

JOICE CAROLINA RODRIGUES SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO  
INFANTIL**

UnB

BRASÍLIA

2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
INSTITUTO DE ARTES – IdA  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUIS – Vis  
Joice Carolina Rodrigues Santos

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO  
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso de Artes Visuais, Habilitação  
em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto  
de Artes da Universidade de Brasília.

Tutora orientadora: Prof. Esp. Maria Britania Vianna Peres

Brasília, DF

2013

## DEDICATÓRIA

“À minha mãe que sempre esteve ao meu lado e especialmente ao meu falecido pai, que me incentivou desde criança a gostar de artes.”

## **RESUMO**

A presente pesquisa tem o objetivo de apresentar a importância do ensino das artes no ensino infantil, considerando o desenvolvimento da educação estética na infância nos âmbitos psicológico, prático e pedagógico, e levando em conta os pontos principais para chegar a esse objetivo a partir do papel do docente e com base na legislação pertinente em vigor.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| DEDICATÓRIA .....  | 3  |
| RESUMO .....   | 4  |
| 1 INTRODUÇÃO .....   | 6  |
| 2 ESTÉTICA COMO ELEMENTO DA SENSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO<br>CONHECIMENTO NA PEQUENA INFÂNCIA ..... | 8  |
| 3 UM BREVE HISTÓRICO DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL .....  | 11 |
| 4 DEFICIÊNCIA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....   | 15 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 20 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 21 |
| REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....   | 23 |

# 1 INTRODUÇÃO

Falar do ensino das artes na educação infantil exige destrinchar campos diferentes para chegar a um objetivo concreto. Este trabalho partiu de questionamentos sobre a situação da educação infantil na escola pública e, quando eu ouvi falar de Esther Pillar Grossi, conhecida educadora, quanto ao seu trabalho na escola de periferia, onde ela constatou de que, no ambiente em que a escola é localizada, as cores das casas, dos lugares, são sem cor, tudo cinza, então, a partir desse ambiente cinzento, torna-se difícil o contato das crianças com as cores e sua observação partiu de quando, certa vez, ela dando uma de suas atividades de classe, ela pediu para que os alunos pintassem de lápis de cor uma borboleta e, quando ela pediu para que pintassem de uma determinada cor, um aluno puxou da lata de lápis outra cor diferente, percebendo assim, que os alunos não conheciam tão bem as cores por conta do ambiente em que se encontram. Foi a partir disso, que me interessei em tratar sobre a educação estética no ensino infantil e o papel da arte na sociedade e o porquê de a disciplina de arte ser menosprezada e o acesso a ela ser limitado aos menos favorecidos. Seria o produto da cultura que se passou no decorrer das décadas até os dias atuais? Das necessidades que deveriam ser acolhidas às pressas, como por exemplo, a formação de pessoas preparadas para o mercado de trabalho que ocorreu no modelo tecnicista de ensino introduzido por volta dos anos de 1960 e 1970? São alguns dos problemas que levaram à descaracterização da arte em si.

Através de uma análise da história que a educação voltada às artes percorreu, bem como das legislações implementadas, tendências pedagógicas trouxeram dificuldades para uma ideal educação da arte, não só a sua carência na educação infantil, que é o foco presente neste estudo, mas em toda a educação básica.

Não existe um bom preparo dos profissionais da educação infantil e das séries iniciais da educação básica para ensinar artes às crianças, porque esses mesmos profissionais trabalham com outras disciplinas de forma polivalente. Desse modo, as artes ganham um caráter de passatempo por não

haver tempo, disponibilidade, material, espaço e preparo para que sejam trabalhadas adequadamente.

A educação artística é um dos pilares mais importantes para desenvolver a noção estética a partir de valores sensíveis que ela proporciona que, conseqüentemente, contribui para a construção do conhecimento. Baumgarten, como diz Höge (2000), contestava “o raciocínio lógico como via principal de aquisição do conhecimento”.

Esse caráter que a educação artística assume desde o início da vida escolar, ainda na educação infantil, traz a conseqüência da sua desvalorização na escola e na vida. Porcher, sobre isso, nos diz:

A educação artística divide com a educação física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as suas tarefas (1982, p. 13).

Obtendo-se uma educação adequada desde a infância, colocando as artes no mesmo patamar das outras disciplinas, como tão essencial quanto elas, conseqüentemente, ao longo dos anos, haveria uma mudança cultural a respeito das artes e seu papel. Wallon diz:

Já se tornou consciência da solidariedade existente entre a ambiência e o indivíduo, este não podendo existir sem aquela sendo, entretanto, o indivíduo capaz de também modificar o meio... O porvir da educação se encontra na disposição desses meios. Nada mais eficaz que a ação exercida sobre a criança e igualmente sobre o homem, através do ambiente (1988, p.36).

Então, a partir do momento que, na educação, as artes se igualem em importância, haveriam mudanças em como se enxerga as artes, a ambiência se tornaria diferente, porque as pessoas veriam de forma sensível sobre sua importância e ela seria levada para além das portas da escola.

## 2 ESTÉTICA COMO ELEMENTO DA SENSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PEQUENA INFÂNCIA

A estética na formação do ser humano, dentro do campo filosófico, é considerada uma ciência, ou melhor, uma “ciência da cognição sensível”, como defende Baumgarten (1993, p. 95), atribuindo uma maior importância aos sentidos na formação do juízo, sendo o gosto um exemplo sensível do juízo. Ele defende que a Estética diz respeito à perfeição da cognição sensível, sendo a beleza seu resultado. Claro que é importante dizer que o gosto, na visão de Baumgarten, é individual, intrínseco, não condicionado. O juízo de gosto é subjetivo, como defendia Kant (*apud* HÖGE, 2000).

Pulino e Barbato passam por uma ideia equivalente e defendem que, num primeiro momento, a construção do conhecimento:

é regida pelo palpável, observável, ouvido, cheirado e degustado, passa pelo processo de percepção. Assim, se pensarmos nos primeiros anos de experiências diretas ou pelo que achamos ser direto: nossos significados são regidos pelos significantes, ou seja, pelas formas externas dos signos, sua aparência (2004, p. 48-49).

Acompanhando essa relação semiótica, para Vygotsky, a interação homem-ambiente se dá pelo o uso de:

sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. [...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (1991, p. 11).

Para Porcher (1982, p. 15), a sensibilidade estética é construída e “não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa e que é preciso dar à criança os instrumentos necessários para a sua auto-expressão”, ou seja, uma criança não é dotada de um dom especial desde o seu nascimento, ela precisa, na verdade, de estímulos. Sendo assim, é uma prova de que a sensibilidade não deve

ser encarada como algo que um indivíduo tem ou não tem, que não pode ser educada. Focando na fase infantil, toda criança pode desenvolver essa sensibilidade, pode trabalhá-la, sempre levando em consideração o ambiente em que a criança se encontra.

Devemos entender a totalidade dos valores sensíveis do panorama da vida – sistema dos objetos naturais e artificiais, conjunto dos estímulos sensoriais, formas, cores cheiros, sabores, movimentos, ruídos, justaposição e superposição das qualidades percebidas, através das quais o espaço se acha ocupado, ritmado, modulado, diferenciado, determinado como espaço familiar para quem o habita. (PORCHER, 1982, p. 25-26)

Desde o nascimento, a criança tem contato com um ambiente que já tem uma história social e cultural que contribui para a construção do senso estético. Ferraz e Fusari dizem que:

os jovens já percorrem boa parte de sua escolaridade e vivem em uma sociedade de multiplicidades culturais, é impossível desconhecer-se que eles já possuem alguma convivência com as linguagens artísticas e detêm um certo entendimento estético e cultural. Entretanto, necessitam outros conhecimentos em arte, para alargar tais noções exercer a futura função docente” (1993a, p.11).

Ferraz e Fusari (1993a) também abordam a estética na infância e dizem que ela faz parte da construção do conhecimento de uma criança e que as características que a definem são relações compositivas sensíveis entre forma, cores, movimentos gestuais, tempo, espaço, luzes e sons.

Estas são visões de autores que tentam explicar como a estética em si é desenvolvida, sendo ela um elemento da sensibilidade que, por fim, contribui para construção de um conhecimento gerada no campo da percepção. Como diz Ferraz e Fusari:

O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (Munro, Best). Ela pode dar-se inclusive frente aos fenômenos naturais e ao meio ambiente desde, que tenham sido

mobilizados valores sensíveis, que por seu lado são fundamentados em valores estéticos. (1993b, p. 52)

O desenvolvimento da sensibilidade deve ser trabalhado prematuramente, logo na infância. Vale lembrar que é o caminho a ser percorrido para que a criança desenvolva seu senso estético, porque o objetivo não é que a criança produza composições belas e harmoniosas, e sim fazê-la passar por um processo, uma organização de experiências para desenvolver sua percepção, desenvolver seu lado criativo. Carbonell (2010, p. 35-36) defende que há um significado distinto entre ensinar artes para crianças; segundo ela, somente o adulto é capaz de executar uma obra de arte, uma vez que a criança não possuiria experiência estética. Segundo Ferreira (2001, p. 150-151), a criança, a partir de uma realidade conhecida, cria uma nova realidade, uma área de significação:

as impressões que as crianças têm da realidade experienciada não amontoam imóveis no seu cérebro. Elas constituem processos móveis e transformadores, que possibilitam à criança agrupar os elementos que ela mesma selecionou e modificou e combiná-los pela imaginação.

Segundo Ostrower (1990, p. 13) “a criação é uma conquista da maturidade. Só ela dará ao artista a liberdade de formular novos conteúdos expressivos, de crescente complexidade estilística e sutilezas de nuances emocionais”.

É a partir de uma formação escolar, através de vivências artísticas em música, dança, teatro, artes visuais ou audiovisuais, que os alunos aprendem, durante os cursos, “novas habilidades e saberes básicos, significativos e ampliadores de suas sensibilidades e cognições”, como apontam Ferraz e Fusari (1993a, p. 19).

### 3 UM BREVE HISTÓRICO DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

O ensino da arte no Brasil até hoje guarda resquícios da prática da pedagogia tradicional, escolanovista e tecnicista: a primeira possui suas raízes no século XIX, com foco no papel utilitário do conhecimento, baseado na repetição; a segunda, que surgiu na década de 1930 no Brasil e disseminada nas décadas 1950 e 1960 desconstruindo o tradicionalismo do ensino, dando ênfase na livre expressão e a terceira que surgiu no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 que colocou a arte em um modelo mecanicista para o preparo ao mercado de trabalho.

Na pedagogia tradicional, de acordo com Ferraz e Fusari o:

processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata. Na prática, a aplicação de tais ideias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor, que “passa” para os alunos “informações” consideradas verdades absolutas. (2003b, p. 23)

Ferraz e Fusari (2003a, p. 30) complementam dizendo que o ensino tradicional “está interessado principalmente no *produto do trabalho* escolar”, em um modelo reprodutivista, como uma analogia a uma futura vida profissional nas fábricas ou em serviços artesanais. O desenho era usado como o principal instrumento, usando perspectiva, a linha, o contorno, adquirindo esse sentimento utilitário.

Contrapondo-se à pedagogia tradicional, surge o movimento da Escola Nova, também com suas origens no século XIX, implementada no Brasil durante a década de 1930, que visa a adaptar os estudantes ao seu ambiente social de forma mais democrática. No método escolanovista, “os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados” como apontam Ferraz e Fusari (1993b, p. 28). Esse método centra-se na pessoa, na sua espontaneidade, no seu desejo de acordo com suas emoções, a sua livre expressão, que foi “largamente influenciada por Viktor

Lowenfeld, o qual acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente” (ZANIN, 2004, p.58).

O princípio da livre expressão espalhou-se pelas escolas brasileiras, como um indispensável conceito de criatividade. Entretanto, o conceito da livre expressão trabalha com uma expressividade inata da criança que acaba “reprimindo o uso de imagens em sala de aula e restringindo o papel do educador ao de um mero coadjuvante no processo de aprendizagem” como defende Ferreira (2001, p. 181), refutando o escolanovismo. Devido a esse conceito de livre expressão, a arte perdeu seu prestígio como disciplina, passando a ser encarada como lazer, ou mesmo como terapia de acordo com ela. À primeira vista, a Pedagogia Nova tinha propostas metodológicas interessantes, do aluno exprimir-se, de conhecer-se a si mesmo, um “aprender fazendo” que o capacitaria a atuar de forma cooperativa em sociedade (FERRAZ e FUSARI, 1993b).

Entre as décadas de 1960 e 1970 surge a pedagogia tecnicista, uma tendência desenvolvida principalmente nos Estados Unidos, por conta da expansão tecnológica no mundo, visando ao preparo de profissionais mais competentes e produtivos para o mercado de trabalho, que, até então, era considerado insuficiente, exigindo assim uma maior eficiência das escolas. Houve uma valorização do processo industrial e do desenvolvimento econômico, sendo a incorporação desse modelo no currículo escolar julgado necessário para que os alunos, ao saírem da escola, correspondessem aos objetivos preestabelecidos pelo professor, este também preparado aos moldes do conceito tecnicista (FERRAZ e FUSARI, 1993b).

Concomitantemente ao enraizamento da pedagogia tecnicista no Brasil, na década 1970 foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692/71, que:

introduz a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus. Os professores [...] viram seus saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº

540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses. Ainda no mesmo parecer fala-se na importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão (FERRAZ e FUSARI, 1993b, p. 37-38).

A Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação:

“estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Essa foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar” (BARBOSA, 2009, p. 9).

Em contraposição ao mito do espontaneísmo, ou seja, o saber exprimir-se, como modo de ensinar artes e também à tendência tecnicista, surgiram propostas que procuravam revisar os parâmetros do ensino da arte. Um dos movimentos mais significativos, surgido nos Estados Unidos nos fim da década de 1950, foi a DBAE (*Discipline Based Art Education*), que obteve um maior impacto nos anos de 1960 propondo, de acordo com Ferreira (2001, p. 182), “repensar o ensino de arte como disciplina dotada de especificidades e conteúdos próprios, subdivididos em quatro categorias: a produção artística, a estética, a crítica e a história da arte”. Ana Mae Barbosa é a maior representante dessa linha de pensamento teórico no Brasil, adaptando a DBAE à realidade brasileira já na década de 1980. Assim, foi criada inicialmente a Metodologia Triangular, que integra três aspectos do conhecimento da arte: o “fazer artístico”, a “análise de obras” e a “história da arte”. Depois de alguns anos de experimentação, Barbosa (2009, XXVI-XXVII) convenceu-se de que “metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular”. Posteriormente, segundo Barbosa (2009, XXXI), houve a apropriação do termo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, MEC, 1997), modificando seus componentes, recomendando a ação, a apreciação e a reflexão, sendo esta para ela a “operação envolvida tanto na ação como na apreciação” (2009, XXXI), mudando assim a apreciação para leitura, evitando uma interpretação errada, “como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro” (BARBOSA, 2009, XXXII).

Com a contribuição da Proposta Triangular, houve a oportunidade de “trazer a imagem e a história da arte de volta para a sala de aula, facilitando o acesso aos conhecimentos artísticos acumulados pela humanidade” (FERREIRA, 2001, p. 182).

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após a promulgação da Constituição, em 1988. Com a Lei nº 9.394/96, a arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º).

## 4 DEFICIÊNCIA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Chegando neste ponto, faz-se necessário abordar o ensino das artes na educação infantil, pois a disciplina de artes é menosprezada comparada às disciplinas tradicionais, encarada como auxiliar de outras disciplinas.

Na educação infantil, as artes, muitas vezes, se resumem a atividades como colorir com lápis de cor ou colar bolinhas de papel crepom em desenhos feitos pela professora impressos em fotocopiadora. Geralmente o que se ouve do pedagogo é que não há tempo para se passar outras atividades. Isso resulta numa inibição do lado criativo da criança.

O que se vê dentro da Pedagogia é a necessidade de desenvolver diversas atividades, além das Artes, que por si só já trabalha 4 linguagens, a saber: a música, a dança, as artes visuais e as artes cênicas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), com suas especificidades, conhecimentos e metodologias diferentes. Dentro do curso de pedagogia, certas formações não são obrigatórias e não fazem parte do currículo em algumas instituições. De acordo com o art. 5ª do Conselho Nacional de Educação (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, 2006), o Pedagogo deve ser apto a:

IV- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

VI- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Há um grande problema na polivalência do professor, porque ocorre um grande inchaço do currículo, o que dificulta uma adequada formação do docente, além da obrigatoriedade de se articular esses diversos conhecimentos de forma interdisciplinar. A respeito da interdisciplinaridade, Barbosa (1985, p. 69) argumenta que se trata de um:

[...] trabalho de várias cabeças, trabalho de equipe. Não podemos, em pleno se século XX, fazer de nossos professores homens da Renascença. Dada a

complexidade do conhecimento, a tendência da pedagogia no Brasil tem sido simplificá-lo, transformando as intrincadas relações do saber em meras generalidades.

A LDB reconhece a importância do ensino das artes para a formação, para o desenvolvimento da criança e do jovem, porém o ensino das artes na educação infantil ainda segue padrões tradicionais. Houve diversas mudanças na LDB e, posteriormente, vieram os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), em 1997, auxiliando os professores a cumprir a LDB, mas ainda assim ela não reconhece o ensino das artes na educação infantil *a priori*, mesmo existindo diversos estudos que abordem que a criança deve desenvolver atividades expressivas, sensibilizadores e criativas, como apontam Ferraz e Fusari (1993a).

Em 1998, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) um documento chamado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, conhecido como RCNEI, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que consiste em propostas educacionais não obrigatórias, vindo como auxílio para os profissionais da educação que trabalham com as crianças. O RCNEI foi o primeiro documento que aborda o desenvolvimento da criação artística na infância. Observa-se que, no decorrer do capítulo sobre Artes Visuais do volume 3 do RCNEI, há uma linguagem muito técnica da arte-educação que não faz parte da formação básica do professor da educação infantil, que, como não detém um conhecimento prévio sobre o assunto, pode fazer interpretações equivocadas sobre arte-educação e suas terminologias específicas, como por exemplo no que diz respeito ao uso da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (p. 89), sendo bem claro que este documento está fora da realidade do profissional em vista da sua capacitação, até mesmo pela impossibilidade de o professor ter tantas habilidades, ainda mais tendo em vista que tem de tomar as rédeas de outras disciplinas.

Logo na sua introdução o RCNEI (Brasil, p.85) diz que “as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente”. De acordo com Ferri:

a conceituação da arte como linguagem é importante, visto que há na arte um elemento de comunicação, entretanto, há de se reconhecer que os significados das obras de artes não são reduzidos a esse processo de comunicação entre produtor e receptor. O caráter de comunicabilidade de tais representações não deve ser o único a ser levado em consideração no que se refere à tentativa de conceituar o que venha a ser arte e justificar a sua inserção na educação (2009, p. 10).

O próprio RCNEI usa o conceito de arte como linguagem, interpretação esta que não é a única aceita, havendo quem acredite na arte como técnica, relativa a materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, comunicação como dizem Ferraz e Fusari (1993b, p. 18). Para elas, “a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma *articulação do fazer, do representar e do exprimir*”. (itálico presente na obra).

Para Libâneo, devem ser traçadas práticas que ajudem no desenvolvimento dessa sensibilidade estética. O docente deve propor que o aluno investigue, analise, para uma verdadeira assimilação:

Não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. [...]O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. [...] Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino (1991, p. 54-5).

Ferri (2009) afirma que não há uma real preocupação com as condições para efetivar a sensibilidade e a criatividade nas crianças, havendo no RCNEI uma conexão imediatista entre artes e o desenvolvimento da sensibilidade e criatividade, não favorecendo a reflexão do professor por não esclarecer da melhor maneira os conceitos contidos no documento. Claro que a inserção do RCNEI na educação infantil é um passo significativo do sistema educacional brasileiro por possibilitar o “contato e a apropriação do conhecimento relativo às artes por diversas camadas

sociais, favorecendo assim, uma maior democratização desses conteúdos” como aponta Ferri (2009, p.11).

Ainda com relação ao RCNEI, Ferri (2009, p. 9-10) aponta, criticamente, que o documento usa de forma exagerada o termo “hipótese” como, por exemplo, neste trecho: “na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície” (BRASIL, 1998, III, p. 92), ou seja, uma criança pequena “não age reflexivamente, para levantar uma hipótese, é necessária uma ação reflexiva sobre um dado problema, de modo a tentar explicá-lo”. Ferri ainda diz que:

Quem realiza determinada suposição é o adulto em relação à ação da criança, assim, mediante essa citação, pode-se observar uma transposição do modo de pensar do adulto para a forma de pensar da criança, igualando tais pensamentos. Tal transposição é decorrente da sociedade industrial que a tudo torna equivalente (2009, p. 10).

A autora defende que há uma permanência, mesmo que indiretamente, de resquícios de um modelo tecnicista e, que durante a leitura deste referente documento, é claro o caráter instrumental para suprir demandas da sociedade no que se diz respeito à forma resumida que as informações são apresentadas, como uma necessidade de ampliação do conhecimento, não de reflexão a respeito desse conhecimento.

A presença das artes no currículo escolar da educação infantil é imprescindível, não apenas no seu caráter instrumental, ou seja, para servir para um determinado fim, ou como um poderoso fator de desenvolvimento emocional e social de uma criança, mas a arte em si mesma também, o que quer dizer que ela não deve ser usada apenas para desenvolvimento de certas qualidades e habilidades, como pontua Ferreira (2001). Ela também entende que as artes no currículo da educação básica são fundamentais, por ser patrimônio cultural da humanidade. Para ela “as artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos” (Ferreira, 2001, p. 15). Ela destaca que o conhecimento artístico não deve ser encarado como momento de relaxar, nem como caráter utilitário, mas que deve ser

percebido como um fim em si, com seus conteúdos, suas especificidades. No próprio RCNEI, é dito que “em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados” (Brasil, p.86). Para Lanier (1984, p. 7) é preciso que:

avaliemos, o mais objetivamente possível, tudo aquilo que fazemos na sala de aula e que reorientemos nossa conduta numa direção que trate mais especificamente da aprendizagem em arte do que do desenvolvimento pessoal de qualidades não necessariamente relacionadas com arte.

Ou seja, a arte deve apresentar um foco que trate sobre suas próprias especificidades, tratada como matéria de igual importância como outras, dada a sua complexidade teórico-prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, veio à tona questões que permeiam o ensino das artes sendo o foco a educação infantil, fase em que se prepara a estrutura de um indivíduo e, então, entra o professor, que assume uma grande responsabilidade e que certas posturas devem ser mudadas.

Quando o docente quer transmitir um conhecimento, ele deve-se ater a como construí-lo, sendo sensível ao que a criança já sabe devido à cotidianidade e convivência, a ambiência natural e cultural que possui. O professor deve ter o compromisso de sempre estudar e saber arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional, saber também qual é o alcance de sua ação profissional para que, assim, os estudantes possam contar com ele, que é um agente transformador que ajuda seus alunos a melhorar em suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte. É importante deixar claro que na docência em artes devem-se saber claramente os seus objetivos. Afinal de contas, o professor é mediador, condutor e orientador e ele interfere de forma importante na formação do aluno.

Uma transformação gradual (ou talvez uma transformação cultural?) seria uma solução para mudar a forma de se pensar sobre os reais objetivos que as artes possuem, o que começa na escola, mas em contrapartida, sua forma de ensino vem atrelada às legislações que guardam resquícios dos caminhos que a arte-educação percorreu durante sua trajetória, que poderiam ajudar a mudá-la.

A arte deve ser vista como um campo independente e ao mesmo tempo importante para os estudos de outras ciências, outros campos do saber. Assim, seria abandonada a forma errada de pensar de que ela é para enfeitar, distrair ou passar o tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A Imagem no ensino da arte: Anos 1980 e novos tempos. – 7. ed. Ver. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb, 1714-1762. Estética. Tradução de Mirian Sutter Medeiros. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. “Coletânea de textos extraídos da edição de Johann Christian Kleyb de 1750”.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e Fusari, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. – São Paulo: Cortez, 1993. **(a)** – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e Fusari, Maria Felisminda de Rezende e. Arte na educação escolar. – São Paulo: Cortez, 1993. **(b)** – (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: Construindo caminhos. Campinas, SP: Papyrus, 2001. – (Coleção Ágere) – 10ª Edição, 2011.

HÖGE, Holger. Estética Experimental: Origens, Experiências e Aplicações. In: Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. Edição da FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN – Av. de Berna – Lisboa, 2000, p. 29-66.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1991.

LANIER, Vicent. Devolvendo a arte à arte-educação. In: Revista Ar'te. São Paulo, Editora Max Limonad, n.11, 1984, p. 4-8.

OSTROWER, F. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PULINO, L. H. C. Z.; BARBATO, S. (2004). Fundamentos de desenvolvimento e aprendizagem: cultura, desenvolvimento e aprendizagem. CEAD, Universidade de Brasília, vol. 2.

PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? – São Paulo: Summus, 1982. (Novas buscas em educação; v. 12)

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Editora Martins Fontes. São Paulo - SP 1991 - 4ª edição brasileira.

WALLON, Henri. As origens do pensamento da criança. São Paulo: Manole, 1988.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

FERRI, Márcia Barcellos. Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional: Número 7 - 2º Semestre 2009. Número: 07 - ISSN.: 1519-9029 – Disponível em: [http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit\\_gest/edi7\\_index.php?id=revistagestao](http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_index.php?id=revistagestao) – acessado dia 19/10/2013

ZANIN, Vilma Pereira Martins. Arte e educação: um encontro possível. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.2, n.1, p. 57 - 66, jan./jun., 2004. Disponível em: <http://www.arteducacao.pro.br/downloads/arte-e-educacao.pdf> – acessado dia 25/10/2013.