

O ENSINO DA ARTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Ribeiro Alves Vieira¹
Yara Fonseca de Oliveira e Silva²
Franciele Virgínia da Silva Carvalho³

RESUMO

Este artigo parte do pressuposto de que o ensino das artes na Educação Infantil tem sido caracterizado por atividades sem significado e vistas como lazer e passatempo. Portanto, considera-se que esta seja uma temática importante para repensar qual a condição histórica da arte na educação brasileira. Este estudo aborda aspectos relacionados à prática pedagógica, currículo, formação integral de crianças e formação de professores voltadas para essa área do conhecimento. Para enriquecer a discussão, utilizou-se como aporte teórico: Duarte Júnior (1981), Barbosa (1989), Barbosa e Soares (2018), Loponte (2008), Araújo (2014), Vygotsky (2018), dentre outros. A reflexão sobre a temática aponta que um passo importante para que as crianças possam vivenciar a arte em sua totalidade, está na formação dos professores que, capacitados, podem oportunizar a essas, espaço e tempo para experimentar, apreciar, criar, expressar e se desenvolver integralmente.

PALAVRAS-CHAVE

Arte. Educação. Formação de professores. Educação infantil.

Recebido em: 11/07/2020

Aprovado em: 24/07/2020

¹ É professora da educação infantil da rede municipal de Anápolis e mestranda no Programa de Pós-Graduação stricto sensu - nível mestrado em educação, linguagem e tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pesquisa a formação continuada de professores da educação infantil e assuntos relacionados à infância.

² Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ, 2014) e Pós-doutora na Universidade do Porto-Portugal. Atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás, no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Experiência na área de Educação e pesquisadora dos temas: educação superior, políticas públicas, políticas educacionais e formação de professores.

³ É professora concursada pela Prefeitura Municipal de Anápolis - Goiás. Atualmente trabalha como Assessora Pedagógica do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e como Professora formadora no Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFOPE; é mestranda no Programa de Pós-Graduação stricto sensu - nível mestrado em educação, linguagem e tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG)

TEACHING ART AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This article assumes that the teaching of arts in Early Childhood Education has been characterized by meaningless activities and seen as leisure and pastime. Therefore, it is considered that this is an important theme to rethink the historical condition of art in Brazilian education. This study addresses aspects related to pedagogical practice, curriculum, comprehensive training for children and teacher training focused on this area of knowledge. To enrich the discussion, the following theoretical contributions were used: Duarte Júnior (1981), Barbosa (1989), Barbosa and Soares (2018), Loponte (2008), Araújo (2014), Vygotsky (2018), among others. The reflection on the theme points out that an important step for children to experience art in its entirety, is in the training of teachers who, trained, can give them the opportunity, space and time to experiment, appreciate, create, express and develop fully.

KEYWORDS

Art. Education. Teacher training. Child education.

Introdução

Conforme Guedes e Ferreira (2017) a arte está intimamente ligada à história de um povo e suas experiências estéticas revelam-se por meio de diferentes linguagens e com profundas conexões com as mais diversas áreas do conhecimento humano. A partir de uma revisão de literatura e de experiências escolares é possível afirmar que não é essa a concepção de arte que vem sendo trabalhada em muitas instituições de ensino ao longo dos anos, o que nos leva a perceber que o ensino da arte em nosso país, no currículo escolar assumiu um lugar de menor valor diante das outras áreas de conhecimento.

Assim, o objetivo deste trabalho é refletir brevemente acerca da condição histórica da arte na educação brasileira atrelada às propostas curriculares, analisando como essas podem contribuir ou não para o desenvolvimento pleno das crianças, especificamente daquelas que frequentam as instituições de Educação Infantil.

As vivências *estéticas*, palavra grega que designa percepção, sensação (OLIVEIRA, 2011 apud GUEDES e FERREIRA, 2017, p. 6) produzem efeitos na vida das pessoas, ampliando os olhares e opiniões sobre os fenômenos naturais e sociais experienciados. Pensar na dimensão estética na educação presente nas relações e vivências dos sujeitos e, em particular, das crianças, nos leva a refletir sobre as propostas de atividades no campo da arte, oferecidas às crianças.

A partir desse entendimento, faz-se importante questionar: em que medida a arte tem sido contemplada no ensino brasileiro e qual a importância de ampliar essa discussão na formação de professores? Isso porque pressupõe-se que a arte propõe experiências estéticas às crianças e desperta-as de fato para o desenvolvimento de sua sensibilidade propiciando-lhes conexões de saberes e sentimentos com o mundo ao invés de se resumir apenas no vazio do fazer por fazer. De acordo com Barbosa e Soares (2018, p. 150-151):

[...] considerando que a dimensão estética existe em todos os campos da existência humana, os objetivos da educação estética voltam-se para a relação, a apropriação e

a vivência dos sujeitos - em particular, as crianças - com as conquistas históricas e culturais acumuladas da humanidade, expressa em diferentes manifestações da cultura. (...) Se trata ainda de apoiar a criança na apropriação dos modos especiais de análise e de criação artística, para o qual as situações de aprendizagem partilhadas se mostram essenciais.

48

Refletindo sobre práticas sem intencionalidade com crianças pequenas e a ausência dessas vivências ricas de cultura em ambientes de Educação Infantil, percebemos o quanto está ficando à margem o poder da criação e imaginação que, segundo Vygotsky:

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando-se igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VYGOTSKY, 2018, p.16).

Ainda segundo o autor, “a imaginação é um processo extremamente complexo” (VYGOTSKY, 2018, p.37), tendo em vista que esta é importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, entendendo-as como os “mecanismos psicológicos mais sofisticados, típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc.” (REGO, 2014, p. 24-25). Em suma, a fantasia e a imaginação contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem humana e podem ser expressas de muitas maneiras por meio da arte.

Diante disso, notamos a dificuldade de se pensar uma educação para o despertar das sensibilidades, enquanto essas são tão subjetivas e não podem ser quantificadas em conceitos ou valores numéricos em uma sociedade e sistema educacional cada vez mais preocupados com resultados.

1. Processo histórico da arte na educação: desafios e tendências

Duarte Jr. (1981) em sua obra - Breve visão da arte no ensino brasileiro - apresenta um compêndio da posição que a arte ocupou no ensino brasileiro, fazendo uma retrospectiva histórica do processo formativo da cultura em nosso país desde o tempo do Brasil-colônia. Conforme o autor, “nunca houve por parte dos portugueses, o intuito de desenvolver ou deixar que aqui se desenvolvesse uma cultura com características próprias” e, assim, fomos sempre “uma extensão mais pobre da cultura europeia” (DUARTE JR., 1981, p. 120).

Dessa forma, compreendemos que as origens da nossa cultura nada tiveram a ver com a nossa terra, mas originaram-se forçadamente de uma cultura distante; distante também da realidade e identidade do povo brasileiro que atendia aos interesses de uma classe dominante e, teve sufocados seus “valores e sentidos brotados da vida aqui vivida” (DUARTE JR., 1981, p. 121). O resultado concreto disso foi a importação de modelos políticos, econômicos e educacionais inteiramente estranhos a nós, o que Duarte Jr. (1981) chamou de “transplante cultural” que nos ajuda a entender um pouco da nossa história e da formação do nosso sistema educacional, que em sua origem não “respondia às necessidades nacionais”.

Através do ensino, os valores e sentidos originários da Europa eram transmitidos àqueles que aqui nasciam, contribuindo para que a realidade em volta fosse desprezada. A educação na metrópole é a transmissão da cultura nacional. Mas na colônia não há cultura nacional (DUARTE JR., 1981, p. 121).

Se as raízes históricas provocaram o afastamento da arte ao contato popular, houve uma continuidade com a fundação da Academia de Belas Artes, em 1816, considerada o germe inicial de nossa educação artística. A partir desta, os artistas franceses tentaram implantar as tendências

européias e, ao mesmo tempo “passaram a rejeitar o barroco, que já havia se popularizado”, negando a arte que se aproximava do povo e criando a ideia até hoje disseminada à grande população de “arte como uma atividade supérflua”. Em referência às ideias de Ana Mae Barbosa, Duarte Jr. (1981) enfatiza que o preconceito em relação à arte pode ter origem no período colonial brasileiro quando as atividades manuais eram exercidas exclusivamente pelos escravos.

Duarte Jr. (1981) aponta que até 1889, quando houve a Proclamação da República, “o ensino da arte nas escolas oficiais (que eram destinadas às classes trabalhadoras) concentrava-se naquelas destinadas à produção de bens, incluindo aí o desenho técnico e geométrico”. Já as “belas artes eram ensinadas em escolas, academias e conservatórios especiais, para as classes mais abastadas” (DUARTE JR., 1981, p 122-123).

Em 1922, com a Semana da Arte Moderna, “novos ares” pairaram sobre as artes brasileiras, despertando um novo olhar sobre as mesmas. Contudo, apesar do “Modernismo, nosso ensino oficial continuou ainda a reservar à arte um lugar inferior, e sua tendência predominante continuou sendo a ligação da arte aos valores pragmáticos e técnicos” (DUARTE JR., 1981, p. 124). Com esse panorama geral, entendemos o quanto o papel da arte foi secundarizado em nossa formação escolar; uma preparação para atividades mais importantes.

Ana Mae Barbosa (1989, p.170), educadora e pioneira em arte-educação, refere-se ao ensino da arte na década de setenta, como “uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias”, que surgiu como:

[...] uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada Diretrizes e Bases da Educação (BARBOSA, 1989, p. 170).

Conforme a autora, essa lei estabelecia uma educação tecnologicamente orientada, o que tornava a escola profissionalizante. Para Barbosa (1989) esse era o objetivo do governo durante o regime da ditadura militar (1964-1985): auxiliar as companhias multinacionais a evoluírem economicamente com baixo custo de mão-de-obra, bem como adestrar os estudantes para atenderem

ao sistema econômico que sempre ditou as regras para os sistemas de ensino. Nesse sentido, compreendemos que a educação sempre esteve atrelada à economia e o sistema capitalista privilegia, há tempos, alguns setores da cultura, principalmente, aqueles voltados para o consumo.

Para Duarte Jr. (1981, p. 131), “a mesma lei que profissionalizou a educação brasileira, transformando-a numa imposição de valores pragmáticos, também tornou obrigatória a educação artística no 1º e 2º graus” - Lei Federal nº 5.692/71. Sobre essa lei, o autor sinaliza que não foi efetivada na prática, pois as escolas nunca tiveram “espaço apropriado ao trabalho com a arte” e essa “se tornou uma disciplina a mais dentro dos currículos tecnicistas, com uma pequena carga horária semanal”, sendo encarada como lazer entre as atividades mais importantes.

Para Barbosa (1989, p. 170), a arte era “a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo”, mas além de todos os desafios já mencionados, não existiam professores capacitados para tal, visto que “não tínhamos curso de arte-educação nas universidades, apenas cursos de desenho, principalmente desenho geométrico”.

Ainda de acordo com essa autora, os cursos de arte-educação foram criados nas universidades em mil novecentos e setenta e três e deixaram a desejar desde a sua criação. Esses cursos apresentavam um currículo que pretendia preparar o professor de arte em dois anos para lecionar música, teatro, artes visuais, dança, desenho, tendo todas as vertentes inerentes à arte, o que Barbosa (1989, p. 171) chamou de “absurdo epistemológico”, pois seria impossível capacitá-los em tão pouco tempo, o que resultou em uma formação altamente deficitária.

Assim, na década de 1970-1980 era possível identificar “professores desenvolvendo atividades que não conheciam bem, apenas para cumprir o programa (...) leigos que não compreendiam o significado da arte na educação” (DUARTE JR., 1981, p. 132).

Os registros históricos nos mostram que a arte sempre esteve apartada da realidade dos mais pobres, trazendo em si uma herança de desigualdades construídas ao longo da história da educação pública brasileira, que reverbera ainda nos dias de hoje, mostrando que “as classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque exatamente nessas classes estão presentes todas as condições necessárias

para a criação” (VYGOTSKY, 2018, p. 44). Seguindo essa lógica, é emergente pensar o ensino da arte nas escolas, principalmente nas de esfera pública, para que a escola deixe de ser um elemento a mais na reprodução de desigualdades sociais.

2. O ensino da arte e a formação dos professores: possibilidades e acesso

O alheamento da arte dentro das instituições escolares é histórico e ainda está vivo. Segundo Duarte Jr. (1981, p.122), desde os “primórdios a educação brasileira caracteriza-se por uma imposição de sentidos distantes da vida concreta dos educandos (...) um alheamento da realidade”.

Qual o significado de trabalhar com as crianças a pintura de desenhos estereotipados retirados da internet, sem qualquer caráter de seleção? Como desenvolver atividades de manusear massa de modelar ou argila, sem nenhuma proposta e/ou direcionamento prévio, podem contribuir para a sua capacidade criadora e expressiva? O que deixa de acrescentar em sua realidade enquanto ser histórico cultural não (re)conhecer as músicas, pinturas, poesias e tantas outras obras diversas produzidas historicamente pelos diferentes povos que as precederam? E, o que dizer da riqueza da diversidade artística presente em cada região do nosso país e do mundo como um todo, sendo essa riqueza um elemento de ligação (e/ou segregação) da humanidade e uma oportunidade de ampliar os conhecimentos e que, na maioria das vezes, não está contemplada nos currículos escolares? Essa é a concretude do alheamento. E, ainda que esse processo de afastamento da arte com a educação pública brasileira tenha raízes históricas que nós ainda não conseguimos romper, podemos, enquanto professores, pelo menos buscar atenuá-las.

A qualidade e diversidade das produções artísticas que nós tivemos ou deixamos de ter acesso, dizem muito sobre os limitadores de classe da sociedade. As crianças, as famílias, e os professores, como pessoas que geralmente compõem a classe trabalhadora, podem não ter sido (ainda) instruídos a apreciar músicas clássicas, obras literárias e pinturas consideradas *raras*, mas isso não pode ser determinante no ensino das artes. Isso não impede os professores, enquanto sujeitos mais experientes no processo educativo e mediadores de conhecimentos, de adentrar nesse mundo que, por

vezes, parece tão distante e (re)apresentá-lo aos estudantes e a eles próprios, à medida que forem descobrindo-o. Este é um dos papéis da escola, mas, para ser desempenhado é preciso principalmente que a formação do professor seja expandida; ampliando também os conhecimentos artísticos e culturais desses, para que possam, em resposta, otimizar a qualidade das experiências estéticas propostas nas instituições de ensino.

Na contemporaneidade, podemos dizer que há mais possibilidades de acesso à arte do que houve tempos atrás, pois o advento da internet trouxe consigo o que Benjamin (2012) chama de “reprodutibilidade técnica”, que nada mais é do que a reprodução em massa das artes, fazendo com que estas cheguem àqueles que assim desejarem. Mona Lisa⁴ pode estar estampada em uma camiseta, assim como um poema de Castro Alves ou Carlos Drummond pode ser a estampa de uma colcha de cama. Mas de nada adianta essa proximidade com as obras de arte e facilidade de acesso se as pessoas não souberem de quem ou do que se trata. Daí a importância de educá-las para a apreciação consciente. Isso é dar significado aos conhecimentos e aproximá-las do ensino da arte, que sempre esteve marginalizado nas instituições de ensino.

Analisando o exemplo de Duarte Jr. (1981) descrito na década de 1980, percebemos o quanto as práticas no ensino de artes estão sendo reproduzidas no decorrer dos tempos.

Como, por exemplo, a entrega de desenhos e contornos já prontos para o aluno colorir ou recortar. Ou ainda a confecção de “presentes” e objetos para a comemoração de datas e eventos cujo significado sequer chega a ser discutido com os educandos (DUARTE JR., 1981, p. 132).

Refletindo sobre práticas pedagógicas como essas citadas pelo autor e, observando ao longo de nossa carreira docente diferentes propostas em instituições de Educação Infantil, podemos afirmar que a maioria das atividades de artes ainda se encontra no campo do passatempo e do lazer. É muito comum os professores entregarem desenhos prontos para que sejam coloridos (de preferência sem ultrapassar os limites preestabelecidos), recortados ou preenchidos por bolas e retalhos de papéis

⁴ Obra renascentista de Leonardo da Vinci.

diversificados e sirvam para decorar cadernos, capas de algum trabalho ou as paredes das salas de aula. Os trabalhos manuais são intensificados durante as datas comemorativas como presentes, sem tomar consciência de que assim contribui-se para “uma ideologia de consumo que instituiu semelhantes datas com fins estritamente lucrativos, mesmo às crianças de classes sociais extremamente carentes” (DUARTE JR., 1981, p. 133).

É também durante as datas comemorativas que a dança é lembrada no ambiente escolar como manifestação cultural. Os teatros e jograis são apresentações com finalidades festivas e, a música, muitas vezes, usada para memorização, aprendizagem de conteúdos e até contenção dos corpos. “Apesar de muitos projetos tratarem da importância da arte e da cultura, essas aparecem como atividades secundárias, de apoio a ações tradicionais e, em certa medida, escolarizadoras” (BARBOSA e SOARES, 2018, p.152).

Nessa lógica, encontramos a arte literária, quase sempre utilizada não para apreciação e deleite, mas como meio para atingir outros conteúdos ou para fins de moralização das crianças. Um exemplo disso é o trabalho com os contos clássicos ou fábulas que são utilizados para doutrinar as crianças para o cumprimento de regras sociais e a domesticação de seus instintos: Chapeuzinho Vermelho - para aprender que se desobedecer terá consequências ruins; Pinóquio - para sempre falar a verdade; A cigarrinha e a formiga - para enxergar que o trabalho é necessário e é melhor ser como a formiga operária e trabalhar do que ficar cantando (música como arte supérflua, luxo); e, assim, garantir a “ordem e progresso”.

Com propostas assim, não é possível compreender e levar a criança a perceber o que a arte traz em si do ponto de vista de sua vibração; o que representou e significa na história, no tempo de sua criação; qual(is) a(s) técnica(s) de pintura, escrita, etc.; não é possível entender a linguagem da arte e a importância dessa dimensão cultural para a formação dos indivíduos de um modo geral.

A respeito dessas práticas, Barbosa e Soares (2018, p. 152) afirmam que:

Observações realizadas em creches e pré-escolas têm permitido perceber que as atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças parecem ainda ser concebidas

como um conjunto de tarefas (...) a fins de expressão do “potencial criativo” ou simplesmente de entretenimento. Parte dessas atividades é proposta de forma a aproveitar recursos materiais disponíveis, o que acarreta a realização de tarefas improvisadas (...). Nelas, os educadores disponibilizam o material ao grupo de crianças e resumem suas ações em explicações sobre a forma de realização da tarefa e observações dos produtos que vão surgindo [...].

Para mudarmos o rumo dessas afirmativas, um importante passo é a intencionalidade na formação de professores e, neste estudo, enfatizamos o trabalho na Educação Infantil. Consideramos que este só se torna diferenciado a partir do momento em que o professor se apropria das brechas possíveis do currículo nessa etapa da educação básica e valoriza a curiosidade e os conhecimentos das crianças, mudando o curso das propostas pedagógicas em prol da construção de conhecimentos significativos.

Se, historicamente, as escolas tinham professores com uma formação deficitária para o ensino da arte, hoje são, em sua maioria, os pedagogos, os responsáveis por ela na Educação Infantil e Ensino Fundamental primeira fase. Vale ressaltar que nessa etapa, o trabalho com as artes é rico de possibilidades também pelo fato de professores e crianças terem mais espaço e tempo para desenvolverem suas diferentes propostas.

3 - O que dizem os documentos orientadores para a formação e prática dos professores no ensino de artes

Em 2006, o documento - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia -, instituídas pela Resolução CNE/CP nº1, resolveu no artigo 5º que “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto”, dentre outras funções a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano – item VI” (BRASIL, 2006, p. 2).

Para Araújo (2015, p. 2), essa diretriz apresenta ainda mais desafios para a formação do pedagogo, visto que “anteriormente os interessados na carreira de pedagogo chegavam às

universidades com uma bagagem de experiências e aprendizados específicos da docência, recebidos nos cursos de formação docente de nível médio” e, agora, além de serem “oriundos do ensino médio convencional”, chegam à universidade sem nenhum conhecimento sobre docência e têm essa gama de disciplinas para ensinar, dentre elas, a de artes.

Ao analisar os currículos do curso de Pedagogia, mais especificamente o espaço dedicado ao estudo da arte e os desafios desta na formação do pedagogo em três universidades do estado de Goiás: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Araújo (2015, p.10) aponta que:

[...] a presença da arte nos cursos de Pedagogia em Goiás se configura por meio de uma disciplina de núcleo comum, geralmente semestral, a exceção da UFG que oferece mais de uma disciplina e contempla as quatro linguagens da arte (música, artes visuais, teatro e dança). Observamos que as teorias de ensino aprendizagem da arte, as metodologias e os conhecimentos que relacionam a arte e suas linguagens com o desenvolvimento infantil são os conteúdos contemplados nos cursos pesquisados, porém, numa visão mais geral. (...) Trata-se de uma abordagem muito ampla para a restrita carga horária obrigatória. No caso da UEG, nem mesmo a formação específica dos docentes é garantida.

A autora nos leva a refletir sobre a “superficialidade das formações analisadas, em vista das reais necessidades curriculares de uma sólida preparação para o exercício docente em artes” (ARAÚJO, 2015, p.10) que, para uma efetiva formação do professor, de modo a sustentar de fato sua atuação neste campo tão importante a formação humana, ainda necessita de uma ampliação de olhares e ressignificação das políticas e ações pedagógicas de formação de professores nacionais. As dimensões culturais e estéticas, por exemplo, aparecem de forma genérica nos cursos de formação de pedagogos e não garantem que esses tenham o conhecimento necessário para ensinar no campo da arte.

Ao mesmo tempo, os pedagogos são amplamente cobrados por meio dos documentos legais que norteiam o planejamento e a execução das propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. Tais documentos apontam os objetivos, conteúdos e até habilidades a serem

atingidos, o que sem a formação necessária, dificulta o alcance do objetivo principal: a construção efetiva do conhecimento por parte das crianças. Com relação ao currículo e às propostas pedagógicas relacionados à cultura e à expressão artística, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enfatizam que:

(...) Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

É importante ressaltar, ainda, a importância de que o ponto de partida para o trabalho docente deve ser ancorado no conhecimento prévio das crianças, colocando-as no centro do processo educativo e buscando estabelecer conexões significativas com o intuito de expandir o campo do conhecimento proporcionando a formação integral do ser.

Nesse sentido, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil preconizam o ensino por meio das interações e brincadeiras, destacando neste contexto a relevância dos professores serem capazes de fazer o diálogo da arte com a cultura e a história da humanidade, visto que somos seres sociais.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e

à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras [...] (BRASIL, 2009, p. 3).

A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) aponta os princípios básicos fundamentais que têm se destacado nas discussões dessa primeira etapa da educação básica. São eles: os princípios éticos, políticos e estéticos merecendo este último maior destaque, ao ser definido como:

A valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo. (BRASIL, 2013, p.88).

Ainda que as diretrizes apontem os aspectos que deveriam estar contemplados nas propostas curriculares das instituições de Educação Infantil, sabemos que para haver essa valorização da sensibilidade, do ato criador e o respeito à diversidade das manifestações artísticas, novas práticas devem ser pensadas e propostas para que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar situações variadas que favoreçam o seu desenvolvimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) aponta que:

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos, etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também na prática reflexiva das crianças ao aprender, que

articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação (BRASIL, 1998, p. 89)

Desta forma, acreditamos que arte é movimento, transformação. A arte vista como conhecimento valoriza não só o produto final, mas o processo como um todo, principalmente as relações que se dão nesse processo. Sendo assim, fica evidente o papel do professor nessa trajetória de construir e conduzir as crianças no exercício do olhar, da escuta, da apreciação sensível e principalmente no acolhimento daquilo que realmente interessa a elas.

Neste contexto de documentos curriculares norteadores, é importante destacar também a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Em seu volume I, que se refere à Educação Infantil, esta trata a arte de modo articulado aos campos de experiências, encontrando lugar no que foi denominado por: Traços, Sons, Cores e Formas. Esse “campo de experiência” (BRASIL, 2018), propõe a promoção de vivências de aprendizagens por meio do desenvolvimento das linguagens artísticas das crianças, que se limitam a objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por idade. Assim, entendemos que a BNCC apresenta uma visão superficial da arte, o que dificulta ainda mais o trabalho docente.

Desse modo, toda a problematização elencada evidencia o quanto é necessário e urgente que, enquanto professores, avancemos nas discussões sobre arte, educação e também sobre infância. Apropriando-nos das indagações de Loponte (2008):

[...] Poderíamos assim pensar na infância e na arte como forças potencialmente criadoras, poéticas da própria vida? Há que se pensar nos modos como a infância e a arte têm sido “pedagogizadas”, “didatizadas”, controladas pela docência e pelas escolas. Por que ainda queremos crianças-camelo, queremos ensiná-las a obedecer, a cumprir ordens, ver o que queremos que ela veja? Estamos mesmo perdidos em meio ao esquecimento de nossas possibilidades criadoras, apartados que estamos da arte e da infância? (LOPONTE, 2008, p.115 – grifos da autora).

Pensar na formação cultural e estética do professor vai de encontro ao ensino da arte; significa a formação integral de um formador de seres humanos, abrindo-se para outras visões,

percepções, sentimentos e sensibilidade; que valoriza não o produto final, mas o processo e a exploração de novos caminhos considerando a riqueza da diversidade humana.

O conhecimento artístico e cultural extrapola o conhecimento escolar. Ele está presente no nosso cotidiano e permeia a nossa vida como um todo, dialogando com todos os outros campos do conhecimento. A arte pode ser uma constante possibilidade de criação e reflexão.

Considerações finais

Neste artigo apresentamos o percurso histórico do ensino da arte em nosso país, mostrando que desde o Brasil-colônia até os dias atuais, a arte tem sido desvalorizada em relação a outros campos do conhecimento. Ainda que na atualidade, o acesso à arte seja mais fácil e se dê por diferentes meios, a população e principalmente os estudantes ainda não têm a devida instrução para a apreciação e conhecimento desta que, historicamente, esteve voltada à elite.

Nessa realidade, percebemos o quão difícil se torna atrelar a arte à educação; especificamente na educação pública. Difícil, mas não impossível e, uma das maneiras para tal, é a ampliação dessa discussão na formação dos professores, que são os atores importantes no processo educativo. E, evidencia-se a urgência deste movimento iniciar-se pela Educação Infantil.

É no fazer artístico que as crianças se expressam e constroem outras possibilidades linguísticas. Elas exploram, sentem e refletem acerca de suas produções; dão significados e elaboram sentidos a partir de suas experiências artísticas, sendo levadas a desenvolver sua sensibilidade permeada por todos os seus sentidos. É por isso que arte não é algo intocável, distante, e não pode se resumir a lembrancinhas e ornamentações em datas comemorativas. É uma área do conhecimento que contribui de maneira contundente para o desenvolvimento pleno do sujeito e é, principalmente, o pedagogo que, por meio da elaboração e efetivação de propostas pedagógicas criativas e eficazes que pode (ou não) aproximar a criança das muitas linguagens da arte.

Referências

ARAÚJO, A. R. F. de. **A formação em artes nos cursos de pedagogia em Goiás** – FE/UFG. 37^a Reunião Nacional da Anped – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC- Florianópolis/SC. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT24-4307.pdf> Acesso em: 25/05/2020.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras**. Scielo. Estudos avançados. Vol. 3. São Paulo, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf> Acesso em: 25/05/2020.

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. In: **Educar na perspectiva histórico-cultural**. Campinas: Mercado das letras, 2018. p. 137-160.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**/ Walter Benjamin [et al.]; tradução: Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:il.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 20/05/2020.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União, 18 dez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DUARTE JR., J. F. Breve visão da arte no ensino brasileiro. In: **Fundamentos estéticos da educação**. SP: Cortez, 1981. p.119-136.

GUEDES, M. D; FERREIRA, A.O **O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa** – UFMA. 38ª Reunião Nacional da Anped – 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA- São Luís/MA.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Rev. Bras. Educ.** vol. 13 nº 37. Rio de Janeiro. Jan./Apr. 2008.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.