



FACCREI

17

NÚMERO 1

# REVISTA DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ISSN 1275-3687

<https://revista.faccrei.edu.br>



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

## ARTE E CRIATIVIDADE NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PIAGETIANA

### ART AND CREATIVITY IN SCHOOL: CONTRIBUTIONS OF PIAGETIAN THEORY

\*Sidney Lopes Sanchez Júnior

\*\*Tatiana Aparecida da Silva Rozario

96

**RESUMO:** A arte e a criatividade são elementos fundamentais para o processo de desenvolvimento humano e podem ser observadas em várias situações do cotidiano, contudo, muitas vezes não são tratadas com a devida importância, o que reflete nas práticas educativas em sala de aula. O professor preocupado em cumprir os conteúdos curriculares, acaba suprimindo as práticas que promovem o contato com a Arte e a Criatividade em sala de aula. Assim, esse trabalho tem como objetivo discorrer acerca da arte e criatividade no processo de ensino e de aprendizagem, destacando o papel do professor e da escola nesse processo, tendo como aporte teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget, e as relações apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná (2018). A pesquisa de Revisão Bibliográfica subsidia a discussão sobre a temática apresentada, e aponta para a possibilidade do trabalho pedagógico no contexto escolar que valorize a Arte e o desenvolvimento da Criatividade em todos os anos e etapas de escolarização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte; Criatividade; Jean Piaget; Construção do Conhecimento.

**ABSTRACT:** Art and creativity are fundamental elements for the human development process and can be observed in various everyday situations. However, they are often not given the importance they deserve, which is reflected in educational practices in the classroom. Teachers, focused on covering curriculum content, often suppress practices that promote engagement with Art and Creativity in the classroom. Thus, this work aims to discuss art and creativity in the teaching and learning process, highlighting the role of the teacher and the school in this process. The theoretical framework is based on Jean Piaget's Genetic Epistemology and the relationships presented in the National Common Curricular Base (BNCC) and the Paraná Curricular Reference (2018). The Literature Review research underpins the discussion on the presented theme and points to the possibility of pedagogical work in the school context

---

\* Doutorando em Educação, Mestre em Ensino, Pedagogo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Cornélio Procópio-PR. E-mail: sid.educacao@gmail.com

\*\* Pedagoga pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari – FAFIMAN. E-mail: aparecidat7@gmail.com



that values Art and the development of Creativity throughout all years and stages of schooling.

**KEYWORDS:** Art; Creativity; Jean Piaget; Knowledge Construction.

## 1 INTRODUÇÃO

A arte e a criatividade ocupam um papel fundamental na constituição dos sujeitos, sendo a infância uma fase importante do desenvolvimento humano em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos. Desta maneira, a Arte como componente curricular da Educação Básica consiste em uma oportunidade para potencializar o desenvolvimento da criatividade no contexto escolar, o que para Ostetto (2011), muitas vezes é negligenciado.

O ensino de Arte nos primeiros anos de escolarização deve proporcionar novas experiências, desenvolvimento de várias capacidades humanas, sobretudo a criatividade e a imaginação. Tendo em vista que nos anos iniciais do Ensino Fundamental as práticas de ensino se relacionam com as habilidades de alfabetização e letramento, a Arte possibilita o contato com leituras, criações, produções das diversas linguagens artísticas, verbais e não verbais (BRASIL, 2017).

É importante destacar que a arte é um fenômeno eminentemente humano, uma vez que por meio dela damos sentidos e significados ao mundo que nos rodeia, e poder expressivo para representar ideias através de linguagens particulares, como por exemplo: a literatura, a dança, música, teatro, arquitetura, fotografia, desenho, pintura, e tantas outras linguagens expressivas (EDUCAR, 2019). Assim, a arte vai tornando o mundo mais belo e prazeroso de se viver.

Diante do exposto, este trabalho se organiza em quatro seções, sendo a primeira: “O ensino de Arte: aspectos históricos e legais”, com objetivo de discorrer o percurso do ensino de Arte até o que temos hoje proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017); a segunda seção discute “Arte e Criatividade no contexto escolar”, expondo os desafios do ensino de Arte nas escolas brasileiras; seguido de “A construção do conhecimento e as contribuições da Epistemologia Genética”, apresentando as

contribuições da teoria da Epistemologia da Genética e as possibilidades do trabalho com a Arte e o desenvolvimento da criatividade; e as Considerações Finais.

### **O ensino de Arte: Aspectos Históricos e Legais**

O ensino de Arte está presente nos currículos escolares da educação Básica, ou seja, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (OSTETTO, 2011).

Mas nem sempre foi assim, o ensino de Arte sofreu várias transformações ao longo dos anos desde o período Colonial, com a chegada da Companhia de Jesus em 1549, que desenvolveram um trabalho voltado para a catequização dos indígenas e africanos, por meio de ensinamentos que envolviam: literatura, música, teatro, dança, pintura, escultura, artes manuais e artes vindas da Idade Média e renascentista e manifestações artísticas locais (PARANÁ, 2008).



Imagem 01: Ilustração da chegada da Companhia de Jesus no Brasil.

Fonte: Autoria própria, 2023.

No século XVI ao XVIII, se consolidou uma nova concepção de mundo, na qual a razão e a ciência passam a ser a resposta para vários fenômenos. Por esse motivo, o governo de Marquês de Pombal, ao expulsar os jesuítas do Brasil, estabeleceu uma

nova reforma educacional, denominada Período Pombalino<sup>1</sup> que ressaltava o ensino das ciências naturais e os estudos literários, baseado nas contribuições da Universidade de Coimbra (PARANÁ, 2008). Essa reforma educacional não trouxe grandes avanços ao ensino de Arte, pois os colégios jesuítas passaram a ser colégios-seminários, onde padres eram responsáveis pelo o ensino e pregavam a tradição pedagógica e cultural jesuítica.

Esse período da história da educação do Brasil, conhecido como Período Pombalino, foi marcado por uma educação literária, baseada nos estudos de gramática, retórica, latim e música (PARANÁ, 2008). Carvalho (1978) aponta que as reformas pombalinas de instrução pública constituíam uma expressão do iluminismo português, consubstanciado um programa pedagógico que agitavam a mentalidade europeia.

Com a proclamação da República em 1890, ocorreu a primeira reforma educacional marcada pelos conflitos entre ideias positivistas e liberais. Os positivistas valorizavam o ensino de Arte como forma de desenvolver o pensamento científico, com foco no ensino do desenho geométrico; enquanto a corrente liberal, preocupava-se com a formação de trabalhadores (PARANÁ, 2008). O movimento modernista<sup>2</sup> valorizou a cultura popular e considerou as influências da arte indígena, medieval, renascentista europeia e africana como a bases da cultura popular brasileira, nesse período, a partir da década de 1922, o ensino de Arte foi influenciado pelas ideias da Escola Nova, fundamentado na livre expressão das formas, da individualidade, da inspiração e da sensibilidade, rompendo com o modelo anterior mais tradicional (PARANÁ, 2008).

Nos anos posteriores, houve um crescimento nos movimentos artísticos de caráter ideológico e crítico à sociedade, porém, perdeu forças com o regime militar,

---

<sup>1</sup> O Período Pombalino (1750-1777) foi um período marcado por grandes reformas sociais e estruturais, tendo grande impacto na educação (SILVA; SIMÕES NETO; RODRIGUES, 2018).

<sup>2</sup> O Movimento Modernista, iniciou em 1922 e realizou grandes transformações na cultura brasileira (OLIVEIRA, 2012).

especialmente com o Ato Institucional n.5 (AI-5)<sup>3</sup> de 1968, que perseguiu e exilou vários professores, artistas, políticos e intelectuais da época (PARANÁ, 2008). Assim, no ano de 1971, foi promulgada a Lei Federal nº 5692/71, que em seu artigo 7º determinou a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, tornando o ensino de Arte obrigatório no Brasil, sendo conhecido como Disciplina de Educação Artística (PARANÁ, 2008).



Imagem 02: Ilustração do professor de Arte chegando na escola.

Fonte: Autoria própria, 2023

No ano de 1995, as propostas que até então estavam implementadas, foram suspensas e uma nova política educacional foi elaborada, e a partir da Lei n. 5.692/71, os conteúdos de Educação Artística se modificaram e reorganizam outros campos de conhecimentos, tornando a disciplina de Arte como disciplina específica, deixando de ser um complemento para outras matérias e passa a ter um papel significativo na formação do indivíduo, passando a se chamar disciplina de Arte (PARANÁ, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) determina conhecimentos, saberes e valores que devem compor a base comum nacional, de modo que determina a obrigatoriedade do ensino de Arte em todos os anos do Ensino Fundamental, de modo a valorizar as diferentes formas de expressão, incluindo a música.

---

<sup>3</sup> O Ato Institucional n. 5 (AI-5) de 1968 regem uma sequência de regras e normas produzida no período do regime militar brasileiro (RAMOS, 2018).

O documento “Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Pedagógicas para os anos iniciais do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2010); A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica sobre Arte (PARANÁ, 2008) apresentam orientações didáticas, discussões teóricas, diretrizes, conteúdos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidos em cada ano da educação básica.

As Orientações Pedagógicas para aos anos iniciais do estado do Paraná pode ser uma referência nacional no que tange as orientações curriculares e práticas pedagógicas para a educação básica, especialmente ao ensino de Arte, pois destaca o desenvolvimento integral dos sujeitos, de maneira que as práticas pedagógicas enfatizem o desenvolvimento da criatividade, por meio de atividades que valorizem a expressão e a comunicação, integrando as várias áreas do conhecimento (PARANÁ, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) apresenta o componente curricular de Arte como uma linguagem que se expressa nas Artes Visuais, na Dança, na Música e no Teatro, de modo que proporcionam saberes diversos que podem ser potencializados pela criação, leitura, produção, construção, exteriorização e reflexão, com objetivo de promover a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções ao favorecer as interações sociais das diferentes culturas.

Nesse sentido, o ensino de Arte visa propor experiências e vivências sociais, que oportunizem ao aluno criar; valorizando o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2017). O documento basilar ainda destaca que o ensino de Arte deve acontecer em seis dimensões, sendo: Criação; Expressão; Crítica; Fruição, Estesia;<sup>4</sup> e Reflexão. Todas essas dimensões, tem por finalidade contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem em Arte, unido aos demais conhecimentos curriculares (BRASIL, 2017).

---

<sup>4</sup> Refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, a ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Nela as emoções, percepções intuição, sensibilidade e intelecto são protagonistas.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica, para a disciplina de Arte (PARANÁ, 2008) tem como finalidade apresentar os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos para o trabalho do professor. O documento propõe então, um ensino voltado para as relações socioculturais, econômicas e políticas, devolvendo a escola o seu papel fundamental, o ensino para todos.

A próxima seção, aponta para uma reflexão acerca do ensino de Arte que valorize o desenvolvimento da criatividade.

### Arte e Criatividade no contexto escolar

Ensinar Arte requer pensar em estratégias que promovam a interação e construções do conhecimento de maneira significativa. Nesse sentido, cabe ao professor, traçar os caminhos a serem percorridos, assim como os objetivos a serem alcançados e estratégias que serão utilizadas. Posto isso, vale destacar que várias são as manifestações artísticas presentes no dia a dia, podendo ser percebidas em diferentes contextos, como por exemplo, nos arranjos de um jardim, nas vitrines, na música de um violeiro ou em grupos de dança (LACERDA, 2008).



Imagem 03: Ilustração de um garoto observando uma obra de Arte.

Fonte: Autoria própria, 2023.

O termo “arte” é utilizado em inúmeras situações da vida diária, e é associado em diferentes contextos. Ferreira (2014) destaca que não se pode definir a palavra



“arte”, tendo em vista o caráter polissêmico e complexo. Contudo, destaca que a palavra “Arte” pode se remeter a dois aspectos, sendo o primeiro utilizado para designar as obras de arte produzidas pela história, localizadas em instituições artísticas ou contextos sociais legitimadores; enquanto a segunda, em sentido mais amplo, caracterizando a originalidade, a novidade dos atos criadores ou inovadores presentes em qualquer cultura humana, contexto social e histórico (FERREIRA, 2014).

Quando o sujeito está em contato com as manifestações artísticas, ele desenvolve a sensibilidade, estimula a imaginação além de adquirir e cultivar seu senso artístico (LACERDA 2008). Carlos Drumonde de Andrade em sua crônica “A Educação do ser poético” de 1974, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, alegou que as crianças são poetas por sua forma de ver e se expressar diante do mundo. No entanto, muitas vezes as práticas de ensino de Arte não são significativas ao ponto de valorizar e promover o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação, criatividade e senso artístico.

Para Ostetto (2011) as práticas do ensino de Arte em creches e pré-escolas, se resume basicamente em:

[...] oferece folhas em branco (tamanho A4) para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha pra modelarem, tinta para pintarem e, ao final, guardam em uma pasta de trabalhos, ler histórias para depois fazer atividades; ensaiar uma dancinha ou teatrino, para a apresentação aos pais; confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas (OSTETTO, 2011, p. 02).

A Arte na educação, não pode ser resumida em momentos e atividades isoladas, ainda mais quando o objetivo é formar o “ser poético”, criativo, artístico, ao ponto que é preciso dispor aos alunos um repertório de atividades que desenvolvam uma educação estética, uma sensibilidade no olhar, no escutar, no movimento e nas expressões de sentimentos. O ensino de Arte deve atravessar a realidade do aluno e apresentar o novo (OSTETO, 2011).

Para Anna Marie Holm (2007) o ensino de Arte é um processo contínuo que envolve pesquisas, autoconfiança e coragem de conhecer o novo. Esse processo, faz com que os alunos percorram vários caminhos, pois a construção do conhecimento

artístico não segue regras, e possibilita a utilização de diferentes instrumentos e estratégias. O professor deve promover experiências e possibilidades de construção desses conhecimentos, pois a Arte não se define por normas e nem regras, suas manifestações são expressões livres, sem uma norma de como fazer (OSTETTO, 2011).



Imagem 04: Ilustração de crianças pitando um painel.

Fonte: Autoria própria, 2023.

O artista tem suas formas particulares de ver o mundo e se expressar, um artista tem um olhar de espanto, busca o novo, admite o estranho, entrega-se ao desconhecido, se coloca em posição de escuta, de atenção aos outros, aos objetos, cultivando as incertezas do mundo (OSTETTO, 2011). Em alguns casos, a escola cai na rotina e reproduz o que já deu certo, e esquece a historicidade dos sujeitos e as influências do meio que estão em constante transformação (OSTETTO, 2011).

Segunda a autora supracitada:

É evidente a dificuldade da escola (creches e pré-escolas também!) em lidar com a arte, com a poética da vida - que pressupõem espaços para a imaginação, a experimentação, a criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro (OSTETTO, 2011, p. 04).

Desta maneira, a Arte não pode ser vista como área do conhecimento isolada, tendo em vista que por meio dela pode-se compreender o mundo, a sociedade e manifestar-se neles (OSTETTO, 2011).

Assim como Arte, a Criatividade pode ser compreendida e discutida por diferentes abordagens teóricas que buscam considerar aspectos sociais, cognitivos, psicológicos e outros (LACERDA, 2008). Sua origem é derivada do latim e significa “*creare*” e do grego “*greer*” que expressa: fazer, produzir, criar. Segundo o dicionário Aurélio, é definida com a capacidade de criar, inventar, qualidade de quem tem ideias originais, quem é criativo (SANTOS, 2015).

As primeiras concepções de criatividade estavam relacionadas a uma perspectiva mística e sobrenatural, nas quais as pessoas eram vistas como: artistas, poetas e cientistas, e pessoas iluminadas, que recebiam um “dom divino” ou “um presente dos deuses” (SANTOS, 2015). A criatividade, era compreendida como um dom, que se manifestava em alguns eleitos que eram inspirados a criar (SANTOS, 2015).

Alencar (1990) complementa que há outras concepções sobre a criatividade, nas quais concebem como um lampejo de inspiração que ocorre sem uma razão explicável, deixando de lado o papel da escola, o que a autora não comunga. Alencar (1990) destaca que mesmo que se conceba o ser humano como criativo, é preciso três aspectos fundamentais para promoção de um ambiente criador, ou seja, a preparação do indivíduo (aquilo que ele já conhece); as características do ambiente social; e o uso de técnicas adequadas para estimular as ideias.



Imagem 06: Ilustração de um vaso de flor que deve ser copiado pelos alunos.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Alencar (1990) chama a atenção ao contexto social em que se está inserido, uma vez que este pode inibir o potencial criador. De acordo com a autora, a sociedade controla desde de muito cedo as emoções e regula as curiosidades e as resguarda. É preciso combater as posturas que promovem críticas as ideias e fazem acreditar que o talento e a inspiração, estão relacionados com algo que não se controla e que está presente em poucos indivíduos. Desta forma, não se explora as ideias e bloqueia as expressões de tudo que não se enquadra ao padrão de aceitação (ALENCAR, 1990).

No ambiente escolar, muitas vezes o professor está preocupado em cumprir rigidamente os conteúdos curriculares, não encontrando tempo para promoção de espaços criativos, ouvir as descobertas das crianças, aproveitar as suas ideias, valorizar as expressões e utilizar os recursos imaginativos. Tais condutas podem resultar em barreiras que limitam a criatividade, assim como seus próprios recursos e habilidades (ALENCAR, 1990).



Imagem 05: Ilustração de um garoto segurando uma fruta que não se encaixa no modelo de fruta aceita pela sociedade.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Em um de seus livros: “Professor sim, tia não; Cartas para quem ousa ensinar”, Paulo Freire (1997) nos apresenta a importância da imaginação na sala de aula, segundo o autor:

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação, obviamente de forma disciplinada. E isto desde o primeiro dia de aula, demonstrando a importância da imaginação em nossa vida. A



imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma que aguça a curiosidade e a inventividade da mesma forma que aguça a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita – é garatuja. Na oralidade, na repetição dos contos que se reproduzem dentro de sua cultura (FREIRE, 1997, p. 47).

Freire (1997) sobressalta que a imaginação é importante e necessária para o desenvolvimento dos sujeitos, pois leva a sonhos possíveis e impossíveis. Desenvolver contextos e ambientes que promovam a criatividade é um desafio ao professor da educação básica, e condição *sine qua non* ao desenvolvimento humano. Sendo assim, destaca-se as contribuições da Epistemologia Genética como aporte teórico para compreender o desenvolvimento humano, sobretudo, ao entender a construção do conhecimento como um movimento dinâmico, dialético que engendra mecanismos cognitivos internos, particulares, que perpassam as interações e contextos físicos, sociais e afetivos.

### **A Construção do Conhecimento e as Contribuições da Epistemologia Genética**

Para Santomauro (2010), questões acerca da origem do conhecimento começaram a ser pensadas e discutidas pelos Gregos, após o nascimento do pensamento racional, na busca por explicações a partir de conceitos e não mais por mitos para entender o mundo. A dúvida nesse período era saber se o sujeito já possuía o conhecimento, como algo inato, chamado de “*a priori*” ou se o conhecimento poderia ser transmitido por alguma coisa ou alguém, chamado de *a posteriori* (PAULETTI; ROSA; FERNNER, 2014).

Em uma concepção inatista do desenvolvimento, o professor teria o papel de agir como facilitador do processo, interferindo o mínimo possível, apresentando apenas o conhecimento, para que o aluno possa organizá-lo de maneira autônoma (PAULETTI; ROSA; FERNNER, 2014). Já em uma concepção empirista, o sujeito nasce com a capacidade de aprender, no entanto, precisa de experiências ao longo da vida para que a aprendizagem se desenvolva (PAULETTI; ROSA; FERNNER, 2014), essa ideia inicialmente foi defendida por Aristóteles (348-322 a. C).

A corrente construtivista supera as duas anteriormente apresentadas ao acreditar que o processo de aprendizagem ocorre por meio da construção entre os pares e/ou objeto de conhecimento em uma íntima relação de interação. Nessa perspectiva, o sujeito constrói o conhecimento a partir de sua bagagem e se ressignifica como o novo conhecimento (PAULETTI; ROSA; FERNNER, 2014).

O biólogo suíço Jean Piaget se debruça em compreender a construção do conhecimento em uma perspectiva genética, tendo como foco os estudos da *ipse intellectus*, instrumento intelectual que promove o conhecimento e os mecanismos que constroem o conhecimento (SOUZA, 2014). Seus questionamentos percorriam em perguntas sobre o sujeito epistêmico e sobre como o conhecimento se constrói (SOUZA, 2014).

Os estudos de Piaget apresentam uma mente e o físico em trabalho conjunto, de maneira que um depende do outro e que as atividades mentais submetem as leis que governam a atividade biológica (WADSWORTH, 2003). Com base nesse princípio, Piaget entendeu que o desenvolvimento intelectual está ligado ao desenvolvimento biológico. Os atos intelectuais são entendidos como atos de organização e adaptação ao meio, portanto os comportamentos mentais são diretamente ligados ao funcionamento biológico (WADSWORTH, 2003).



Imagem 07: Ilustração de Jean Piaget.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Seu questionamento percorria em torno de como a ciência produz novos conhecimentos, e como é feita por seres humanos, como os seres humanos constroem seus conhecimentos (BECKER; MACHADO, 2016). Com esse questionamento, Piaget começa a estudar o processo de desenvolvimento do indivíduo, desde seu nascimento até vida adulta. A razão humana começa a ser compreendida como a embriologia da razão (BECKER; MACHADO, 2016).

Em seus estudos, Piaget propõem a ideia de razão construída (BECKER; MACHADO, 2016) e a interação ocupa um papel importante para o desenvolvimento da razão e para a construção do sujeito cognoscente (BECKER; MACHADO, 2016). A interação segundo Piaget, acontece com duas ações combinadas, a assimilação e a acomodação. Entende-se a assimilação como a ação que o sujeito exerce sobre o objeto, trazendo-o para si. E a acomodação, como a ação do sujeito sobre si (BECKER; MACHADO, 2016).

Aos poucos a acomodação vai construindo esquemas, que são difundidos em uma determinada ação. Os esquemas acontecem pela diferenciação, da aplicação dos reflexos que cada ser humano possui (BECKER; MACHADO, 2016). Piaget, explica que a mente humana é provida de estruturas análogas ao organismo, e essas estruturas mentais ou cognitivas permitem que os indivíduos se adaptem e organizem o seu meio (WADSWORTH, 2003).

Para Wadsworth (2003):

Como estruturas, esquemas são os correlatos mentais dos mecanismos biológicos de adaptação. O estômago é uma estrutura biológica que os animais usam com sucesso para se adaptarem ao seu meio. De modo semelhante, os esquemas são estruturas que se adaptam e se modificam como o desenvolvimento mental. [...] Esquemas não são objetos reais, mas são vistos como conjuntos de processos dentro do sistema nervoso (WADSWORTH, 2003, p. 16).

Portanto, os esquemas não apresentam aspectos físicos e não são observáveis, mas podem se modificar e se aperfeiçoar (WADSWORTH, 2003). Os esquemas podem ser entendidos como arquivos, nos quais a ficha representa o esquema. Quando a criança nasce, o arquivo apresenta poucas fichas, e à medida

em que a criança vai se desenvolvendo, mais fichas são necessárias para suprir as mudanças (WADSWORTH, 2003).

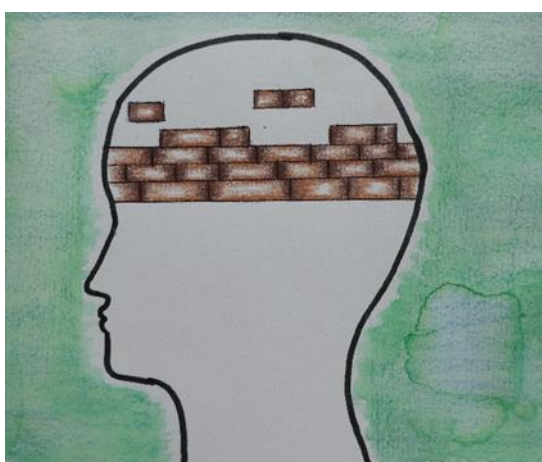


Imagem 08: Estruturas Cognitivas.

Fonte: Autoria própria, 2023.

A concepção biológica Piagetiana, considera que o sujeito possui estruturas que se manifestam por seu poder de assimilação e acomodação. Portanto para que exista construção do conhecimento, é necessário que ocorra ações físicas ou mentais sobre o objeto, que podem ocasionar um desequilíbrio e restabelecer o equilíbrio novamente (PAULETTI, 2014; ROSA, 2014; FERNNER, 2014).

Nessa perspectiva, a construção de estruturas cognitivas possibilita a passagem de um estágio de desenvolvimento cognitivo para o seguinte, mais evoluído, e a relação sujeito e meio só será possível se houver uma construção do conhecimento a partir de uma aproximação (PAULETTI, 2014; ROSA, 2014; FERNNER, 2014). Podemos considerar que a epistemologia genética, compreende o processo de construção do conhecimento como resultante de uma intensa autorregulação do sujeito, que chega ao estado de equilíbrio (PAULETTI, 2014; ROSA, 2014; FERNNER, 2014).

A ação ou assimilação são continuidade da organização biológica. A construção dos esquemas auxilia tanto nas situações de trocas, quanto em sua transformação de estruturas mais complexas (BECKER; MACHADO, 2016). Desta



forma, o meio em que o indivíduo está inserido, é diverso e os esquemas estruturais já construídos, nem sempre são suficientes para enfrentar novos objetos que são apresentados para o sujeito, podendo ser: objetos físicos, sociais, culturais e conceituais, podendo ainda variar o nível de complexibilidade (BECKER; MACHADO, 2016).

As situações desafiadoras causam desequilíbrios cognitivos, pois ainda não apresenta estruturas capazes de assimilar, mas frente a esse desequilíbrio, na tentativa de resolvê-lo, o sujeito age sobre si, transformando seus esquemas assimiladores. A vontade de resolver o novo, é crucial para a formação de novas assimilações. Após o sujeito agir sobre si mesmo, os esquemas se reconstroem para a assimilação. Ao se reorganizar, o esquema se apresenta mais desenvolvido, ampliando as estruturas, o que torna a razão mais clara para compreender o mundo (BECKER; MACHADO, 2016).

A razão vai se estruturando com base nas interações que o sujeito faz com o meio, e essa interação aos poucos permite o vir a ser de sujeito e objeto - considerando objeto tudo aquilo que é conhecido pelo sujeito, não se limitando apenas em objetos físicos (BECKER; MACHADO, 2016).

O sujeito e o objeto estão de modo pronto inexistindo. O que precisa ser feito é o vir a ser e eles começam a sua construção. A construção se dá simultaneamente, ou seja, o sujeito vai se construindo à medida que ele vai construído os objetos do conhecimento. E a existência e ambos vão sendo afetada com a ação (BECKER; MACHADO, 2016).

Em seus estudos Piaget mostrou que em cada etapa da vida, a criança incorpora o mundo a sua volta e também a si mesmo (SOUZA, 2014). Em seu livro “Seis Estudos de Psicologia” (2015), a mente se desenvolve junto com corpo até chegar na fase adulta. Ele expõe:

O desenvolvimento psíquico, que acontece quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável- caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser

concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto (PIAGET, 2015, p.3).

Os processos de conhecimento e de aprendizagem é algo espontâneo e está ligado ao processo de embriogênese, ou seja, diz respeito ao corpo, ao sistema nervoso e também as funções mentais. Portanto, é um processo que envolve um desenvolvimento geral do corpo, biológico e psicológico (BECKER, 2008).

É no processo de interação que o sujeito constrói algo novo, ou seja, cria, se desenvolve, surge algo novo. Desta maneira, se justifica a escolha desta teoria do desenvolvimento. Por defender a ideia de que a criação do novo, e a criatividade, só emerge das inúmeras interações do sujeito e objeto de conhecimento, regulado pelos mecanismos de assimilação e acomodação.

Ao entender que o novo só emerge de inúmeras situações desafiadoras, o papel da escola é utilizar de estratégias ativas que desafiam o sistema cognitivo, do estudante, ao propor situações que causam inúmeras interações, desequilíbrios, para que o sujeito se desenvolva e crie.

Nessa concepção construtivista do desenvolvimento, o professor deve promover um ambiente interativo, altamente solicitador, sem apresentar respostas prontas, permitindo que haja reflexão, tomada de consciência e construção da novidade (BECKER, 1993).

## **Considerações Finais**

A teoria de Jean Piaget nos instiga a pensar sobre o conhecimento humano e como ele é construído pelo sujeito. Para Piaget, o desenvolvimento intelectual está ligado ao desenvolvimento biológico, aos atos intelectuais, entendidos como atos de organização e adaptação ao meio, portanto os comportamentos mentais são diretamente ligados ao funcionamento biológico.

É importante compreendermos o processo de construção do conhecimento, a fim de que as práticas pedagógicas sejam mais desafiadoras, para que os sujeitos sejam mais ativos na construção do seu conhecimento, não limitando a sua

criatividade por um ensino repetitivo e sem significado. Assim, o ensino de Arte deve promover ricas interações para o desenvolvimento das situações criadoras.

Ao compreender como o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento, dá condições ao professor planejar suas aulas de forma mais dinâmica, valorizando as produções artísticas e suas significações. Toda prática pedagógica deve causar desequilíbrios, ou seja, o professor deve mediar os desafios, para que os alunos sintam necessidade de construir algo novo, de criar possibilidades e resolver problemas.

O ensino de Arte passou por várias transformações ao longo dos anos e ensinar Arte no contexto escolar deve possibilitar aos sujeitos a construção do conhecimento, a valorização das suas criações, expressões e significações. A teoria da Epistemologia Genética possibilita maior aprofundamento acerca do desenvolvimento humano, o que permite um olhar mais atento para as situações que acontecem ao redor, que podem promover novas construções e desenvolver um olhar mais sensível para as manifestações artísticas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como Desenvolver o Potencial Criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

ANDRADE, Carlos D. de Andrade. A educação do ser poético. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 61; n. 140, p.593-594, out. 1976.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor – o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BECKER, Fernando. Aprendizagem – concepções contraditórias. **Schéme- Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 1, n. 1, 2008.

BECKER, Fernando; MACHADO, Diandra D. S. Corpo e Conhecimento- Considerações a Partir de Jean Piaget e António Damásio. **Schéme- Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 51- 77, 2016.

BRASIL. **Lei** nº 5692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acessado em: 14 de jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base- Arte**. Brasília: MEC, p. 193-211, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

EDUCAR, FCE. **Musicalidade na Educação Infantil: A escola como um local reprodutor de uma cultura que promove a desigualdade**. Faculdade Campos Elíseos Vol. 19, n. 01, Abril, 2019.

FERREIRA, Debora P. **Investigações Acerca do Conceito de Arte**. 2014. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofias e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9RVFC9>>. Acessado em: 13 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas para quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

HOLM, A. M. **Baby- Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

LACERDA, Dayse R. **A Arte como Mediadora no Desenvolvimento dos Potenciais Criativos**. Monografia (Especialista em Arteterapia). Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2008.

MARIN, Alda J. **Educação, Arte e Criatividade: Estudo da criatividade não verbal**. São Paulo: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, Rita de Cássia M. Breve Panorama do Modernismo no Brasil- Revisitando Mário e Oswald de Andrade. **Revista de Literatura, História e Memória: Dossiê 90 anos da Semana de Arte Moderna no Brasil**. Unioeste-Cascavel, v. 8, n. 11, p. 82-95, 2012. ISSN: 1809-5313.

OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. Universidade Estadual Paulista: Unesp, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Arte**. Curitiba, 2008.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais**. Curitiba: CDD, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PAULETTI, Fabiana; ROSA, Marcelo P. A.; FENNER, Roniere Dos S. O Sujeito Epistêmico e a Aprendizagem. **Schéme- Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 6, n. 1, 2014.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

RAMOS, Elival da Silva. O Ato Institucional nº 5 e seu significado histórico. **Jornal da USP**, 2018. Disponível em :<<https://jornal.usp.br/artigos/o-ato-institucional-no-5-e-seu-significado-historico/>>. Acesso em: 15 mar 2022.

SANTOMAURO, B. Inatismo, empirismo e construtivismo: três ideias sobre a aprendizagem. **Revista Nova Escola**. São Paulo, v. 25, n. 237, 2010.

SANTOS, Maria S. De Souza. **Criatividade na Educação – Caminho para autonomia: um olhar a partir da feira da criatividade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém- Pará, 2015.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; SIMÕES NETO, José de Caldas; RODRIGUES, Katissa Galgania Feitosa Coutinho. Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. **Id on Line. Revista Mult. Psicologia**, v. 12, n. 41, p.637-648, 2018. ISSN: 1981-1179.

SOUZA, Maria Thereza. Construção de Conhecimento e Psicologia do Desenvolvimento: Contribuições da Teoria de Piaget. **Schéme- Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 6, 2014.

WADSWORTH, Berry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

Recebido em: 17/02/2023.

Aprovado em: 30/03/2023.