para o tratamento dos processos de atenção e memória. Em primeira instância, a atenção emerge no bebê de uma forma involuntária, reflexo dos estímulos externos, como barulhos inesperados, luz forte e outro. Já no segundo ano de vida, graças a apropriação do andar ereto e da manipulação de objetos, a atenção dos pequeninos começa a se deslocar dos estímulos reflexos e caminham para operações constitutivas de ações humanas (MARTINS, 2009).

Por volta do início do terceiro ano, começa a formar a atenção voluntária na criança. Isso ocorre porque nos atos educativos são solicitados para tarefas simples de focalização e fixação. Martins (2009) coloca que os recursos da Literatura Infantil e das Artes Cênicas são aliados em potencial no processo de desenvolvimento da função superior da atenção.

Conforme as funções de percepção, do processo motor e da atenção vão se complexificando, saltos qualitativos podem ser observados no que se refere à memória da criança pequena. Segundo o que afirma Martins (2009), a memória na primeira infância é volitiva, não existe a pretensão de recordação, apenas fixa aquilo que tem significações em um dado momento, que coincida com a satisfação de uma necessidade e, principalmente, que tenha forte conteúdo emocional.

O domínio da linguagem simbólica tem forte influência no desenvolvimento da memória. "Quanto maior a compreensão da linguagem dos adultos e os domínios da

fala própria, mais completa e determinada será a capacidade de memorização da criança, uma vez que o signo verbal é um importante recurso nesse processo” (MARTINS, 2009, p.115). Isso demonstra a importância do estímulo aos diálogos entre pequeninos e sujeitos mais experientes, denominando objetos, mostrando seus significados sociais e assim por diante. Aliado ao desenvolvimento da memória, o pensamento na criança começa a ganhar espaço na formação dos processos psíquicos superiores. Vigotski (1998, p.44) assegura o seguinte:

A análise mostra que o pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado por sua memória. Seu pensamento não é em absoluto o mesmo que o da criança de mais idade. Para a criança pequena, pensar é recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação. Nunca o pensamento tem uma correlação alta com a memória como na idade precoce, quando se desenvolve em função imediata desta.

O pensamento na primeira infância tem conexão direta com a memória, sendo essa a expressão de momentos significativos. Pensar é a correlação das experiências vividas que foram guardadas na memória, por isso se pedir para uma criança descrever um determinado objeto ela o fará segundo lembranças que reproduzem a objetificação.

O processo de apropriação é elemento recorrente no desenvolvimento dos demais processos da criança da primeira infância. Isso porque a comunicação dos pequeninos com o adulto acaba se modificando na atividade objetual manipulatória e levando a saltos qualitativos das funções psicológicas.

Tudo começa quando o adulto fala uma palavra e logo aponta seu significado, seja um objeto ou um gesto. Aos poucos a criança se apropria do modelo usado pelo sujeito mais experiente e responde a este, por exemplo, quando um adulto fala “boneca” e mostra sua objetivação, se em seguida pedir para pegar tal brinquedo ela se encaminhará e assim o fará. No entanto, a ação apenas é executada porque tem a associação ‘palavra e objeto’, somente com o tempo, vulgo, estimulações sociais, consegue extrair do mundo físico e levar para o simbólico, e assim procurará a boneca mesma que não esteja ao seu alcance visual (MUKHINA, 1995; MARTINS, 2009).

Mukhina (1995) diz que são dois os motivos pelos quais a linguagem progride nesse período do desenvolvimento. O primeiro é referente ao avanço da

compreensão da fala adulta pela criança, o outro é porque desenvolve uma linguagem ativa própria.

É interessante observar que até o primeiro ano e meio, o tempo de desenvolvimento da linguagem ativa da criança transcorre lentamente. Ela possui um rol de conhecimento de palavras que compreende de 30 a 100 palavras, mas que são faladas por elas poucas vezes, e de forma monossílábica na maioria das vezes. Já no período posterior há uma mudança radical, em que a criança exige conhecer mais sobre o mundo instrumental e dos signos, e, com isso, ao final do segundo ano de vida utiliza em média 300 palavras e na passagem da atividade objetal manipulatória para o de jogo de papéis tem um repertório de 1500 palavras (MUKHINA, 1995).

O desenvolvimento da criança durante os 3 primeiros anos de vida são os chamados essenciais pela maior parte dos estudiosos, tanto pela forma com que ocorrem os processos psíquicos, como pela quantidade de conquistas e pela velocidade com que as crianças se apropriam da base que caracteriza a vida humana. Esses fatores sustentam a ideia de que o trabalho educativo com a criança pequena deve ser preconizado em todos os âmbitos da educação escolar, desde os órgãos federativos até a prática no cotidiano da creche.

O conhecimento da periodização do desenvolvimento, da atividade dominante, de como se dá a transposição de uma atividade para a outra, potencializa o trabalho educativo do professor. A esse respeito, e considerando como a Arte é um recurso no processo humanizador do sujeito, evidenciar-se-á a seguir uma análise de como as manifestações artísticas, com planejamento e intencionalidade, dentro da Educação Infantil, podem contribuir para o desenvolvimento do sujeito omnilateral.

#### 4.2 A Arte no Desenvolvimento da Criança Pequena

É comum ouvir que as crianças são seres fantásticos, com uma imaginação sem igual e uma criatividade que apenas os artistas apaixonados se aproximam, dizeres comuns de pedagogias hegemônicas. Para elas, as nuvens podem ser amarelas e sorridentes, a chuva é o choro de Deus, o tronco da árvore tem um coração no meio que pulsa a vida, a macieira não dá apenas maçãs, mas também pode dar banana, o papai e a mamãe vivem em um reino encantado, o sol e a lua

são amantes de muito tempo... Na verdade, poderiam ser escritas linhas e mais linhas das pérolas que saem da boca dos pequeninos e que tiram o fôlego por tamanha ousadia.

É o inesperado e o surpreendente que vem da criança pequena que leva às falas tão comuns de que a imaginação e a criatividade têm seu ápice durante a idade pré-escolar, e apenas os dotados com um dom prosseguem nesse caminho poético e encantador. Diante disso, algumas indagações surgem a esse respeito, quais são os critérios para receber esse “dom”? Por que nem todos são escolhidos? Realmente se trata de dom divino, ou então, o que seria?

Para responder tais perguntas, recorre-se à base materialista histórica dialética, que vai em contrapartida às afirmações naturalistas e predestinadas. Conforme a base teórica, os indivíduos não são sujeitos humanos inatos, antes tornam-se humanos conforme a interação que possuem com a realidade concreta. Como exposto durante a seção, cada função psíquica é modificada de elementar para superior nas relações que estabelece com o meio social; elas não estão presentes desde o nascimento.

Com o processo de imaginação que leva ao ato criativo não seria diferente. Para ocorrer o processo de imaginação que leva à criação é necessário conhecer o mínimo das objetivações, das produções e da cultura humana, do contrário, um indivíduo com bagagem cultural escassa é incapaz de dar vida a algo novo, isso porque não existe base tanto em nível psíquico, tão pouco conhecimentos suficientes para operacionalizar no mundo concreto real.

Para tornar inteligível a argumentação, retoma-se a figura do bebê. Ao vir ao mundo, a criança pequena possui capacidade para integrar o espaço humano; para tanto precisa desenvolver o corpo nos diversos aspectos, seja no físico, no psíquico, no social, no cultural e assim por diante. Esse processo é paulatino e contínuo, necessita da intervenção de outras pessoas que exerçam o papel mediador, para que, ao mesmo tempo em que se apropria do universo humano, também possa ser transformado em sujeito humanizado, o qual possuirá as bases necessárias que permitirão a superação do real, seja para instrumentalização da vida, invenções na Ciência ou na Arte.

Nessa perspectiva, parece incerto dizer que um bebê é imaginativo e criativo. Da mesma maneira é ingênuo sobrecarregar as crianças da primeira infância com tais fatores, pois elas ainda estão no caminho de aprender o que é o mundo dos

humanos. As funções em destaque, imaginação e criação, são frutos colhidos pelo indivíduo ao longo de uma jornada, no qual o processo de apropriação é fundamental (MELLO, 2007; ARCE, BALDAN, 2009).

No desenvolvimento do psiquismo, o bebê possui as funções elementares que permitem a sobrevivência inicial em nosso mundo. Com o passar do tempo, quando as estimulações educacionais se agregam à vida, as funções superiores passam a ser desenvolvidas, incluindo a imaginação e a capacidade criadora (ARCE; BALDAN, 2009).

No ato de imaginar, é solicitado que o sujeito possua a memória desenvolvida para então recorrer ao seu repertório de imagens mentais. Dessa forma também o ato criativo incita a necessidade de pensar para inventar ou reconfigurar algo. Conforme visto na primeira parte desta seção, as funções superiores de memória e pensamento encontram-se em formação durante os 3 primeiros anos de vida da criança (VIGOTSKI, 1998; MARTINS, 2009). Pode-se dizer que a imaginação e a criatividade não são dons que emergem de uma fonte etérea, em que apenas alguns são os escolhidos, mas antes é produto cultural, social e histórico.

O excerto de Arce e Baldan (2009, p.201) revela-se pontual e esclarecedor ao dizer que:

Quando falamos de contato, de vivência da cultura, não nos limitamos apenas àquilo que está presente no seu cotidiano [...] o contato com a produção humana artística ou científica a fará vivenciar experiências e adquirir conhecimentos ausentes da sua vida imediata e mediata. Abrem-se, descortinam-se novos mundos \*para a criança, enriquece-se sua formação humana e o desenvolvimento de suas capacidades. Ao afirmarmos isso, estamos, então, dizendo que a criança menor de três anos não exerce a atividade criadora, pois seu repertório cultural ainda é pobre, é muito incipiente. Contudo, de maneira alguma estamos, ao fazer essa afirmação, agregando outra: a de que esta criança seria incompetente ou possuiria limitações intelectuais, pelo contrário, justamente por seu reduzido repertório cultural humano é que esta criança esta mais aberta a experimentar o mundo.

Compreende-se que o repertório cultural da criança ainda está em fase de construção. O primeiro ano de vida, como também a primeira infância, constitui o alicerce para que as funções imaginativas e criadoras possam emergir, a partir da interação com os signos e os instrumentos que compõem a cotidianidade, bem como o contato com as formas mais elevadas, a citar a Arte e a Ciência (HELLER, 1992) que enriquece a formação da criança (MARTINS, 2009).

As peculiaridades que costumeiramente são denominadas de ações imaginativas e criativas das crianças pequenas, afloram no processo de apropriação e internalização do mundo humano. As cantorias com letras inusitadas, os gestos estranhos do corpo, os riscos e rabiscos que representam as histórias mais fantásticas, as falas engraçadas como na epígrafe dessa seção: *Eu escuto a cor dos passarinhos*, são expressões que manifestam as tentativas da criança em compreender como se dá o universo dos homens. Não se trata de fértil imaginação e método criativo, mas de organização para o próprio sujeito em formação, o que, por vezes, na concepção adulta, assemelhamos ao inventivo (ARCE, BALDAN, 2009).

Essa perspectiva alicerça a afirmação de que o caminho imaginativo e criativo, por conseguinte a Arte, é resultado do desenvolvimento dessas funções, ou seja, não se trata de dom divino. A vivência nesse mundo matizado por cores é consequência do meio e seus mediares na formação do sujeito, assim não se trata de geração ou classe eleita para receber esse dom, mas dos estímulos aos quais foram submetidos.

Aqui ressaltamos a importância do professor na educação dos pequeninos. Não se trata de sobrecarregar a função desse profissional, mas de colocar à luz as responsabilidades que este exerce na formação do sujeito. Se a criança tem o desenvolve o psiquismo conforme experimenta o mundo, considerando as mais diversas formas como tocar, cheirar, degustar, ouvir, ver etc., é importante proporcionar vivências novas que sobressaiam o cotidiano e otimizem essa formação.

Diante do exposto, como a Arte, elemento tão ligado às funções imaginativas e criativas poderiam caber dentro da Educação Infantil? Recorre-se a uma passagem conhecida de Vigotski (1991), que afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Ressalva-se que não se trata de ferir o desenvolvimento da criança, de pular etapas, mas antes de ter o conhecimento de quem é esse pequenino, de como ocorre o seu processo psíquico, qual a atividade dominante, com propostas adequadas visando a um bom ensino.

Como já colocado anteriormente, a Arte é uma expressão criada pelos homens que acompanhou todo o curso da história do nosso gênero, desde os primórdios. Com isso carrega as características humanas, que favorecem o processo de desenvoltura e humanização do sujeito. Quando a Arte adentra os espaços escolares com intencionalidade, possibilita que a criança tenha acesso a

uma parte da cultura elaborada e, por consequência, isso reverbera no seu progresso intelectual/formativo. O professor tendo tanto o domínio dos conteúdos artísticos, como dos estágios do desenvolvimento, ele angaria os recursos necessários para preparar momentos educativos que movam a criança em direção à omnilateralização do ser.

A interação dos conteúdos referentes à Arte e do conhecimento de como se dá o desenvolvimento da criança se faz necessário para que de fato o ensinar e o aprender possam andar juntos. A falta de um desses conhecimentos pode levar ao espontaneísmo que não compactua com a função escolar dentro da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica, ou mesmo que haja a tentativa de planejar, as atividades poderão ser frustrantes por não corresponderem às necessidades da criança.

Quando o professor tem o domínio de ambos os elementos, ele é capaz de selecionar e propor atividades que trarão resultados profícuos. Isso ocorre quando se tem a consciência de que um bebê de onze meses não aprende do mesmo modo que uma criança de três anos; o conhecer o mundo e se relacionar com a cultura humana têm lógicas diferentes.

Para exemplificar, a expressão corporal é considerada um conteúdo a ser trabalhado na Educação Infantil, assegurado pelos documentos do Ministério da Educação. Ao verificar a BNCC (BRASIL, 2018) que rege a educação atualmente, constata-se que a corporeidade está expressa no campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, que assim como em todos os outros campos há objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para serem alcançados, organizados por grupos de faixa etária.

No “Corpo, Gestos e Movimentos” há uma ênfase nas linguagens de Teatro, Dança e Música como formas para que a expressão corporal venha ser trabalhada. Um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses é explorar as formas de deslocamento no espaço. Suponha-se que professor tenha que realizar uma atividade com os pequenos de um 1 ano e meio. Ele sabe que nessa fase do desenvolvimento existe uma grande euforia com as diversas maneiras de caminhar, pois a criança está descobrindo as possibilidades (MUKHINA, 1995), com isso, dentre tantas atividades e

contextualizando, ele poderá propor a cantiga popular <sup>11</sup>do “Jacaré Bóio” ou mais conhecida como “Jacaré Poio”: Eu sou, eu sou, eu sou/ Eu sou Jacaré Poio/ Sacode o rabo Jacaré, sacode o rabo Jacaré/ Eu sou o Jacaré Poio. Nessa canção que envolve prioritariamente as linguagens de Dança e Música, ele pode convidar as crianças para cantar e fazer os deslocamentos simples para frente e no momento que falar “sacode o rabo Jacaré”, deslocar para trás mexendo o bumbum.

No exemplo citado, há uma dialética da brincadeira enquanto Dança e da Dança como uma grande brincadeira, de maneira lúdica que corresponde aos objetivos da BNCC (BRASIL, 2018). Esse é um exemplo da interação dos conhecimentos da Arte e dos estágios de desenvolvimento, em que o professor tem a sua disposição as ferramentas para concretizar um ensino de qualidade.

É relevante dizer que não existem receitas prontas para cada sala de aula ou grupos de criança. O professor tendo o domínio das formas com que a Arte se objetiva, possuindo um repertório de jogos e brincadeiras referentes a essa manifestação, ele tem em mãos a base precisa para até mesmo imaginar e criar atividades que saciarão e incitarão necessidades outras na criança, maximizando seu desenvolvimento e simultaneamente humanizando esse sujeito.

A mesma canção pode ser realizada com crianças maiores, a diferença dar-se-á na forma que é apresentada. Ao considerar a faixa etária dos três anos, concebemos que esses sujeitos já tenham se apropriado do deslocamento para frente e trás, então propomos desafios novos, em que para além dos movimentos já apreendidos, façam isso em roda.

Cirandas são alternativas de atividades que geram bons resultados para que a criança possa aprender a perceber seu corpo, o do outro, aprender novos deslocamentos e movimentos e até mesmo reconhecer o espaço. A cantiga popular “Casa de Farinha”<sup>12</sup> é simples e cativante: “Mandei fazer uma casa de farinha/ bem maneirinha que o vento possa levar/ oh passa o sol, oh passa a chuva, oh passa o vento/ só não passa o movimento do cirandeiro a rodar”.

A princípio quando cantada para os bebês, deve-se ter a atenção em articular bem as palavras (MARTINS, 2009). Os gestos que referenciam a Música, como a casa, o sinal de positivo quando cantar maneirinha, o sol representado pelas mãos

---

<sup>11</sup> Música de domínio público, disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=d5\\_m8rIPfe0](https://www.youtube.com/watch?v=d5_m8rIPfe0)>. Acesso em 28 de agosto de 2018.

<sup>12</sup> Música de domínio público, disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=wQAGVbcJ3Lk>>. Acesso em 28 de agosto de 2018.

fechadas, a chuva pelos dedos escorrendo pelo espaço e mão livre quando chegar o vento podem ser acrescentados posteriormente como incremento aos movimentos progressivos, já que os bebês são ótimos imitadores (MUKHINA, 1995). É significativo também, em outra ocasião, oportunizar as imagens dos elementos da canção, assim o professor poderá cantar e exhibir aquilo que a criança está ouvindo.

Quando os pequenos dominam o andar, a mesma cantiga na forma originária, em ciranda, pode ser proposta. Formar a roda e deslocar é um trabalho de repetição e persistência, por isso no começo apenas o andar para um lado de mãos dadas é o suficiente, com o tempo e a prática o professor acrescenta desafios de cruzar um pé pela frente, em outro momento por trás e assim por diante.

As cirandas no contexto escolar vão além do desenvolvimento da motricidade com os diversos movimentos, que influencia no psiquismo, que prioritariamente parte do social na interação com os colegas, agregando o conhecimento cultural e artístico do gênero humano. Esse fazer está carregado de histórias, representa a tradição de povos que conseguiu perdurar mesmo com a passagem do tempo, tornando os indivíduos mais humanizados e sensíveis.

Esses são apenas alguns exemplos de como a Arte pode contribuir no processo de desenvolvimento da criança pequena. As linguagens artísticas são como baús que abrigam riquezas inesgotáveis, que se renovam a cada dia conforme a imaginação e ação criativa de quem escolhe abrir o baú.

A Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais enriquecem o espaço da Educação Infantil, tanto na ambientação, como nas atividades realizadas com as crianças. As manifestações da Arte jamais são desinteressadas, antes são cheias de intencionalidades, deslumbram a vida (FREDERICO, 2013). Quando a Arte adentra os espaços escolares, sujeitos podem ser tocados, pessoas podem ser mudadas, o anseio é para que isso ocorra com compromisso no desenvolvimento da criança.

Aproveita-se o ensejo para despertar uma análise inicial da Arte junto aos pequenos nas instituições escolares, sendo elas creches ou correspondentes. É evidente que alguns dos pressupostos da Arte estão presentes no cotidiano da Educação Infantil, como as Cantigas, os Desenhos, as Colagens, as Danças nos dias festivos, os Teatros em datas comemorativas e em tantas outras formas que ela se expressa. Essa presença tem importância na formação dos indivíduos, portanto, é pertinente pensar como essas atividades são propostas, se de fato há planejamento e intencionalidade para com a formação artística, estética, humana, se os

conhecimentos pertinentes a essa área do conhecimento se concretizam na educação escolar.

Uma situação comum da Arte, que por vezes se mostra desinteressada nas instituições de educação, pode ser facilmente identificada quando se recorre para as festas juninas ou julinas. É tradição dessas festividades terem algumas Danças, seja quadrilha ou outros estilos, como atrativos. De modo geral, essas apresentações são ensaiadas poucos minutos por dia, uma ou duas semanas antes do evento, com passos elaborados pelos professores, em que as crianças tentam reproduzir da melhor maneira no dia da apresentação.

Conforme Marx (2004), sabe-se que cada um age sobre o meio conforme os atributos que possui, conseqüentemente o professor utiliza dos recursos que se apropriou para sugerir uma Dança com sua turma. Todavia, não se faz relevante passar despercebido para o que dizia o sociólogo francês Lefebvre (1983), de que toda *forma* que se apresenta desarticulada do *conteúdo* é oca, deixa a desejar. Assim, como o fazer desse professor pode favorecer o desenvolvimento da criança, se a proposta da Dança geralmente surge descontextualizada e fragmentada, sem intencionalidade de aprendizagem?

Levando em consideração o exemplo da Dança na festa junina ou julina, diversos conteúdos poderiam ser trabalhados no âmbito histórico, cultural e social ao retomar o surgimento dessas festividades, ao propor a interação entre as próprias crianças, no âmbito artístico ao conduzir um processo criativo em que as crianças pudessem participar ativamente, inclusive oportunizando práticas para o desenvolvimento das funções superiores, como a imaginação. A forma como o fenômeno se manifesta é apenas um pressuposto para que o conteúdo possa ser ensinado.

Os pressupostos da Arte estão presentes na Educação Infantil, ainda que nem sempre seja em sua plenitude. A sua relevância nesse lugar é defendida por diversos pesquisadores que se atêm ao processo de desenvolvimento das crianças, como Martins (2009), Chaves e Franco (2016), dentre outros estudiosos. Para que a Arte na escola passe de algo apenas espetacular e exibicionista, caminhando para se tornar um mediador que protagonize as formações psíquicas, que promova o ser omnilateral, a intervenção planejada e intencional do professor faz-se indispensável.

Corrobora-se com a ideia de que a Arte na Educação Infantil, primeiramente ao ser estudada pelo professor que busca compreender as categorias específicas do

conteúdo, com a organização e seleção das mediações adequadas ao nível de desenvolvimento da criança pequena e com possibilidades de estabelecer relações com a totalidade, apresenta uma ação com potencial de elevação dos processos psíquicos dos pequeninos, seja na imaginação, na criação, na memória, no pensamento, fomentando a humanização da criança pequena.

Pensando na constituição desse professor, que é capaz de atrelar os conteúdos pertinentes à Arte de forma a contribuir no desenvolvimento humano, pretendeu-se despertar questões iniciais nesta seção. Entende-se que nem sempre é um processo fácil, pois, por vezes, o profissional da educação tem *presenças* e *ausências* em sua formação que precisam ser revistas a fim de proporcionar uma práxis escolar que vise o sujeito omnilateral.

Buscando compreender os fatores interferentes da realidade escolar, com enfoque no pensar e fazer artístico, é que se dedica a seção seguinte. A identificação desses elementos se dará por meio da análise da formação inicial e contínua do professor, tomando como base o Materialismo Histórico e Dialético, considerado durante toda esta pesquisa.

## 5. FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições da Teoria Sócio-Histórica

Nada do que foi será  
De novo do jeito  
Que já foi um dia  
Tudo passa  
Tudo sempre passará  
Tudo que se vê não é  
Igual ao que a gente  
Viu há um segundo  
Tudo muda o tempo todo  
No mundo

*(Como uma onda – Lulu Santos)*

No universo infantil, a Arte desempenha papel significativo para o desenvolvimento da criança. As contribuições nesse processo ocorrem, habitualmente, por meio da ludicidade nas Danças, nas Cantigas, nos Desenhos, nas Pinturas, nos Faz de Conta e em outras diversas manifestações, pelas quais a criança descobre o mundo.

No contexto escolar, o professor é quem exerce a mediação entre os conhecimentos artísticos e as crianças da primeira infância. Pensar nesse profissional cumprindo essa atividade, instiga considerar se sua formação inicial em nível acadêmico e as formações contínuas têm oferecido um respaldo teórico e prático para que o trabalho educacional seja consciente, planejado, intencional e por consequência, potencialize o desenvolvimento da criança.

Com o intuito de investigar possíveis *presenças* e *ausências*, em termos lefebvrianos, nos cursos de graduação e formações continuadas já no exercício do trabalho, é que se concebe esta seção. Para tornar mais compreensível como o estudo se estruturou, separou-se em 3 momentos articulados: o primeiro explana o método e a metodologia utilizada para a análise e que fundamenta todo o trabalho; em seguida alguns cursos de graduação em Arte e Pedagogia foram eleitos para investigação de pontos positivos e outros que podem melhorar na capacitação do professor que trabalha Arte; por fim, tomou-se como *lócus* uma escola de Educação Infantil para reconhecimento das práticas pedagógicas envolvidas pelas manifestações

artísticas e verificação de como as formações continuadas podem ajudar o professor no refletir sobre sua práxis.

Quando se propõe a elucidação do método de embasamento para análises da formação do docente, e que também sustentou a lógica do estudo desde a primeira seção, fala-se especificamente do Materialismo Histórico Dialético. Os referenciais teóricos utilizados não só na conceituação do método, mas das metodologias vinculadas a esse, foram Lefebvre (1979; 1983), Marx (1996), Thiollent (1986), Frigotto (2000), Gamboa (2000; 2013), Gil (2002), Tripp (2005), Almeida, Oliveira e Arnoni (2007).

Na subseção seguinte, os cursos escolhidos para análise conforme as categorias dialéticas de *presença* e *ausência*, foram Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Música, Artes Visuais e Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Na verificação de como as graduações promovem a formação do profissional, foram utilizados alguns autores para tecer uma discussão mais concisa, como Lukács (2004), Saviani (2009), Cacete (2014), Alvarenga e Silva (2018) entre outros.

No último momento, concebe-se uma reflexão da prática pedagógica como consequência da formação provida pelas universidades e a formação contínua como um espaço para o professor identificar e repensar meios para exercer sua profissão, com vista à humanização dos sujeitos. Para tanto, tomou-se uma escola filantrópica do município de Londrina, como parte da totalidade, fomentando um estudo do fazer cotidiano escolar, propondo algumas formações para as educadoras daquela instituição. Como recurso teórico Martins (2009), Saviani (2011), e Chaves (2014) etc. contribuíram para a elaboração desse pensar. Um olhar mais cuidadoso sobre a temática vem a seguir, com aprofundamento neste estudo.

### 5.1 O Método Histórico Dialético e as Metodologias

O conjunto de seções que compôs o percurso desta pesquisa teve o esforço em constituir-se como base teórica no Materialismo Histórico Dialético. Compreende-se que esse método diverge dos princípios vigentes na sociedade atual, seja em questões econômicas, sociais e filosóficas. Por tal questão, evidencia-se a necessidade do sujeito, por vezes, despir-se da constituição de mundo internalizada e abrir-se para uma outra visão no sentido da superação da posta.

A perspectiva Sócio-Histórica, por cursar um caminho na contramão da educação (conceito geral da palavra) que o capitalismo se estabeleceu, pode causar estranhezas e mesmo dificuldades para seu entendimento. Justamente por tal motivo, optou-se por conceituar o método na parte final da pesquisa a fim de tornar inteligível sua compreensão, após terem sido sugeridas seções anteriores que possuem o raciocínio histórico dialético.

De início de conversa, ao considerar o método dialético, alguns conceitos fazem-se necessários serem apresentados para didatismo da assimilação da pesquisa em sua totalidade. Em primeira instância, a dialética proposta por Marx em relação à superação de alguns pressupostos hegelianos, toma como fator fundamental a tese da ontologia do ser social (MARX, 1996; LUKÁCS, 2004). Nessa proposição, como visto em momentos anteriores, o ser humano é resultado da sua própria criação, é uma constituição da história, como também do meio social ao qual está inserido, assim é por meio do trabalho, da capacidade de produzir meios de sobrevivência. Em consequência, este mesmo ser que é produtor das relações homem x homem, homem x natureza, é quem determina a consciência da sociedade.

A tese da ontologia do ser social é significativa neste momento do trabalho não apenas para demonstrar as superações da dialética de Marx à de Hegel, mas para clarificar a concepção de mundo, de homem e sociedade adotada para os processos que compõem este estudo. Para Frigotto (2000), essa explanação é necessária para uma maior compreensão do real, segundo o qual por uma análise histórica do pensamento humano, duas construções filosóficas contrapostas de compreensão de mundo são aludidas ao longo da história da humanidade, a *metafísica* e a *materialista*.

Pode-se dizer que os metafísicos acreditam que o conhecimento é algo acabado, fato dado. A referência a essa corrente orienta os métodos de investigação de uma forma linear, com uma lógica harmônica. Lefebvre (1979, p.53) diz que “chamamos de “metafísica”, por definição, aquele pensamento que separa o que é ligado”, pois concebe-se conhecer o mundo a partir da elevação de uma parte do saber ao absoluto, tornando possível a observação passível, já que as leis que regem os fenômenos sociais são tidas como naturais. As abordagens empiristas, estruturalistas, idealistas e positivistas (destaca-se esta última ainda muito arraigada na sociedade atual), foram fecundadas por esse viés de compreensão de mundo.

Os metafísicos acreditam ser possível abster uma parte do todo e fazer suas considerações a respeito, desconsideram os possíveis nexos da pequena partícula investigada, acreditando ainda assim serem fidedignos os resultados obtidos, produzindo uma verdade absoluta. Não obstante essa desarticulação, em muitos casos chegam a sobrepor um conceito/elemento/verdade em detrimento de outro.

Em oposição, o Materialismo Histórico Dialético tem como ponto de partida o real, considera o plano histórico do objeto investigado para compreender porque tal coisa é assim e não de outro jeito, além de afirmar que um conhecimento jamais está acabado, “[...] podemos definir o homem como um “ser de passagem”, um “ser” em constante fazer-se, um vir - a - ser, um processo” (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p.34). O excerto revela a dialética, um olhar que não se detém ao estático, mas busca o próprio movimento da vida, incluindo-se nesse movimento para aprofundar e encontrar as respostas para seus anseios.

Considera-se relevante ater-se as três leis que fundamentam a dialética, sendo elas: passagem da quantidade à qualidade (vice-versa), interpenetração dos contrários e negação da negação. Além dessa explanação, vincula-se à discussão algumas categorias-base ligadas às leis da lógica proposta, como a categoria movimento, totalidade, contradição e superação.

Segundo Almeida, Oliveira e Arnoni (2007), a primeira lei refere-se às *mudanças* que se dão tanto no âmbito social, como no natural. Nesse percurso, elas podem se dar tanto em nível quantitativo, como qualitativo.

A mudança qualitativa é uma ruptura com um processo antigo, por exemplo, a superação do feudalismo pelo capitalismo. A quantitativa que é a afloração de uma ou mais contradições, que por vezes é dissimulada, passando despercebida até mesmo por aqueles que as promovem, já que existe um grande esforço pela ideologia dominante em discursar a inexistência de tais contradições. A dialética da quantidade pode ser de tal modo identificada e contestada que chega a promover a dialética da qualidade, e nesse novo momento novas contradições serão reveladas e, portanto, prosseguem em um processo cíclico.

Ainda aludindo os autores referidos, a lei de *interpenetração dos contrários* diz respeito à negatividade. Para clarificar a ideia deve-se levar em conta dois aspectos, o primeiro atribuído à interpenetração dos opostos, ou seja, que os opostos coabitam o mesmo espaço, acreditando que a existência de um não exclui o

outro (diferentemente da metafísica), e o segundo aspecto, que está ligado ao anterior, que tudo se explica pelo seu oposto.

A fim de elucidar a esse respeito, pode-se considerar estados de espírito comuns a todos os sujeitos, como a felicidade e tristeza. Em um relacionamento uma mesma pessoa pode cultivar situações de extrema alegria tendo como causa a companhia do outro ser envolvido, mas também pode ser envolto pela tristeza ao se confrontar com algo que não esperava. Dois sentimentos opostos coabitam o mesmo corpo, sem que um seja anulado pelo outro.

Por fim a terceira lei da dialética fala a respeito da contradição e superação, nos quais três elementos são pertinentes a ela: tese, antítese (anti-tese) e síntese (sin-tese). Nessa perspectiva a síntese é resultado da negação da negação, pois “[...] a negação da tese conduz à antítese e a negação da antítese, que já é a negação da tese, leva a síntese. Por isso a síntese resulta da *negação da negação*” (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p.85 grifo nosso).

As três leis que fundamentam a lógica dialética, a partir de uma breve elucidação, possibilitam verificações de noções díspares com a metafísica, lógica pela qual a sociedade atual está embasada. A categoria movimento, segundo os autores Almeida, Oliveira e Arnoni (2007), pode ser explicada por um dos ditos mais difundidos de Heráclito de Éfeso “nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio... pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem”, isto porque tudo que existe está em constante mudança, o que realmente importa são as possibilidades de transformação de uma coisa em outra, o *vir a ser*.

É constatável essa categoria em todas as leis que regem a dialética. Por exemplo nas mudanças qualitativas e quantitativas há o movimento, caso contrário tudo sempre estaria do mesmo jeito na história dos homens, do mesmo modo ocorre na interpenetração dos opostos na lei de negação da negação.

Trazendo à memória uma Música conhecida no Brasil “Como uma onda” de Lulu Santos (1983), já expressa como epígrafe desta seção, percebe-se esse movimento em que “Nada do que foi será/ De novo do jeito/ Que já foi um dia [...]Tudo que se vê não é/ Igual ao que a gente/ Viu há um segundo/ Tudo muda o tempo todo/ No mundo”. A vida é constituída em movimento, do mesmo modo as análises devem considerar essa constante transformação que não para, nem sequer por um segundo, tanto no que é observado, como no observador.

Ao longo na vida aprendeu-se a pensar conforme a lógica da metafísica, e isso ocorre antes mesmo da escola da infância, por tal razão entender a categoria da totalidade parece complexo. Nesse sentido, o todo não é a soma de todas as partes; na lógica dialética o binômio (todo e parte) estão em constante movimento e se modificam conforme as relações que estabelecem entre si gerando tensões devido à negação mútua, que conseqüentemente, conforme a segunda lei da dialética, ao mesmo tempo que se negam, também se complementam (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007).

A contradição, outra categoria, só ocorre quando dois termos, opostos entre si estabelecem uma relação, que tem por base a negação mútua. Como herança da metafísica, ensinou-se que toda contradição deveria ser evitada, excluindo um dos termos para que não houvesse conflito, porém, na dialética a lógica vai na contramão desse posicionamento, os opostos devem estabelecer relações para que o conflito aflore, pois este é tido como indispensável.

Vale ressaltar que segundo Almeida, Oliveira e Arnoni (2007) existem os opostos não-antagônicos, como por exemplo a noite e o dia, o homem e a mulher, como também os opostos antagônicos, como o trabalho e o capitalismo, que apesar de serem adversos um não depende do outro para existir, nem ao menos foram criados em um espaço de tempo proximal. Ainda em conformidade com os autores expressos acima, existe a noção de movimento predominante, em que a contradição não está apenas nos momentos de passagem de um estado para outro, mas sim no processo normal, mesmo quando não há superação. No momento predominante, os dois elementos opostos entre si podem se manifestar ao mesmo tempo sem que um exclua o outro, de modo que eles convivam em uma relação de desequilíbrio, no qual um está sobreposto ao outro. No entanto, a situação não é definitiva, no movimento pode haver alteração, antes o dominado pode vir a dominar e vice-versa.

A superação é decorrente da contradição, por esse fator pode ser explicada junto a ela, e, conseqüentemente, o método passa a ter três categorias. Essa categoria é uma criação de Hegel, elemento que diferencia da dialética antecedente proposta por Kant. Almeida, Oliveira e Arnoni (2007) expressam que de acordo com o pensamento marxiano, a superação necessariamente ocorrerá quando os termos na relação forem opostos e antagônicos. O movimento, a contradição e a superação, na lógica dialética, não podem ser entendidos de uma forma linear, mas sim circular,

para ser mais exato, como os círculos não se fecham, já que a síntese é a negação da tese e da antítese, o círculo aberto resulta em um movimento espiral.

Pensar na dialética é conceber um modo de pensar e agir diferente do qual grande parte da humanidade tem se formado. Cabe situar neste momento um excerto de Gaudêncio Frigotto (2000, p.73) que aparece logo na introdução do texto “O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional”:

[...] quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto uma práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e plano da realidade histórica.

Este pequeno fragmento textual ratifica uma outra forma de concepção de tudo o que está posto, não apenas nas pesquisas referentes à educação, como é o caso deste trabalho, mas também no cotidiano das pessoas, na forma de compreender o mundo, o homem e a sociedade. A proposta nesta pesquisa é partir de uma corrente contrária à metafísica, considerando o movimento em que os elementos estão sujeitos, sem desarticularem-se com o todo e com sua história.

A concepção teórica adotada, por ser um modo de vida que revela o mundo por uma determinada perspectiva, indiretamente leva aos métodos que efetivam a pesquisa em sua totalidade. Na busca por coesão textual, o referencial teórico é selecionado a partir de um compartilhamento ideológico compatível, assim como os instrumentos para coleta de dados e as técnicas para tratamento e análise dos mesmos.

Hoje concebe-se a investigação científica de um elemento e suas variáveis como algo já habitual na sociedade, mas nem sempre foi assim. Ao retornar ao contexto da Grécia antiga, observam-se insatisfações a respeito das respostas advindas do *mythos* (racionalidade mítica) e *doxa* (senso comum) que conduzia todos os posicionamentos do mundo. Assim, as necessidades que não poderiam ser satisfeitas pelos meios dispostos, afloravam conflitos que levavam a novos métodos mais complexos e aprimorados conforme as novas sociedades civilizatórias (GAMBOA, 2013).

Ao longo da história da humanidade, o estudo a respeito de um determinado objeto constituiu-se um campo na cultura com características específicas. Hoje

pode-se definir pesquisa “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p.17). Assim existem diversidades de métodos e procedimentos para melhor responderem aos problemas levantados.

Como dito anteriormente, o próprio método de embasamento aponta os caminhos a serem trilhados. Tratando das especificidades desta pesquisa, dentro do quadro dos possíveis formatos que se dispõe na atualidade, este estudo se enquadra tanto na pesquisa bibliográfica, como também possui traços da pesquisa de campo, com alguns pressupostos que a leva para a estratégia da pesquisa-ação.

Pode-se dizer que a pesquisa bibliográfica é referente à articulação de produção de materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos, mas pode englobar outras fontes como jornais, revistas, dicionários, enciclopédias, almanaques, anuários etc. (GIL, 2002). Esse tipo de pesquisa proporciona uma investigação muito mais ampla referente a tudo o que já foi produzido em relação ao problema investigado, além de possibilitar uma análise de cunho teórico a respeito do objeto em evidência.

Os referenciais bibliográficos viabilizam uma retomada à história de como tem se dado a formação do professor de Arte, principalmente com o recorte para o profissional que trabalha na Educação Infantil. É por esse viés também, que as análises propostas se tornam mais concisas ao se depararem com os conteúdos referentes à formação inicial e continuada desse professor, pois se torna real a possibilidade de recobrar os autores que de alguma forma contribuem para a articulação dessa discussão.

Concomitante à pesquisa bibliográfica, parte do estudo se deu em campo, que tem o perfil caracterizado por Gil (2002), como pesquisa que basicamente compreende a observação direta de um grupo e entrevistas com informantes para captar suas explicações sobre o que ocorre em sua prática. De fato, em *lócus*, não foi apenas uma relação unilateral para coleta de dados, pois associado à pesquisa de campo, julgou-se necessário aliar a pesquisa-ação, já que a mesma concebe que a avaliação, as proposições e mudanças podem e devem ocorrer durante o processo de pesquisa de uma forma coletiva.

Tripp (2005) diz que a pesquisa-ação é uma das manifestações da investigação-ação que não passa de um termo genérico para qualquer estudo que tem como pretensão aperfeiçoar a prática por meio de uma sistematização. O

diagrama do percurso corresponde basicamente a quatro fases: *planejar* uma melhora na prática, *agir* para implementar a melhora planejada, monitorar e *descrever* os efeitos das ações e *avaliar* os efeitos das ações. Desse modo, a maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo, mas cada tipo de investigação-ação pode utilizar processos diversos em cada etapa.

A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa acadêmicas consagradas, a fim de informar a ação que se pretende tomar para transformar a prática (TRIPP, 2005). A ênfase na mudança no fazer com base na pesquisa, converge diretamente com a proposta da dialética; por tal motivo essa modalidade compactua com o caminho selecionado para este estudo.

A abordagem dialética compreende que o conhecimento é construído por uma “via de mão dupla” entre o sujeito e objetivo, na qual temos algo novo que modifica ambos durante o processo, não esquecendo que estão inseridos dentro de um contexto de realidade histórica e social (GAMBOA, 2013, p.70).

O pesquisador dentro dessa estratégia de pesquisa acaba desempenhando um papel que deve ser crítico não apenas ao identificar o problema, mas deve ir em sua gênese. Nesse processo de constante movimento, Thiollent (1986) afirma que é necessária uma estrutura na relação objeto e investigador que seja do tipo participativo, pois os problemas no meio pesquisado devem apresentar uma solução ainda no decurso do estudo. Diferente de outros tipos de estratégias, o investigador desempenha papel ativo na realidade, já propondo mudanças no decorrer da sua inserção no meio.

Feitas as considerações do tipo de pesquisa e das estratégias adotadas para este estudo, determinou-se que a análise e tratamento dos dados recolhidos de caráter advindos da prática seguiria principalmente a técnica qualitativa, contemplando a interpretação juntamente com a articulação de referenciais teóricos que embasam as escolhas desde o começo da pesquisa. O trabalho que segue uma lógica dialética, não deixaria a mercê o método neste momento, ainda mais se considerar o enunciado de Gamboa (2000), que afirma que as pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade, conceito da metafísica; estas ainda possuem a pretensão de transformar as situações ou fenômenos estudados, levando em conta a dimensão histórica e desvendando as possibilidades de mudança.

Na análise dos dados, duas categorias dialéticas em especial (além das já mencionadas no começo desta seção) permearam os olhares, sendo elas a *presença* e a *ausência*. Henri Lefebvre é quem melhor fundamenta essas categorias. Assim, no livro “*La presencia y la ausencia: contribucion a la teoria de las representaciones*” (1983) alicerça as discussões na busca por identificar como esse binômio manifesta-se na formação inicial e continuada do professor.

Como qualquer outra categoria proposta em binômios, com base no Materialismo Histórico Dialético, elas não são entendidas como anverso e reverso, antes são unidade e contradição que coabitam o mesmo espaço (LEFEBVRE, 1983). Nessa lógica um único professor que se dedica ao magistério envolto pela Arte, durante sua formação obtém *presenças* e *ausências* que constituem seu modo de ser e vir a ser em sala de aula.

Salientando, essas categorias não se manifestam unicamente em absoluto no processo formativo desse profissional, mas perpassam pelo movimento predominante de alteridade sem que uma exclua a outra, ainda que opostas. Como afirma Lefebvre (1983, p.257) “No hay ausencia absoluta. No hay vacío o nada pura, aun con (después de) la muerte. Sin embargo, la presencia no es la ausencia. Y recíprocamente.”<sup>13</sup>

Seja em sala de aula, na escola, na universidade ou mesmo em outros contextos sociais, o sujeito é composto por *presenças* e *ausências*, ainda que na sociedade moderna exista uma luta em velar a última categoria. A negação da *ausência* pelo capitalismo suscita falsas *presenças* na tentativa de formalizar um ideário metafísico de que tudo está bem e anda em conformidade, a fim de que o plano da classe dominante siga sem interferências.

Quando se aceita a possibilidade da *presença* e *ausência* na formação do profissional da educação, a partir da análise e identificação dessas categorias no processo inicial, como também contínuo, abrem-se portas para que haja proposições de mudança. A realidade concreta pode ser transformada mediante o movimento espiral de antítese, síntese e tese instaurado no desenvolvimento do ser professor que trabalha Arte.

Não somente as categorias, mas as técnicas e estratégias embasadas no Materialismo Histórico Dialético (aprovadas pelo Comitê de Ética), foram

---

<sup>13</sup> Tradução nossa: “Não há presença absoluta. Não há vazio ou nada puro, mesmo com (depois da) a morte. No entanto, a presença não é ausência. E inversamente.”

cuidadosamente selecionadas para que o objeto estudado venha a ser refletido, pensado e analisado com a maior coerência possível para uma práxis que gere transformação da realidade concreta. E para aprofundar a discussão, os momentos seguintes da pesquisa ocasionarão o levantamento e análises de características da formação inicial e continuada do profissional em questão.

## 5.2 Presença e Ausência nos Cursos de Formação Inicial

O trabalho educativo nas creches ou instituições equivalentes tem a capacidade de promover o desenvolvimento da criança pequena em suas máximas potencialidades. Para tanto, somente é possível por meio de uma práxis carregada de intencionalidade. Os momentos permeados pela Arte nesses espaços não deveriam seguir outra lógica que não essa.

A Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais na Educação Infantil, para que sejam significativas no processo de formação do sujeito humanizado, requerem fugas das expressões espontaneístas que ocorrem para preencher sobra de tempo de outras atividades, passatempo de acolhimento na chegada das crianças, recreação em momentos ócios do cotidiano escolar e várias outras situações. Ao corroborar com a ideia da Arte enquanto *conhecimento*, a sua manifestação no local educacional seria fruto de estudo e planejamento, considerando suas contribuições para a educação estética da criança, a sensibilização para o fazer artístico e conseqüentemente um indivíduo mais humanizado.

No entanto, essa práxis desejada nem sempre ocorre no espaço escolar e os motivos podem ser os mais diversos, como a escolha de uma determinada abordagem pedagógica (ou mesmo a falta dela), a carência de conhecimento específico do próprio conteúdo da Arte, a desconsideração do seu subsídio para a humanização, e até mesmo a incapacidade de conseguir os meios propícios para alcançar a criança pequena. É certo que para alcançar uma prática eficiente é essencial a articulação de vários fatores que nem sempre o professor possui em seu repertório cultural.

A primeira tentativa de identificar, ao menos algumas das causas, dessas ações desarticuladas, fragmentadas e fragilizadas da Arte com as crianças de até três anos no contexto escolar, é retomar a formação inicial do profissional. Essa

busca pretende descobrir se de fato o professor tem sido preparado para uma atuação que considere os aspectos da realidade da Educação Infantil.

Para a investigação da formação inicial do professor que trabalha Arte com os pequenos, optou-se em selecionar um curso de cada linguagem da Arte que compõe o currículo da Educação Básica brasileira, como também um curso de pedagogia, considerando que em função da história, esse acabou sendo o responsável pelo nível educacional em questão. As graduações eleitas foram: *Artes Cênicas* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que enfoca o Teatro e a Dança no mesmo curso; o curso de *Música* da Universidade Estadual de Londrina (UEL); *Artes Visuais*, também da UEL; e por fim, o curso de *Pedagogia* da UEL.

A escolha dos cursos se deu primeiramente por corresponderem ao critério de serem licenciaturas e, posteriormente, pela conveniência de relação da pesquisadora com ambas as universidades. Os dados utilizados para análise foram basicamente as grades curriculares, a apresentação das páginas online de cada graduação e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)<sup>14</sup>, com exceção de Artes Visuais que não estava disponível na internet.

Antes de iniciar a discussão em si, é válido ressaltar um aspecto específico da creche para que não haja confusão e julgamentos imprecisos. Desde a Constituição Federal de 1988, corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Educação Infantil compõe a Educação Básica. Mas, diferente dos outros níveis de ensino, a creche que recebe as crianças de até 3 anos de idade não é obrigatória, apenas passa a ser na idade seguinte, aos 4 anos.

A falta de obrigatoriedade não exclui a existência das creches, já que é considerada a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Contudo, esse fator muitas vezes abre brecha para que as instituições de formação inicial desconsiderem o ensino de Arte para a primeira infância ou apenas “pincelam” alguns elementos.

Como já visto anteriormente, a criança pequena tem modos específicos de compreender o mundo, muito diferente da reação adulta que os professores estão mais habituados, exatamente por estarem enquadrados nessa fase. Ocorre que as crianças pequenas frequentam e têm o direito de estar nas instituições escolares, e

---

<sup>14</sup> Os links para acessar os PPP de cada curso estão disponíveis nas referências finais.

o ensino e a aprendizagem carecem de considerar as especificidades da criança, tornando um processo agradável e eficaz.

Feito o adendo das considerações sobre a creche, retoma-se a busca por identificar nos cursos de formação inicial como tem ocorrido a preparação do profissional para essa faixa etária. Para tanto, considera-se valoroso entender como as instituições superiores de formação do professor foram fundamentadas no Brasil.

Segundo Saviani (2009), até o começo do século XIX não havia tantas preocupações explícitas com relação a formação dos professores. O primeiro sinal dessa inquietação aparece na Lei das Escolas de Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que determinava o ensino nas escolas pelo *método mútuo*<sup>15</sup>, logo os professores deveriam ser treinados em tal procedimento.

Posteriormente, no ano de 1834, foi promulgado um Ato Adicional que responsabilizava as províncias pela instrução primária dos sujeitos, então foi preciso criar meios para suprir tal demanda. Saviani (2009) diz que à solução encontrada foi inspirada em moldes europeus, na criação das Escolas Normais.

Tendo em vista a formação dos professores para o ensino primário, as Escolas Normais tinham por base o currículo das escolas de primeiras letras. Ocorre que dentro dessa perspectiva, havia apenas a preocupação de que o profissional que estaria em contato com o educando obtivesse o domínio do conteúdo a ser transmitido, entretanto o preparo didático-pedagógico acabava ficando à margem (SAVIANI, 2009).

No ano de 1890 foi proposta uma reforma da instrução pública do Estado de São Paulo que acabou por organizar o padrão e funcionamento das Escolas Normais, conforme declara Saviani (2009). O mesmo autor reitera que as duas principais mudanças ocorreram em relação ao enriquecimento dos conteúdos curriculares que enfatizam os exercícios práticos do ensino, e à implantação da escola-modelo.

No século seguinte, especificamente em 1932, Anísio Teixeira se propôs a fazer modificações que julgava ajudar a corrigir alguns vícios da Escola Normal. Com esse intuito ele transformou essa instituição em Escola de Professores, inclinando a grade curricular para uma preparação mais didático-pedagógico, contemplando já no primeiro ano disciplinas de biologia educacional, sociologia

---

<sup>15</sup> Método elaborado por Joseph Lancaster, com o intuito ofertar ensino a um número abrangente de alunos, ainda que os recursos humanos e materiais fossem escassos.

educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino. A estrutura desse estabelecimento foi renovador no que se refere aos padrões de formação da época, pois além das alterações na grade, constituiu uma estrutura de apoio abrangente com bibliotecas, filmoteca, museus escolares etc. (SAVIANI, 2009).

A autora Núria Cacete (2014) relata que o governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro ministro, Francisco Campos, em meio a tantos decretos, instituiu a Reforma Francisco Campos. A reforma teve como pretensão organizar estritamente o ensino secundário e superior.

Dentre os decretos da Reforma, o de número 19.851, de 11 de abril de 1931 estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Por meio dessa determinação, a formação dos professores secundários passou a ser preeminente em nível superior, devendo ser ministradas em universidades a partir da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (CACETE, 2014).

Apesar da criação dessa Faculdade não contemplar a seção de Educação como previsto inicialmente, os Institutos de Educação do Distrito Federal e o de São Paulo foram incorporados à universidade. Os moldes seguidos se estruturavam de tal forma que chegaram a se tornar a base para o ensino superior de educação que se estendeu por todo país naquele período. (CACETE, 2014; SAVIANI, 2009).

O decreto-lei número 1.190, de 4 de abril de 1939 originou a Faculdade Nacional de Filosofia, que pretendia ser o núcleo central das universidades. O modelo adotado para os cursos de pedagogia e licenciatura, e amplamente generalizado no país, ficou conhecido como “esquema 3+1”, sendo os 3 primeiros anos de estudos das disciplinas específicas e o último para formação didática (CACETE, 2014; SAVIANI, 2009).

Os anos subsequentes permaneceram sem alterações significativas até que chegasse o momento do regime militar. Ao tomar o comando da Nação, foi preciso reestruturar as colunas econômicas, sociais, culturais de todo o país para que correspondessem aos pressupostos defendidos pela frente que estava no poder.

Cacete (2014, p.7) afirma que “A educação, nos marcos do regime autoritário, tinha papel estratégico no processo de reorientação da política e da economia brasileira”, justamente por isso foi uma das áreas que sofreu diversas reformas, na tentativa de adequar os sujeitos às necessidades do período. As modificações

contemplaram os diversos níveis do sistema educacional, desde o primário até o superior.

Em questão de denominação, segundo Saviani (2009), os ensinos primário e médio passaram a ser chamados, respectivamente, de primeiro grau e segundo grau. O autor ainda declara que as Escolas Normais desapareceram na nova estrutura, sendo substituídas pela habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério no nível de primeiro grau. A habilitação específica do magistério foi decomposta em duas modalidades básicas: uma tinha duração de 3 anos e concedia a formação para lecionar até a 4ª série, já a outra tinha duração de 4 anos e possibilitaria o exercício do magistério até a 6ª série. Observa-se que para a criança menor, o preparo do professor fazia-se na mesma medida, revelando uma inferioridade do trabalho com os pequenos para aquele regime.

Outra mudança que é preciso lembrar, é a implantação da disciplina de Educação Artística no ano de 1971, já mencionada em outros momentos do estudo. Essa inserção gerou uma demanda por professores, conseqüentemente foi preciso criar cursos para preparar esses profissionais para a atuação escolar.

Para preencher o espaço que estava em aberto, foram criados cursos polivalentes de curta duração, de 2 anos. Alvarenga e Silva (2018) relatam que a polivalência é uma característica da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística contaria com um único professor ministrando aulas das linguagens de Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas no ensino secundário, como se fosse possível o educador apropriar-se com aprofundamento dos conhecimentos pertinentes a cada linguagem.

É interessante ater-se ao fato de que as leis promulgadas, as reformas e todos os documentos referentes à educação escolar interferem indiretamente, ou se pode dizer, diretamente, no trajeto formativo do professor. As exigências em nível da Educação Básica causam necessidades que devem ser supridas pelas instâncias superiores, ambas interligadas por uma relação dialética. Como afirmam Alvarenga e Silva (2018, p.1012) “A formação docente é perpassada pelas políticas públicas”.

Para compreender melhor a estruturação desses cursos formativos, primeiro é preciso destacar a desarticulação das faculdades de filosofia, que deu espaço para que os institutos específicos emergissem, inclusive o de Educação Artística. Ainda era proposto o esquema 3+1, no entanto as disciplinas didático-pedagógicas seriam cumpridas nos institutos de Educação (CACETE, 2014).

Cacete (2014) afirma que esse modelo que já tinha sido praticado antes mesmo da segregação das faculdades de filosofia, consolidando o bacharel como requisito para a formação do professor, estabeleceu uma hierarquia favorável dos conteúdos específicos em relação aos pedagógicos. A designação das disciplinas de caráter didático-pedagógico para as faculdades de Educação ressoa uma certa incompatibilidade ou falta de conhecimento para integrar a teoria com a prática, a forma com o conteúdo, caso contrário, os próprios professores das licenciaturas fariam essa mediação.

É evidente que o “ser professor” não é algo que surgiu recentemente, um bem resultante da modernidade. Nos estudos de Saviani (2009), há menções de universidades instituídas desde o século XI, e como ele coloca, é certo que nessas instituições existiam professores e estes deviam receber algum tipo de formação, no entanto, prevalecia o princípio de “aprender fazendo”.

Ao longo dos anos, a formação de professores pôde ser distinguida em dois modelos, conforme Saviani (2009, p.148-149):

- a) *modelo dos conteúdos culturais cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Conforme a explanação da história dos cursos superiores no Brasil, pode-se observar que ambos os modelos estiveram e estão presentes no processo formativo do professor. O primeiro, modelo dos conteúdos culturais cognitivos, o mais difundido desde o império, seguindo caminho nas Escolas Normais, e permeando ainda muitos cursos de graduação da atualidade. O modelo pedagógico-didático com uma perspectiva mais completa, teve as primeiras tentativas nas escolas de Anísio Teixeira e vem tentando se consolidar nas universidades, compreendendo um processo que contempla mais a totalidade.

É relevante tomar conhecimento de ambos os modelos para conseguir identificar como tem ocorrido a formação inicial do professor que trabalha Arte na atualidade. A perspectiva adotada pelos cursos das universidades, estende-se na formação do professor, que por consequência age no cotidiano escolar conforme as bases que obteve nesse momento inicial de formação.

No que se refere ao curso de Educação Artística, a polivalência e o tempo formativo provavelmente não disponibilizavam espaço para que o modelo pedagógico-didático fosse efetivado, caracterizando uma superficialidade e fragmentação no processo. Alvarenga e Silva (2018) ressaltam que a vulnerabilidade que o professor adentrava as escolas moveu a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) para contestar a nomenclatura da disciplina escolar, mudando de Educação Artística para Arte e, posteriormente, conseguiu ampliar a duração da graduação para 4 anos e em linguagens específicas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais).

Sem dúvidas as conquistas da FAEB ajudaram a promover uma formação inicial com maiores possibilidades de qualidade que reverberam na Educação Básica. De acordo com os apontamentos de Alvarenga e Silva (2018), as licenciaturas na área de Arte obtiveram um crescimento quantitativo de aproximadamente 500%, como podem ser vistas na tabela seguinte:

**Tabela 1 – Número de Licenciaturas (Presenciais e a Distância) em Arte entre 2000-2015**

Ano	Artes (Educação Artística)	Artes Visuais	Música	Teatro	Dança	Total
2000	81	1	11	6	4	103
2001	74	2	12	4	3	100
2002	82	3	12	4	2	103
2003	78	7	16	4	2	107
2004	85	9	22	7	4	127
2005	86	24	1	1	5	117
2006	85	31	42	10	4	172
2007	80	42	51	16	4	193
2008	82	46	54	19	7	208
2009	48	56	75	31	11	221
2010	76	137	104	44	24	385
2011	86	137	110	46	24	403
2012	74	156	119	53	28	430
2013	66	156	117	54	31	424
2014	58	152	120	53	31	414
2015	45	147	119	53	31	395

Fonte: Alvarenga e Silva (2018, p.1016)

Observa-se que nos últimos 15 anos foram significativos o crescimento dos cursos nas linguagens específicas da Arte. Esse aumento nas graduações de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais revelam a insatisfação com a polivalência e

intensificação da formação do profissional conforme sua escolha pela manifestação artística, acompanhando o posicionamento da FAEB.

A partir da explanação de como se originaram os cursos formadores dos professores que exercem o trabalho educativo na área da Arte, torna-se mais concisa a análise das graduações selecionadas e mencionadas no início da subseção. A retomada histórica contextualiza e revela que a Arte nas instituições escolares como está na modernidade, é fruto de luta, de perdas e conquistas que os sujeitos fizeram acontecer.

Reintegra-se que a análise parte de um olhar mais aguçado para a preparação que o professor tem nos cursos específicos de Arte e Pedagogia, ao considerar o trabalho educativo das manifestações artísticas com crianças de até 3 anos de idade. Interessa saber se há conteúdo e forma na formação inicial especificada para o nível da Educação Infantil, em especial para a creche.

### 5.2.1 Artes Cênicas

Toma-se para começo de discussão o curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com câmpus em Campo Grande – MS, que tem como ênfase as linguagens de Teatro e Dança. Conforme a leitura do seu PPP, existe um discurso de preparar o professor para atuar em toda a Educação Básica.

À medida que decorre a apreciação do PPP do curso, é possível identificar situações que consideram a Educação Infantil enquanto nível a ser estudado, e já em outras situações, ainda que pareçam simples, acabam revelando um certo descuido. Toma-se como exemplo a conceituação do Estágio Supervisionado “A concepção de estágio curricular supervisionado no projeto do curso envolve tanto a formação para o magistério quanto do ensino fundamental e médio [...]” (PPP de Artes Cênicas UEMS, 2015, p.15), no entanto, logo mais adiante estabelece-se que o estágio deverá contemplar a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em referência à grade curricular de Artes Cênicas, determinou-se que as disciplinas de Teatro e Dança corresponderiam a 1224h da carga total do curso, as disciplinas em comum seriam equivalentes a 918h e as pedagógicas teriam um total de 1088h (PPP Artes Cênicas UEMS, 2015, p.17-18). Analisando a totalidade do

currículo, demonstra existir uma certa presença, nos termos lefebvrianos, da articulação teoria e prática, aproximando-se do modelo pedagógico-didático mencionado por Saviani (2009).

As ementas das disciplinas apontam os conteúdos básicos que devem ser trabalhados com os alunos. A partir desse pressuposto, identificaram-se algumas disciplinas presenciais que incluem o conteúdo para a Educação Infantil, como a *Didática e Metodologia do Ensino do Teatro* (102h) e *Didática e Metodologia do Ensino da Dança* (102h).

Estas disciplinas tem o seu mérito por contemplar o enfoque educacional para as crianças pequenas, principalmente por estas necessitarem de uma didática e metodologia que contemplem suas singularidades. A observação que se faz é que a Educação Infantil sempre divide espaço com os demais níveis, causando uma certa inquietação sobre a superficialidade que pode ocorrer nos procedimentos referentes ao início da vida, especialmente à formação das crianças pequenas.

Enfatizado o conhecimento acerca do desenvolvimento humano como um dos preceitos que auxiliam o profissional da educação em sala de aula, verificou-se que a disciplina de *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* compõe a grade curricular do curso. Conforme a ementa, é proposto perpassar as várias correntes da psicologia, alguns fenômenos psíquicos, o desenvolvimento humano e também a abordagem que contempla a aprendizagem (PPP Artes Cênicas UEMS, p.35-36).

Essa disciplina é ofertada apenas no 2º ano do curso, com uma carga horária de 102h. Não é difícil perceber que pela quantidade de conteúdo proposto e pelo tempo disponível o conhecimento se dará apenas como primeiro contato, sem grandes aprofundamentos.

Levando em consideração as especificidades psíquicas da criança pequena, que teria um possível espaço para serem contemplados, essa situação acaba sendo uma presença simulada ou ausência dissimulada, segundo a conceituação de Lefebvre (1983). O sociólogo francês diz que essas representações que são supostos equilíbrios apenas surgem como armaduras para esconder as faltas. No caso da disciplina *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* ela apenas é posta como um escudo que esconde a ausência do conhecimento de como a criança compreende e se apropria do mundo.

Seria interessante se houvesse a oportunidade de a disciplina ser estendida durante o curso, principalmente se conseguisse articular-se com os Estágios

Supervisionados. A vida humana tem fases de desenvolvimento diferentes que poderiam ser levados em conta no planejamento das aulas de Arte, contemplando os aspectos de ensino e aprendizagem que potencializam o sujeito que está humanizando-se.

Na contemplação da visão geral do curso, o mesmo se sustenta enquanto um elemento formador que busca contemplar a práxis do professor que atuará no Ensino Básico. Tendo em vista a análise proposta, a educação (escolar) das crianças com faixa etária da creche poderia ser melhor contemplada para que na realidade escolar pudesse existir intencionalidade e preparo nas atividades propostas, fugindo dos “achismos” e experimentos sem fundamentação. Mas, como diria Lefebvre (1983), não há presenças e nem ausências absolutas, e acrescenta-se que sempre haverá espaços de transformações e superações dos modos existentes.

### 5.2.2 Música

O curso de Música da Universidade Estadual de Londrina (Paraná) preconiza possibilitar a construção de habilidades e competências pedagógicas do Educador Musical, segundo o que está disposto em seu PPP (2010). Durante a leitura das primeiras páginas do documento, não fica explícito que a formação do educador musical se refere ao preparo para atuação nos diversos níveis do Ensino Básico, mas a incógnita logo é desvelada e evidencia-se que essa formação também contempla os espaços escolares.

A verificação da grade curricular do curso de Música demonstra que nove disciplinas contemplam os aspectos diretamente relacionados à educação e suas metodologias de articulação entre prática e teoria, sendo distribuídas ao longo das 4 séries (PPP de Música UEL, 2010, p.4-6). Ainda que pareçam ser poucas as disciplinas nessa perspectiva em relação às específicas, ao que tudo indica, o curso muito se aproxima do modelo pedagógico-didático de SAVIANI (2009), na busca por proporcionar ao professor em formação uma experiência, ainda na graduação, da práxis do ensino.

O estabelecimento da relação da prática com a teoria da linguagem musical na educação, é evidenciada nas disciplinas *de Atividade de Prática de Ensino I e II* (150h cada disciplina), *Metodologia e Prática de Ensino I e II* (60h cada disciplina), e

nas *Atividade de Estágio I e II* (200h cada disciplina),. Esses são os momentos que propiciam a aprendizagem de preparação dos planos de ensino de música, observação e intervenção em situações reais, apresentação e análise dos materiais didáticos que viabilizam essa manifestação artística em contextos educacionais.

As disciplinas que abordam a psicologia são duas: *Educação Musical II* (60h) e *Psicologia da Educação* (60h). A primeira, conforme a ementa, aborda a psicologia da aprendizagem e desenvolvimento da música. A segunda faz menção à aprendizagem e desenvolvimento humano, algumas variáveis que influenciam na aprendizagem e gestão de conflitos escolares, com enfoque para organização do ambiente de sala de aula e disciplina e, por fim, a caracterização do adolescente (PPP de Música UEL, 2010).

O interessante da abordagem da psicologia proposta no curso de Música, é que são ressaltadas as questões mais específicas da sala de aula, que tem referência direta com o ensino da Música. A utilização da psicologia é no sentido de articular as singularidades da linguagem artística ao desenvolvimento humano.

No entanto, não poderia deixar passar despercebido o destaque dado à caracterização do adolescente expresso na ementa da disciplina de *Psicologia da Educação*: “Paradigmas da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Caracterização da adolescência. Variáveis que influenciam a aprendizagem: interação professor/aluno, afetividade, motivação e inteligência. Gestão de conflitos escolares [...]” (PPP, 2010, p.13). A ênfase para esse estágio do desenvolvimento acaba revelando o que por vezes fica oculto durante a análise dos documentos que especificam o curso. Tal consideração pode parecer banal, mas a omissão da citação das outras fases do desenvolvimento humano nas disciplinas, pode causar uma marginalização ao que neste trabalho está em foco, a aprendizagem e o desenvolvimento no início da vida.

Já a Educação Infantil é mencionada poucas vezes nas ementas das disciplinas. Em *Metodologia e Prática de Ensino I*, evidencia-se a preocupação em selecionar conteúdos, metodologias e recursos auxiliares para que a Música contemple não só a primeira etapa da Educação Básica, como também anos iniciais do Ensino Fundamental. Outra disciplina que pode considerar a educação dos pequenos, mas deixa interpretações abertas, é o estágio que apenas fala de *diferentes contextos*: “Planejamento e execução de projetos de ensino de música em diferentes contextos” (PPP de Música, 2010, p.14).

A linguagem musical é presença na Educação Infantil, porém, nos cursos de formação inicial de Música, as crianças pequenas são ausências, conforme os dados dispostos para análise pública. Essa situação conflituosa levanta uma questão relevante, se não há formação para esse profissional, como se dá a prática no contexto escolar? A resposta para a indagação sugere o espontaneísmo que corrobora com um sistema educacional alienante, que pouco contribui para a formação sujeito.

A perspectiva de mudança pode aliar-se à profunda consideração da Música enquanto instrumento humanizador. Sabendo que um dos primeiros sentidos a se formar no indivíduo, ainda no útero materno, é a audição (MUKHINA, 1995), a educação estética é fator diferencial no desenvolvimento do ser omnilátero.

### 5.2.3 Artes Visuais

A análise do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina, dentro dos caracteres adotados, é bem clara e sucinta. O primeiro motivo para que a análise seja concisa, é a falta de disponibilidade do PPP em plataformas com acesso irrestrito ao público. A outra questão é referente à apresentação do curso, que na página do departamento na internet<sup>16</sup> coloca como objetivo a habilitação para exercício pedagógico no ensino das Artes Visuais em nível *Fundamental e Médio*, excluindo notoriamente a Educação Infantil.

Com relação à estruturação da grade curricular do curso, as disciplinas que contemplam os aspectos da educação correspondem a apenas uma de psicologia, duas de metodologias, uma de fundamentos do ensino da linguagem, uma de tópicos especiais do ensino de Artes Visuais e três projetos que envolvem o ensino. Ainda que impossibilitada a leitura das ementas das disciplinas, as nomenclaturas presentes na grade parecem estar em busca do modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009), quanto à proposta formativa dos professores.

A contradição do resultado da análise no curso de formação inicial dessa linguagem intensifica-se ao retomar a memória, de evidenciar como os pressupostos dessa manifestação artística estão imbricados no contexto escolar. Por ser o curso da linguagem mais antigo de Arte no Brasil, a referência das atividades de Arte com

---

<sup>16</sup> Página online do departamento de Artes Visuais da UEL. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/educacaoartistica/>. Acesso em: 30 de jul. de 2018.

os pequenos muitas vezes culmina em Desenhos, em Pinturas, nas Colagens, na Apreciação de telas, ornamentos históricos, fotografias etc.

Seria relevante poder repensar essa estrutura que marginaliza as crianças no começo da vida. Se a Arte Visual está inserida nas creches, é preciso que haja uma formação em nível superior que articule os conteúdos específicos da linguagem, ao preparo pedagógico-didático, visando à formação de um profissional capacitado e qualificado para tanto.

#### 5.2.4 Pedagogia

E, para finalizar, a última análise a ser realizada é no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Em determinado sentido, os resultados obtidos por meio do estudo do PPP está em oposição aos demais cursos explanados, pois o magistério para a Educação Infantil é bem organizado, contudo as especificidades da Arte com as crianças deixam a desejar.

As disciplinas (todas presenciais) que contemplam logo em sua nomenclatura a criança pequena são cinco: *Educação Infantil* (60h), *Saberes e Fazeres da Educação Infantil* (60h), *Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil* (60h), *Práticas Educativas com Crianças de 0 a 3 anos* (60h) e *Estágio Supervisionado em Educação Infantil* (100h). Essas disciplinas oferecem a base para que o professor em formação compreenda as singularidades da faixa etária, saiba selecionar o conteúdo e as metodologias mais adequadas, prepare o ambiente para ser acolhedor etc.

No curso de Pedagogia, o conhecer a criança em seus mais diversos aspectos ressoa a categoria da presença. Porém, ao considerar a dialética, aceitando que contrários coabitam o mesmo espaço, abre-se brechas para identificar a ausência que a Arte ecoa na formação desse professor.

Por meio das ementas das disciplinas, constatou-se que não há alusão direta a nenhuma das manifestações artísticas. A única que deixa uma possibilidade, ainda que mínima, é a de *Saberes e Fazeres da Educação Infantil* que aborda, entre tantas outras coisas, as áreas do conhecimento na perspectiva do Referencial Curricular para a Educação Infantil, que no volume três constam algumas linguagens da Arte.

As necessidades formativas do professor de pedagogia que trabalha Arte na Educação Infantil são distintas do graduado em Arte, mas isso não impede dizer que existem presenças e ausências que precisam ser revistas ainda nos cursos de formação inicial das duas modalidades. Ora, para um existe a carência do conhecimento de quem é a criança pequena (cursos de Arte), já o outro não possui as especificidades do conteúdo em Arte (curso de Pedagogia), e ambos ficam impossibilitados de articular teoria e prática pelos déficits.

Lefebvre (1983, p. 255-256) já dizia: “¿La presencia? Siempre se da em una forma, y sin embargo la forma, tomada separadamente, es hueca, por lo tanto ausencia. Tomado por separado el contenido es informe, por lo tanto ausente. Forma y contenido separados son fugas de la presencia.”<sup>17</sup> Conteúdo e forma precisam estar juntos para que seja presença, é nessa questão que muitas vezes as graduações deixam a desejar, fornecendo um diploma que permite a atuação na Educação Infantil, mas não oferece os recursos de articulação da Arte no desenvolvimento das singularidades da criança.

O professor recém-formado, muitas vezes por compreender que a Arte é fator relevante no desenvolvimento da criança, até propõe atividades que tenham relação com os pressupostos estéticos, no entanto o seu despreparo provoca uma série de tarefas sem substâncias, fazeres “ocos”. As tentativas no exercício prático do trabalho, sem fundamentação teórica e metodológica, demonstram um retrocesso histórico à formação dos professores no século XI, que tinham como princípio o “aprender fazendo” (SAVIANI, 2009).

É custoso pensar que essas circunstâncias ainda aconteçam na modernidade, pois se trata do processo educacional que deveria estar bem organizado. Todavia essas são ações em busca da presença, na tentativa de suprimir a ausência em dois âmbitos: um na formação desse professor que não foi bem preparado, outro na falta de Arte no cotidiano escolar da criança.

Não se desconsideram tais tentativas, mas como dito anteriormente, é preciso colocar em evidência as ausências, sem fugir ou tentar acobertar sua existência para que sejam propostos modos de superação quando necessário (como no caso educacional). Segundo Lefebvre (1983), o homem moderno é uma vítima da

---

<sup>17</sup> Tradução nossa: “A presença? Sempre ocorre em uma forma, entretanto a forma, tomada separadamente, é oca, portanto ausência. Tomado separadamente, o conteúdo é informe, logo ausente. Forma e conteúdo separados são fugas da presença”.

ausência, pois ainda que a globalização acelere o fluxo de informações, que o conhecimento tenha uma maior acessibilidade pelos meios de comunicação digitais e outros, os discursos despojaram o homem de sua essência, da sua definição genérica, da natureza e de seu próprio corpo.

O capitalismo intensificou a fragmentação do homem, a expropriação de si mesmo e descaracterizou o seu reconhecimento. O ser humano se vê sujeito a um sistema que preza os bens em vez da vida (MARX, 2004), com discursos consistentes de que tais ações são naturalizadas, e por isso “La desaparición de las referencias, la fragmentación de la unidad vivida y concebida, el predominio de la representaciones lo dejan presa de una ausencia mal sentida como tal y llena de resentimientos”<sup>18</sup> (LEFEBVRE, 1983, p. 260).

A propagação da ideia de que a vida como está é algo natural, provoca conflitos no homem, ainda que as causas nem sempre sejam percebidas ou conscientes. As ausências são sentidas, mesmo que haja uma tentativa de camuflá-las, é por tal motivo que Lefebvre (1983, p. 257, destaque nosso, tradução nossa) discursa:

La presencia se busca por la vía dionisiaca: embriaguez, trance; pero en esse camino también se descubren la ausencia y la fuga de la presencia. Exorcizar la ausencia, mimar la presencia para que sobrevenga, esas acciones mágicas eluden la acción poética, la del amor, de la creación, del conocimiento. La embriaguez de los sentidos deja desengañado: *nada en las manos, nada en la cabeza.*<sup>19</sup>

O não ser, não ter, não estar, não sentir, deixa o homem com a sensação de irrealização, e a sua incompletude leva-o por caminhos variados na busca pela presença. O transe, a embriaguez e mesmo as drogas ilícitas são tentativas extremas de buscar por vias “mágicas” o que não se tem. Por exemplo, a saudade pelo ser amado muitas vezes leva o indivíduo a se embriagar, no entanto a negação da ausência não faz com que a presença se estabeleça.

---

<sup>18</sup> Tradução nossa: “O desaparecimento das referências, a fragmentação da unidade vivida e concebida, o predomínio das representações os deixa vítima de uma ausência mal sentida como tal e cheia de ressentimentos”

<sup>19</sup> Tradução nossa: “A presença se busca por via dionisiaca: embriaguez, transe; mas nesse caminho também se descobre a ausência e a fuga da presença. Exorcizar a ausência, mimar a presença para que se sobreponha, essas ações mágicas iludem a ação poética, a do amor, da criação, do conhecimento. A embriaguez dos sentidos deixa desiludido: *nada em suas mãos, nada em sua cabeça.*”

Como o excerto acima expõe, os caminhos ilusórios na busca pela presença apenas alienam os homens da realidade, ao se apresentarem como instantes de negatividade do desenvolvimento humano (LUKÁCS, 2004), pois inibem a ação poética que favorece o amor, os atos criativos e mesmo o conhecimento. Colocar o homem nesse estado, seja pelo álcool, por ritos etéreos, banalidades midiáticas etc. apenas deixa o vazio em suas mãos e em sua cabeça.

É preciso aprender a lidar com a ausência e com a presença, já que nunca haverá apenas um estado em absoluto. A busca pela presença se torna eficiente quando se tem métodos reais concretos, pois ela primeiro tem que ser possível e então se torna realizável (LEFEBVRE, 1983).

A formação inicial do professor deveria fornecer a base necessária para que a Arte, na Educação Infantil, estimulasse o desenvolvimento e a humanização, mas como as grades curriculares dos cursos das linguagens da Arte e do curso de Pedagogia mostram ausências, a estratégia de superação é buscar outros meios. O esforço para conquistar a presença pode vir por via de Grupo de Estudos, Grupo de Pesquisa, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou ainda tema de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Observa-se que todas as sugestões são caminhos reais para trazer à existência o que estava distante, e não vias ilusórias, mágicas.

A presença é reação da experiência, da vivência, ela necessariamente precisa de uma situação para ocorrer (o inverso não é regra) (LEFEBVRE, 1983). O profissional em formação demanda desse saber vivido em relação à Arte, ao conhecimento de quem é a criança pequena e das metodologias que melhor se enquadram a ela, do conteúdo artístico, caso contrário, a operacionalização do seu trabalho na escola será advindo de espontaneísmos e testes dificultosos tanto para si, como para os pequeninos.

Alguns municípios dos estados brasileiros têm implementado a contratação do professor específico de Arte na Educação Infantil, como por exemplo, a cidade do curso analisado de Artes Cênicas, Campo Grande – MS. Similar a essa situação, o município de Cambé – PR, também colocou um professor para trabalhar apenas Arte na Educação Infantil, no entanto, esse poderia ser formado em Pedagogia. A questão pertinente a esses atos relaciona-se a como os profissionais estão

desempenhando seu papel educador que foi consolidado por ausências durante a graduação.

Retomando o conceito lefebvriano de que a presença primeiro deve ser possível, para depois ser realizada, a postura que esses municípios estão tomando abrem portas para que a Arte tenha seu lugar nos espaços escolares das crianças. E não é porque a formação inicial teve seus percalços que não existem soluções possíveis de mudança, pelo contrário, como sugere a dialética, sempre há modos de superação em um mundo que está em constante movimento.

Defende-se o posicionamento de que a formação continuada para o professor pode ser transformadora em sua práxis. Esse é um caminho que oportuniza reflexão do seu fazer pedagógico e agrega conhecimentos e saberes que muitas vezes não foram oportunizados em sua formação inicial. Com essa base que a subseção seguinte se constrói, tomando pontos peculiares do professorado em Arte no contexto da Educação Infantil.

### 5.3 Uma Análise Crítica na Ação Pedagógica e da Formação Contínua

As concretizações da Arte no espaço escolar, principalmente ao que se refere às creches, sofrem diversas dificuldades, seja pela escassez de recursos materiais, pelas deficiências físicas da instituição, ou mesmo pela compreensão incompleta das potencialidades dessa manifestação, advindas da formação do professor. Todos os fatores levantados são consequências de um sistema econômico e social que desprivilegia o homem, em função do capital.

É evidente que na lógica capitalista a escola não é local privilegiado, caso contrário a base em que se estruturou estaria comprometida por sujeitos críticos e emancipados que não se submeteriam a desumanização causada por esse sistema. Por assim ser, há um esforço constante em sucatear os elementos que constituem a educação escolar, ao mesmo tempo em que se acobertam tais ações por meio de projetos, propostas e reformas de leis nesse âmbito.

As tentativas de acobertamento nem sempre são eficazes a ponto de colocar no esquecimento os elementos que descaracterizam uma educação emancipadora. Desse modo, na perspectiva contrária ao capitalismo, propõe-se analisar o ensino da

Arte na primeira infância levando em conta a própria realidade escolar, como também a formação do professor que carrega presenças e ausências da formação inicial (como visto anteriormente) e na formação contínua em cursos de pós-graduação em *lato sensu e stricto sensu*, cursos ofertados pela rede de ensino, palestras, estudos pessoais etc.

Para enriquecimento da discussão, tomou-se uma escola filantrópica do município de Londrina – PR como *lócus* referencial da prática em Arte do professor. A instituição fica em uma região privilegiada da cidade, próxima à área central. Os recursos da escola provêm tanto da prefeitura, cerca de 70%, como também de outros meios, como dos pais das crianças e de uma associação de mulheres. No ano em que a pesquisa se iniciou, em 2017, as crianças atendidas eram aproximadamente 90, na faixa etária de 2 a 4 anos, podendo ficar em tempo integral ou parcial.

A escolha da instituição se deu por conveniência, tanto pelas prestações de serviços formativos já ofertados pela UEL naquele lugar, como também pela base teórica adotada pela Rede Municipal de Ensino de Londrina, a Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ambas fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético, compatíveis com o referencial seguido neste trabalho. Como esse estudo assemelhava-se a ações cotidianas na escola, a recepção da proposta de 50h de observação das aulas das professoras das turmas de crianças de 2 e 3 anos, mais 5 formações continuadas com duração aproximada de 3h cada, como contrapartida no intuito de promover reflexões da práxis em Arte, foram bem aceitas.

Faz-se necessário ressaltar que os participantes da pesquisa (9 participantes, sendo 5 professoras, 1 coordenadora, 1 assistente administrativa e 2 diretoras, pois houve mudança nesse cargo durante o período do estudo) não tinham graduação em Arte, todos eram Pedagogos, contudo 2 tinham especialização em Arte. A restrição dessa parte da pesquisa a professores graduados em Pedagogia, deu-se justamente pelo município de Londrina não possuir os professores com especificidade da área em questão, limitando as análises.

Para fins explicativos, alguns instrumentos para coleta de dados foram utilizados. Antes de iniciar as *observações* nas salas das professoras, que tinham como objetivo identificar a Arte ou pressupostos relacionados a essa no fazer escolar, todos os envolvidos responderam um questionário com 7 perguntas pertinentes à Arte em sua escola e em sua formação (apêndice A), para que então

as observações confirmassem, negassem ou ainda evidenciassem outras particularidades em suas respostas.

A partir do questionário e de análises primárias das observações feitas em sala, foram elaboradas temáticas para as *formações continuadas* (apêndice E) que ocorreram em dias específicos nos meses seguintes (as crianças eram dispensadas ou as formações ocorriam no sábado, mas as datas eram estipuladas pela Rede da Municipal de Ensino). Os temas abordados tinham como foco a reflexão da práxis da Arte, com embasamento no Materialismo Histórico Dialético, sendo eles: 1- *O corpo na Educação Infantil: Dança e Teatro como possibilidade*; 2- *Teoria Sócio-Histórica na Prática Docente: a afirmação profissional do educador*; 3- *A Arte no processo de formação continuada do profissional da educação infantil*; 4- *O ensino da Arte no contexto escolar: práticas para humanização*; e 5- *O cotidiano como ponto de partida e chegada: a Arte na formação humana*.

A organização das formações teve embasamento no que Chaves (2014, p.127) acredita ser uma práxis efetiva na formação do professor:

O procedimento de consulta aos profissionais tem total mérito; valorizar o diálogo e organizar a capacitação com efetiva participação dos integrantes no processo são atitudes que, indiscutivelmente, tem propósito; mas para tal exercício ser um diálogo de fato, e não apenas aparência, é preciso haver critério, estudos e discussões ordenadas.

Ao considerar as necessidades das educadoras, expressas nos questionários, a participação ativa nas formações continuadas se fez evidente. As discussões, sempre permeadas pela Arte nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, as quais colocavam em pauta suas dificuldades em relação à teoria e a prática na escola, bem como o resgate de histórias pessoais e reflexões sobre a sociedade.

Ao final de cada formação realizada na instituição, foi proposto que as docentes falassem sobre aquele dia, a respeito do que tinham discutido, seus anseios e receios, sendo suas falas gravadas como coleta de dados para análise. No último encontro as professoras responderam um *questionário final* (apêndice C) com 4 perguntas dissertativas, com o intuito de perceber se houve mudanças, ainda que pequenas, no profissional. De antemão, verificando as respostas, identificou-se que os questionários não foram suficientes na captação dessas mudanças, mas

traços das reflexões da práxis em Arte pôde ser constatada por outros dados recolhidos.

A última ação direta na escola foi uma *entrevista semiestruturada* gravada (apêndice D) com a diretora que estava à frente da instituição no período final da pesquisa em campo (houve uma troca de diretora no decorrer deste estudo). As perguntas foram permeadas pela Arte na Educação Infantil, tanto em sua forma mais abrangente como no *lócus* estudado.

A parte final desta seção será composta por análises feitas a partir dos dados coletados nessa instituição de Londrina. Há uma tentativa por identificar e discutir as categorias dialéticas da presença e ausência na prática educativa, decorrentes da formação inicial e contínua do professor, que materializa seu saber em ações com e para as crianças da primeira infância.

Sabe-se que a Arte permeia a educação escolar dos pequenos, como já visto anteriormente; seus elementos são recorrentes desde as Músicas de “bom dia” diariamente, até as exposições esporádicas dos trabalhos que finalizam algum projeto. Afirmado essa posição, perguntou-se para a diretora da escola, quais os momentos que ela acreditava que a Arte devesse estar presente na Educação Infantil, e a resposta foi a seguinte:

*A arte acaba “tando” em todos os momentos da Educação Infantil né? Porque assim, se eu vou trabalhar a parte visual, o estímulo visual da criança, trabalho através das imagens, das figuras, né? Às vezes eu posso colocar... igual semana passada a gente trabalhou com a música Aquarela do Toquinho, então através do som eles tinham que fazer a reprodução daquilo que eles estavam ouvindo, porque a música fala sobre várias coisas, né?... Sobre a mão, sobre o avião, então ele tinha que relacionar aquilo que ele “tava” ouvindo, com o desenho. A arte “ta” presente, né? Então assim, na Educação Infantil a gente trabalha muito com a arte né? Se fosse conteúdo ela seria o principal, porque em cada “atividadizinha” a gente utiliza ela pra diversificar alguma coisa, ou para explorar alguma coisa com os alunos.*

Vários pontos podem ser destacados nessa fala. O primeiro incide justamente com a afirmação da *presença* da Arte nesse espaço escolar, que segundo o entender dessa profissional, ela está em todos os momentos, inclusive exemplificando as situações que ocorrem. Justamente esse lugar privilegiado da Arte nas atividades com as crianças que desperta o *como* elas são efetivadas no decorrer do ano letivo.

Peixoto (2013) discute as *formas* com que a Arte se apresenta no cotidiano escolar. É comum a visão de que as manifestações artísticas são importantes para o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora, auxilia na alfabetização, ou mesmo como fontes preciosas de ilustração das aulas sobre história e das datas comemorativas. Por outro lado, há tentativas de compreender e sistematizar a Arte como o objeto de estudo, redefini-la enquanto conteúdo.

Ao menos duas concepções do ensino da Arte podem ser identificadas, aquela que a utiliza como *meio* e a que é entendida como o próprio *conteúdo*. A primeira é vislumbrada ao final da fala da diretora: “em cada *“atividadizinha”* a gente utiliza ela pra diversificar alguma coisa, ou para explorar alguma coisa com os alunos”, as linguagens da Arte e suas técnicas são utilizadas como meio lúdico e de fixação de conceitos a serem aprendidos, que não necessariamente tem ligação direta com esse saber. A exemplo, pode-se citar uma atividade realizada na escola com as crianças de 2 anos, que estavam aprendendo sobre a vaca; após as explicações conceituais a respeito do animal e seus derivados, dentre outras práticas, as professoras convidaram os pequenos a pintarem o papel em branco que tinha o molde da vaca embaixo, conseqüentemente o Desenho sobrepôs a folha e por fim foi proposta a Colagem da grama.

**Figura 6 – Atividade da vaca**



Fonte: autoria própria, 2017.

Nesse momento, a exemplificação não tem por objetivo qualificar a atividade desenvolvida, mas sim demonstrar como os recursos do Desenho e da Colagem foram dispostos para um outro fim que não a aprendizagem da Arte. Sabe-se que esses elementos são frequentemente usados no cotidiano escolar, e para além, as outras linguagens também se fazem presentes como *meio* para alcançar outra finalidade. As Cantigas servem para auxiliar a oralidade, o Faz de Conta para despertar a imaginação, a Dança extravasar as energias, mas o ensino da Arte enquanto formação estética nem sempre é recorrente.

Ressalta-se que não se defende as técnicas e linguagens da Arte fora desses fazeres, sabendo que eles auxiliam na aprendizagem. O despertar da atenção vai para as possibilidades que a Arte, enquanto *conteúdo*, também deva ser trabalhado, já que “[...] o materialismo histórico e dialético entende – e defende – a arte como *trabalho humano de criação livre* realizado pelo *homem*, para o *homem*, logo vinculado à vida, e, por esse motivo, *fonte de humanização* [...]” (PEIXOTO; SCHLICHTA, 2013, p.25949, destaque do autor).

Concordando que a Arte é humanizadora, o seu conteúdo é potencial no processo do homem se apropriar das características de sua espécie. Não apenas como *meio* para chegar a algo, mas enquanto o *conteúdo*, a Arte exerce papel significativo no desenvolvimento da criança, sensibilizando e intensificando a composição do sujeito omnilateral.

As duas formas com que a Arte pode vir a se manifestar no espaço escolar, dialeticamente, são encontradas dividindo o mesmo espaço. Assim sendo, o exemplo da Arte enquanto *conteúdo*, tomará como referência uma atividade realizada com as crianças de 3 anos na escola adotada com a pesquisa de campo. Em um projeto realizado a respeito do fundo do mar, em uma sequência de intervenções, as professoras apresentaram o artista Romero Britto, contextualizando-o brevemente e expondo sua obra *Peixes* como elemento a ser trabalhado.

**Figura 7 – Gravura *Peixes* de Romero Britto**



Fonte: Imagem retirada do Google<sup>20</sup>

Durante a exibição da obra, ainda que por falta de princípios formativos das professoras a respeito de apreciação, houve uma aparente preocupação com a percepção das crianças em relação a mesma, inclusive para retomar outros conteúdos trabalhados com vínculo ao fundo do mar. Como é sabido, o ser humano age sobre o meio conforme os recursos que tem apropriado em seu repertório cultural (MARX, 2004), então para além dos peixes, as educadoras chamaram a atenção para as diversas formas geométricas usadas pelo artista, dando espaço para as crianças assimilarem com objetos do seu cotidiano e mesmo identificar na sala coisas com a mesma ou semelhante aparência.

Percebe-se que com o propósito de aprender os elementos do fundo do mar, por meio da obra *Peixes*, a Arte naquele determinado dia esteve em evidência. Mesmo estando em foco, os conhecimentos não se findaram em si, antes recuperaram conceitos que constituem na vida social do sujeito, caminhando em direção a uma educação humanizadora.

Esse é apenas um dos exemplos da Arte enquanto *conteúdo*. Ao que tudo indica, o trabalho com a Música Aquarela mencionado pela diretora anteriormente, poderia se enquadrar como prática de apreciação estética, já que solicitou das

<sup>20</sup> *Peixes* de Romero Brito. Arte Antiquidades disponível em:

<http://www.arteeantiquidades.com.br/peca.asp?ID=886066>. Acesso em: 30 de ago. de 2008.

crianças uma escuta mais aguçada da letra, um acordar das percepções e sensações que o som e as palavras poderiam vir lhes causar.

As duas últimas atividades apontadas dizem respeito, prioritariamente, às linguagens de Artes Visuais e Música. As possibilidades em cada linguagem da Arte são infinitas, se considerar que o homem pode exercer sua criatividade nesse sentido. Logo, o conteúdo das manifestações artísticas, por se estruturar desde o começo da história dos homens, é (de um tamanho) imensurável. Sabendo dessa amplitude, quais elementos são apropriados para o contexto escolar?

Saviani (2011), já dizia que não cabe qualquer coisa na escola. Dentro de tudo que está disposto no mundo, é preciso haver uma seleção dos saberes que edificam a constituição do sujeito humanizado. Nessa eleição, ao que se refere à escola, são os saberes mais elaborados que deve compor o conteúdo para desenvolvimento da criança.

A Ciência e a Arte, conforme Heller (1992), são as manifestações de conhecimento humano em sua forma mais elevada. Esses saberes, apesar de partirem do cotidiano, são suspensos por um determinado tempo para intensificar e tornar visível os aspectos pelos quais são compostos, retornando à cotidianidade com mais clareza.

A partir da compreensão de que na escola são os saberes elaborados que devem estar presentes, Saviani (2011) complementa que os clássicos, o que se firmou no tempo como essencial, emerge como critério útil na seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. O conhecimento reconhecido como clássico deveria ter seu lugar nas instituições educacionais justamente por conter os traços típicos da vida humana que ascendem para uma formação do homem em sua completude.

O professor precisa reconhecer dentro daquilo que se caracteriza como Arte, os saberes que se firmaram enquanto clássicos. No entanto, sabe-se que essa é uma tarefa árdua que exige do professor uma formação ao menos mínima a respeito do repertório cultural artístico.

Como observado anteriormente, a formação inicial do professor que trabalha Arte acaba sendo fragilizada e fragmentada pelas *ausências* da grade curricular, ora pela falta de disciplinas que contemple a criança em seus diversos aspectos, ora pela inexistência dos conhecimentos relativos à Arte. Essas deficiências evidenciam-se na prática pedagógica, quando o profissional acaba apresentando problemas ou dificuldades em selecionar e sistematizar os saberes clássicos.

Lígia Martins (2009) aponta a necessidade de o docente se apropriar dos *conteúdos de formação operacional* e dos *conteúdos de formação teórica*. Os primeiros aparecem intrinsecamente nas ações do professor, agem *indiretamente* na criança, pois correspondem aos saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc. Já os segundos interferem *diretamente* no aprendiz, compreendendo o domínio das diversas áreas do saber científico, transposto em saberes escolares.

A colocação da autora corrobora com o discurso lançado desde o começo do estudo sobre o ensino da Arte, enquanto uma práxis humanizadora. O trabalho com a criança é potencializado se o professor consegue tecer as relações com os conteúdos de formação operacional e teórica, sendo que as particularidades artísticas se enquadram nessa última.

Essa fragmentação na formação do professor, devidamente planejada e consequente de um sistema que coloca em “caixinhas” o conhecimento, é sentida pelas professoras com quem se realizou a pesquisa, que, respondendo à questão 5<sup>21</sup> do primeiro questionário, em sua maioria, disseram não ter tido um amparo acadêmico para trabalhar Arte na Educação Infantil. Da mesma maneira, quando a diretora da instituição foi indagada se as professoras estavam bem preparadas para trabalhar a Arte com os pequenos, a resposta foi a seguinte:

Olha, acho que preparada nem eu estou, porque você deve saber disso melhor que eu, você estuda isso especificamente né? Nós damos uma pincelada, tanto na faculdade como no nosso dia-a-dia, então a gente acaba fazendo o básico, nada aprofundado, porque as técnicas de arte eu não tenho. As vezes as leituras que a gente faz daquela imagem ou daquela atividade é superficial. Uma pessoa da área ela tem um outro olhar, até mesmo nas atividades, por isso que a professora de artes ela faz a diferença. As vezes com o mesmo material que a gente faz algo simples, ela faria algo diversificado, por quê? Porque ela foi preparada e estudou “praquilo”, então assim, não tem comparação. Então, eu acho que a gente da uma “organizadinha”, porque a gente não tem isso, mas o legal seria se houvesse alguém em todas as instituições pra fazer esse trabalho junto conosco, mas de maneira mais aprofundada, porque quando nós trabalhamos Romero Brito ela poderia ter feito outras coisas, nós ficamos em atividades que às vezes a gente acaba retirando da internet, coisas que a gente acaba pesquisando e aí a gente traz, mas às vezes vocês tem um olhar que a gente não tem.

---

<sup>21</sup> Questão 5: A partir da sua formação acadêmica, você acredita que teve bases teóricas e práticas para trabalhar a arte com crianças da Educação Infantil? Discorra a respeito. (Apêndice B).

São falas como essa que relevam a precariedade da Arte na Educação Infantil, ainda que a responsabilidade não seja daquele sujeito em especial. Com formação inicial insuficiente, mas no exercício da profissão que exige a todo momento algo recorrente às manifestações artísticas, é conflitante saber eleger os conteúdos clássicos e as formas adequadas que possam contribuir no desenvolvimento da criança.

A superficialidade com que a Arte é tratada com as crianças pequenas demonstra uma ausência dissimulada em presença (LEFEBVRE, 1983). Incita-se para que as linguagens e suas técnicas permeiem esse espaço, no entanto, a falta de embasamento, por vezes, retira a intencionalidade das atividades e desfoca os objetivos.

Ocorre que, tomando o *lócus* pesquisado como referência micro de uma situação macro que ocorre no país, falta fundamentação da práxis dos conteúdos de formação teórica em Arte para os docentes formados em Pedagogia. Mesmo com os percalços, as professoras quando questionadas a respeito dos trabalhos e linguagens que costumavam desenvolver com as crianças na sala de aula, apontaram a Dança, a Música e as Artes Visuais como atividades frequentes, e o Teatro em momentos específicos, como representação da saúde bucal, da higiene pessoal etc.

Associando essa informação com o número de autores que abordam a Arte na educação, conhecidos pelas professoras no momento em que o primeiro questionário foi aplicado, o dilema torna-se mais complexo. A docente que mais soube citar escritores, nomeou três, o restante sabia falar dois, um ou mesmo nenhum. Se a fundamentação teórica é identificada como a mínima ou mesmo abaixo da mínima, sob quais pressupostos a Arte da escola tem se embasado?

A falta de referencial teórico pode evidenciar uma prática espontânea, que pouco se diferencia da vida cotidiana fora do contexto escolar, desconfigurando a necessidade desse espaço. Exatamente por isso Saviani (2011, p.14) é enfático ao dizer “Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado”, reforçando a todo tempo a necessidade de o professor ir além do conhecimento espontâneo, do qual a criança pode se apropriar em casa, no parque, na igreja ou em qualquer outro lugar. A

escola é o lugar do saber elaborado, dos clássicos, daquilo que eleva e humaniza o homem nas suas potencialidades.

Na tentativa de repensar esses fazeres muitas vezes sem intencionalidade, de poder refletir a Arte com as crianças da primeira infância e poder ampliar o repertório a respeito dessa temática que as formações continuadas foram propostas. Inclusive essa foi a alternativa apontada pela diretora como forma de transformar o espaço, capacitando as professoras formadas em Pedagogia que atuam na escola, na falta da professora específica de Arte, dizendo que “[...] a formação quando ela é construtiva, quando ela enriquece, quando ela traz bagagem “pras” professoras, elas utilizam isso no dia-a-dia”.

Mas as formações continuadas não são tão recentes, por lei elas estão presentes desde a década de 1990, com a promulgação da LDB – LEI Nº 9.394 (BRASIL, 1996), determinando acesso facilitado para capacitação e valorização dos profissionais mediante esses processos. Segundo Chaves (2014), as discussões a respeito das novas demandas, asseguradas por lei, intensificaram o fluxo de professores que começaram a buscar formas de se profissionalizar em cursos de formação inicial e de pós-graduação.

Não apenas as formações em instituições superiores foram as alternativas sugeridas, mas também aquelas feitas no contexto do próprio trabalho. Sob essa perspectiva que se propôs as temáticas referentes à Arte, acreditando que nesse modelo as necessidades mais específicas poderiam ser levantadas, além de possibilitar uma relação mais próxima com as professoras. Esse modelo adotado é contrário a muitas capacitações que parecem ter aspectos espetaculares, dirigidos a centenas de pessoas, que segundo Chaves (2014), acabam descaracterizando a identidade desse trabalho, excluindo as peculiaridades locais e as necessidades singulares.

A primeira temática abordada na formação proposta nesta pesquisa para os professores na escola foi *O Corpo na Educação Infantil: a Dança e o Teatro como possibilidade*. O corpo na história da humanidade assumiu diversas formas e papéis em cada sociedade. Por tempos ele foi exaltado, exposto como belo, já em outros momentos este passou a ser reprimido, símbolo do pecado e condenação (BARBOSA, MATOS, COSTA, 2011).

O relacionamento com o corpo torna-se ainda mais complexo a partir do momento que a história expropria o ser dele próprio. A compreensão e vínculo que o

sujeito individual cria consigo mesmo acaba reverberando e reproduzindo no *ser professor*. A necessidade de compreender outras formas de manifestação com o corpo passa a ser referência quando se entende que este é um meio de humanização e emancipação do ser humano. As linguagens da Dança e do Teatro exercem, no contexto educacional, uma possibilidade de superação da realidade fragmentada e distorcida que o capitalismo intensificou, viabilizando o conhecimento e a expressividade daquele que outrora fora silenciado.

Sabe-se que o corpo na primeira infância, em seus múltiplos aspectos, seja no social, no cultural, no físico, na motricidade, na saúde, entre outros, é elemento a ser trabalhado nas creches, segundo a BNCC (BRASIL, 2018). As linguagens sugeridas, o Teatro e a Dança, potencializam o desenvolvimento da criança por uma via estética que não se finda em si, mas como visto anteriormente, a Arte enquanto *conteúdo* é fonte de humanização para esse pequenino que está conhecendo e se apropriando do mundo.

Mas, como possibilitar um trabalho eficiente com o corpo para as crianças se os professores, por vezes, acabam passando despercebido por esse elemento que constitui o homem por inteiro? A proposta foi repensar esses aspectos no cotidiano escolar, de modo que colocasse em evidência o corpo dos pequenos, do docente, sem o dissociar da bagagem histórica e cultural humana, e do sistema capitalista que acaba gerindo consciência do corpo sob seus pressupostos.

A formação foi dividida basicamente em 3 momentos: **1º momento** - embasamento teórico a partir o texto *Motricidade infantil dos 0 aos 3 anos* de Costa e Cesana (2014), excertos de alguns documentos da Educação Infantil que propõem o trabalho do corpo enquanto expressão (BNCC - 2017 e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil v.3 – 1998), apreciação, discussão do vídeo “Balangandança” e elucidação de conceitos da *Teoria do Movimento* desenvolvido por Laban. **2º momento** - teor prático em que os participantes foram convidados a experienciarem em seus corpos exercícios e jogos de Dança e Teatro. **3º momento** - abriu-se espaço para discussões sobre o conteúdo abordado durante a formação.

**Figura 8 – Exercícios práticos de expressão corporal com os participantes da pesquisa**



Fonte: autoria própria, 2017.

Houve o cuidado em demonstrar que teoria e prática devem estar juntas em um processo dialético, afirmando que uma possibilita a outra. As atividades, por mais lúdicas que sejam, precisam ter uma intencionalidade para que a criança possa conhecer o mundo humano e poder se apropriar da melhor maneira. Assim sendo, a Dança e o Teatro, enquanto manifestações estéticas, proporcionam a sensibilização para aspectos que talvez não sejam tão intensificados em outras linguagens das diversas áreas do conhecimento.

Formações que pretendem propiciar um espaço para que os professores possam repensar a atuação pedagógica não são produtivas quando reduzidas ao *como fazer*, a *receitas prontas* que desconsideram a fundamentação teórica. Com olhar aguçado para as capacitações, Chaves (2014, p.129) diz que:

Assim, uma capacitação não pode limitar-se às oficinas pedagógicas e minicursos, ou a sugestões de procedimentos didáticos que se caracterizam pela fragmentação, por melhores que sejam as intenções dos educadores. O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao *como fazer*, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora.

Como sugere o excerto, as capacitações que se reduzem apenas ao *fazer* acabam não proporcionando a reflexão das ações educativas na educação escolar,

que poderiam ser fontes de humanização. A prática dissociada da teoria apenas é mais representação da fragmentação do sistema. Essas ações proporcionam uma parte do conhecimento, mas não aprofundam no porquê esse fazer é desse modo e não de outro, como ele atinge em vias reais o desenvolvimento da criança, como tornar intencional as práticas pedagógicas.

Quando oferecidos os recursos dos textos, do vídeo, de atividades experienciadas no corpo das profissionais e as discussões, as possibilidades de percepção da realidade escolar começam a ser afetadas. O corpo humano em sua totalidade, o reconhecimento da Arte na humanização desse corpo, assume o centro das discussões naquele momento do estudo, em que se evidenciaram, analisaram-se mudanças no trabalho educativo com esses elementos. Como dizia Lefebvre (1983), primeiro a *presença* (capacidade de mudança) é possível, e então se torna realizável.

A formação contínua, enquanto espaço para reavaliação, pode ser constatada em algumas falas das professoras ao fim da primeira temática abordada:

**Professora 1:** Ah eu achei muito bacana, tanto o conteúdo né, apresentado “pra” gente, quanto as brincadeiras lá embaixo, porque *a gente já trabalha o corpo, mas não dessa maneira [...]*

**Professora 2:** Eu acho assim, que a gente sempre trabalhou, mas não com essa consciência do que estamos fazendo, do que vai atingir, do que pode proporcionar para a criança. *Muitas vezes a gente acabou fazendo sem essa intencionalidade porque a gente não sabia aonde “ia” chegar [...]*.

A partir dos estudos, questões educativas puderam ser evidenciadas para as educadoras. Como dito por ambas as profissionais, o trabalho com o corpo, com a Arte já ocorria na instituição, o ponto diferencial é que puderam constatar que faltava a consciência e a intencionalidade nas ações com as crianças.

O segundo encontro formativo, evidenciando os pressupostos teóricos em que as discussões estavam sendo estabelecidas e que, também, o *lócus* da pesquisa deveria posicionar-se (mediante uma adoção da Secretária Municipal de Educação de Londrina), foi referente à temática acerca da *Teoria Sócio-Histórica na Prática Docente: a afirmação profissional do educador*. O objetivo era afirmar a concepção teórica, Teoria Sócio-Histórica, a fim de propiciar uma práxis eficaz na ação docente.

Mesmo que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica fossem os fundamentos da ação pedagógica das escolas ligadas à Secretária Municipal de Educação de Londrina, as educadoras mostravam muitas dificuldades em concebê-las no exercício docente. A primeira constatação desse impasse foi evidenciada pelas respostas da questão 6 do primeiro questionário aplicado, que perguntava se os participantes tinham como base alguma teoria metodológica em sala de aula e apenas 1 professora respondeu a Teoria Sócio-Histórica.

Com o intuito de estruturar a formação contínua de modo que facilitasse a compreensão das educadoras a respeito da teoria, didaticamente foram eleitos 3 momentos diferentes: **1º momento** - deu-se pela exibição do vídeo “Criança vê, criança faz” como ponto inicial de problematização da temática, logo em seguida foi realizada a leitura diretiva do texto “A abordagem Histórico Cultural” da autora Fontana (1997), prosseguida de uma discussão a respeito de uma prática pedagógica alicerçada nessa teoria, a fim de que o professor pudesse afirmar a base do seu trabalho. **2º momento** - com a proposta de um teor mais prático, os professores, coordenadores, diretores e demais foram convidados a elaborarem um plano de aula baseado na proposta teórica em questão, a fim de ser socializado com o grupo e que o mesmo pudesse contribuir. **3º momento** - por fim, propôs-se uma discussão sobre o conteúdo abordado durante a formação.

É evidente que a complexidade da Teoria Sócio-Histórica não seria explanada em poucas horas de estudo, pelo contrário, isso serviria apenas como combustível para que outras diversas questões fossem suscitadas. Apesar da insegurança das educadoras, esse não foi o primeiro contato delas com a temática, já que o município oferecia algumas formações nesse sentido.

Um fator a ser apontado sobre esses cursos formativos da Secretaria de Educação de Londrina, que fragiliza esse processo de apropriação pelos professores, é que as escolas filantrópicas foram convidadas a participar dessas capacitações somente em 2016, passados 2 anos da adoção do município pela teoria. Não suficiente, ao menos na instituição em que se realizou a pesquisa, apenas a coordenadora participava desses cursos mais frequentemente, ficando sob sua responsabilidade repassar para os demais profissionais da instituição.

A esse respeito destacam-se duas falas das profissionais do *lócus* da pesquisa. A primeira refere-se a como a coordenadora compreende esse processo,

e a segunda revela as contradições vividas por uma professora, mas que demonstra o impasse de suas colegas de trabalho:

**Coordenadora:** Eu enquanto... estando na coordenação, observando o que eu vejo lá (nos cursos formativos), o que eu vejo aqui, nós estamos trabalhando sim de acordo com o que eles estão propondo pra nós. *Só que muitas vezes, por não ter esse tempo hábil da gente “ta” fazendo esse estudo igual vocês estão fazendo conosco agora, a gente acaba não identificando muitas coisas [...]* Só que depois que nós começamos...eu estudando um pouco lá, vendo a maneira que vocês foram passando pra nós, elas (professoras) também foram identificando “não, nós também estamos fazendo sim”. Nós achávamos que nós estávamos fora, só que não estamos muito aquém do que eles (Secretaria de Educação de Londrina) estão solicitando não. Então, assim, pra mim “tá” sendo bem produtivo né, é uma maneira que eu posso dizer que “tá” até me ajudando a tirar uma *certa angustia* de que eu não “tava” conseguindo passar pra elas o que “ta” sendo solicitado.

**Professora:** Bom, eu achei muito interessante, assim no contexto de que a gente aprendeu a teoria, aprendemos a teoria né? Como é falado, como é abordado, uma visão mais assim... mais ampla. Só que muitas das vezes a gente fica pensando *como é que a gente aplica isso na prática?* Então, isso que eu acho interessante, é bom a gente aprender a teoria, é bom. A gente precisa estudar, precisa estudar, mas a gente precisa também desempenhar isso na prática, que eu acho que as vezes é isso é o que falta, é o que a gente fica parando pra pensar né, onde que eu abordo isso?

A respeito da primeira fala, Chaves (2014) auxilia quando afirma que o “repasso” de uma pessoa que participa dos cursos formativos para os demais profissionais da instituição educacional é uma prática que tem se tornado comum, no entanto, esse fazer acaba fragilizando o conhecimento. Tudo parece uma brincadeira de telefone sem fim e de mau gosto, começando pelas formadoras do município, que passam para as coordenadoras e que assim repassam para as professoras. Resultado? Uma prática sem a consciência da teoria que deveria embasar as práticas pedagógicas.

A maneira como tem se constituído essas formações revela, mais uma vez, em termos lefebvriano, uma representação na tentativa de dissimular a *ausência*. É notório que os cursos de capacitação devem estar acessíveis aos profissionais da educação, mesmo porque existem leis que tornam obrigatório esse fazer, mas questiona-se a qualidade com que tem se efetivado, pois, cada vez mais, no formato de massificação, na larga escala de pessoas de lugares distintos aglomerados em

um mesmo espaço, torna-se dificultoso o professor repensar suas ações no ambiente escolar.

O conhecimento inconsistente sobrecarrega o educador que se vê cobrado a exercer seu trabalho sob uma perspectiva teórica, contudo não possui o domínio necessário da abordagem. A coordenadora se sente *angustizada* por não ter o tempo hábil para o estudo e repasse, a professora se questiona como *viabilizar* na prática escolar, os conhecimentos teóricos. Na desorganização que se encontra a educação, quem mais sofre danos é aquele que menos tem a ver com a confusão, a criança pequena em desenvolvimento.

Um dos impasses para o problema detectado pode advir da descontinuidade dos temas de estudo dos cursos de formação, segundo afirmativas de Chaves (2014). Por isso, na tentativa de superar esse modo imposto, com o intuito de clarificar a práxis para as professoras, é que em todos os encontros buscou-se manter uma linha contínua da Arte na primeira infância na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético.

Mesmo não saciadas todas as necessidades em relação à teoria durante aquele encontro formativo, mas considerando que essa base permearia as reuniões seguintes, já que se corrobora com a posição de que o Materialismo Histórico Dialético é uma forma de compreensão do mundo que leva a transformação na vida (FRIGOTTO, 2000), seguiu-se adiante com esta base nas formações continuadas.

O encontro seguinte promoveu a reflexão dos conteúdos de Arte internalizados pelo professor, para que então, a partir do seu repertório cultural, ele pudesse oferecer para a criança o que existe de mais elaborado no mundo humano. O título da formação foi *A Arte no processo de formação continuada do profissional da Educação Infantil*.

Como nas reuniões anteriores, a abordagem do conteúdo se deu em 3 momentos diferentes, contudo articulados: **1º momento** – exercício em grupo de ouvir uma Música de Beethoven, na pretensão de despertar a sensibilidade para elementos não cotidianos. **2º momento** - a intervenção se deu por meio dos textos *Manuscritos econômicos-filosóficos* de Marx (2004) e *Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras* de Chaves (2014), incrementado pela exibição de cenas do DVD Naturalmente. **3º momento** – por fim, um espaço reservado para discussões sobre os momentos vividos nessa formação.

A proposta foi evidenciar a necessidade de o professor buscar compor seu repertório cultural e artístico enquanto desenvolvimento e humanização de si próprio. Questionou-se como as professoras ensinavam a Dança, o Teatro, a Música e Artes Visuais sem nunca terem ido ao Teatro, apreciado um espetáculo de Dança, visto uma Orquestra, ou entrado em um Museu.

Chaves (2014) aponta a necessidade de apresentar os conteúdos ao professor, no sentido de que este possa ampliar seu universo cultural, antes mesmo de pensar o que será oferecido para a criança. O professor oferece aquilo que possui, na mesma medida, a qualidade do conteúdo vai em concordância com aquilo que consome.

Antes de falar de uma educação estética para os pequenos, é preciso saber se o profissional que estará com eles é educado nessa ação. A Arte está disposta pelo mundo, mas a sensibilização para ela somente ocorre quando se ensina para isso. Marx (2004, p. 110) dizia:

Assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados.

Como ressalta o autor, a mais bela Música não tem sentido nenhum para o ouvido não musical, assim, nenhuma manifestação da Arte importa para aquele que não foi sensibilizado para percebê-la. O que move o homem é o que lhe chama a atenção, se a Arte não é uma força essencial para o sujeito ela não o tocará, pois, seus sentidos não foram educados para isso.

O professor possuir esse saber elaborado em sua constituição como sujeito, por meio de experiências de apreciação ou mesmo do fazer artístico, ressalta um processo formativo autêntico. Essa mesma presença articulada à *forma*, aos procedimentos pedagógicos didáticos coerentes para a criança da primeira infância,

diz respeito a uma *presença* verdadeira da Arte na Educação Infantil (LEFEBVRE, 1983).

Quando o professor oferece a Arte como *conteúdo*, principalmente aquele referente ao saber mais elaborado, o clássico, ele oportuniza um contato que talvez só ocorra no espaço escolar, se essas manifestações não fizerem parte do cotidiano extraescolar da criança, o que muito ocorre nas classes econômicas mais abastadas. Agir dessa maneira é confrontar com um sistema que oferece o mínimo para a classe trabalhadora, como se o conhecimento mais articulado não fosse um direito do povo (SAVIANI, 2011).

Indagadas a respeito do que foi trabalhado na formação em questão, foi interessante perceber como as professoras foram provocadas pela temática. Vale ressaltar um dos diálogos entre as educadoras que demonstrou essa reação:

**Professora 1:** [...] trabalho música com a criança, mas eu nunca trouxe aquela música (tentando lembrar) de Beethoven, é bom a criança aprender, as vezes ela tem esse contato só aqui na escola... as vezes o pai não apresenta isso pra ela.

**Professora 2:** Mas na hora do soninho tem esse... esse, esse... (se referindo que as crianças têm contato com esse estilo de música).

**Professora 1:** Mas não assim, na sala de aula mesmo, de estar aprendendo a ouvir essa música, a ter contato com esse estilo de música. Achei interessante.

É interessante perceber como a professora 1 se atentou para a Música em uma perspectiva que não trabalhava, da Música enquanto *conteúdo* para apreciação estética. Muitas vezes utiliza-se a Arte como *meio* para alcançar ou reforçar conceitos de outras áreas do conhecimento, mas não a usam como o próprio conteúdo, pois não foram ensinadas a fazer assim. Essa possibilidade fica no desconhecido até que suscite a problemática e ofereça meios de superação.

Outro ponto a ser sinalizado, é quando a professora compreende que porventura a criança somente tenha contato com manifestações da Arte, em sua forma clássica, apenas no ambiente escolar. Isso pode vir a motivar uma mudança, ainda que pequena em sala de aula, pois a educadora fez a síntese sobre que ações são possíveis, as quais sua prática não contemplava.

Os dois últimos temas da formação tiveram que ser condensados em um dia de estudo, por percalços administrativos da instituição. Abreviados em uma mesma discussão, *O ensino da Arte no contexto escolar: práticas para humanização* e *O*

*cotidiano como ponto de partida e chegada: a Arte na formação humana*, buscou-se evidenciar para as professoras como as manifestações artísticas surgem no dia-a-dia dos homens, e como estas permeiam a cotidianidade, que foi feita pelo e para o sujeito, logo é potencial para humanização das crianças.

Os 3 momentos do encontro foram dispostos da seguinte maneira: **1º momento** – com teor prático, foram propostos jogos dramáticos que evidenciavam a necessidade de um repertório mínimo da cultura humana, tanto em palavras, gestos, conhecimentos sobre o mundo etc. O **2º momento** – caracterizou-se como explanação da prática, articulando aos textos de Frederico (1997), Saccomani (2016), Peixoto e Schlichta (2013), que abordam a Arte, cotidianidade e humanização. **3º momento** – para finalizar, um espaço reservado às discussões pertinentes à temática abordada.

A partir das afirmações de Frederico (1997, p.56), de que a “A vida cotidiana é o ponto de partida e de chegada: é dela que provém a necessidade de o homem objetivar-se, ir além de seus limites habituais, por meio da Arte e da Ciência; e é para a vida cotidiana que retornam os produtos de suas objetivações”, que se levantaram as questões problematizadoras para o estudo. Compreendendo que as manifestações estéticas emergem necessariamente da cotidianidade do sujeito, ela acaba enriquecendo a vida social dos homens quando eleva e intensifica aspectos específicos eminentemente do gênero humano.

Sendo uma criação dos homens, a Arte tem em si os elementos necessários para possibilitar a humanização dos sujeitos (PEIXOTO; SCHLICHTA, 2013). Os conteúdos artísticos na Educação Infantil, servem como mediadores de um processo de apropriação cultural das crianças que se encontram nessa ação inicial.

A concepção da Arte no Materialismo Histórico Dialético, propiciou um repensar das professoras sobre o *que* e *onde* concebiam as linguagens artísticas. Como exemplo, seguem declarações de duas educadoras:

**Professora 1:** Eu percebi assim... é que as vezes a gente tem tanta distração no nosso dia-a-dia, só que a gente só para pra pensar o quanto a arte tá envolvida no nosso dia-a-dia a partir dessas dinâmicas que você trouxe pra nós e também dos textos, das discussões dos textos. Então isso fez a gente refletir, fez a gente mudar muitas coisas da nossa postura, a maneira de interpretar, de ver a arte dentro e fora de sala de aula também.

**Professora 2:** A é legal a prática que você traz pra gente, porque você traz a teoria e traz a prática, então uma embasada na outra. E a gente sempre aprende coisas novas e vê também que o que a gente faz no dia-a-dia tem fundamentação.

Esses depoimentos mostram que o objetivo pretendido foi alcançado, ao menos em partes. A partir das discussões e articulação dos conteúdos levados nas formações, as professoras conseguem refletir sobre suas ações no contexto escolar. A professora da primeira fala demonstra ter a percepção de como a Arte permeia o cotidiano dos sujeitos, mudando fatores da sua postura na sala de aula e fora dela. A segunda parece estar satisfeita com os recursos que possibilitam o entendimento da práxis, servindo como referência para perceber que suas ações pedagógicas assemelham-se, ainda que não totalmente consciente aos procedimentos adotados nos encontros formativos.

Fazendo uma análise mais generalizada, ainda que impossibilitada por falta de tempo hábil de retornar às salas de aulas com observações para verificar possíveis mudanças na prática pedagógica da Arte com as crianças, na medida que as formações foram se concretizando, foi possível observar mudanças, mesmo que mínimas, nos depoimentos das professoras. Concorde-se com Chaves (2014), quando fala da importância dos estudos consequentes e contínuos para favorecer a avaliação e recondução da prática educativa, o que implica levar a discussão à função da escola, em direção à emancipação e humanização do ser.

O professor que trabalha Arte com crianças da primeira infância no contexto educacional, precisa ter consciência a respeito das *presenças* e *ausências* ao qual se constituiu e ainda se dá sua formação. Segundo Peixoto e Schlichta (2013), apenas a consciência de como assenta-se esse processo do se tornar professor poderá dar as condições necessárias para fundamentar e direcionar a práxis escolar, projetando-a para o enriquecimento dos homens.

Por mais fragmentada que as formações iniciais e contínuas do professor apresentam-se no sistema educacional, na perspectiva dialética sempre haverá modos de superação para essa realidade posta. Esse é o motivo que alavancou a busca por identificar nas graduações de Arte e Pedagogia, assim como nos cursos que capacitam o educador já em contexto de trabalho, as fragilidades que podem ser transformadas, alterando, conseqüentemente, a forma como as manifestações artísticas chegam às crianças, projetando uma educação potencializadora e humanizada para o sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um mundo de encantos e desencantos, assim é a Arte na vida da criança. Um momento para Colorir, Pintar, Fazer de Conta, Cantarolar, Dançar... conhecer o universo dos homens e tentar assimilar o que lhes é ensinado... sorrir ao apreciar uma linda História, chorar com uma Música instrumental. As manifestações artísticas despertam nos sujeitos as mais diversas reações e relações com a cultura.

“A arte está para a vida como a uva para o vinho”, assim dizia Vigotski (1999, p.308), anunciando que a Arte encontra na vida o material de que precisa para objetivar-se. As expressões estéticas são materializações das necessidades dos homens, feitas por suas mãos e com o intuito de falar sobre e para eles.

É a respeito da vida, da história, da cultura, que a Arte se compõe, por isso humaniza. O contato da criança pequena com os elementos artísticos potencializa a apropriação das características tipicamente humanas, disponibilizando um repertório do que há de mais elaborado no mundo dos homens. No entanto, é preciso que haja um mediador qualificado para que a Arte seja significativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento, caso contrário esse conhecimento passará despercebido pelo ser.

Justamente sobre esse mediador bem preparado que o presente estudo se ocupou, respondendo à questão primária: “Qual a formação necessária ao desenvolvimento do trabalho educativo relacionado aos domínios da Dança, Teatro, Música e Artes Visuais que são importantes na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança pequena – Primeira infância - na Educação Infantil?”. Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram a necessidade de o educador ter uma formação inicial e continuada que contemplem os aspectos específicos da área do conhecimento em questão, como também saber articular as singularidades da criança da primeira infância.

O objetivo principal do estudo, que pretendia *compreender a partir de uma perspectiva crítica a formação de professores que trabalha Arte na Educação Infantil, a fim de que se objetivasse uma possibilidade na atividade do professor, contribuindo para a educação das crianças pequenas no sentido da humanização*, foi contemplado por meio das análises dos PPP dos cursos de graduação, como também da pesquisa de campo (por meio da estratégia da pesquisa-ação). Constatou-se que, por vezes, a constituição do *ser e vir a ser* professor é carregado

de *presenças* e *ausências*, em termos lefebvriano, que precisam ser refletidas e revistas, já que as ações diretas do exercício dessa profissão reverberam no ensino, e na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Por meio dos objetivos específicos foi possível ter um panorama de como tem-se dado o percurso formativo dos professores que trabalham Arte com as crianças de até 3 anos, e, por consequência, entender melhor a práxis no contexto escolar. A retomada da história de como se deu o ensino da Arte no Brasil, demonstrou a raiz de alguns vícios da escola moderna, como por exemplo, a predominância dos Desenhos nas aulas, cuja influência se dá desde o século XIX. Ainda nessa análise, percebeu-se que há batalhas a serem vencidas a respeito das teorizações postas nos documentos oficiais do Ministério da Educação até o “chão da escola”, pois não basta tornar obrigatório no “papel” a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais e não tornar possível por vias reais essa concretização, ou mesmo, sugerir nos documentos oficiais, tais como a BNCC, a LDB, as Diretrizes Curriculares para a Educação, o trabalho com a Arte na Educação Infantil, se não há preparo teórico e prático para o professor. Ainda com todas as dificuldades, acredita-se que o caminho da Arte com as crianças pequenas já está iniciado; é mister aperfeiçoar para que se torne uma presença real, conforme sugere Lefebvre (1986).

Os objetivos específicos também permitiram ponderar a respeito da formação inicial, em nível de graduação dos professores, demonstrando a grande ausência do conteúdo de Arte no curso de Pedagogia e a lacuna das licenciaturas das linguagens artísticas em conhecer com maior profundidade a criança da Educação Infantil. Isso possibilitou inserir uma discussão crítica sobre o assunto, apresentando a Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidades para o trabalho pedagógico, oportunizando um caminho para a humanização.

Constatou-se ainda, que a Arte pode ser significativa no processo de desenvolvimento psíquico da criança. A descrição da periodização, da atividade guia no começo da vida, esclareceu como os pequeninos conhecem e se apropriam da cultura humana, tornando mais claro como a Arte pode intervir na potencialização desse processo.

Por fim, o último objetivo específico que pretendia averiguar por meio da coleta dados a formação e a práxis do professor na escola, tornou mais clara a discussão feita durante o estudo. Os dados apresentaram as dificuldades e facilidades das professoras em relação à Arte, demonstrando a importância de uma

formação inicial e continuada que seja consistente e direcionada para as especificidades da criança pequena.

A lógica do Materialismo Histórico Dialético foi essencial para a elaboração do posicionamento crítico que o estudo tomou. A concepção da ontologia do ser social (LUKÁCS, 2004), não apenas valeu para compreensão do sujeito como resultado do meio ao qual está inserido, como direcionou a importância do professor, enquanto mediador entre cultura e criança pequena. Marx (2004) defende que os sujeitos constroem a história da humanidade, corroborando com essa colocação, o educador deve planejar e ter intencionalidade (SAVIANI, 2011) nas práticas didático-pedagógicas do fazer artístico com a criança.

Compreendendo que o Materialismo Histórico Dialético proporciona um pensar da Arte como humanização da criança, essa perspectiva vai na contramão da educação que presta serviços ao capitalismo. Assim, nos espaços de Educação Infantil, em vez de colocar uma Música por colocar, de disponibilizar papel e giz de cera nos momentos vagos, de propor uma “Dancinha” descontextualizada em datas comemorativas, de promover um Teatro sem conexão com o conteúdo trabalhado, ou seja, de simular uma *presença* da Arte, quando na verdade ela está ausente enquanto conteúdo (LEFBVRE, 1983). A intencionalidade no fazer pedagógico poderia ser uma efetivação do ato político de resistência a esse sistema corrompido.

A Arte enquanto *presença* nas instituições de Educação Infantil pode modificar os sujeitos e potencializar sua aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando uma sensibilização da criança para elementos que evocam o corpo inteiro. Ainda que muitas vezes desprezada, a *ausência* da Arte não pode ser ignorada, pois se identificada e discutida ela pode vir a se transformar em *presença* se as ações no contexto escolar modificarem.

A educação tem a oportunidade de formar um sujeito omnilateral quando supera os meios fragmentados impostos pelo capitalismo. A criança precisa ser pensada em seus múltiplos aspectos: social, cultural, cognitivo, emocional entre outros. A Arte é o elemento que muitas vezes auxilia a desenvolver aquilo que é marginalizado pela escola na modernidade, permitindo não apenas os conteúdos de ordem predominantemente intelectual, mas também abre espaço para que os pequenos manifestem o que está no seu íntimo, seus sentimentos, aprimorem os sentidos etc., pois compreende o homem em sua totalidade.

A Arte é um saber elaborado que precisa ser socializado com todos, a fim de que os sujeitos possam desfrutar daquilo que foi concebido pelo trabalho humano. Para tanto, é preciso que o professor, embasado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, tome consciência do seu papel enquanto educador, que deve ter a síntese do conhecimento e assim propor os meios adequados para a criança assimilar e vir a se desenvolver.

Esse professor necessita de uma formação consistente, tanto em nível de graduação como nos cursos contínuos no exercício da sua atividade, para que a práxis escolar seja humanizadora na criança. Vale ressaltar, que esse processo formativo deve estar constantemente em pauta, pois as presenças e ausências mudam conforme a sociedade gera novas necessidades, pois como a dialética propõe, a vida, os sujeitos, estão sempre em movimento.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa. Formação docente em Arte: percurso e expectativa a partir da lei 13.278/16. **Educação e Sociedade**, v.43, n.3, 2018, p.1009-1030.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de; OLIVEIRA, Edson Moreira de; ARNONI, Maria Eliza B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. Ipiranga SP: Edições Loyola, 2007.
- ARCE, Alessandra; BALDAN, Merlin. A criança menos de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate por crianças pequenas. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas -SP: Editora Alínea, 2009, p.187-204.
- ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de Gyorgy Lukács e da pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 208-223, jun. 2016 – ISSN: 1676-2584.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva: Secretaria de Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011.
- BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, 2011.
- BARROS, Manuel de. **O livro da ignorações**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BAUMGART, Fritz. **Breve história da arte**. Trad. Marcos Holler. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BAZIN, Germain. **Historia del Arte: de la Prehistoria a nuestros días**. 5ª ed. Barcelona: Ediciones Omega, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 01 de maio de 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos deputados, Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 04 de maio de 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base**. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 03 de maio de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. 3v.:il. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em 03 de maio de 2018.

CACETE, Núria Hanglei. Breve História do Ensino Superior Brasileiro e da Formação de Professores Para a Escola Secundária. **Educação e Pesquisa**, v.40, n.4, 2014, p.1061-1076.

CHAVES, Marta. Formação Contínua e Práticas Educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto da (orgs). **Educação e Desenvolvimento Humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Palco Editorial, 2014, p.119-139.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento a velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p.109-126.

CHEROCLU, Simone; MAGALHÃES, Gisele Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento a velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p.93-108.

COSTA, Paula H. Lobo da; CESANA, Juliana. Motricidade Infantil dos zero aos três anos: fundamentos para uma orientação pedagógica. In: ARCE, Alessandra (org.) **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2014, p.105-121.

DIAS, Edmundo Fernandes. **A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1997.

DUARTE, Newton. **Arte e formação humana em Lukács e Vigotski**. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v.31, p.1-15, 2008.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: **Obras escolhidas de Marx e Engels**. Trad. Leandro Konder. Vol. 3. São Paulo – SP: Editora Alfa-Omega, s/d, p.21-143.

FILHO, Armando Mariano. Humanização e escola como comunidade. In: MILLE, Stela; BARBOSA, Maria V.; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (org). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria cultural**. Jundiaí: Paco Editora, 2014, p.57-68.

FILHO, Duílio Battistoni. **Pequena História da arte**. 7ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 1996.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, v. 230, 1997.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREDERICO, Celso. **Lukács: um clássico do século XX**. São Paulo: Moderna, 1997, p.56-67.

FRIGOTTO, Gaúndêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.69-90.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993, p.20-46.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Champecó: Argos, 2013.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.91-106.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMBRICH, Ernst. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho; Leandro Konder. 4ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. Ed.-Porto Alegre: Mediação, 2015, p.15-38.

LEFEBVRE, Henri. **La presença y la ausencia**: contribucion a la teoria de las representaciones. Trad. BARAHONA, Oscar; DOYHAMBOURE, Uxo. México: Fundo de Cultura Econômica, 1983.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/ lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro – RJ: Editora Civilização Brasileira, 1979.

LEONTIEV, ALEXIS. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Livros Horizonte, LDA: Lisboa – Portugal, 1978.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia del ser social**: el trabajo. 1ª ed. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia a política. Trad. Regis Barbosa; Flávio R. Kothe. São Paulo – SP: Editora Nova cultura Ltda, 1996.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (org). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p.11-22.

MASSINI-CAGLIARI, G. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. **Resenha Review**. São Paulo, v. 19, n.1, 201-210, fev. 2003, ISSN 0102-4450.

MÉSZAROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Trad. COUTRIM, Ana; Coutrim, vera. São Paulo: Boitempo, 2007, p.195-223.

MORAES, Wilson Leite de. **História da Arte**. 1º fascículo, 1972.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

**NATURALMENTE** Teoria e Jogo de uma Dança Brasileira. Direção: Walter Carvalho. [S/I]: Sonopress Rimo e Indústria e Comércio Fonográfica. 2011. DVD (76min).

OLIVEIRA, Betty A; DUARTE, Newton. A prática social global como ponto de partida e chegada para a prática educativa. In. **Socialização do Saber Escolar**. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kinesis – Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v.2, n.03, 2010, p.72-88.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann; SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B. D. Arte, Humanização e o Ensino da Arte. In: **XI Congresso Nacional de Educação** (Educere). Pontifício Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2013, p.25942-25959.

PISCHEL, Gina. **História Universal da Arte**: Arquitetura, Escultura, Pintura e outras Artes. Trad. Raul de Polillo. V.1, 2ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo Industrias de Papel, 1966.

Projeto Político Pedagógico de Artes Cênicas - UEMS. Disponível em: [http://www.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-danca-licenciatura-campo-grande/projeto\\_pedagogico](http://www.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-danca-licenciatura-campo-grande/projeto_pedagogico). Acesso em: 30 de jun. de 2018.

Projeto Político Pedagógico de Música – UEL. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/2010/resolucao\\_247\\_09.pdf](http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/2010/resolucao_247_09.pdf). Acesso em: 30 de jun. de 2018.

Projeto Político Pedagógico de Pedagogia – UEL. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP%20-%202010.pdf>>. Acesso em: 30 de Jun. de 2018.

PORCHER, Louis. **Educação artística**: luxo ou necessidade? Tradução de Yan Michalski. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1982.

RENGEL, Lenira. Dicionário Laban. São Paulo: Annablume, 2013.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Luckács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. Como uma onda. **O ritmo do movimento**. Intérprete: Lulu Santos. s/c: WEA, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr.2009, p. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ICONA, 1991.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### “FORMAÇÃO, ENSINO E ARTE: IMPLICAÇÕES SÓCIO HISTÓRICA DA PRESENÇA E AUSÊNCIA NA ATIVIDADE DO PROFESSOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Formação, Ensino e arte: implicações sócio histórica da presença e ausência na atividade do professor na primeira infância”**, a ser realizada no “Escola Reverendo Jonas Dias Martins”. O objetivo da pesquisa é investigar “qual formação necessária ao desenvolvimento do trabalho educativo relacionado aos domínios da Dança, Teatro, Música e Artes Visuais importantes na aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena – Primeira infância - na Educação Infantil?”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Na primeira parte entregaremos um questionário contendo sete questões acerca da formação e ensino do professor para que você responda por intermédio da escrita; na segunda parte acontecerá uma entrevista oral explorando mais a fundo o tema do questionário anterior com cerca de 6 perguntas elaboradas com antecedência e com possibilidade de surgir outras questões no decorrer da conversa. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o aprimoramento da práxis pedagógica do professor por meio de curso de formação continuada, o qual poderá fornecer subsídios aos profissionais no trabalho intencional com crianças de 0 a 3 anos promovendo seu desenvolvimento e conseqüentemente sua emancipação. A pesquisa também poderá contribuir com a apropriação do conhecimento científico.

Quanto aos riscos, a pesquisa poderá causar o constrangimento dos participantes ao responderem o questionário, na qual poderão sentir certo desconforto no momento de registrar

suas respostas ou ainda sentir-se desgastado com a entrevista. Para amenizá-los, poderemos amparar os participantes, oferecendo a oportunidade de interromper o preenchimento do instrumento de dados quando necessário.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Taira Sanches Rabal, residente na rua Joaquina de Oliveira, 377, bairro Conj. Violin Londrina – PR, celular (43) 998314775, e-mail [tairasanches@hotmail.com](mailto:tairasanches@hotmail.com) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

**Taira Sanches Rabal**

RG: 41036052-1

\_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL PARA OS PROFESSORES**

UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

Questionário elaborado por: Taira Sanches Rabal e Prof. Dr. Marta Silene Ferreira Barros

**Questionário**

Este questionário foi elaborado com o intuito de compilar informações a respeito da Arte na Educação Infantil, especificamente no que se diz respeito a Primeira Infância. Os dados recolhidos serão analisados e utilizados para a elaboração de materiais teóricos, discorrendo sobre a temática. Garantimos que não haverá exposição pessoal dos envolvidos que irão contribuir com o trabalho de pesquisa. Desde já agradecemos a gentileza.

**Informações pessoais**

Formação:

Profissão:

Atua na educação infantil a quanto tempo?:

Trabalha com crianças de qual faixa etária?:

A instituição a qual trabalha é pertencente ao órgão pública ( ) ou privado ( )?

**Responda com base em sua realidade escolar**

- 1- A arte dentro da sua escola possui espaço significativo área que se objective? E dentro da sala de aula, são desenvolvidos trabalhos com princípios artísticos com as crianças?
- 2- Quais trabalhos e linguagens (Dança, Teatro, Música, Artes Visuais) costumam ser desenvolvidos com as crianças? E em quais ocasiões?
- 3- Você partilha da ideia de que a arte pode auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança? Por quê?
- 4- Você tem conhecimento de autores que discute a temática da arte na educação? Se sim, quais?
- 5- A partir de sua formação acadêmica, você acredita que teve bases teóricas e práticas para trabalhar a arte com crianças da Educação Infantil? Discorra a respeito.
- 6- Enquanto professor (a), seu trabalho em sala de aula tem como base alguma teoria metodológica? Se sim, qual e por quê?
- 7- Quais conhecimentos relacionados a arte você considera essenciais de serem trabalhados em uma formação continuada?

**APÊNDICE C – Questionário final para os professores**

UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

Questionário elaborado por: Taira Sanches Rabal e Prof. Dr. Marta Silene Ferreira Barros

**Questionário**

Este questionário foi elaborado com o intuito de compilar informações a respeito da Arte na Educação Infantil, especificamente no que se diz respeito a Primeira Infância. Os dados recolhidos serão analisados e utilizados para a construção de materiais teóricos, discorrendo sobre a temática. Garantimos que não haverá exposição pessoal de ninguém que contribua com esse trabalho. Desde já agradecemos a gentileza.

**Após ter participado da formação continuada responda**

- 1- Você consegue visualizar as linguagens (Dança, Teatro, Música, Artes Visuais) como conteúdo de conhecimento a ser trabalhado no decorrer do ano letivo com as crianças? Como?
- 2- A formação continuada oportunizou conhecimento de autores que trabalham a arte?
- 3- A formação continuada ofertada ajudou você a repensar algo da sua prática pedagógica? Se sim, o quê?
- 4- Sobre a formação:

Pontos positivos	Pontos que poderiam melhorar

## APÊNDICE D – Entrevista Semiestruturada com a diretora



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

Roteiro de entrevista semiestruturada para ser aplicada com a direção da escola pesquisada.

Questionário elaborado por: Taira Sanches Rabal e Prof. Dr. Marta Silene Ferreira Barros

### **Entrevista semiestruturada**

- 1- Na Educação Infantil deve-se trabalhar conteúdos?
- 2- Em quais momentos você acredita que a arte deve estar presente na Educação Infantil?
- 3- Você considera que as linguagens artísticas são desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo ou tem mais ênfase nas datas comemorativas?
- 4- As professoras estão bem preparadas para trabalhar a arte com as crianças?
- 5- Em sua opinião o que poderia ser feito para ajudar as professoras desenvolverem um trabalho mais intensivo com a arte na escola?
- 6- A Pedagogia Histórico Crítica é a perspectiva teórica que embasa os documentos educacionais no município de Londrina, você avalia que na prática das professoras em sala de aula essa teoria tem-se concretizado?

## APÊNDICE E – Temas das Formações Contínuas

### Formação 1

**Tema:** O Corpo na Educação Infantil: a Dança e o Teatro como possibilidade

**Metodologia:** O primeiro momento da formação será o trabalhar com slides e discussão sobre o tema proposto. O conteúdo dos slides contemplará o texto “Motricidade infantil dos 0 aos 3 anos”, excertos de alguns documentos da Ed. Infantil que propõe o trabalho do corpo enquanto expressão, apreciação e discussão do vídeo “Balangandança” e conceitos da Teoria do Movimento desenvolvido por Laban. A partir do referencial teórico exposto, os professores, coordenadores, diretores e demais serão convidados a experienciarem em seus corpos exercícios e jogos de Dança e Teatro.

- Aquecimento: Boneca e em pares;
- Cantigas populares: Jacaré Boiô e Jabuti (deslocamentos simples);
- Jogos: Sol e chuva e pipoca dançante (coordenação motora);
- Criação em grupo com conceitos labanianos (criação e apreciação);
- Roda: Ta caindo fulô;
- Finalização: Roda de massagens.

Por fim, uma discussão que abranja a práxis do dia.

**Recursos:** Projetor, textos, caixa de Som e boneca de pano

**Referências:** COSTA, Paula H; CESANA, Juliana. Motricidade infantil dos 0 aos 3 anos: fundamentos para uma orientação pedagógica. In: ARCE, Alessandra (org). o trabalho pedagógico com crianças de até três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

RENGEL, Lenira. Dicionário Laban. São Paulo: Annablume, 2013.

Balangandança.

em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cBwYicIMJdw>>.

31/08/2017.

Disponível

Acesso em:

### Formação 2

**Tema:** Teoria Sócio-Histórica na Prática Docente: a afirmação profissional do educador

**Metodologia:** A partir do resgate a respeito do conteúdo a ser trabalhado, como também das indagações que problematizam, será exibido o vídeo “Criança vê, criança faz” e então será realizada a leitura diretiva do texto “A abordagem Histórico Cultural” de Fontana, prosseguida de uma discussão a respeito de uma prática pedagógica alicerçada nessa teoria, a fim de que o professor possa afirmar a base do seu trabalho. Em seguida, buscando oferecer uma prática, os professores, coordenadores, diretores e demais serão convidados a elaborarem um plano de aula em cima da proposta teórica em

questão. Por fim, discutiremos sobre o conteúdo abordado durante a formação.

**Recursos:** Texto impresso.

**Referências:** FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, v. 230, 1997, p. 57-63.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (org). **Infância e Práticas educativas**. Maringá: Educem, 2007, p.11-22.

### Formação 3

**Tema:** A Arte no Processo de Formação Continuada do Profissional da Educação Infantil

**Metodologia:** A intervenção se dará por meio de slides embasados nos textos de Marx e Chaves, que concomitantemente será aberto o espaço para diálogo. Durante a formação será exibida cenas do DVD Naturalmente e uma dinâmica de apenas ouvir uma Música (Bethoven) na pretensão de instigar as discussões. O encontro será finalizado com a gravação de áudio sobre a formação.

**Recursos:** Datashow, notebook com suporte para DVD, caixa de som e gravador.

**Referências:** CHAVES, Marta. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: **Educação e Desenvolvimento Humano: contribuições da abordagem Histórico-cultural para a Educação Escolar**. Maria Izaura Cação; Suely Amaral Mello; Vandeí Pinto da Silva. (Org). Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004, p.103-114.

**NATURALMENTE** Teoria e Jogo de uma Dança Brasileira. Direção: Walter Carvalho. [S/I]: Sonopress Rimo e Indústria e Comércio Fonográfica. 2011. DVD (76min).

### Formação 4

**Tema:** O Ensino Da Arte no Contexto Escolar: práticas para humanização

**Metodologia:** O trabalho terá início com uma prática corporal, envolvendo jogos cênicos que exigem uma certa bagagem cultural do indivíduo. O exercício prático dará subsídios para a leitura e discussão do texto de Peixoto e Schlichta sobre a arte no processo humanizador. Finalizaremos como a gravação de áudio sobre a formação.

**Recursos:** Texto impresso (ou projetado), objetos para a prática cênica, gravador.

**Referências:** PEIXOTO, Maria Inês Hamann; SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B. D. ARTE, HUMANIZAÇÃO E O ENSINO DA ARTE. In: **XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2013.

### **Formação 5**

**Tema:** O Cotidiano Como Ponto de Partida e Chegada: a Arte na formação humana

**Metodologia:** Discussão a partir dos slides com o conteúdo dos textos de Saccomani e Frederico. A formação será finalizada com a gravação de áudio sobre o que foi abordado no dia, seguido do preenchimento do questionário sobre todas as formações feitas durante a pesquisa.



**Recursos:** Datashow, questionários, gravador.

**Referências:** FREDERICO, Celso. **Lukács:** um clássico do século XX. São Paulo: Moderna, 1997, p.56-67.

SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar:** uma contribuição a pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p.99-134.

**ANEXOS**

ANEXO A– Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa<sup>22</sup>

 <p>Comitê de Ética em Pesquisa Estaduais Tema Pesquisa</p>	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL</p>	 <p>Plataforma Brasil</p>								
<b>PARECER COM SUBSTANCIADO DO CEP</b>										
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>										
<b>Título da Pesquisa:</b> FORMAÇÃO, ENSINO E ARTE: IMPLICAÇÕES SÓCIO HISTÓRICA DA PRESENÇA E AUSÊNCIA NA ATIVIDADE DO PROFESSOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA <b>Pesquisador:</b> TAIRA SANCHES RABAL <b>Área Temática:</b>										
<b>Versão:</b> 1										
<b>CAAE:</b> 75070317.5.0000.5231										
<b>Instituição Proponente:</b> CECA - Departamento de Educação										
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio										
<b>DADOS DO PARECER</b>										
<b>Número do Parecer:</b> 2.295.328										
<b>Apresentação do Projeto:</b>										
<p>Trata-se de um projeto de pesquisa do Departamento de Educação que pretende investigar como tem-se dado o ensino da arte na primeira infância nos centros educação infantil, para então verificar a formação necessária para esse professor. O método que embasará será o Materialismo Histórico Dialético que "enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica" (FRIGOTTO, 2000, p.77).</p> <p>A proposta é desenvolver uma pesquisa bibliográfica e de campo, caracterizando-se como a pesquisa-ação. A seção de teor prático ocorrerá na Escola Reverendo Jonas Dias Martins localizada em Londrina PR, com técnicas de coleta de dados como questionário, entrevista, observação e com uma proposição de formação na área de Arte nos dias de formação pedagógica.</p>										
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>										
<p>Conhecer a formação ofertada aos professores da Educação Infantil no curso de Pedagogia e Arte e sua relação com domínios específicos das Arte (dança, música, teatro artes visuais) a fim de que se compreenda a objetivação na atividade do professor.</p>										
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Endereço: LABEPO - Sala 14</td> <td>CCP: 06.867-870</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Campus Universitário</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: PR</td> <td>Município: LONDRINA</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (43)3071-5455</td> <td>E-mail: cep006@uel.br</td> </tr> </table>			Endereço: LABEPO - Sala 14	CCP: 06.867-870	Bairro: Campus Universitário		UF: PR	Município: LONDRINA	Telefone: (43)3071-5455	E-mail: cep006@uel.br
Endereço: LABEPO - Sala 14	CCP: 06.867-870									
Bairro: Campus Universitário										
UF: PR	Município: LONDRINA									
Telefone: (43)3071-5455	E-mail: cep006@uel.br									

<sup>22</sup> Durante a submissão do projeto, a pesquisa ainda não contava com o financiamento da CAPES.





Centro de Ética em  
Pesquisa Científica  
Santa Helena

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_984916.pdf	29/08/2017 19:57:06		Aceito
Projeto Detalhado	Projeto.pdf	29/08/2017	TAIRA SANCHES	Aceito

Página 12 de

Continuação do Parecer: 2.265.328

/ Brochura Investigador	Projeto.pdf	19:53:09	RABAL	Aceito
Outros	Entrevistaa.docx	29/08/2017 19:50:20	TAIRA SANCHES RABAL	Aceito
Outros	entrevista.docx	29/08/2017 19:49:25	TAIRA SANCHES RABAL	Aceito
Outros	questionario.docx	29/08/2017 19:46:55	TAIRA SANCHES RABAL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	institucao.pdf	29/08/2017 19:41:08	TAIRA SANCHES RABAL	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	29/08/2017 19:39:56	TAIRA SANCHES RABAL	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.doc	29/08/2017 19:30:50	TAIRA SANCHES RABAL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.xlsx	29/08/2017 19:30:05	TAIRA SANCHES RABAL	Aceito

Situação do Parecer:

**Aprovado**

necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 25 de setembro de 2017

Assinado por:  
Rotana Lopes  
(Coordenador)

Endereço: LABESQ - Sala 14  
Bairro: Campus Universitário  
UF: PR Município: LONDRINA  
Telefone: (43)3271-5455  
CCP: 95.957-870  
E-mail: cep@uel.br

## ANEXO B – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou Instituição Co-Participante

### Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

Londrina, 11 de agosto de 2017

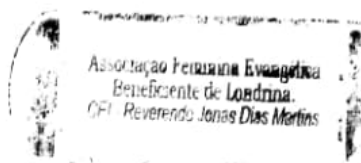
Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli  
Coordenadora do CEP/UJEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) Escola Reverendo Jonas Dias Martins, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **"Formação, Ensino e arte: implicações sócio histórica da presença e ausência na atividade do professor na primeira infância"**, sob a responsabilidade de Taira Sanches Rabal nas nossas dependências tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em janeiro de 2019.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa ocorrerá com o diretor, coordenador e professores que atuam com crianças da Educação Infantil os quais responderão um questionário escrito e uma entrevista semiestruturada, além de participar de uma formação continuada, bem como o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



  
Sandra R de Oliveira  
Diretora

Responsável pela Instituição