

## ARTES VISUAIS E O DESEMPENHO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA FORMAÇÃO CONTINUADA COM QUALIDADE

Suselaine Ap. Zaniolo Mascioli (Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-UNESP/Araraquara; Integrante do GPEI - Grupo de Pesquisa em Educação Infantil – UNESP/Araraquara/SP; Docente da Universidade Paulista – UNIP e das Faculdades Integradas de Jaú).

EIXO 1: Formação inicial e continuada de professores para a educação básica

O presente artigo é decorrente do trabalho de pesquisa desenvolvido pelo – GPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Infantil. A referida equipe compõe uma rede internacional de investigadores que procura avaliar e desenvolver a qualidade presente na educação infantil, integrando os contextos escola, família e sociedade.

O GPEI entendendo e reconhecendo a necessidade de formar, orientar e sensibilizar os educadores profissionais e leigos promoveu nos últimos anos, diferentes ações voltadas para a pesquisa, extensão e formação, na tentativa de oferecer contribuições para a infância, para a formação de professores e para a difusão do papel da Educação Infantil na contemporaneidade em diferentes contextos sociais.

Entre as ações promovidas pelo referido grupo de pesquisa, encontra-se a pesquisa ***Educação Infantil: elegendo e analisando critérios para se investir na qualidade do atendimento***, um estudo piloto de caráter exploratório, descritivo-avaliativo, desenvolvido no município de Araraquara (e que posteriormente deverá se desdobrar em outros municípios), que buscou investigar a qualidade no atendimento educacional oferecido às crianças menores de seis (6) anos de idade, partindo da percepção e perspectivas de qualidade que os atores educativos profissionais expressam a partir de suas experiências. Tal estudo piloto contou com a participação voluntária de trinta e dois (32) profissionais que atuavam com as crianças na creche, vinte e cinco (25) diretores de unidade e vinte e dois (22) docentes com atuação na pré-escola, portanto, representantes dos diferentes segmentos de cada um dos trinta e quatro (34) Centros de Recreação e Educação da cidade de Araraquara.

Utilizou-se como recurso para a coleta de dados a aplicação de um formulário eletrônico que contemplava uma multiplicidade de questões objetivas, abertas e em escalas. O instrumento foi aplicado nas instalações do pólo computacional da FCL/UNESP/CAr.

Com a preocupação de validar a estrutura, a apresentação e a confiabilidade do recurso de coleta, anteriormente à aplicação do mesmo junto aos profissionais do município, providenciou-se uma simulação, onde os próprios pesquisadores envolvidos responderam ao instrumento, acompanhados pelo “IAGE – Informática Aplicada à Gestão Educacional, grupo

de pesquisa interdisciplinar e interinstitucional que tem por objetivo geral explorar as possibilidades oferecidas pela informática para o apoio à Gestão Educacional”.

O recorte que aqui se apresenta, focou-se em parte das questões objetivas destinadas ao grupo das vinte e duas (22) professoras de Educação infantil, que trabalham com crianças de quatro e cinco anos. Tal enfoque teve por objetivos analisar o fazer pedagógico referente às atividades artísticas, sobretudo às visuais e, refletir sobre as características que deveriam ser priorizadas na busca por uma formação continuada com qualidade.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 institui entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica, reconhecendo-a como um conhecimento específico, dotado de conteúdos, metodologias, objetivos e instrumentos avaliativos próprios. Uma conquista histórica e social almejada por educadores e arte-educadores, convictos da importância deste conhecimento para a formação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Também por meio da referida Lei a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. Ao abordar os vários aspectos do desenvolvimento humano como dimensões interligadas e não áreas estanques, a nova Lei de Diretrizes e Bases norteia o caráter educacional da educação infantil e “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.” (BRASIL, 2006, p. 10).

O saber artístico, possível de ser estimulado desde a mais tenra idade, está permeado, de concepções e ideários que revelam valores, emoções, sentimentos e significações sobre si e sobre o mundo que rodeia a criança.

Martins, Picosque e Guerra (1998) compreendendo a arte enquanto linguagem, afirmam que a palavra não é única forma de comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo. Segundo os autores, a arte permite que o ser humano expresse não só suas emoções, mas também sua cultura, por meio de valores estéticos, como beleza, harmonia e equilíbrio.

Segundo Ferraz e Fusari (2001) a educação por meio da arte é, na verdade um movimento educativo e cultural que almeja contribuir para a composição de um ser completo, íntegro. Apoiado em padrões do pensamento idealista e democrático, as autoras valorizam no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, como forma de despertar sua consciência individual e harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

Segundo Duarte Junior (1991) pela arte o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta. Para o autor, a arte e a criatividade são indissociáveis. A criatividade esta relacionada às características do sujeito em relação ao seu modo de ser, agir e pensar. No ato de criar o indivíduo necessita compreender seus sentimentos para expressar o ícone de sua relação simbólica, transformando formas imaginadas em objetos concretos.

Para Ostrower (1987) criar é, basicamente, formar. A autora enfatiza no homem o seu papel como ser formador, que tem como principal motivação para o ato de criar a busca de ordenações e de significados que o auxiliem a compreender a vida. Neste contexto o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano, pois, a natureza criativa do homem é elaborada no contexto cultural.

No indivíduo confrontam-se dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. (OSTROWER, 1987, p.5).

Segundo Haetinger (2005) criar é uma capacidade presente em todo ser humano, mas que pode ser potencializada ou minimizada de acordo com as interações estabelecidas com o meio cultural, o qual pode ou não oferecer estímulos às atitudes e aos atos criativos.

Na escola o ato de criar pode e deve ser estimulado por meio das diferentes linguagens. Quando voltado para o processo de criação artística, o ato de criar envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos, intuitivos, sensíveis e estéticos.

Ana Mae Barbosa defende que o ensino de arte deve interdisciplinar consigo mesmo, ultrapassando as fronteiras existentes entre as diferentes manifestações artísticas.

O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino de arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O happening, a performance, a bodyart, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a própria vídeo art são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte. (BARBOSA, 1984, p. 68).

Outro princípio defendido pela referida autora relaciona-se à aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar a arte. Inspirada em alguns teóricos do contexto internacional, a partir da década de 80, a

autora sistematiza, em conjunto com suas colaboradoras, uma proposta denominada 'Proposta Triangular do Ensino de Arte', que segundo ela, deve valorizar três ações mental e sensorialmente básicas, que são: a criação (fazer artístico), a leitura da obra de arte e a contextualização.

Trata-se de uma proposta que barca uma visão crítica de arte-educação e do mundo visual, onde o conhecimento é construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor e onde não se valoriza apenas o produto artístico, mas também, os processos desencadeados durante o ensino.

Apesar do avanço legal e teórico em relação ao ensino de arte na educação, "a presença da área de arte em muitas escolas é, frequentemente, associada à cereja que enfeita o bolo: atraente, mas facilmente descartada." (ALBANO, 2010, p. 9).

Albano (2010) alerta para os problemas relativos às aulas de artes que resistem ao tempo e, que apesar das reformas educacionais, se mantêm imutáveis e desvalorizadas nas grades curriculares e nas propostas metodológicas.

Tanto as bandeirinhas de são João, quanto o algodão dos coelhos expressam a leveza, a ausência de peso, uma metáfora quase perfeita da presença da arte no currículo. A arte tem tão pouco peso, tão pouca importância, que, em algumas regiões do Brasil, são aulas que podem ser ministradas por professores de diferentes áreas, sem uma formação específica. (ALBANO, 2010, p. 9).

De forma a atender às determinações da LDBEN nº 9.394/96, quanto à obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica, o governo federal, por meio do MEC, sistematizou e publicou o material denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em três volumes, com o objetivo de nortear a prática pedagógica dos professores, apontando metas de qualidade que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

Em relação às artes visuais, ênfase deste trabalho, o terceiro volume do RCNEI aponta que "as Artes Visuais são linguagens, e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente." (BRASIL, 1998, p. 85).

Segundo o RCNEI, muitas propostas que envolvem o ensino de artes visuais na educação infantil brasileira, são destituídas de significados e compreendidas sob conotações

como passatempo, decoração, reforço para a aprendizagem de outros conteúdos, exercícios de coordenação motora ou até ilustração das demais áreas do conhecimento.

Para contrapor essas possíveis visões dicotômicas no ensino de artes visuais, tornasse necessário compreender que as mesmas “devem ser concebidas como uma linguagem que tem estruturas e características próprias, cuja aprendizagem se dá por meio da articulação do fazer artístico, apreciação e reflexão.” (BRASIL, 1998, p. 89).

Ao propor a articulação desses três aspectos, o material acima citado, conceitua-os da seguinte maneira:

- fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998, p.89).

O RCNEI também define a relevância do aprendizado das artes visuais, fazendo uso da disposição de linhas, formas, pontos (bidimensionais e tridimensionais), além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes e por outras maneiras que possibilitem que as crianças expressem, comuniquem e atribuam sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidades observadas e vividas.

Trata-se de um aprendizado que apesar de ocorrer inicialmente de maneira espontânea para a criança, pode e deve sofrer um processo de crescimento, de estimulação e enriquecimento de repertórios. “Linhas, formas e texturas constituem um alfabeto, um dos primeiros que a criança utiliza para se comunicar. Podemos dizer que é sua primeira escrita.” (ALBANO, 2010, p. 50).

No aprendizado das artes visuais, escola e professores desempenham papéis fundamentais.

Como só se leva o outro até onde você mesmo já chegou, é da maior importância que o professor se aventure no processo expressivo, que tenha um envolvimento emocional com o trabalho, estando tão disponível e atento

aos alunos a ponto de perceber os diferentes caminhos que se abrem quando eles estão se expressando visualmente. (ALBANO, 2010, p. 50).

Contudo, nem sempre os cursos de formação inicial oferecem ao professorado subsídios teóricos e práticos para um desempenho em artes, na perspectiva que vem sendo apresentada e defendida neste trabalho. Assim sendo, aponta-se aqui, para a necessidade de cursos de formação continuada que permitam ao professor vivenciar uma ação educativa criadora, que o auxilie na compreensão e intervenção dos processos de construções artísticas de seus alunos.

## **RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES**

Nas últimas décadas o campo das pesquisas e práticas no território da Educação Infantil vem ganhando novos contornos e tentando construir sua identidade própria.

Porém, por meio desse estudo, pode-se observar que as práticas em educação infantil ainda sofrem influência de ranços do assistencialismo, do psicologismo e do pedagogismo e oscilam entre o cuidar e o educar.

Nas instituições de educação infantil investigadas, a arte aparece como elemento de reconhecida importância em documentos legais e em pressupostos teóricos, mas o espaço para a criatividade e as ações para o estímulo das diferentes linguagens artísticas apresenta-se de uma maneira muito restrita.

Percebeu-se uma realidade, onde mesmo as participantes tendo demonstrado um discurso teórico sobre a importância do exercício das diferentes linguagens infantis e artísticas demonstraram também um distanciamento entre o discurso e as ações realizadas cotidianamente.

Das vinte e duas professoras participantes do estudo, apenas uma não considerou importante o trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil. Porém, demonstraram pouca propriedade conceitual relativa à diversidade de linguagens possíveis de serem exploradas no universo infantil.

Quando solicitadas a identificar com quais linguagens mais trabalham com as crianças em suas rotinas escolares, apenas duas se referiram as artes visuais como prioritárias em seus fazeres pedagógicos.

Todas as participantes revelaram uma clara intenção em aprimorar e diversificar suas aulas, mas também demonstraram pouco conhecimento frente à diversidade de estratégias presente no ensino de artes visuais.

Ficou evidente nas respostas obtidas das participantes, a concepção das mesmas de que o trabalho com as artes visuais na educação infantil se reduz às atividades correspondentes a 'pintura' (com predomínio de desenhos prontos para colorir) e ao 'desenho'. As demais atividades apresentadas nas opções do instrumento de pesquisa (modelagem, o artesanato, a dobradura, vídeo, etc.), não foram indicadas pelas participantes como possibilidades privilegiadas em suas rotinas.

Podemos relacionar tal fato ao que Mazzeu (1998) denominou como "senso comum pedagógico", ou seja, fragmentos de teorias, que são assimiladas pelo professor geralmente sob a forma de *clichês* e que movem a sua prática cotidiana. Segundo o autor, esse senso comum pedagógico cria a "ilusão de um domínio de teorias", quando, na verdade, o que existe são idéias soltas, elementos fragmentados, sem embasamento teórico. Trata-se, portanto, de uma prática que está isolada de um pensar reflexivo, de um fazer pelo fazer, que não permite que as professoras tenham um conhecimento mais profundo, nem tampouco, o domínio sobre a linguagem artística.

Reconhecer sua prática pedagógica imersa em uma prática social exige que o professor rompa o senso comum, que muitas vezes permeia seu trabalho, e perceba a relação imediata entre a ação e o pensamento, assim como a necessidade da reflexão e de teorias educacionais mais elaboradas em seu dia-a-dia.

Dezesseis participantes responderam que consideram os espaços existentes em suas instituições adequados para promover o desenvolvimento integral das crianças, por meio de diferentes atividades, entretanto, quando perguntamos em que tipo de espaço-físico elas trabalham com mais frequência com suas crianças, doze afirmaram que mesmo com o sistema de rodízio de espaços implantado no município, elas permanecem mais nas salas estruturadas, mantendo as crianças nas mesas e cadeiras.

Segundo Lavelberg (2003), é chegado o momento de abandonar a concepção da aula de artes como momento de descanso, distração, ou como mera pausa inserida no estudo de conteúdos tidos como mais relevantes na grade curricular.

Defende-se aqui a compreensão de que o ensino de artes visuais na educação infantil deve enfatizar os conteúdos específicos da própria arte, integrando o fazer artístico, a apreciação e a leitura das obras de arte e, sobretudo, a prática reflexiva.

O estudo aqui apresentado reitera a necessidade de uma formação continuada onde o educador seja o sujeito de seu próprio processo de construção e apropriação de conhecimentos, exercitando e estimulando suas habilidades, aprendendo também por meio de suas próprias percepções e atitudes e reflexões individualizadas e coletivizadas com outros profissionais.

A formação em artes defendida aqui é alicerçada, assim como deveria ser toda ação educativa, por consistentes intervenções pedagógicas, onde o educador já de posse dos conhecimentos teórico-práticos, procura inserir a linguagem artística em seu fazer pedagógico buscando a melhor maneira de incorporá-la.

Tal comportamento em busca por aprimoramento segundo Pinto (2000) corresponde à consciência do educador, que, por meio de constantes reflexões, procede a uma análise interna de sua própria realidade pessoal como professor, examinando com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho.

Um ambiente institucional que realmente valoriza as atividades artísticas deveria ser cuidadosamente estruturado, tendo o adulto um papel crucial em sua organização. Um agir autônomo e consciente dos educadores sobre a arte exige adaptações referentes ao ambiente físico, a disposição e escolha de materiais, a forma, a linguagem e o momento dedicado para apresentar verbalmente a proposta para os alunos, garantindo um espaço constante para as opiniões, sugestões e colaborações das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, A. A. A cereja que enfeita o bolo ou o fermento que o faz crescer. In: GONÇALVES, T. F., DIAS, A. R. (orgs) **Entre linhas, formas e cores: arte na escola**. Campinas, Papirus Editora: 2010, p. 9-11.

\_\_\_\_\_. Pensando artes visuais na educação. In: GONÇALVES, T. F., DIAS, A. R. (orgs) **Entre linhas, formas e cores: arte na escola**. Campinas: Papirus Editora, 2010, p. 49- 63.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Estatuto da criança e do adolescente**. 3ª Ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1.998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Vol 3, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino de Artes**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FERRAZ, M H C. de T.; FUSARI, M.F de R. **Arte na Educação Escolar**. Coleção Magistério. São Paulo: Cortez, 2001.

HAETINGER, M. G. **O universo criativo da criança na educação**. [s.l.]: Instituto Criar, 2005.

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

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Artes: A língua do mundo – Poetizar, Fruir e Conhecer Arte**. São Paulo: FDT,1998.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. João Carvalho Ribas (Sup.). Alvaro Cabral (Trad.). São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, São Paulo, v.19, n.44, p.59-72, abr.1998. (O professor e o ensino: novos olhares).

MUKHINA, V. **Tipos produtivos de atividade**. In: Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins fontes, 1995. Cap. VII.

OLIVEIRA, Z. M. R. Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero. **Caderno da ANPEPP**, vol. 1, número 4. Recife: Editora Universitária da UFPE, Setembro/1996.

OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

PINTO, V. A. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Assembléia Geral da ONU, 1959.