



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



---

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

---

**TÂNIA CRISTINA BUZATTO DE ARAUJO**

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



Rio Claro  
2010

TÂNIA CRISTINA BUZATTO DE ARAUJO

A IMPORTÂNCIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Orientadora: Maria Isabel Nogueira Tuppy

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Rio Claro  
2010

372.5 Araujo, Tânia Cristina Buzatto de  
A663i A importância da arte-educação na educação infantil /  
Tânia Cristina Buzatto de Araujo. - Rio Claro : [s.n.], 2010  
66 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)  
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de  
Rio Claro

Orientador: Maria Isabel Nogueira Tuppy

1. Educação artística (Ensino fundamental). 2. Arte -  
Estudo e ensino. 3. Expressão infantil. 4. História da arte. I.  
Título.

Dedico este trabalho em especial aos meus pais, base para a realização de todos meus sonhos. A todas as crianças que de uma forma ou outra me inspiraram e impulsionaram meus estudos e o meu fazer docente.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a realização deste trabalho primeiramente à Deus, pois sem Ele nada disso seria possível, pois é o grande responsável por essa vitória.

Aos meu pais, em principal, e a minha família, que sempre me incentivaram, oraram por mim, pelas palavras e gestos de incentivo, por me apoiarem e serem minha fonte de inspiração e bom exemplo e por tudo o que fizeram para que eu pudesse concluir meus sonhos e pela realização desta etapa tão importante em minha vida.

A minha orientadora Maria Isabel Nogueira Tuppy, carinhosamente chamada por Bel, por toda sua disposição, seu apoio, atenção dedicação e compromisso e por todo o tempo depositado em meu trabalho.

Aos anos vividos dentro da UNESP, aos professores que marcaram minha formação, as amizades feitas, que quero levar para a vida toda, as experiências, aprendizagens e vivências que obtive através deste curso que sempre serviram para afirmar e pautar minha escolha profissional como pedagoga.

Aos meus amigos dentro e fora da Universidade, e em especial ao meu namorado Jeferson pelo apoio, incentivo, pelos momentos prazerosos compartilhados e por me aturarem em meus momentos de stress por conta da elaboração deste trabalho, onde muitas vezes achei que não o concluiria e por estarem ao meu lado não deixando que eu desistisse de atingir meu objetivo. E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Obrigada a todos vocês, estarão sempre em minha memória e em meu coração.

Tânia Cristina Buzatto de Araujo

## RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso na área de Arte e Educação terá por objetivo refletir sobre a temática da *“Arte-educação” tendo como problemática central “A importância da arte-educação na educação infantil”*.

A importância da arte no desenvolvimento infantil é indiscutível, pois a experiência artística é um fator humanizador, cultural, que cria inúmeras significações e produz em cada um a percepção da própria capacidade de transformação, além de proporcionar a oportunidade de desenvolvimentos de potenciais, comunicação e interação. Portanto, a arte-educação, uma abordagem, influenciada pelo pós-modernismo, que tem como objetivo fundamental o desenvolvimento da habilidade crítica de interpretação das obras de arte, assim como dos elementos visuais que compõem a vida contemporânea, levando em conta o contexto social e cultural, faz com que as crianças tenham, além do encorajamento de sua originalidade, liberdade e espontaneidade, um ensino que se sustenta na inter-relação entre história da arte, leitura da obra e o fazer artístico.

Para tal estudo será tratada a história da arte no Brasil, a arte na escola brasileira desde os seus primórdios, a importância desta para a formação do ser social infantil. A metodologia utilizada para a elaboração e desenvolvimento deste trabalho se realizará através da abordagem qualitativa, feita por pesquisa bibliográfica para justificar a problemática em questão.

**Palavras-chaves:** arte-educação, educação infantil, expressão infantil, história da arte.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	07
2. LEVANTAMENTO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE ARTE NO BRASIL ..	11
3. O ENSINO DA ARTE NA ESCOLA BRASILEIRA E SUA LEGISLAÇÃO.....	19
4. ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL .....	28
4.1. Expressão infantil.....	33
4.2. O desenho infantil .....	36
5. POTENCIAL EDUCATIVO DA ARTE .....	43
6. O PROFESSOR DE ARTE.....	49
6.1. A preparação de professores para atuar com o ensino de artes dentro dos cursos de Pedagogia .....	56
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	63
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	65

## 1. INTRODUÇÃO

A arte surgiu junto com o homem por conta de seu esforço em passar adiante os conhecimentos já conquistados ou obtidos. Em cada época, em cada ambiente cultural, de acordo com as normas e valores adotados por uma comunidade, a produção artística marca o tempo.

Podemos afirmar, então, que a arte existe desde que há vida humana na terra e o seu registro vem sendo feito desde que os homens começaram a demonstrar, de alguma forma aquilo que estavam vivendo, pensando ou sentindo das mais diversas formas. Podemos dizer que a manifestação artística teve início quando o homem conseguiu representar o que seria passageiro de forma permanente.

Portanto, segundo Fernandes

[...] o fenômeno artístico é observado como uma fonte privilegiada para a compreensão da história da humanidade, pois revela, de modo verdadeiro e imediato, os sentimentos latentes no espírito dos homens nas variadas épocas. Mais do que isso, a arte representa a formalização desses sentimentos. É a concretização, em linguagem plástica, da matéria ainda bruta na alma humana. Nesse sentido, é a arte uma expressão fundamental para o entendimento histórico: investigá-la significa percorrer os meandros da vida do homem nos diversos momentos da história universal. (2005, p.106)

O estudo da arte então oportuniza aos indivíduos o acesso à arte como forma de conhecimento, linguagem expressiva, individual ou grupal. Seu estudo dentro da escola objetiva levar os educandos a compreender o que se passa no plano da expressão e interação com obras artísticas, além de colaborar para a inserção e entendimento do aluno, através de reflexões sobre épocas e estilos. Este não objetiva a formação de artistas, mas sim o encaminhamento à formação do gosto, contribuindo para a formação do cidadão livre e consciente, estimulando assim, a inteligência. A arte pode ser exercitada dentro da educação com a manipulação dos elementos que constituem cada linguagem artística, mas sempre, tendo-se o cuidado de não reduzir a arte a um sistema de habilidades.

É indiscutível os benefícios que a arte proporciona no desenvolvimento infantil, pois a experiência artística é um fator cultural, que cria inúmeras significações e produz em cada um a percepção da própria capacidade de transformação, além de proporcionar a oportunidade de desenvolvimento de potenciais, comunicação e interação. Sendo assim, a arte na educação infantil desenvolve a expressividade, a criatividade e a imaginação, elementos que desempenham papel essencial no desenvolvimento da inteligência, capazes de promover disposições no âmbito da escolarização.

Para Read (2001) a arte deve ser a base da educação, pois, enquanto formação do indivíduo, a experiência artística contribui para que ele seja sujeito do seu próprio desenvolvimento criativo e crítico, no sentido de torná-lo mais apto para agir e interferir nos conteúdos culturais e na sociedade como um todo.

Segundo Fusari e Ferraz (2001, p.24)

No contexto da educação escolar, a disciplina Arte compõe o currículo compartilhando com as demais disciplinas num projeto de envolvimento individual e coletivo. O professor de Arte, junto com os demais docentes através de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar.

Essa forma de pensar a educação escolar em Arte deve ser acessível a todos, numa concepção de escola democrática, e deve garantir a posse dos conhecimentos artísticos e estéticos. Mas, para a concretização dessa escola que aspiramos é necessário ter consciência muito clara do momento em que se encontra no seu processo de evolução histórica.

Os programas educacionais restringem o ensino da arte e com isso a função do professor vai além de ministrar aulas, pois estes têm de criar dentro do espaço escolar abertura ao diálogo, mostrando que a arte tem uma linguagem própria e uma contextualização histórica que é essencial. Sendo assim, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, todos os professores de Artes devem ser capacitados para responder questões que fundamentam a atividade pedagógica, como o tipo de conhecimento que caracteriza a arte e sua função na sociedade, assim como a

contribuição desta para a educação e para o ser humano, além de definir como se aprende a criar, experimentar e entender arte.

A arte é universal, sendo assim, obras de arte de pessoas que viveram em tempos e lugares distantes, possuem o poder de, uma maneira ou de outra, encantar no presente com suas soluções de beleza. A partir deste encantamento é que nasce o interesse nos significados das obras e, a partir dos significados, começa-se a transpor nos universos pessoais, sociais, políticos e culturais dos criadores.

Assim surge a arte-educação, influenciada pelo pós-modernismo, esta proposta tem como objetivo fundamental o desenvolvimento da habilidade crítica de interpretação das obras de arte, assim como dos elementos visuais que compõem a vida contemporânea, levando em conta o contexto social e cultural. Nesse sentido, as crianças que tinham apenas sua originalidade, liberdade e espontaneidade encorajadas, passam a ter um ensino que se sustenta na inter-relação entre história da arte, leitura da obra e o fazer artístico.

Diante destas questões, este trabalho tem por objetivo geral conhecer, investigar e refletir sobre a arte na escola brasileira e a importância desta para a formação do ser social infantil. Para isto, levantou-se objetivos específicos que estão dispostos nos cinco capítulos deste trabalho. Sendo o primeiro destinado a um resgate dos vários momentos históricos que o ensino da arte passou, são mostrados os motivos que fazem com que a arte seja essencial na educação escolar, assim como os problemas enfrentados e a forma como esta deve ser ensinada. No segundo capítulo estudou-se a história do ensino da arte na escola brasileira, assim como, a legislação que norteou a implantação de aulas de arte nas escolas e suas modificações ao longo dos anos. O terceiro capítulo é destinado à arte e à educação infantil, discorrendo também sobre a importância da expressão infantil e do desenho como ferramenta pedagógica. No quarto capítulo analisamos o grande potencial educativo da arte visto que esta deve ser pensada de forma interativa, participativa e interdisciplinar. E no quinto e último capítulo a discussão gira em torno do professor de arte do Ensino Infantil, como se forma este professor, e as grades curriculares dos cursos de Pedagogia, que formam os professores polivalentes, os que se

dedicam a este nível de ensino, das grandes Universidades do Estado de São Paulo, para o ensino de artes.

A metodologia usada neste trabalho foi do tipo investigativa explicativa, através de pesquisa bibliográfica, que de acordo com Lakatos e Marconi (1994, p. 105) “é a que abrange maior número de itens, pois responde a um só tempo às questões: como, com que, onde, quando e quanto”. A pesquisa bibliográfica não é só o repassar de fatos já vistos, esta também possibilita novos olhares sobre assuntos já estudados com novos enfoques e novas perspectivas.

## 2. LEVANTAMENTO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A cultura e as manifestações artísticas sempre estiveram presentes na vida do ser humano, desde a pré-história, onde o homem já demonstrava necessidade de se expressar, registrando sua história por meio de desenhos e pinturas rupestres, encontradas nas paredes das cavernas. Como Osinski (2001, p.11) destaca “as origens da arte coincidem com as do próprio homem.” Sendo assim, pode-se concluir que a arte é uma linguagem simbólica, que comunica significados a respeito do mundo. Ela ajuda no desenvolvimento total do indivíduo, fomentando a imaginação e contribuindo para uma formação mais ampla.

Para Barbosa (1989, p.9), “A falta de conhecimento sobre o passado está levando os arte educadores brasileiros a valorizarem excessivamente o ‘novo’.” Assim, estudar a história do ensino da arte em nosso país se torna imprescindível para a construção de um novo paradigma educacional em arte e para que os professores compreendam, discutam e estudem a história desse ensino, como um possível meio para que possam fazer reflexões sobre suas práticas artísticas docentes com clareza.

No Brasil, os povos que aqui habitavam, antes do descobrimento europeu, já possuíam sua arte própria, seus costumes, hábitos e pensamentos que se expressavam em sua vivência. Mas foi com o descobrimento do Brasil que recebemos influências de várias culturas e estas foram incorporadas por nós dando origem a diversidade da cultura brasileira.

Segundo Biasoli (1999), em 1549 os jesuítas chegaram ao Brasil com a missão de catequizar e pacificar os índios por ordem da classe dominante portuguesa. A partir das ações jesuíticas, surge assim a primeira manifestação do ensino de arte no Brasil, onde atraíam crianças indígenas através da música, dança, teatro e poesia, com a finalidade de instituir os padrões de comportamento da Igreja Católica.

3Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, o país sofre muitas mudanças e apesar de não haver uma política educacional sistematizada e planejada, a trajetória do ensino de arte no Brasil começa a ser traçada.

Da segunda metade do século XVI até o século XIX, além da arte ensinada pelos jesuítas, era também praticada por negros e mulatos e ensinada de pai para filho ou de mestre para aprendiz. Essa condição durou até 1800, quando Dom João VI nomeia Manuel Dias de Oliveira, pintor, gravador e escultor par lecionar as Aulas Régias<sup>1</sup>, tornando-se assim o primeiro professor público brasileiro a ministrar aulas de nu com modelo vivo. Manuel Dias de Oliveira foi um marco e representou uma inovação para o meio artístico brasileiro, pois marcou o término da época em que a arte era ensinada no interior de ateliês de escultores.

Em 1816, com a vinda da Missão Artística Francesa, foi criada a Academia Imperial de Belas – Artes, no Rio de Janeiro, marcando a instalação oficial do ensino artístico no Brasil.<sup>6</sup> Sobre a acepção do termo “Academia”, muito usado na escola Neoclássica, Osinski, explica

O termo academia tem sua origem na Grécia antiga, denominando um parque situado no local que teria pertencido ao herói Academus. Esse parque era frequentemente utilizado por Platão e outros filósofos {...}. No princípio do renascimento, o nome “academia” foi, na Itália, indistintamente empregado às diversas associações de sábios, literatos e eruditos, bem como aos estabelecimentos docentes de diversas áreas. (2001, p. 31)

Neste momento da história do país, a manifestação artística brasileira que era popular denominava-se como arte barroca. Esta contemplava a expressividade e a sensualidade do mestiço brasileiro e por ser autêntica, conquistava a alma do artista mais pelo sentimento e emoção do que pela reflexão intelectual, destacando-se na decoração do interior das igrejas com esculturas em madeira, bronze, mármore e

---

<sup>1</sup> Aula “Régia” era a denominação para a aula pública de desenho e figura, que funcionava como uma escola destinada a artífices e pintores, porém, ainda muito distante da Academia Neoclássica. Arte no Brasil, v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1979

pedra e também expressada em atividades artísticas ensinadas em oficinas de artesãos. Porém com a criação da Academia de Belas – Artes, o Barroco passa a ser substituído pelo Neoclássico, considerado pelos franceses como o que havia de mais moderno na época. Barbosa esclarece

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim uma arte de traços originais que podemos designar como Barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentado contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira. (1994, p19).

Assim, a visão de arte popular é substituída pela arte burguesa. Pela primeira vez tínhamos um estilo artístico em sintonia com o que estava acontecendo na Europa. Com isso recebemos fortes influências da cultura europeia e de sua arte neoclássica através dos desenhos, construções e esculturas que propunham uma volta aos padrões da arte clássica da Antiguidade. Segundo Ferraz e Fusari

Aqui, como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. No ensino primário o desenho tinha por objetivo desenvolver também essas habilidades técnicas e o domínio da racionalidade. Nas famílias mais abastadas, as meninas permaneciam em suas casas, onde eram preparadas com aulas de música e bordados entre outras. (1999, p.30)

O prestígio da Academia era tão intenso que os pintores aperfeiçoavam sua técnica, mas perdiam sua espontaneidade. Instalou-se uma maneira única de pensar sobre arte, através da Academia que sistematizou seu ensino com uma visão retilínea e cronológica da cultura. Sendo assim, ela impôs seu programa de forma totalmente autoritária, valorizando o produto e o professor como dono da verdade

absoluta, onde se impedia qualquer tipo ou tentativa de renovação seja na área cultural, pedagógica ou estética e sempre sob a proteção do Imperador.

O ensino de arte era exclusividade da Academia Imperial de Belas Artes. Nessa época, a atividade artística não era incluída nas escolas públicas. O ensino de arte na Academia afirmava um modo de representação legítima, reduzia inovações, mas fortalecia uma estética dominante. Sendo assim, a arte no Brasil adquiriu conotação de luxo, mas que estava somente ao alcance da elite privilegiada que desvalorizava as manifestações artísticas que não seguiam os padrões neoclássicos.

Com tanta imposição de regras e autoridade neste ensino os artistas eram impossibilitados de entrar em sintonia com os movimentos estéticos diversos e renovadores que fervilhavam nos centros europeus desde o século XIX. Sendo assim, o estudante-artista não tinha liberdade nenhuma para produzir qualquer conhecimento, devia somente acumular o saber consagrado pela Academia assegurando sua dominação sobre o saber e o fazer artístico dos alunos.

A partir de 1870 configurou-se no Brasil um período de grandes modificações culturais com a industrialização caminhando rapidamente, neste contexto o ensino de arte assume outro papel, o de formar mão de obra. Com a instauração da República houve um rompimento gradual com a arte convencional da Academia de Belas Artes, que passa a se chamar Escola Nacional de Belas Artes.

Com a ascensão da República, as novas leis educacionais passam a ser votadas, favorecendo assim a inclusão do desenho geométrico no currículo, para desenvolver a racionalidade e também para atender a industrialização. Com a exploração do desenho técnico inicia-se um conflito entre as belas artes e as artes industriais. Pode-se representar este conflito do ensino de artes através das escolas das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. A primeira valorizava a arte pela arte, o lado artístico, a expressão. Já os paulistas evidenciavam o ensino técnico científico, voltado para a formação profissional.

Em 1873, é fundada a Sociedade Propagadora da Instituição Popular, que em 1882, recebe o nome de Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo com o objetivo de ministrar gratuitamente conhecimentos das artes e ofícios, formando artesãos e

trabalhadores para as oficinas, o comércio e a lavoura. O arquiteto e engenheiro Ramos de Azevedo, em 1895, assume a direção geral do Liceu. A instituição amplia suas classes, sobretudo o curso secundário, em relação as artes. A idéia do diretor era criar as bases para a futura “Escola de Belas Artes de São Paulo”.

Assim, podemos dizer que o ensino de arte paulista nesta época tem uma orientação tecnicista, pois foi marcado pela importância atribuída ao desenho na educação popular, feita pelos liberais, que entendiam o desenho como a matéria mais importante da escola primária e secundária.

Um momento importante para o ensino de arte no Brasil se deu em 1922, com o movimento de Arte Moderna que pregava a livre-expressão. O modernismo surge então como um movimento estético com a finalidade de se desvincular dos ideais impostos no passado. A Semana da Arte Moderna, que ocorreu em São Paulo de 13 a 18 de fevereiro, foi considerada um verdadeiro palco da explosão de idéias inovadoras que extinguiram de vez com a perfeição estética apreciada no século XIX.

Muito dos artistas e intelectuais que fizeram parte deste movimento buscavam uma identidade própria e a livre-expressão, experimentando diferentes caminhos sem a definição de um padrão pautados em idéias de renovação estética da vanguarda artística européia, entre elas o Cubismo, o Surrealismo, o Futurismo, mas principalmente pelo Expressionismo.

Artistas modernistas como Mario de Andrade, Anita Malfati, Di Cavalcanti, Villa-Lobos, Manuel Bandeira e Tarsila do Amaral fizeram da Semana de Arte Moderna de 1922 a maior revolução cultural já presenciada em nosso país. E estes introduziram métodos para a vivência e experimentação da arte, assim como a idéia de livre-expressão dentro da escola no ensino de arte. O processo metodológico defendidos pelos modernistas era pautado no desenho livre, defendendo a idéia da expressão e a espontaneidade da criança dentro da escola.

Mas a Semana da Arte Moderna não foi muito bem recebida pelo público, que não compreendiam aquela nova arte que surgia, causando insatisfação. As exposições de esculturas e quadros, os recitais de música e as leituras de obras não agradaram, fazendo com que a Semana não alcançasse a amplitude que desejava.

Hoje este movimento é considerado um marco na história da arte no Brasil fazendo com que o pensamento sobre a arte irrompesse com os ideais e as repetições vindas das manifestações artísticas européias.

Por volta de 1930, com a democratização política, surge a Pedagogia Nova, ou também conhecida como Movimento da Escola Nova, que teve sua origem nos Estados Unidos e na Europa durante o século XIX e apoiada nas idéias de John Dewey<sup>2</sup>, Viktor Lowenfeld<sup>3</sup> que entravam em sintonia com as transformações vividas no Brasil, onde buscava-se uma modernização e idéias de democratização. Esta inovação educacional foi implantada no país por Anísio Teixeira e Nereu Sampaio, que assim como os modernistas, baseavam-se em uma concepção psicopedagógica na qual a utilizavam o ensino da arte como livre-expressão. Ferraz e Fusari (1999, p.31) destaca que “a preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo do trabalho* caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia.”

Sobre a Escola Nova Biasoli destaca que,

Esse novo caminho enfatiza a relação existente entre o processo afetivo e cognitivo, apontando para a concepção da arte como produto interno que reflete uma organização mental. Surgem as primeiras condenações aos modelos que impõem a observação como forma - até então, ideal – de ensinar arte. A crença agora é de que a arte não é ensinada, mas expressada, assim, a criança é quem procura seus próprios modelos, com base na sua própria imaginação. (1999, p. 61)

---

<sup>2</sup> Filósofo norte-americano que defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças. Influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Revista Nova Escola, Edição Especial Grandes Pensadores. São Paulo: Editora Abril, julho 2008.

<sup>3</sup> Norte-americano que exerceu extraordinária influência sobre a educação e, em grande parte, graças a ele, é que a educação artística passou a ser reconhecida como disciplina importante do currículo nas escolas públicas. Isto aconteceu não só por causa do seu considerável interesse e de sua influência na arte, mas também por sua preocupação e dedicação com as crianças, acima de tudo, como crianças, com seu desenvolvimento e seus interesses. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Na pedagogia da Escola Nova, as aulas de artes davam valor aos estados psicológicos de seus alunos apoiados na Psicologia Cognitiva que tomava como base a expressão artística do aluno por meio de seus processos mentais de desenvolvimento. Sendo assim, dentro da concepção de ensino de arte pela livre-expressão, professores passam a utilizar uma metodologia de ensino na qual o aluno se exprime individual e subjetivamente. Podemos dizer que livre-expressão traçou um caminho marcante de 1914 até 1971 e até hoje deixa vestígios no ensino de artes.

Nos anos 60 e 70, durante o período da ditadura militar se instaura no Brasil a pedagogia oficial e liberal tecnicista, ou Escola Tecnicista. O componente essencial deste modelo é o sistema técnico de organização da aula e do curso, onde competia a organização do processo de aquisição de atitudes, conhecimentos úteis e específicos e habilidades para que os alunos se integrassem no mercado de trabalho. Sendo assim, o professor é considerado como um técnico, e este deve ser responsável por um planejamento competente dos cursos e aulas escolares.

A pedagogia tecnicista considera o homem como um produto do meio e como uma conseqüência das forças existentes no seu ambiente, assim como primava pela eficiência e produtividade, tendo como principal objetivo preparar o aluno para o mundo do mercado de trabalho. Desse modo, o sistema educacional tecnicista tem como pilar o interesse em formar uma sociedade industrial movida pela economia.

Segundo Ferraz e Fusari (1999)

Faz parte ainda deste contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma “modernização” do ensino. Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. (p.32)

Dentro do período do tecnicismo podemos também destacar a grande valorização e utilização do livro didático, onde no ensino de artes foi muito recomendado por propor atividades ligadas ao desenho técnico, ponto geométrico e

gráfico, estudo de perspectiva e sombra, estudo de ângulos, técnicas de produção de letras tipo bastão, elaboração de cartões e desenho industrial.

A partir de 1961, educadores começaram a discutir mais sobre questões a respeito das reais contribuições da escola para o processo de ensino-aprendizagem e com isso novas teorias e leis foram sendo aprimoradas e buscadas para uma educação conscientizadora para os alunos. Quanto ao ensino de arte podemos destacar Ana Mae Barbosa com suas importantes obras sobre a relevância de conhecer o processo histórico do ensino de arte e com a democratização e ampliação do acesso ao conhecimento da arte, pois considera essencial a recuperação histórica do ensino de arte para que possa haver realidades pessoais e sociais assim como saber lidar com elas.

A “Proposta Triangular” difundida por Ana Mae Barbosa no início dos anos 90 vem interferindo para a melhoria do ensino de arte e tem como centro um trabalho integrador de três faces do conhecimento artístico, sendo eles, o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a história da arte. Esta proposta está dentro de uma concepção de ensino de arte defendendo a idéia da arte na educação com ênfase na própria arte, na arte como acontecimento, sendo denominada como uma corrente essencialista, pois segundo Barbosa (2003, p.65) “acredita ser a arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza.” Também nesta concepção, liga-se o conceito de arte com a cognição como um dos elementos de manifestação da razão.

Com toda a trajetória histórica do ensino de arte iremos perceber no próximo capítulo que esta só foi considerada como área de conhecimento com a implementação da atual LDB, pois anteriormente era apenas aplicada como uma atividade curricular não obrigatória.

### 3. O ENSINO DA ARTE NA ESCOLA BRASILEIRA E SUA LEGISLAÇÃO

Barbosa (2006, p.15) destaca que “[...] o ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, se vem libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam à sua implantação.”

A primeira reforma educacional acontece ainda na República e esta foi denominada Reforma Benjamin Constant (aprovada em 22/11/1890 pelo Decreto Lei nº 1.075), onde deu origem a dois movimentos: o positivismo, que amparava a idéia do ensino do desenho como preparação para a linguagem científica e para educar a inteligência; e o liberalismo, que defendia o ensino do desenho como preparador de força de trabalho e para a linguagem técnica.

Como Biasoli (1999, p.59) destaca como resultado da vida em comum dos dois movimentos “[...] é implantado nas escolas primárias e secundárias o desenho geométrico, que, juntamente com a cópia, permanece no cenário artístico escolar até os primeiros 20 anos do século XX”.

A questão defendida pelos ideais positivistas de descentralização do ensino determinando a sua autonomia didática e administrativa é admirada promovendo uma nova reforma educacional, aprovada em 5 de abril de 1911, pelo Decreto nº 8.659, designada Lei Rivadávia Correa, que restringe ao governo apenas a função mantenedora das instituições educacionais de Ensino Fundamental e Superior.

Com a aprovação desta lei, o Governo passa a não mais interferir e fiscalizar os programas de ensino que agora passam a ser organizados pelos docentes e aprovados ou não por cada instituição responsável, causando total desunificação. Segundo Biasoli (1999, p. 60), isto não causou danos ao ensino de desenho, afirmando que “apesar da autonomia e liberdade propostas pela reforma educacional, o ensino de desenho não sofre nenhuma variação, nenhuma mudança metodológica”.

Na década de 20, com o surgimento dos movimentos políticos e culturais, entre eles a Semana de Arte Moderna de 1922, o Brasil é tomado por um clima de entusiasmo e renovação e através de ações de intelectuais e educadores, mudanças na educação começam a despontar com vistas à reforma da educação

brasileira. Novos ideais humanistas fundamentados nos moldes da Europa e dos Estados Unidos chegam ao Brasil nesta época e com eles chega um novo impulso para a renovação do ensino de arte nas séries iniciais, estabelecendo um momento histórico.

Mesmo a arte passando a ser vista como linguagem integrativa com os demais conteúdos curriculares no ensino primário, a metodologia não sofre alterações, sendo que a prática ainda se configura pela reprodução e desenhos copiados, usados como recurso visual para a motivação da aprendizagem. Somente a partir dos escritos de Mário de Andrade na Semana da Arte Moderna em 1922, conduzindo, estudando e refletindo, em particular, sobre a produção artística infantil é que ensino de arte sofre alteração quanto às suas conotações.

É clara a influência da Semana da Arte Moderna sobre os rumos da arte. A partir deste acontecimento surgem preocupações com a finalidade de recuperar e/ou renovar o ensino de arte e também são levantadas questões sobre a expressão criadora, a sensibilidade e a autenticidade no fazer artístico das crianças: os professores devem respeitá-las e preservá-las.

Influências de educadores estrangeiros começaram a surgir no ensino de arte no Brasil, como John Dewey, Victor Lowenfeld e Herbert Read, respectivamente, em seus estudos sobre a função educativa da experiência (a criança em constante desenvolvimento), o desenvolvimento da criança em diferentes fases (desenvolvimento da consciência estética e criadora) e a teoria da educação pela arte (liberdade individual e integração na sociedade).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte,

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

criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno. (BRASIL, 2001, p. 21)

Sob influência deste novo movimento surgido no Brasil, a Pedagogia Nova, em 1948, o educador Augusto Rodrigues começa a difundir as idéias que Herbert Read apresenta em seu livro “Educação pela Arte”, criando no Rio de Janeiro a “Escolinha de Arte”, cujo objetivo principal é garantir o desenvolvimento da arte como expressão e liberdade criadora. Esta iniciativa nasce como uma proposta inovadora no panorama nacional e apresenta a idéia de criação de ateliês e oficinas para que crianças e adolescentes possam desenvolver a auto-expressão, criando livremente.

O filósofo inglês Herbert Read (2001), em suas próprias palavras explica:

O que tenho em minha própria mente é uma fusão completa dos dois conceitos, de forma que, quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de auto-criação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos integrados constituem o ser humano. (p. 59)

Sobre a Educação Através da Arte Fusari e Ferraz destacam:

A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador.

A Educação Através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (2001, p.19)

A “Escolinha de Arte”, idealizada como uma nova modalidade de ensinar arte, aos poucos conquista seu espaço junto a artistas e educadores da época, propondo o trabalho de requisitos que careciam à educação formal, como espontaneidade, criatividade e liberdade, passando posteriormente a funcionar como um centro de treinamento de professores. Como princípio educacional, Augusto Rodrigues

confiava, sugeria e defendia de forma incisiva que “os princípios básicos, pelos quais nos norteamos, são imutáveis: o profundo respeito ao outro, a criatividade como elemento essencial à vida e a paz entre os homens como o mais elevado pressuposto da educação” (RODRIGUES, 1972, p. 3).

A partir de 1958, com toda a repercussão das práticas desenvolvidas na “Escolinha de Arte”, o Governo Federal cria classes experimentais nas escolas primárias e secundárias e convoca os professores a uma prática educacional mais dinâmica e criativa.

O PCN-Arte aponta parte dessa história:

Na entrada da década de 60, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, questionando basicamente a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento. (BRASIL, 2001, p. 23)

Mas estes fatores não garantiram ao ensino da arte o reconhecimento como área de ensino impulsora do desenvolvimento integral do ser humano, restando a ela a herança do século XIX, como a indiferença e o abandono ao segundo plano no currículo brasileiro e, sobretudo, pela idéia ainda construída de que a arte era um luxo acessível apenas à uma elite cultural. O que se sabe, portanto, é que até o final dos últimos dez anos da década de 60, existiam poucos cursos de formação de professores em arte, ficando a cargo das escolas, o poder de colocar qualquer pessoa para ministrar aulas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música e Arte Dramática, estas geralmente vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas e conservatórios.

Em 1961, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorre uma mudança social e um fortalecimento cultural na educação brasileira. Porém, com o golpe militar de 1964, a repressão atinge os

campos político, econômico, cultural e artístico. A ditadura faz o povo aceitar as novas regras num clima de terror, atingindo massivamente a educação no Brasil.

Com todos os conflitos gerados pela ditadura militar e com a implantação do tecnicismo no início dos anos 70 no Brasil, é assinada em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, onde o ensino de artes nas escolas de 1º e 2º grau passa a ser obrigatório e designado como Educação Artística. Em contrapartida, ainda não havia cursos superiores no Brasil para atender a demanda de professores. Com isso em 1973, o Governo criou cursos de graduação em Educação Artística, com duração de apenas dois anos, visando à formação de professores supostamente aptos para lecionar conteúdos das quatro modalidades artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Fusari e Ferraz, sobre esta nova lei assinada, destacam que

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e em 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. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados. (2001, p.41)

O PCN-Arte ainda esclarece:

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina (2001, p.28).

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares

oriundas do ideário do início de meados do século 20 (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos (BRASIL, 2001, p. 29).

Fusari e Ferraz ainda destacam que com a implantação da Educação Artística no currículo escolar

[...] houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista. (2001, p. 19)

Com esta nova lei de 1971, encerra-se uma luta travada desde 1920 pela obrigatoriedade da arte na escola. A arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém considerada atividade e não disciplina. Assim determinava em seu artigo 7º, conforme destaca Biasoli (1999)

Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o dispositivo no decreto-lei nº 869, de 1º de setembro de 1969 (p. 73)

Portanto, gerando uma dicotomia na implantação da reforma na educação brasileira, e Biasoli (1999) argumenta

É realmente uma situação irônica aquela em que se encontram a arte e seu ensino. De um lado, uma lei que obriga o ensino de arte nas escolas e, de outro, um país em regime ditatorial desde 1964, onde a censura reprime toda e qualquer atividade artística. Isto gera uma contradição: a utilização da arte como elemento de construção da consciência popular – até então desvalorizada como tal – é agora valorizada (mesmo que desviada de suas funções) e obrigada a colaborar com um sistema voltado à industrialização e à tecnologia que orientam o ensino e a própria arte para garantir a produção e o consumidor (p. 73)

Concluimos então, que nos anos 70, com a introdução da Educação Artística o ensino/aprendizagem de arte, dava total ênfase para os aspectos parciais da aprendizagem, privilegiou a reprodução de modelos e técnicas, o plano processual dos alunos e a execução de tarefas pré-fixadas e distribuídas em planejamentos desvinculados da realidade escolar e do aluno, com professores atuando em todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação.

O PCN – Artes complementa esta visão,

Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época. (BRASIL, 2001, p. 29)

A década de 80 chega assinalada por críticas à educação imposta pelo governo militar, por lutas significativas, por um maior empenho para reconquistar a importância educacional e pela expressão das insatisfações presentes em meio aos profissionais da educação.

Esse período, de um modo geral, representou para os profissionais da educação uma renovação da esperança e a reconquista de certo prestígio. Apesar dos vestígios do autoritarismo, já se promulgava um abrandamento da censura, permitindo a participação do povo nas manifestações políticas, culturais e artísticas.

Entretanto, no que diz respeito ao ensino de arte, a Resolução nº 6, de novembro de 1986, do Conselho Federal de Educação, que reformulava o núcleo comum dos currículos das escolas de 1º e 2º graus, este desabou com a esperança de alcançar o devido respeito ao ensino de arte tão almejado durante esse período.

De acordo com a Resolução nº 6, apenas as disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais passaram a ser consideradas matérias básicas do currículo. O ensino de arte, denominado na época de educação artística, deixava de ser matéria básica, e passava a constituir-se como atividade complementar, porém ainda exigida, demonstrando mais uma vez a incoerência que perpassou a implantação do ensino de arte no Brasil.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, foi dado início à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que ora inseria, ora excluía o ensino da arte como disciplina obrigatória. A permanência ou não da obrigatoriedade da disciplina tornou-se, assim, polêmica nacional.

De acordo com Biasoli (1999), o ensino de arte inicia a década de 1990, vivendo uma situação contraditória, pois é considerada como disciplina obrigatória no currículo das escolas de 1º e 2º graus, mesmo ela não sendo considerada, por lei, disciplina básica na educação, por sua supervalorização como livre-expressão e pelo entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, sem a existência do pensamento reflexivo.

Em contrapartida, o grande debate iniciado nos anos 80, para fazer entender que arte é conhecimento e que possui um campo teórico específico, ganha espaço em todo o país. Para Barbosa (1991, p. XIV), “na pós-modernidade, o ensino de arte está ligado à cognição; o conceito de fazer arte está ligado à construção e o conceito de pensamento visual está ligado à construção do pensamento a partir da imagem.” Ou seja, a arte é finalmente reconhecida como um campo de estudo específico, possuidor de um domínio, uma linguagem e uma história.

A partir dos anos 80, com a mobilização de grupos de professores de arte, surge no Brasil o movimento da Arte-Educação com o objetivo de ampliar discussões sobre a valorização e o aperfeiçoamento do professor de arte, rever e propor novos recursos para a ação educativa na arte.

A partir da década de 1990, o movimento brasileiro da Arte-Educação organizou-se para efetivar a presença da arte na legislação brasileira. Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, onde estabelece a obrigatoriedade da introdução da arte na educação básica, onde revogou as disposições anteriores como explicitado no Cap. II, artigo 26, parágrafo 2º onde diz que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1º e o 2º ciclo do Ensino Fundamental e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, apesar das críticas que sofreram, dedicaram especial atenção às artes.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, no volume seis, intitulado “ARTE”, tem como objetivo expor o “significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana” (2001, p.15).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil encontramos, no volume três, intitulado “Conhecimento do Mundo”, os capítulos “Movimento”, “Música” e “Artes Visuais” que trazem orientações didáticas, critérios de avaliação e bibliografia especializada. Estes complementam os documentos, transformando-os em fonte de consulta valiosa para os arte-educadores e para todos os professores que reconhecem a arte não só como grande aliada, mas como um conhecimento tão importante quanto os outros conhecimentos atualmente legitimados como fundamentais para o processo de formação de seus alunos.

Porém, criar um referencial ou estabelecer parâmetros nacionais é um tema que gera polêmica e controvérsias. Críticas se fundamentam no caráter de imposição cultural e controle político exercidos a partir de conteúdos e objetivos comuns que não levam em conta a diversidade cultural e social, que precisa ser levada em consideração nesses documentos. Apesar de os Parâmetros não terem a intenção de se configurarem em “um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência política-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de

professores e equipes pedagógicas.” (BRASIL, MEC/SEF, 2001, vol. 1, p.13), as diversas iniciativas que seriam necessárias para que a intenção de diversidade fosse alcançada parecem não ter se concretizado. Para isso, os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e o Referencial Nacional para a Educação Infantil precisariam ser analisados, discutidos e criticados pelos professores e agentes responsáveis pelo aperfeiçoamento da formação dos docentes. Em lugar disso, em 1999, começa a ser articulado, pela SEF/MEC, uma tentativa simplificadora denominada Parâmetros em Ação (BRASIL, SEF/MEC, 1999) que pretende uma adaptação didática dos conteúdos dos Parâmetros, utilizando exemplos homogêneos.

Essa iniciativa acentua os riscos de desrespeito à pluralidade sócio-cultural dos alunos, reforça o sentimento de não participação e autoria efetiva dos professores, que já se apresentam muitas vezes resignados e indiferentes às atitudes hierarquizadas que parecem sempre desprezar seus saberes, sua capacidade crítica, reflexiva e criativa, destinando a eles apenas o papel do agir.

Ferraz e Fusari destacam que,

Quando praticamos o ensino e a aprendizagem da arte na escola surgem também questões que se referem ao seu processo educacional. Uma delas diz respeito aos posicionamentos que assumimos sobre os modos de encaminhar esse trabalho em consonância com os objetivos de um processo educativo escolarizado que atenda às necessidades de cultura artística no mundo contemporâneo. Assim, se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte esteja presente nas aulas de Arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens. (1999, p.15)

O conhecimento escolar ainda é dado de forma hierarquizada e ainda mantém o ensino da Arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento. A importância do ensino da arte no currículo escolar é fruto de um emaranhado de interesses profissionais, políticos e ideológicos e pode ser percebida ainda hoje na organização disciplinar. É um grande

equivoco, porém ainda muito comum considerar a presença da arte na escola como uma disciplina não importante. Apesar dessa realidade, as mudanças vão ocorrendo lentamente na forma de conceber e praticar arte nas escolas.

#### 4. ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já mencionado no capítulo anterior o volume três do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) intitulado “Conhecimento do Mundo”, traz um capítulo dedicado às “Artes Visuais” trazendo orientações didáticas, objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e bibliografia específica. Escolas e professores utilizam o RCNEI de artes como base para guiarem seu trabalho, e dessa forma legitimam a idéia de que o aprendizado da arte é um conhecimento tão importante como os outros, ditos fundamentais, na formação e desenvolvimento das crianças.

Segundo o RCNEI

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

As Artes Visuais estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como rabiscar e desenhar em diversos lugares, de diversas maneiras, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso. As Artes Visuais são consideradas como linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humana, justificando sua presença na educação infantil.

De acordo com o RCNEI, as Artes Visuais presente na Educação Infantil vem com o tempo, mostrando o desencontro entre teoria e a prática. Em muitas propostas pedagógicas as Artes Visuais são consideradas sem significado, apenas passatempos ou ainda considerada como uma prática meramente decorativa, que

pode vir a ser utilizada como reforço de aprendizagem em vários conteúdos. No entanto pesquisas feitas em diferentes campos das ciências humanas trouxeram informações importantes acerca do desenvolvimento da criança. As informações dessas pesquisas proporcionaram apoio importante para a valorização da produção infantil assim como o desenvolvimento da imaginação, expressão e sensibilidade que ocorrem na arte.

Trabalhar com as Artes Visuais na Educação Infantil é de grande importância, sempre respeitando cada faixa etária e nível de desenvolvimento, assim como suas singularidades. Segundo o RCNEI “isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando à favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.” (1998, p. 91). A criança, em seu processo de aprendizagem em artes, delinea uma trajetória de criação e construção individual. Parte significativa do conhecimento em artes visuais acontece no fazer artístico e no contato com os objetos de arte.

O RCNEI (1998, p.95) traz objetivos para organizar a prática em torno da aprendizagem em arte, e estes visam garantir oportunidades para que as crianças sejam capazes na faixa de zero a três anos:

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

E na faixa etária de quatro a seis anos que sejam capazes de:

- “Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;”

- “Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.”

Já os conteúdos propostos pelo RCNEI (1998, p.97) estão organizados em dois blocos, sendo o primeiro destinado ao fazer artístico e o segundo se refere à apreciação em Artes Visuais.

Segundo o bloco do fazer artístico, as crianças de zero a três anos devem:

- Explorar e manipular diversos “materiais, como lápis e pincéis, de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.,” diversos “meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.,” e “variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.”;
- Explorar e reconhecer “diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas.”;
- Ter “cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.”;
- Ter “cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.”

Segundo o Referencial considera-se nesta faixa etária a utilização de instrumentos, materiais e suportes diversos para o fazer artístico a partir do momento em que as crianças já tenham condições motoras para seu manuseio.

Na faixa etária de quatro a seis anos, este bloco destaca (1998, p.99-100):

- A “criação de desenhos, pinturas, colagens, moldagens a partir da utilização dos elementos da linguagem das artes visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, etc.”;
- A “exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar e modelar.”;

- “Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes, necessários para o fazer artístico.”;
- “Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.”;
- “Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.”;
- “Respeito e cuidado com os objetos, produzir individualmente e em grupo.”;
- “Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral.”

Com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil podemos concluir que a arte exerce influência fundamental sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e sobre o futuro das crianças assim como fornece meios para tornar sua vida mais rica e mais bela. Segundo Lowenfeld

A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora. (1977, p.13)

#### **4.1. Expressão infantil**

A arte na Educação infantil desempenha papel fundamental na construção de um indivíduo crítico, fornecendo-lhe experiências para que possam desenvolver a reflexão, sentimentos, emoções, valores e uma visão onde consigam questionar o mundo que o cinge. A criança utiliza uma linguagem simbólica para expressar a realidade própria. Daí a necessidade de se propiciar à criança contato com a arte,

para que ela faça, desde muito cedo, leituras que vão auxiliá-la na construção dos símbolos e da representação. O desenvolvimento do prazer de ver arte oportuniza sempre elaborações perceptivas e reflexivas nas crianças.

Para a criança, a arte é algo muito diferente e constitui, primordialmente, um meio de expressão. Não existem duas crianças iguais e, de fato, cada criança difere até do seu eu anterior, à medida que constantemente cresce, que percebe, que compreende e interpreta o seu ambiente. A criança é um ser dinâmico: para ela, a arte é uma comunicação do pensamento. Vê o mundo de forma diferente daquela como representa e, enquanto desenvolve, sua expressão muda. (LOWENFELD, 1977, p.19)

O processo de construção na infância deve ser abordado da forma mais divertida, agradável e integrada possível por meio da valorização do brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. As atividades lúdicas, o faz de conta são imprescindíveis para que a criança desenvolva sua expressão. O jogo simbólico deve ser sempre considerado um meio privilegiado de aprendizagem, pois nele a criança transita pelo mundo imaginário, mas está sendo conduzida por regras, ou seja, está vivenciando o mundo real e isso será muito útil para sua formação e sua expressão.

Quando se fala em jogo simbólico, compara-se aos jogos dramáticos que em arte desempenham funções extremamente semelhantes, ou seja, a criança se expressa de maneira espontânea, possibilitando conhecer mais sobre sua personalidade, experiências e conhecimentos reais, que ela interpreta nesses jogos de faz-de-conta. Nesses momentos não existe censura nem medo de errar, somente o prazer de experimentar.

Por isso, de acordo com Ferraz e Fusari (1999) é preciso que mergulhemos no mundo expressivo infantil para que se compreenda o processo de conhecimento da arte pela criança procurando saber por que e como ela o desenvolve. A criança tanto de seu ponto de vista verbal, corporal e plástico se manifesta espontaneamente e sempre objetivando e motivada por suas fantasias e descobertas. “Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações

de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente.” (Ferraz e Fusari, 1999, p. 55)

A partir do momento que a criança cria, produz, constrói e reconstrói pinturas, desenhos, esculturas, danças e interpretações, estas expressões refletem sobre seu mundo fazendo automaticamente sua própria história. De acordo com Edith Derdyk (1987), a criança mescla suas manifestações expressivas, cantando enquanto desenha, pintando o corpo ao representar, dançando enquanto canta, desenhando enquanto ouve histórias, representando enquanto fala e sempre o faz com muita vivacidade e muita emoção.

Portanto, segundo Ferraz e Fusari,

Considerar a expressividade da criança por este ângulo significa entendê-la como um processo de articulação interna e de inter-relação com os outros e a ambiência. Com efeito, é sempre em contínuo contato com as pessoas e as coisas que a criança aprimora seus pensamentos, suas descobertas e seu fazer em arte. Não se trata, então, de um processo isolado, mas de ações em reciprocidade, quando a criança internaliza os conhecimentos, vinculando-os às suas experiências de vida pessoal e cultural. (1999, p. 55)

A Escola Nova contribuiu muito para que a expressão fosse levada em conta, pois sua crença era de que a arte não é ensinada, mas sim expressada. A arte-educação tinha como pilar a expressão artística de seus alunos, onde estes se exprimiam subjetivamente. A arte educação diz respeito também ao conhecimento de teorias, técnicas, materiais, recursos e instrumentos. É extremamente interessante que a arte-educação permita à criança o exercício da criatividade, da leitura e da compreensão de significados através de sua expressividade.

Lowenfeld também defende que o importante para a arte é o modo de exprimir-se e não o conteúdo e que se deve ter muito cuidado ao falar sobre a auto-expressão visto que muitos pensam nela “como um conjunto de emoções não-estruturadas ou incontroladas” ou ainda por “considerá-lo simples imitação.” (1977, p.28)

A criança que se expressa de acordo com seu nível é encorajada em seu próprio pensamento independente e exprime suas idéias, suas reflexões, por seus próprios meios. A criança que imita pode torna-se dependente no raciocínio e subordinar suas idéias e a expressão destas às de outrem. Se a criança que imita não pode dar expressão às suas reflexões, sua dependência dos outros pode levá-la ao malogro. A criança inibida, contraída, mais acostumada à imitação do que à auto-expressão, apóia-se nos pais, nos professores ou nos companheiros, para receber orientação. A arte, através da auto-expressão, pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência. Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais estão vinculados à falta de autoconfiança, é fácil perceber como a estimulação adequada da capacidade criadora da criança pode fornecer salvaguarda contra tais distúrbios. (1977, p.30)

Ferraz e Fusari (1999), destacam que fazem parte do universo infantil ações como sentir, imaginar, representar perceber e fantasiar. Portanto, ao compreender e conduzir o ensino da arte “para o desenvolvimento dos processos de percepção e imaginação da criança estaremos ajudando na melhoria de sua expressão e participação na ambiência cultural em que vive.” (p.57)

#### **4.2. O desenho infantil**

O desenho é considerado uma das tantas expressões infantis existentes. A criança o considera um campo imaginário e sonhador. A expressão gráfica da criança varia de acordo com a idade, o meio, os estímulos e as vivências próprias. Por isso, os educadores, precisam estar sempre atentos e levarem em consideração a individualidade de cada criança, levando-se em conta a fase de desenvolvimento do trabalho artístico de cada um.

Segundo Edith Derdyk (2004), a criança enquanto desenha pode também estar cantando, imaginando, dançando, contando histórias, ou até em silêncio. A ação de desenhar estimula outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo mundo do imaginário infantil.

De acordo com Ferraz e Fusari

A criança reflete continuamente suas impressões do meio circundante. [...] sua compreensão do real faz-se por meio de uma inter-relação dessas impressões com as coisas percebidas. Essas percepções podem se relacionar com uma posterior representação, ou não.

Com relação à expressão plástica, tem-se observado que a criança não traduz em seus trabalhos apenas recordações visuais. E nem existe, no caso das menores, uma proximidade com as formas reais ou construções espaciais mais realísticas. (1999, p.64)

Porém existem diferentes teorias e manifestações sobre o desenho infantil. Daremos destaque para o estudo de Luquet e Lowenfeld.

Luquet antropólogo francês foi um dos primeiros estudiosos sobre o desenho da criança do ponto de vista de sua evolução cognitiva. Procurando compreender o que e como a criança desenha. Autor do estudo “O Desenho Infantil”, publicado pela primeira vez em 1927, analisa desenhos de crianças, entre eles os de sua filha, que lhe serviram de base para suas investigações. Assim, procurou evidenciar que o desenho infantil sofre influências culturais, mas, ao mesmo tempo, guarda características essenciais, comuns a todas as crianças. Luquet estudou desenhos produzidos por crianças de países diferentes, tanto para apontar os elementos decorrentes das diferenças culturais como para “fazer sobressair os caracteres essenciais do desenho infantil” (LUQUET, 1969, p. 133).

O desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio ao fim. Portanto, não convém fazer sobressair o caráter distinto das suas fases sucessivas. Se, como dissemos, o desenho é do princípio ao fim essencialmente realista, cada uma dessas fases será caracterizada por uma determinada espécie de realismo (LUQUET, 1969, p. 135).

O desenho infantil para Luquet está pautado no conceito de realismo. Para ele, os temas e motivos escolhidos são sempre realistas, portanto o desenho da

criança é sempre realista. Defende ainda a tese que o desenvolvimento do desenho infantil ocorre em quatro etapas sucessivas sendo elas o realismo fortuito, realismo falhado ou realismo voluntário, realismo intelectual e narração gráfica ou realismo visual.

- No realismo fortuito a criança faz traços sem nenhum objetivo, não tem intenção de representação. Só depois do desenho pronto é que atribui a ele um significado. Qualquer semelhança com a realidade em seu desenho será acidental.
- No realismo falhado ou voluntário a criança toma consciência de sua capacidade de desenhar, mas não obtém êxito na sua intenção de realizar um desenho realista. Mas por falta de coordenação motora, pelo pouco tempo de concentração e a incapacidade de sintetizar suas idéias o desenho não fica organizado e coerente.
- No realismo intelectual, a criança já tem condições de fazer um desenho realista, sendo o seu significado interpretado facilmente. Nesta fase, buscando ser fiel à realidade, a criança procura desenhar a estrutura de um objeto tal como se apresenta em todos os ângulos de visão. Contraditoriamente, também pode representar no mesmo desenho elementos abstratos que só existem em sua imaginação. Para Luquet é o apogeu do desenho infantil.
- Na narração gráfica ou realismo visual, o desenho se transforma em uma narração. A criança busca representar todos os elementos visíveis a partir de um único ponto de vista. Também se preocupa com a representação temporal, procurando apresentar os elementos permanentes e os móveis numa sucessão, de modo que alguns só aparecem quando outros já desapareceram.

Estas fases do desenho infantil segundo Luquet não se distinguem claramente, pois é possível encontrar no desenho de algumas crianças, traços de outras fases, se ela está na fase de realismo visual, traços da fase do realismo intelectual, e assim por diante. “A distinção teórica que acabamos de estabelecer entre as quatro fases

do desenho, é de fato bastante menos distinta, e cada uma dessas fases prolonga-se enquanto a seguinte já começou” (LUQUET, 1969, p. 212).

O autor afirma que para a criança o desenho é um jogo que se intercala com vários outros jogos. Apesar de sua “aparência desinteressada” o jogo é uma preparação para a vida, e por isso é uma atividade que a criança busca executar com seriedade, da melhor maneira possível. Luquet afirma que a criança geralmente procura realizá-lo com perfeição, necessitando para isso de calma e de tempo.

[...] se a criança considera o desenho como um jogo ou precisamente por essa razão, torna esse jogo a sério tanto como os outros. Na generalidade dos casos, desde que qualquer razão especial não a force a apressar o seu plano, os seus desenhos são bem feitos (LUQUET, 1969, p. 16).

Segundo Luquet o desenho infantil apresenta características próprias da arte primitiva, porém não considera a criança como um ser primitivo, uma vez que seu desenho evolui à medida que seu desenvolvimento acontece. Para o autor os desenhos e as pinturas das crianças não são simples garatujas infantis, são leituras de mundo e de si mesma, são resultado da elaboração mental e do entendimento próprio do que a cerca e são expressões de sua personalidade.

Lowenfeld, austríaco, dedicou seu trabalho docente à arte-educação. Em seu livro “Desenvolvimento da capacidade criadora” o autor declara que para que possamos estimular, guiar e compreender a criação e a expressão infantil é necessário conhecer e compreender a criança em cada fase de seu desenvolvimento.

Para o autor, os primeiros anos de vida são muito importantes para o desenvolvimento da criança, pois é nessa etapa que ela começa a constituir padrões de aprendizagem, atitudes e um sentido de si mesma como ser, e isto terá reflexos durante toda sua vida.

Referindo-se às etapas do desenvolvimento do desenho infantil, Lowenfeld denomina a primeira como “A fase das Garatujas”, que começa por volta dos 18

meses e se prolonga até aos quatro anos de idade. Nesta etapa, a criança faz rabiscos desordenados, ao acaso. A organização e o controle do traçado são percebidos aos poucos por ela, havendo uma evolução gradativa que vai dos riscos às formas controladas. Nesse estágio, a criança passa por várias fases de desenvolvimento, explorando seu corpo e espaço. Podemos classificá-las em três categorias: as desordenadas, as controladas e quando há a atribuição de nomes às garatujas.

- A garatuja desordenada é a primeira fase da garatuja, ou seja, é o primeiro rabiscar da criança, onde se classificam os desenhos de crianças entre um ano e meio a dois anos. Correspondem a simples traçados feitos pelas crianças e linhas que seguem para todas as direções. A criança não tem controle de suas ações, não tem noção do espaço total do papel, não estabelece contato visual com o que está desenhando e a criança também segura o lápis de maneiras diversas. Nesta fase a criança não tem objetivo de retratar objetos.
- A garatuja controlada ou ordenada acontece a partir dos dois anos de idades quando a criança descobre que existe relações entre seus movimentos e os traços que faz, apresentando um controle visual de seus traços. Começa a fazer formas circulares além de linhas horizontais e verticais, passa a variar as cores no desenho e experimenta novas formas de segurar o lápis. Passam mais tempo desenhando e estes se tornam mais elaborados podendo a criança perceber semelhanças de seu desenho com algo do seu meio.
- A fase de atribuição de nomes às garatujas, ou também conhecida como garatujas nominadas acontece por volta dos três anos de idade. Nesta etapa a criança passa a fazer comentários verbais sobre suas produções, nomeando o que desenhou. Percebe-se nesta fase também que a criança se concentra mais e distribui significativamente melhor seus traços sobre o papel mostrando que houve uma evolução em seu pensamento, ligando-as com o mundo a sua volta. Nesta fase, movimentos circulares associados a verticais começam a dar forma a figura humana.

A segunda etapa, denominada por Lowenfeld de “A fase pré-esquemática”, tem início por volta dos quatro anos e estende-se até sete, aproximadamente. Nesta fase o desenho infantil apresenta as primeiras tentativas de representação do real e do início da compreensão gráfica, onde os traços e os desenhos perdem, continuamente, suas relações como os movimentos corporais e passam a ser controlados, relacionando-se com objetos visuais.

A criança desenvolve a consciência da forma e transmite isso em seus desenhos, embora as figuras ou objetos ainda apareçam de forma desordenada, podendo haver variações consideráveis nos seus tamanhos. Normalmente o primeiro símbolo gráfico criado nesta etapa é a da figura humana, sendo construída por um círculo representando a cabeça, linhas horizontais como os braços e linhas verticais como as pernas.

A “fase esquemática” se inicia por volta dos sete anos, estendendo-se até os nove. Nesse estágio, a criança desenvolve o conceito da forma e seus desenhos simbolizam o que pertence ao seu meio, de maneira descritiva. A criança domina o espaço da folha de papel, colocando todos os elementos de seu desenho numa linha de base.

A grande descoberta, durante este nível de idade, é a existência de uma ordem definida nas relações espaciais. A criança deixa de pensar: “Há uma árvore, há um homem, há um automóvel”, sem estabelecer relação mútua entre esses elementos, como fazia no estágio pré-esquemático. Ela agora pensa: “Estou no chão, o automóvel está no chão, a grama cresce no chão, a lama está no chão, todos nós estamos no chão.” O primeiro conhecimento consciente, de que a criança é parte de seu meio, é indicado por um símbolo a que se dá o nome de *linha de base*. Doravante, sua conscientização, que inclui todos os objetos numa relação espacial comum, expressa-se por meio da colocação de tudo nessa importante linha de base. (LOWENFELD, 1977, p. 185).

Sobre os diferentes estágios do desenvolvimento gráfico, o autor considera difícil perceber onde uma etapa termina e a outra tem início, já que o desenvolvimento desse processo é contínuo. Também as diferenças individuais da criança devem ser levadas em conta, isto é, nem todas passam de uma fase para outra na mesma época e da mesma forma.

As abordagens dos autores vistos procuram segundo Ferraz e Fusari (1999, p.69) “desvelar os indícios comuns nas expressões infantis”. Assim como o conjunto dessas teorias nos mostra que o ato de desenhar das crianças reúne vários subsídios que podem ser “sintetizados nos aspectos motor, perceptivo e de representação” e é ainda mais intrincada do que possamos imaginar.

## 5. POTENCIAL EDUCATIVO DA ARTE

Segundo Heller (1982) os seres humanos, de um modo geral, em sua vida cotidiana, comportam-se diante de seu ambiente tomando-o como algo pronto e acabado, do qual se apropriam de forma espontânea e pragmática, seguindo hábitos, atitudes, valores crenças e tudo mais que esse ambiente lhe ofereça, no sentido de obter sucesso em suas atividades. Utilizam conceitos que, em sua maioria, não passam de fruto de opiniões colhidas de formas diversas. Para uma grande parcela da população, portanto, o limiar do senso comum dificilmente será ultrapassado.

Heller (1982, p. 12) concebe o indivíduo como “todo o ser particular para o qual a própria vida converteu-se conscientemente em objeto [...] precisamente por se tratar de um ser capaz de se assumir conscientemente como membro de uma espécie”. Essa consciência não é dada, mas, sim, historicamente construída. O ensino da arte pode possibilitar esta construção de consciência de seu ser, já que o ser humano pode extrapolar a simples consciência espontânea de si mesmo e do seu ambiente, deixando de lado o chamado ‘senso comum’.

Portanto, o indivíduo é capaz de formular uma concepção de mundo e ajustar sua vida por ela, indo além do simples senso comum, pois

A concepção de mundo não é simplesmente ideologia; é, além disso, uma ideologia individual; é a imagem de mundo - construída, em última instância, com a ajuda de conceitos filosóficos, éticos - com a qual cada um ordena sua própria atividade individual na totalidade da práxis. Nessa medida - e somente nessa medida - assume a vida cotidiana do indivíduo um caráter filosófico; e como tal se realiza quando e, na medida que o indivíduo é ‘guiado’ pela concepção de mundo na tarefa de dirigir sua vida, na ordenação de sua forma própria de viver (HELLER, 1982, p. 16).

A superação dessa alienação a que todo ser humano que vive em sociedade está sujeito deve acontecer em um processo onde requer do indivíduo o

desenvolvimento de uma autoconsciência ou uma consciência filosófica, para a qual a educação e a arte são de grande importância, por isso a arte deve ser levada a sério e tem grande potencial educativo.

A arte, com a riqueza de sua simbologia, “possibilita ao ser humano uma forma de suspensão da realidade, a partir da qual retorna ao dia-a-dia transformado e enriquecido, ou seja, com a sua compreensão da realidade humana ampliada”. Isso “faz com que o indivíduo singular se identifique com a humanidade em geral” e possa se perceber, “particularmente mais humano, ao mesmo tempo em que compartilha esse significado e se sente parte da humanidade.” (TROJAN, 1998, p. 113)

Através da arte o sujeito, demonstra a ficção, a irrealidade em suas relações, tanto com o inconsciente como nas relações com o outro. Sem a experiência do prazer da arte, tanto por parte de professores e como por parte dos alunos, nenhuma teoria de arte-educação será reconstrutora e terá real significado e importância. No modernismo se falava em arte na educação para o desenvolvimento da sensibilidade, mas poucos tentaram conceituar essa sensibilidade. Read foi um dos estudiosos da arte que a considera não como conteúdo, mas sim como a base da educação e da própria formação. Especialmente, em seu livro “Educação pela arte”, Read clama por uma educação voltada à sensibilidade, que ele lamentava estar esquecida, assim como proclama a imagem como fonte de todo o conhecimento e conclui que a evolução da sociedade é lenta nas suas dimensões mais profundas se comparada à rapidez dos sonhos dos indivíduos.

Hoje não mais se pretende desenvolver apenas uma simples sensibilidade através do ensino da arte, mas, principalmente, se almeja difundir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes, principalmente nas crianças, através do ensino/aprendizagem da arte. Não se pode entender a cultura de um país sem conhecer sua arte, e esta, vista como uma linguagem que acentua os sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem. Dentre as tantas formas de artes, as visuais, tendo a imagem como elemento principal, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como nos sentimos. A arte capacita o ser humano a não ser um estranho em seu meio nem estranho em sua própria cultura. Ela supera o estado de

despersonalização, reforçando e ampliando seus lugares no mundo e inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence,.

### O PCN-Arte elucida

O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias. Além disso, a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta, etc. (BRASIL, 2001, p. 51).

A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, tem grande potencial e é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Pela arte é possível ampliar a percepção e a imaginação, apreender sobre a realidade do meio em que está inserido, desenvolver-se criticamente, permitindo ponderar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade.

### Como colocado por Leão,

A concepção de arte no espaço implica numa expansão do conceito de cultura, ou seja, toda e qualquer produção e as maneiras de conceber e organizar a vida social são levadas em consideração. Cada grupo inserido nestes processos configura-se pelos seus valores e sentidos, e são atores na construção e transmissão dos mesmos. A cultura está em permanente transformação, ampliando-se e possibilitando ações que valorizam a produção e a transmissão do conhecimento. Cabe então negar a divisão entre teoria e prática, entre razão e percepção, ou seja, toda fragmentação ou compartimentalização da vivência e do conhecimento. (2006, p. 2)

O conceito de criatividade também se expandiu. Para a educação modernista, a originalidade era um dos processos mentais envolvidos na criação mais valorizado, por isso explica-se o apego do modernismo à idéia de vanguarda. Na

atualidade, os fatores da criatividade mais esperados pela educação são a elaboração e flexibilidade. Por conta desses fatores, desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido já adquirido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são os processos criadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano desenvolvidos pelo fazer e ver arte.

A influência mútua entre a concepção de arte e a concepção de educação encaminha-se na confluência do que se conhece como arte-educação. Este conceito aponta para o entendimento de uma questão mais ampla que é a arte no espaço educativo, de um projeto pedagógico com uma prática em arte. A questão merece destaque tendo em vista que nenhuma outra disciplina tem necessidade de ênfase na sua nomenclatura quando da inclusão numa proposta pedagógica, ou seja, não existe a necessidade de nomear geografia-educação, biologia-educação, português-educação. Sobre este assunto, Barbosa faz a seguinte consideração

Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade [...] A arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers. Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição e vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta. Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais a ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (1991, p. 6-7)

A arte não é contradição, nem obstinação à ciência, porém faz entender certos aspectos que a ciência não alcança. A pessoa ao desenvolver um trabalho artístico experimenta, pensa, recorda, sente, observa, escuta, fala e toca, passa por todo o corpo, pela mente, pelos olhos, pelo coração, pela garganta e pelas mãos. Uma metodologia que desenvolve um campo de conhecimento tão importante quanto o campo da linguagem lógica e científica, tão presente nos currículos escolares, deve se libertar da visão positivista ainda tão presente, com ênfase no aspecto técnico,

importando-se apenas com a mera transmissão de conhecimentos prontos e acabados.

A arte vista como um potencial educativo deve ser pensada de forma interativa, participativa e interdisciplinar. Ter contato, por exemplo, com pintores como Portinari e Tarsila do Amaral, significa conhecer a história brasileira, os problemas sociais brasileiros. Ouvir os sons de Carlos Gomes e Villa-Lobos, é conhecer a base da música erudita no Brasil. Ler Monteiro Lobato, Machado de Assis ou Cecília Meirelles é descobrir a magnitude e o poder das palavras.

Quando se relaciona arte com as raízes culturais propicia-se ao aluno um olhar artístico como expressão da realidade social. Conhecendo a história das artes brasileira têm-se a possibilidade do resgate de momentos históricos significativos, abrindo o entendimento de atitudes e ações, momentos felizes e críticos da história para, finalmente, entender-se o contexto atual da sociedade em que vivemos.

A convivência com os diversos tipos de arte, os estilos, as épocas e os artistas é extremamente saudável e necessária, porque através desse contato, desenvolve-se a sensibilidade, sem impor o gosto do professor e o padrão subjetivo marcado historicamente pela época, pelo lugar e pela classe social a que se pertence. Sendo assim a função social da arte fica muito clara quando esta se transforma e traz para os indivíduos o conhecimento do mundo, onde não um é conhecimento abstrato, mas sim real e afetivo.

Como Ferraz e Fusari apontam,

Quando praticamos o ensino e a aprendizagem da arte na escola surgem também questões que se referem ao seu processo educacional. Um delas diz respeito aos posicionamentos que assumimos sobre os modos de encaminhar esse trabalho em consonância com os objetivos de um processo educativo escolarizado que atenda às necessidades de cultura artística no mundo contemporâneo. Assim, se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte esteja presente nas aulas de Arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens. (1999, p.15)

Portanto mesmo que ainda lentamente, a situação do ensino da arte no Brasil começa já a reverter-se. Ainda há muitos conceitos e atitudes a ser desvinculadas quando nos referimos ao ensino/aprendizagem das artes nas escolas. Deve-se levar sempre em conta as contribuições importantíssimas que a arte traz para o desenvolvimento humano desde a educação infantil quando esta ajuda a criança a desenvolver seu potencial criador até a sua vida adulta.

## 6. O PROFESSOR DE ARTE

A formação do professor de arte no Brasil tem uma trajetória peculiar. Com a introdução da Educação Artística no currículo escolar através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71 acarretou contrariedades, pois muitos professores não estavam habilitados e preparados para lecionar esta nova disciplina que englobava um conjunto de atividades artísticas como teatro, música e artes plásticas. Surgem então os Cursos de Educação Artística na década de 1970 e as licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a demanda de formação de professores necessária.

Os professores considerados especialistas em certa área artística precisaram assumir a disciplina de Educação Artística e atender a todas as linguagens que esta cobria, constituindo-se como professor polivalente; tinham que assimilar superficialmente todo o conjunto de atividades com a ilusão de dominá-las. Com a falta de especificidade nesta área desenvolveu-se a idéia de que propostas de atividades espontâneas e de expressividade satisfariam o conhecimento dos alunos, também porque havia uma corrente na área do ensino de arte que proclamava a importância da expressão individual do aluno.

Podemos dizer então que os cursos de licenciatura em Arte no nosso país vêm traçando uma trajetória em conjunto com as políticas educacionais implantadas, tentando sempre se enquadrar às exigências destas políticas com as necessidades dos educadores de arte. Porém, como afirma Coutinho

[...] na maioria dos casos, as tentativas de adequação dos cursos de formação de professores de Arte tem se operado apenas na superfície e não nas estruturas curriculares. Encontramos novos cursos de licenciatura em Artes Visuais, como previsto na mais recente LDB, com fortes resquícios dos cursos polivalentes de Educação Artística, das licenciaturas de Desenho e Plástica ou dos cursos das Escolas de Belas-Artes. A mudança nos rótulos não reflete necessariamente uma mudança na essência dos currículos e das disciplinas. Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos se faz necessário um maior compromisso dos educadores em Arte envolvidos no processo, um compromisso coletivo com a transformação (Pimentel, 1999). A questão é complexa e não se solucionará apenas com novos modelos ou

padrões, pois envolve posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, posturas definidas por matizes ideológicos. (2007, p.154)

Com o movimento de Arte-Educação, nos anos 80 houve uma ampliação de discussões a respeito da valorização e do aprimoramento do professor, já que este movimento tinha como intuito inicial a organização e conscientização dos profissionais do ensino formal e informal da Arte. As idéias dos arte-educadores se expandiram pelo país já que estes reconheciam a insuficiência de seus conhecimentos e competência sobre a área e também de seu isolamento dentro da escola.

Coutinho complementa a discussão sobre a formação de professores dizendo que

Os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo. Não é uma tarefa fácil. O conhecimento artístico e estético historicamente acumulado tangencia várias outras áreas de conhecimento. A estrutura do currículo de um curso desta natureza, por exemplo, poderia pressupor uma mobilidade do aluno de acordo com um projeto a ser desenvolvido diante das especificidades de algumas linhas de pesquisas oferecidas. A inter-relação de conhecimentos de diferentes áreas levaria o aluno, futuro professor, a vivenciar a interdisciplinaridade em seu processo. Seria aconselhável também que a pesquisa fosse o método de investigação privilegiado. Pois é preciso desenvolver no professor a sua faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar os conhecimentos. (2007, p.156)

Em 1996, houve a sanção da nova LDB e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, a fim de apontar metas de qualidade para a educação de um aluno reflexivo, autônomo, participativo e conhecedor de seus direitos e deveres. Esses parâmetros foram elaborados para servir de referência ao trabalho do professor, respeitando-se a concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são considerados como um instrumento para o planejamento de aulas, para a elaboração de projetos educativos, reflexão

sobre a prática educativa e análise do material didático. De acordo com estes, a arte desempenha função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem e, apesar de estar relacionada com todas as demais áreas, tem suas especificidades e é tratada como área diferenciada.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (BRASIL, 2001, p.19).

Segundo os PCNs, os professores de arte necessitam ter a capacidade de responder às questões que fundamentam a atividade pedagógica, como a contribuição da arte para a educação, o tipo de conhecimento que caracteriza a arte e seu papel na sociedade, além de determinar como se aprende a experimentar, entender e criar arte.

Porém, diante das restrições às quais é submetida nos programas educacionais, passa a ser também função do professor de artes, além de sua função docente, a criação de espaço para o diálogo, mostrando que a arte tem um significado, um domínio específico, uma linguagem própria e uma contextualização histórica que lhe é essencial. Assim, autenticando seu papel como docente de artes, a escola deve reconhecer que este tem como papel também o educar para a capacidade de julgar, bem como, acompanhar e avaliar as atividades e as experiências de seus alunos.

O PCN-Arte explica sobre o conteúdo curricular, em virtude da formação de seus professores:

Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos

escolares. A critério das escolas e respectivos professores é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. (BRASIL, 2001, p. 57)

Assim podemos ver a importância e validade do ensino de arte, pois, além de dar subsídios e instrumentalizar o cidadão para o desenvolvimento de sua criatividade e percepção, é também considerada como um objeto de estudo e de experiência cognitiva, o que o coloca como mobilizador da constituição do conhecimento. Desta forma, segundo Martins

Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de re-significar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora terá para formar consciência de si mesmo e do mundo. Desvelar/ampliar, como termos interligados, são ações que se auto-impulsionam, como pólos instigadores para poetizar, fruir, conceituar e conhecer arte elaborando sempre novas relações com o já sabido. (1998, p. 8)

Fusari e Ferraz relembram que

Os métodos de educação escolar em Arte são os próprios caminhos delineados no ensino e aprendizagem artística e estética para se chegar a uma finalidade, isto é, ao conhecimento da arte. Mas, só poderemos percorrer tais caminhos através de procedimentos intencionalmente escolhidos, dentro de um determinado posicionamento pedagógico. Ou seja, a decisão pelos procedimentos de ensino e aprendizagem é que vai indicar as tendências e as ações pedagógicas que vão mostrar se os passos dados no método centralizam a atividade artística num espontaneísmo, na técnica pela técnica, no autoritarismo do professor ou na apreensão e reelaboração da cultura artística vivida pela humanidade. (2001, p. 72)

A trajetória da docência, como profissão foi estabelecida historicamente. Atravessou diferentes momentos, contestando ou adequando-se a contextos sócio-políticos distintos, onde nem sempre foi colocada a necessidade de cursos de

licenciatura voltados para as realidades sociais e que de fato auxiliassem a formação profissional de professores. No caso específico da formação do profissional da disciplina de artes, devemos considerar as intenções desse campo do conhecimento, o papel e o modelo de professor, o lugar dado à educação no desenvolvimento do ser humano, bem como, no caso particular, as construções do conhecimento em arte, são fatores que justificam a formação contínua na carreira do professor.

Cabe também ao professor tanto alimentar os alunos com informações e procedimentos de artes que podem e querem dominar quanto saber orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e grupais (BRASIL, 2001, p. 50).

Ainda sobre a formação contínua dos professores de arte, especificamente, Coutinho destaca

A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade. (2007, p. 158)

Um projeto político-pedagógico que atenda à formação do professor de arte não deve abranger apenas vivências e experiências destinadas para o fazer artístico, mas sim, combiná-las com a constituição do curso formador elaborando políticas que entendam e trabalhem o ensino, a pesquisa e a extensão e definindo propostas pedagógicas.

Agir com criatividade, com capacidade de formular problemas e propor soluções é agir em termos de possibilidades e não de verdades absolutas. É ter uma atitude crítica diante o mundo, possibilitando diversas experiências incorporando-as aos saberes, a métodos, técnicas, experiências, processos, conhecimentos e

pesquisas. Tudo profundamente integrado para o crescimento do professor como um ser ético perante o mundo.

Concebida a formação desta maneira permite ao estudante em formação inicial que este se desenvolva ampliando as próprias possibilidades de sentir, pensar e agir em questões que envolvam o ensino das artes. Por isso é necessário adentrar no universo específico e social, cujas experiências sócio-educacionais passam a ter sentido, permitindo-lhe reelaborar, julgar, selecionar e valorizar criando movimentos reflexivos eficazes e constantes nesta práxis educativa.

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas (BRASIL, 2001, p. 47-48).

Quando se reflete sobre a formação do professor de Arte, várias são as questões que podem ser levantadas, entre elas: a) qual deve ser o perfil do professor que atua no ensino da Arte para crianças e jovens?; b) que caminhos metodológicos os professores devem abordar para desenvolver seus trabalhos?; c) que saberes e vivências devem ter os professores de arte?.

Fusari e Ferraz, ao falarem da necessidade de contextualização do ensino de arte por parte dos professores, introduzem competências necessárias ao professor:

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. (2001, p. 73)

Na envergadura da globalização e do intercâmbio de conhecimentos e vivências, não podemos restringir a arte somente pelo seu fazer artístico. É preciso também pensar, comparar, ponderar, exercitar o julgamento, interpretar imagens, bem como entender o lugar da arte no tempo e na cultura. E isto só é possível se o professor em arte tiver conhecimento e vivência em sua área de ensino.

Podemos dizer então que a vida dos estudantes não é a mesma com a arte. Pois se até o século XX a arte era apenas apreciada hoje a arte é lida e vivida. Os signos da arte pós-moderna podem levar à apreciação e à síntese, à descoberta de novas possibilidades de ação, a reconhecer o outro como ser sensível, à volta da emoção como emergência natural de expressão. Cabe ao educador em Arte mediar, para criança e para o jovem, a descoberta do código desses signos, de sua trajetória através dos tempos e de seu significado singular e único enquanto vida.

Fusari e Ferraz dizem que o professor bem preparado é capaz de atingir objetivos significativos para o ensino da Arte:

Em algum momento do curso, os alunos já terão alcançado novos “patamares” de entendimento no campo da arte e, com isso, adquirido condições de interpretação mais elaborada das práticas sociais vividas nessa área do conhecimento. Tais mudanças mostram na prática o processo de crescimento-sensível em relação aos níveis anteriores. (2001, p. 74)

A escola enquanto espaço de vivências e experiências e por se configurar uma instituição construtiva é potencialmente necessária à ampliação do conhecimento e das diversas leituras prováveis de mundo, porém, hoje, a não mais Educação Artística e nem mesmo a Arte-Educação, e sim o Ensino de Arte, apesar das mudanças na nomenclatura e na perspectiva metodológica, mantém-se em discussão, buscando não só a manutenção e a garantia do seu reconhecimento, seu espaço e a sua vigência no currículo escolar brasileiro, como também, e de forma incisiva, a sua sobrevivência e desenvoltura na prática escolar, assim como em relação à formação de professores.

Com isso Coutinho conclui que

É preciso que o trabalho do professor de Arte não fique isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas. A comunidade precisa também apoiar a escola, facilitando a construção e circulação dos conhecimentos ali produzidos. (2007, p. 159)

Há muito que se cuidar disto, pois ainda persistem muitos paradigmas e (pré) conceitos a respeito do papel e da formação dos professores de arte para que possamos ver dentro da sala de aula a relação entre a prática e os objetivos propostos, assim como para que possamos entender a função verdadeira da arte na formação do ser humano e na sociedade em que vivemos.

### **6.1. A preparação de professores para atuar com o ensino de artes dentro dos cursos de Pedagogia**

Figueiredo (2007) entende por professores generalistas aqueles que lecionam nos anos iniciais da escola, ou seja, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo eles responsáveis pelo ensino/aprendizagem de todos os conteúdos curriculares. Professores generalistas são formados em cursos de Pedagogia, na sua maioria. Estes cursos são oferecidos em universidades e faculdades isoladas. Já os professores especialistas são aqueles que são formados em cursos de licenciatura dirigidos para cada área do currículo escolar, por exemplo, os professores de Arte.

Em algumas escolas, principalmente nas particulares, nos anos iniciais, alguns professores especialistas são contratados, especialmente aqueles ligados ao ensino de artes, educação física e língua estrangeira. Esta inclusão de especialistas, segundo Figueiredo (2007) traz uma fragmentação ao currículo, pois estes profissionais agem eventualmente, alterando expressivamente o conceito de integração que é difundido nesta faixa etária escolar. Segundo Russell (apud.

Figueiredo, 2007, p. 34), “não se deve comparar generalistas com especialistas, pois os objetivos de suas formações são diferentes. Não se deveria, portanto, pedir ao generalista que fizesse o trabalho do especialista”.

A visão acerca do ensino de arte em cursos de Pedagogia, de uma forma geral, é a de que o ensino de arte é a de um ensino abordado como lazer ou recurso pedagógico para outros conteúdos e não como conteúdos de docência do Ensino de Arte. A formação dos professores generalistas, ou unidocentes, é insuficiente no que diz respeito a uma atuação na área de artes em suas diferentes modalidades, como a música, o teatro, artes visuais e dança. Por não haver uma política de prioridade e de valorização da área de artes a concepção da arte e do seu ensino não aborda a área como campo de conhecimento específico. Sendo assim os processos de formação profissional e as práticas educativas não estão dando suporte aos professores generalistas. Seria importante ter uma formação inicial que fomente maior contato com os campos em que irão atuar dentro da sala de aula.

A concepção que deveria vigir é de que a arte a “deve ser concebida como uma das aprendizagens no espaço escolar e que deve ser reconhecida enquanto linguagem.” (SCARAMBONE, 2006, p. 892), independente dos professores serem generalistas ou especialistas. Porém o que se percebe é que as concepções deste ensino na universidade está, em sua maioria, fundamentado na modalidade das Artes Visuais.

Segundo Figueiredo (2007), a carga horária destinada às artes dentro da grade curricular dos cursos de Pedagogia é, em média de 60 horas, e nesse período almeja-se que o pedagogo, futuro professor generalista, seja preparado em todas as linguagens artísticas para sua prática docente. Este conceito de um professor responsável por todas as artes

[...] é um reflexo da prática chamada “polivalência”, oficialmente estabelecida no Brasil na década de 1970. Tal prática se mostrou insuficiente e inadequada na educação de um modo geral, mas esta discussão não chegou aos cursos de Pedagogia. Representantes das diferentes áreas artísticas no Brasil se mobilizaram ao longo dos anos para que as áreas fossem compreendidas com suas especificidades. Mas ainda hoje, diversos sistemas educacionais ainda preferem a idéia da polivalência, mesmo depois de tantas

críticas a este modelo (Figueiredo, 1999; 2000; 2003; Hentschke, 1993; Hentschke; Oliveira, 1999; Oliveira, 2000a; 2000b; Tacuchian, 1992; Tourinho, 1993). Além disso, os cursos superiores nas áreas de artes não preparam mais este profissional múltiplo, existindo diretrizes nacionais para cada uma das áreas separadamente, extinguindo completamente a formação de um professor múltiplo para a área de artes. (FIGUEIREDO, 2007, p. 38-39)

Como já visto anteriormente com a lei nº 9394/1996 estabelece-se no Brasil a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica brasileira, especificando que, “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica.” (BRASIL, 1996, art. 26). Posteriormente estabeleceu-se que as linguagens artísticas a serem trabalhadas seriam as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Porém, dentro dos cursos de formação de professores nota-se que não existe uma orientação clara a respeito da aplicação destes conteúdos na escola e também que não dão suporte sobre o tipo de profissional que deveria ser responsável por estas áreas. Por isso, em muitos casos, o resultado se destina à manutenção da prática da polivalência.

Nesse sentido, há necessidade de se pensar uma nova forma de trabalho, que não seja a polivalência, mas um sentido de convergência de questões da arte que aproxime as áreas, ao invés de afastá-las. No âmbito do ensino de Artes Visuais [...] cria-se um novo espaço de convergência, na formação de professores de séries iniciais [...]. As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia instituem a formação unidocente, da qual a artística é uma faceta. (LAZZARIN, 2004, p. 11-12)

Verificando a grade curricular disponível nos sites dos cursos de Pedagogia das Universidades de grande destaque e prestígio no Estado de São Paulo como, UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho), USP (Universidade de São Paulo), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), nota-se que a área do ensino de arte é pouco valorizada nos próprios cursos de formação. Aparentemente o destaque para determinadas linguagens leva em conta a preferência do professor universitário, optando por umas em detrimento de outras.

Na UNESP, o curso de Pedagogia é oferecido em cinco campus espalhados pelo Estado. No campus Araraquara, existe uma disciplina obrigatória na nova estrutura curricular que entrou em vigor em 2007 nomeada “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância” com carga de 60 horas que está ligada à área de artes. Como disciplina optativa, dentro do curso de 2003 a 2008, foi oferecida a disciplina “Fundamentos de educação musical para a formação de professores” com carga de 60 horas. Em 2009 nenhuma disciplina optativa ligada a arte foi oferecida, de acordo com os dados encontrados no site<sup>4</sup>

No campus Bauru, de acordo com os dados disponíveis no site<sup>5</sup> as disciplinas ligadas à área de artes são, “Arte na educação infantil”, “Jogos e brincadeiras no contexto escolar”, “Conteúdos e metodologia do ensino de artes”, e “Atividades lúdicas e literatura infantil”, todas em teor de obrigatoriedade. No campus Marília, as seguintes disciplinas, que tem relação com o ensino de arte, são oferecidas, conforme disposto no site<sup>6</sup>: Jogos e Atividades Lúdicas, com carga de 75 horas, “Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico: Arte e Movimento”, esta caracterizada como disciplina de aprofundamento, com carga de 60 horas.

No campus Presidente Prudente, de acordo com as informações encontradas nos site<sup>7</sup>, as disciplinas obrigatórias ligadas à arte são “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Artes I”, com carga de 75 horas, “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Artes II (Literatura Infantil)” com carga de 30 horas, e uma disciplina de aprofundamento com carga de 60 horas, sendo ela denominada “Arte na educação infantil”, além de uma disciplina optativa “Desenvolvimento de Projetos em Arte” com carga de 75 horas.

No campus Rio Claro existe apenas uma disciplina obrigatória destinada à artes, denominada “Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte” e uma disciplina optativa sendo ela, “Arte na sala de aula”, de acordo com os dados dispostos no

---

<sup>4</sup> [www.fclar.unesp.br](http://www.fclar.unesp.br)

<sup>5</sup> [www.fc.unesp.br](http://www.fc.unesp.br)

<sup>6</sup> [www.marilia.unesp.br](http://www.marilia.unesp.br)

<sup>7</sup> [www.fct.unesp.br](http://www.fct.unesp.br)

site<sup>8</sup>. No campus São José do Rio Preto, segundo o site<sup>9</sup> a disciplina que contempla o estudo da arte é “Conteúdo e metodologia do ensino de expressão artística e corporal”, com carga de 60 horas.

Na USP, os campus que oferecem o curso de Pedagogia se localizam em São Paulo e em Ribeirão Preto. No primeiro, segundo o site<sup>10</sup> informa a disciplina oferecida que aborda o tema artes é denominada “Metodologia do ensino de artes”. Já em Ribeirão Preto, conforme pesquisado em sua página na internet<sup>11</sup> existe uma disciplina obrigatória “Arte, Expressão e Movimento” com carga de 60 horas e duas disciplinas de aprofundamento, sendo elas, “A Escola Nova no Brasil e a Filosofia Educacional de John Dewey” (?) e “Tópicos Especiais em Arte e Ensino de Arte”, cada uma com carga de 30 horas.

A UNICAMP, segundo sua página na internet<sup>12</sup> oferece as seguintes disciplinas sobre o ensino de artes, a obrigatória “Educação, Corpo e Arte” com caráter teórico-prático, traz a proposta introduzir aos alunos às diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional e a disciplina optativa “Seminário de Educação, Cultura e Artes”, com uma abordagem de temas que articulem a Arte, em suas diferentes linguagens (dança, música, teatro e artes visuais), e a Educação como produções culturais. Já a PUC-SP em seu site<sup>13</sup> apresenta na matriz curricular do curso de Pedagogia a disciplina “O ludo educativo: o brincar, a brincadeira, jogos, brinquedos e artes” e “Metodologias específicas: arte, movimento e educação” ligados ao ensino de artes.

Como conclusão desta pesquisa realizada nos sites de algumas Universidades com foco nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos, verificou-se que é necessária a ampliação da carga horária de disciplinas ligada as artes na formação do professor generalista em Universidades, assim como a criação de

---

<sup>8</sup> [www.rc.unesp.br](http://www.rc.unesp.br)

<sup>9</sup> [www.ibilce.unesp.br](http://www.ibilce.unesp.br)

<sup>10</sup> [www.fe.usp.br](http://www.fe.usp.br)

<sup>11</sup> [www.ffclrp.usp.br](http://www.ffclrp.usp.br)

<sup>12</sup> [www.unicamp.br](http://www.unicamp.br)

<sup>13</sup> [www.pucsp.br](http://www.pucsp.br)

disciplinas que contemplem as várias áreas ligadas à arte. Assim haverá a possibilidade de se preparar mais adequadamente o professor generalista para sua atuação.

Se é assim, os cursos de Pedagogia precisam, do nosso ponto de vista, assumir a especificidade da formação profissional que se propõem a oferecer, criando condições de igualdade no oferecimento das diretrizes metodológicas para o trabalho pedagógico com todas as áreas de conhecimento. Afinal, a licença para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é prerrogativa do pedagogo.

Essa licença é o ‘caroço’ de sua identidade profissional. Abrir mão disso significa pôr em risco a existência dos cursos de Pedagogia. É necessário, portanto, o compromisso das faculdades de educação com a elaboração de uma matriz curricular que não comprometa a excelência do ensino de Arte que os artistas, arte-educadores e professores de arte brasileiros almejam e têm perseguido historicamente.

Para utilizar nosso próprio exemplo, temos lecionado unicamente Metodologia do Ensino de Artes Visuais, embora Metodologia do Ensino de Dança, Metodologia do Ensino de Teatro e Metodologia do Ensino de Música devessem compor a matriz curricular dos cursos de Pedagogia nos quais atuamos. O fato é que nenhuma dessas linguagens costuma ser trabalhada satisfatoriamente com os futuros professores, na maioria dos cursos de (in)formação do educador e de Pedagogia no país. (JAPIASSU, 2004, p.67)

Segundo Figueiredo (2007) os atos escolares são adequados por “normas e diretrizes educacionais que orientam os diversos sistemas educacionais.” (p. 47). A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) a atual legislação brasileira vem sendo constantemente complementada. O Ministério da Educação vem produzindo vários documentos para os vários níveis educacionais e estes apresentam uma vasta flexibilidade na ação educativa e em sua compreensão. Porém,

Não há clareza suficiente sobre a formação em artes nos documentos oficiais, sendo que diversos Estados e municípios continuam adotando uma proposta polivalente, superficial e pouco significativa na vida escolar. Por outro lado, tal formação polivalente continua presente nos cursos de Pedagogia que formam professores generalistas, o que não contribui para uma formação mais adequada deste profissional das séries iniciais. (FIGUEIREDO, 2007, p.47)

Assim vê-se que apesar da existência de uma nova legislação que permite liberdade na preparação dos projetos político-pedagógicos pelos diversos sistemas educacionais, no que se refere ao ensino das artes nas escolas não há mudanças significativas. As atividades desta disciplina dentro da escola ainda são compreendidas como um conjunto, onde as artes não têm prioridade na formação dos indivíduos. Enquanto esta condição continua, quem perde é a educação em seu todo, em principal as crianças, pois estas têm sido privadas de uma educação voltada às artes com consistência ao longo de sua formação escolar.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão deste trabalho, podemos afirmar que hoje, teóricos da arte entendem que tanto a produção como a sensibilidade artística resultam de uma construção pessoal que, no entanto, depende de um repertório que, por sua vez, está condicionado a um determinado contexto histórico e cultural.

De acordo com a teoria de Vygotsky (1998), a mente humana é socialmente construída. Portanto, valores e considerações a partir da arte, da beleza e da criatividade, não são congênitos, mas sim constituídos nas interações humanas presentes em contextos sócio-culturais. Por isso é tão importante e necessário que se exponha a criança, desde pequena, ao belo, à natureza, às cores, os sons e à arte que a humanidade produziu até o momento.

O ensino da Arte nas escolas, desde a educação infantil, necessita demarcar-se dentro de um processo sistematizado para que promova resultados reais e efetivos. Porém, para que isto aconteça de fato, é necessário uma abordagem teórica consistente, fundamentando o processo das especificidades do ensino de arte. Uma abordagem muito utilizada nos dias de hoje, e que vem conquistando prestígio, é a proposta triangular. Esta é fundada a partir de três pilares, sendo eles, a história da arte, a leitura da imagem e o fazer artístico, que exige do professor de arte o compromisso com o estudo-pesquisa-ação em Arte, a partir de três eixos essenciais, o fazer, o apreciar e o contextualizar, para que seu ensino e a aprendizagem dos alunos sejam significativos.

Sendo assim, devemos considerar a arte como universal, pois conclui-se que o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, de horizontes cognitivos e da compreensão da criança sobre sua herança cultural, é um processo de suma importância para a sua formação enquanto sujeito social, e este ocorre por causa do extermínio das barreiras lingüísticas, culturais e religiosas que acontece quando as crianças entram em contato com as obras de arte.

Por tudo isto, entendemos que a Arte em Educação, desde a educação infantil, não deve ser pensada meramente como um acessório, como uma forma de

complementar outras atividades e disciplinas, e sim que o ensino de artes deve constituir-se como atividade principal de uma aula, com técnicas, com apreciações e criações para que haja aproveitamento no progresso integral, tanto quanto ou até mais que um estudo teórico de qualquer espécie.

A contemplação das grandes obras de arte, seja ela uma peça musical, uma peça de teatro, um quadro, um filme, ou poema, etc, levando em conta a idade e características socioculturais de cada turma em sala de aula, mas sempre oferecendo o melhor possível, despertam sentimentos de benevolência, generosidade, reconhecimento e desejo de elevação, como bem destacado por Read (2001). Pode-se então empregar o ensino da arte para conduzir o educando à experiência de sentimentos e emoções mais elevados, pois é considerada a linguagem dos sentimentos e das emoções.

E para que toda esta prática acerca do ensino significativo e de valor para a educação da arte é necessário que haja uma preparação e formação de qualidade aos professores, onde este seja constituído como um profissional prático-reflexivo. Ou seja, aquele educador comprometido com o desenvolvimento de sua práxis pedagógica a partir da sua reflexão na ação educativa e sobre sua ação educativa.

Porém esse modelo de formação, seja inicial ou continuada, do profissional da educação, principalmente quando se trata do professor polivalente, o que destina seu trabalho pedagógico à educação infantil, ainda é deficiente nos cursos de Pedagogia, onde oferecem pouca estrutura para a aprendizagem no que se refere ao ensino de arte. Portanto, conclui-se que esta formação do futuro profissional da educação irá repercutir intensamente nas práticas educacionais de crianças no ensino de arte, e se sua formação é precária ou deficiente, isso refletirá em seus alunos. A Arte na educação, não pode prescindir do enfrentamento desse desafio contemporâneo à formação dos profissionais da educação.

Saber com certa profundidade os parâmetros da arte e saber ser educador em arte é condição básica quando se fala neste ensino. O significado da arte na educação e na socialização da criança e do jovem está em desempenhar o importante papel de mediadora do diálogo entre o sujeito e sua realidade, no desenvolvimento de seu pensamento, sua percepção e emoção, facilitando assim a tradução da experiência de vida em conceitos significativos.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Artes visuais da exposição à sala de aula**. São Paulo: EDUSP, 2006.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **A arte educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. ed, Brasília: A Secretaria, 2001.

BIASOLI, C. L. A. **A Formação do Professor de Arte: do ensaio à encenação**. Campinas: Papyrus, 1999.

COUTINHO, R. G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. – 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scpione, 2004.

FERNANDES, C. S. **As contribuições de Jacob Burckhardt ao Manual de História da Arte de Franz Kugler (1848)**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 25, nº 49, p. 99 – 124 – 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v25n49/a06v2549.pdf> - acesso em 18/06/2010.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. – 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FIGUEIREDO, S. L. F. **A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro**. Revista Em Pauta, Porto Alegre, v. 18, n. 30, janeiro a junho 2007. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/7457> - acesso em 15/09/2010.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

HELLER, A. **La revolución de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1982.

- \_\_\_\_\_ **O cotidiano e a história.** 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- JAPIASSU, R. O. V. **Desafios da (in) formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização.** ECCOS – Revista Científica, UNINOVE, São Paulo, v.6, nº1, p.65-83 Disponível em <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/368/360>. - acesso em 15/09/20110.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- LAZZARIN, L. F. **Problematizações sobre o ensino de artes visuais e a educação musical.** Disponível em [http://www.ufsm.br/lav/noticias1\\_arquivos/problema\\_ensino.pdf](http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/problema_ensino.pdf). - acesso em 15/09/2010.
- LEÃO. R. de M. **A arte no espaço educativo.** Disponível em [http://caracol.imaginario.com/paragrafo\\_aberto/rml\\_arteduca.html](http://caracol.imaginario.com/paragrafo_aberto/rml_arteduca.html). - acessado em 15/08/2010.
- LOWNFELD, Viktor; BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Loyola, 1977.
- LUQUET, G. M. **O desenho Infantil.** Porto: Civilização, 1969.
- MARTINS, M. C. **Didática do ensino de artes, a língua do mundo: poetisar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.
- OSINSKI, D. R. B. **Arte, história e ensino: uma trajetória.** São Paulo: Cortez. 2001.
- READ, H. **A educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RODRIGUES, A. **O movimento das escolinhas de arte e suas perspectivas.** Jornal Arte e Educação. Ano I. nº 12, jul/1972. Disponível em <http://www.scielo.gov.br> - acessado em 15/08/2010.
- SCARAMBONE, D. C. F. **A abordagem da arte no currículo dos cursos superiores normal e/ou pedagogia em Uberlândia: presença e concepções das professoras.** Brasília: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2006. Disponível em [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2006/CDROM/POSTERES/08\\_Pos\\_EdMus/08POS\\_EdMus\\_03-032.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_03-032.pdf) - acesso em 23/09/21010.
- TROJAN, R. M. **O trabalho como categoria fundante da necessidade estética: reconstruindo a função educativa da arte.** Curitiba: UFP, 1998. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://www.sielo.org.br> - acesso em 15/08/2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.