

A LINGUAGEM ARTÍSTICA NA PÓS-MODERNIDADE SOB UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Priscila de Andrade Barroso Peixoto (UENF)

cilabarroso@yahoo.com.br

Dhienes Charla Ferreira Tinoco (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Tatiane Almeida de Souza (UENF)

tatianealmeidauenf@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma breve análise sobre os desafios com os quais a educação tem se deparado, neste período conhecido como Pós-Modernidade; tempo este, cujas características têm expressado em intensas transformações nas relações humanas, socioculturais, econômicas, políticas e tecnológicas. Essas mudanças, articulações e relações que se desenvolvem nessa nova configuração trazem consigo novas exigências de mercado, necessitando assim do desenvolvimento de novas aptidões, qualificações e competências. Nesse quadro, exige-se também que o espaço escolar se reestruture, buscando formas de ensinar e aprender, condizentes com os reordenamentos da sociedade mundial. Daremos ênfase à estrutura de ensino voltada à disciplina de Arte, considerando aspectos da linguagem, criatividade, autonomia e as intervenções pedagógicas à luz da teoria interacionista.

Palavras-chave: Educação. Arte. Pós-Modernidade.

1. Introdução

O desenvolvimento e a especialização das atividades no mercado de trabalho trazem consigo a exigência da qualificação da mão-de-obra. Paralelamente ao desenvolvimento dos setores industriais e econômicos, podemos observar também consideráveis investimentos na educação, assim como a intervenção das grandes agências mundiais na construção dos modelos e dos sistemas de ensino a serem adotados.

Ao ser definida enquanto ciência capaz de formar cidadãos conscientes e atuantes, a educação tem se deparado com uma infinidade de questionamentos e desafios quanto ao seu papel no momento atual. Neste cenário, vemos mudanças nos currículos, das práticas adotadas as quais podem ser justificadas a partir destas demandas sociais.

Este fato, corrobora com as discussões, servindo-nos de exemplo

sobre a relação existente entre os aspectos históricos/culturais das sociedades e a escola. Vemos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais, desde o início da história da humanidade. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte da construção humana, do estabelecimento de normas e valores em cada ambiente cultural e do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.

Para esta análise organizamos este trabalho em duas partes. Na primeira trataremos do conceito de Pós-Modernidade, sua relação com os acontecimentos históricos e de que forma a educação e as teorias pedagógicas sofreram mudanças neste período. Neste sentido destacamos necessidade de os espaços escolares e as práticas pedagógicas estarem adequadas, oferecendo uma educação que corresponda às demandas da sociedade pós-moderna com criticidade e reflexão sobre tais fenômenos.

Num segundo momento trataremos das teorias da aprendizagem, utilizando os conceitos do psicólogo interacionista Jean Piaget. Posteriormente, veremos de que forma os documentos oficiais definem o ensino de arte, fazendo um paralelo de percepções de como esse ensino ocorre na prática. Abordaremos ainda o papel do professor frente ao tão grande desafio, que sobrepõe à função de ensinar, mas de formar cidadãos críticos e criativos.

2. *Abordagem sobre educação e Pós-Modernidade*

Após o final da 2ª Guerra Mundial e o colapso da Guerra Fria, simbolizado pela queda do Muro de Berlim, vemos o início de uma nova forma de domínio. Uma reorganização, voltada ao expansionismo e predomínio empresarial das multinacionais, na busca por novos mercados consumidores e mão de obra barata. Esses mercados, transferiram as suas atividades para os países subdesenvolvidos, iniciando um processo de industrialização, em busca de melhores condições para o lucro.

Traçando este panorama, trazemos à cena o uso do termo Pós-Modernidade, o qual embora haja controvérsias quanto ao seu significado e a sua pertinência se tornou corrente. Para esta análise, consideraremos a Pós-Modernidade como sendo a atual fase que estamos vivendo. Neste contexto alguns acontecimentos históricos podem nos auxiliar a compreender este momento. Pedro Lyra (2009) organiza seis eventos, os quais o autor chama de os marcos da Pós-Modernidade:

- 1) a bomba como mero “aperfeiçoamento” do canhão: este podia destruir um castelo e matar um punhado de pessoas; ela destruiu uma cidade, matou 100.000 pessoas num minuto e hoje pode exterminar a toda a humanidade;
- 2) o foguete como mero “aperfeiçoamento” do avião: este apenas voa na horizontal, algumas horas, de uma cidade a outra cidade; o foguete dispara na vertical e atira no espaço, durante anos, uma nave que voa de um planeta a outro planeta;
- 3) a tevê como mero “aperfeiçoamento” do rádio: ela introduziu a transmissão “ao vivo” da imagem, a cores e em movimento;
- 4) o computador como mero “aperfeiçoamento” das máquinas de escrever e de calcular: ele executa muitas outras tarefas, estranhas a essas singelas máquinas, inacessíveis à mente;
- 5) o rock, então, é algo radicalmente novo, e modificou substancialmente o comportamento da juventude, estimulando posturas liberalizadas;
- 6) e a pílula mais ainda: separando sexo e reprodução, ela liberou a mulher e instaurou uma nova forma de relacionamento interpessoal, a partir da adolescência.

Além destes marcos, os quais estão intimamente ligados às transformações que as invenções humanas modificaram profundamente o modo de vida da humanidade, vemos ainda diversos autores que relatam aspectos concernentes à sociedade da era pós-moderna. Dentre eles, temos por exemplo as concepções de Zygmunt Bauman (2001) sobre o capitalismo e o comportamento da sociedade frente ao fenômeno que o autor chama de modernidade líquida. Ao falar da instabilidade das relações humanas, o autor traça características da sociedade e o consumo, permeada pela cultura de massa, na qual pessoas que escolhem, seus modelos, com o uso da imagem para passar credibilidade aos produtos e serviços que estão à disposição para o consumo.

Pode-se então definir a Pós-Modernidade como um período histórico que expressa uma estrutura econômica global que mascara as relações de desigualdade entre os povos das grandes potências econômicas e dos países periféricos. Nesse período temos também o aparecimento de uma sociedade pós-industrial, marcada pela perda dos seus valores mais legítimos, e alicerçada no domínio do conhecimento, o qual representa neste momento histórico, a principal força econômica de produção.

Com o passar do tempo, a sociedade humana passa a caminhar por um período de intensas transformações e inovações. No setor econômico, a partir da década de 1980, as relações se tornam mais flexíveis e criativas, se comparadas àquelas vivenciadas durante a modernidade. É importante neste ponto considerarmos que essas transformações não se limitaram ao âmbito tecnológico e econômico, mas também, morais e sociocul-

turais, portanto, seus efeitos e reflexos abalaram os tradicionais modelos de convivência até então conhecidos.

Após ter traçado um perfil das relações políticas e econômicas deste período, vemos que neste cenário as teorias pedagógicas também passaram por transformações, seja em relação à expansão do conhecimento ou às práticas adotadas nos contextos escolares. As concepções que num primeiro momento se restringiam às teorias tradicionais, as quais mantinham uma postura neutra frente às questões sociais e políticas, centrada na figura do professor, sem espaço para questionamentos foi dando lugar à uma perspectiva crítica da educação.

Vemos assim o surgimento das chamadas teorias críticas e pós-críticas (ou progressistas), as quais partem de uma análise crítica do sistema capitalista com ênfase na finalidade política da educação, com vistas a diminuir as desigualdades sociais, denunciando o papel reprodutivista da educação ministrada nas escolas em relação ao capitalismo. Com base nesta concepção, a escola defende seu ideal emancipador, de estabelecer conexões entre o saber e poder, permitindo a capacidade de conscientizar o sujeito, fazê-lo refletir e questionar as condições de desigualdade social.

Sabemos que a educação não está livre das influências transformadoras da Pós-Modernidade, sendo perceptível a profunda ligação existente já que ambas, relacionam-se mutuamente pela lógica de mercado, tão essencial a manutenção da atual economia global. Neste cenário, é possível perceber que os projetos educacionais são o resultado dos jogos de poder existentes nas sociedades humanas. A partir do final do século XX, por exemplo, é possível constatar a expansão do tecnicismo educativo atrelado aos interesses do capitalismo global que exige investimentos em recursos para formar indivíduos mais eficientes e úteis no atendimento às necessidades capitalistas.

Neste contexto a educação em arte tem o seu papel cada vez mais evidenciado no que diz respeito às especificidades deste ensino que visa o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, através de uma aprendizagem que propicie o acesso a conhecimentos que permitam a reflexão do seu fazer e suas relações com o mundo enquanto cidadão e não a simples reprodução de modelos estabelecidos pela cultura de massa.

No relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, “Educação: um tesouro a descobrir”, temos uma análise considerável a respeito do desenvolvimento da sociedade

atual, bem como suas tensões marcadas pelo processo de globalização e modernização, como a convivência com a diferença, a necessidade da convivência pacífica e, relacionada a todas essas questões, a educação.

Nesse documento, são explicitadas reflexões sobre os rumos da educação na sociedade do século XXI, recomendações, objetivos e metas. Dentre essas reflexões, ressalta-se a discussão sobre os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos), entendendo o conceito de educação ao longo de toda a vida e as articulações que se desenvolvem entre esses e as exigências da sociedade capitalista, em globalização.

Esses pilares se relacionam ao raciocínio pós-moderno de Jean-François Lyotard para quem o saber “não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados donativos; a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar etc.” (LYOTARD, 1986, p. 36). Assim, faz-se necessário compreender a sociedade, seus discursos, suas fundamentações e ao mesmo tempo compreender os rumos que a educação tem tomado. Dessa forma, poderemos pensar a possibilidade da experiência, do diferente, em direção a transformação social na atualidade.

Em um artigo que relaciona as discussões sobre a Pós-Modernidade e suas implicações no âmbito educacional, José Luís Sanfelice (2003, p. 11) compreende que “a educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não está imune à pós-modernidade cultural que as sinalizam”.

Percebemos que a pós-modernidade traz em sua base a ordenação do mundo que convive com o múltiplo, a pluralidade, a rápida circulação de informações. Assim é preciso que os alunos estejam aptos a exercerem neste mercado de trabalho, um papel atuante e relevante, enquanto indivíduos que possuem, não apenas valores técnico-profissionais, mais acima de tudo, que sejam humanizados.

3. *A educação em arte nas escolas e os Parâmetros Curriculares Nacionais*

Considerando a ação educativa como importante precursor no desenvolvimento da consciência do coletivo, vemos que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentam este papel da escola na promoção de condições para a reflexão dos alunos sobre os conhecimentos adquiridos

e construídos no decorrer de sua socialização.

Além disso, temos no espaço escolar a oportunidade de proporcionar caminhos para que os indivíduos possam interagir com os conhecimentos apresentados, transformando-os e reconstruindo-os de modo contínuo em suas ações de acordo com as necessidades dos espaços sociais em que atuam.

No ano de 1971, pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, a arte é incluída no currículo escolar com o título de educação artística, sendo neste período considerada como “atividade educativa” e não como disciplina. Com o passar do tempo, vemos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que partir dos anos 80 constituiu-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal.

Este movimento permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. Tais ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicaram-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.

No ano de 1988, com a promulgação da *Constituição*, iniciam-se as discussões sobre a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área.

Somente a partir da *Lei n. 9.394/96*, revogam-se as disposições anteriores e arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2).

São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados

à cultura artística e não apenas como atividade.

Vemos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos.

Este documento ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam para diversas reflexões acerca das produções teóricas e acadêmicas sobre a arte-educação. Vemos neste documento que “as pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas”.

Tendo por base conhecimentos na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, vemos neste documento registros sobre o surgimento autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva, uma vez que “valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno”. (BRASIL, 1997)

Assim, é importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas tal princípio revolucionário que contemplava a todos, independentemente de seus talentos especiais, suas necessidades, bem como a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo: “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”.

O problema estava justamente enquadrado no fato de que estes e

muitos outros lemas foram aplicados de forma mecânica nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” – ou seja, deixar a criança fazer arte. Assim, vemos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que ao professor destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo, “a ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil”.

De igual modo, o princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer.

Tendo por objetivo fundamental facilitar o desenvolvimento criador da criança, tais práticas acabaram por desencadear uma aplicação indiscriminada de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. De acordo com essas concepções, a potencialidade criadora do indivíduo se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições conceituais para isso.

Outra característica dessas práticas, dizem respeito às atividades de teatro e dança, as quais somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. Vemos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem uma perspectiva de ensino voltada para a criação consciente, embasada na compreensão do sentido do fazer artístico. Nesse âmbito, é urgente a necessidade da orientação da prática pedagógica em torno da responsabilidade da escola de ser este espaço aberto à liberdade de expressão e o mesmo tempo promover o senso crítico, estético do fazer artístico.

Jean Piaget (1972), define que o papel do professor deve ser aque-

le de iniciar a pesquisa, de fazer tomar consciência dos problemas, não se fazendo um ditador de verdades. Para ele é necessário atentar para o fato de que: compreender é inventar e reinventar, é dar uma lição prematuramente, é impedir a criança de inventar e redescobrir soluções por si mesma.

As linguagens artísticas enquanto disciplinas obrigatórias no currículo escolar, não se destinam à formação de artistas, ideia equivocada e bastante difundida durante muito tempo no cenário educacional brasileiro. Ela incide no desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas capacidades, inclusive na sensibilização de uma consciência cidadã. Sob este aspecto, destacamos o seguinte posicionamento dado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador. (BRASIL, 1997)

Frente a essa afirmação, podemos entender que cabe ao professor orientar o aluno sobre como lidar com os conhecimentos adquiridos, auxiliando nas situações a serem enfrentadas posteriormente. Sendo assim, acreditamos na busca por uma metodologia ativa, que coloque os sujeitos em ação diante do conhecimento, quando o sujeito não consegue construir seus conhecimentos, as ‘verdades’ se tornam vazias, sem significado.

Neste ponto, vale destacar que em casos excepcionais, artistas geniais marcaram a história, porém, o fato de existirem indivíduos que transcenderam os modelos de determinadas épocas, não pode servir como fundamento para eximir a responsabilidade da escola de oferecer a Arte com a finalidade de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, utilizando-se de estratégias de ensino bem fundamentadas, de forma a favorecer os estágios de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos em cada fase da vida.

4. *Psicologia da aprendizagem: aspectos sobre a construção do conhecimento*

Nos estudos sobre aprendizagem vemos na teoria do psicólogo interacionista Jean Piaget sobre a gênese dos conhecimentos, conceitos como assimilação/acomodação, organização/adaptação, os quais o autor

utiliza para explicar que o desenvolvimento se dá pela ação do sujeito sobre o meio, e o modo como essas ações alteram e modificam as estruturas mentais do indivíduo de forma simultânea e complementar.

Sobre a teoria interacionista, vale ressaltar que esta teoria está define justamente aspectos ligados à interação entre o indivíduo e a cultura. Segundo esta teoria é fundamental que o indivíduo se insira em determinado meio cultural para que aconteçam mudanças no seu desenvolvimento. Para Jean Piaget a criança é ativa e age espontaneamente no meio. Através do contato com o mundo seus conhecimentos são construídos.

Em sua tese principal, Jean Piaget considera as diversas formas do pensamento representativo como a imaginação, o jogo simbólico e a representação cognitiva, onde a evolução das três, promovem a evolução do equilíbrio progressivo da assimilação e acomodação, promovendo a aprendizagem. De acordo com o autor, a princípio a assimilação e acomodação ocorrem simultaneamente, agindo uma sobre a outra, promovendo um desequilíbrio, mas que evoluem no sentido do equilíbrio ou adaptação.

Sobre o processo criativo durante este desenvolvimento, vemos que quando a acomodação predomina sobre o processo de assimilação, caracteriza-se a imitação. Quando o contrário ocorre, temos os jogos, os quais num primeiro momento podem ser recíprocos da imitação, os quais Jean Piaget (1990, p. 144) classifica em jogos de exercício, próprios do período sensório-motor, onde a criança “põe em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual”.

De acordo com Cléa Penteadó (2001, p. 95), tais construções lúdicas evoluem para o jogo simbólico, que implica a representação de um objeto ausente e evoluem por sua vez para o jogo de regras. Neste processo, vemos que a imitação possibilita o surgimento das primeiras imagens mentais, favorecendo o aparecimento dos primeiros esquemas verbais.

Jean Piaget (1990, p. 303) evidencia sua crítica às teorias de Vygotsky ao afirmar que não basta o aparecimento da linguagem para que desde logo, um pensamento lógico sobreponha à atividade sensório-motora. O autor explica essa passagem basicamente pelas diferenças entre o pensamento sensório-motor e o pensamento lógico. Ou seja, no pensamento sensório-motor o raciocínio da criança funciona através de imagens ligadas ao presente.

Com o seu desenvolvimento, o indivíduo se torna capaz de realizar a transição entre a inteligência propriamente sensorio-motora e a inteligência representativa. Esta capacidade de representação vai possibilitar o desenvolvimento da função simbólica, que se manifestará de diversas formas – a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico.

Ao desenvolver a capacidade representativa, ocorre a interiorização da imitação, onde as imagens elaboram-se e tornam-se substitutos dos objetos dados à percepção. Nesse período o signifiante é, então, dissociado do significado, tornando possível a elaboração do pensamento representativo. Vemos em Durlei de Carvalho Cavicchia, que nesse período

A inteligência tem acesso, então, ao nível da representação, pela interiorização da imitação (que, por sua vez, é favorecida pela instalação da função simbólica). A criança tem acesso, dessa forma, à linguagem e ao pensamento. Ela pode elaborar, igualmente, imagens que lhe permitem, de certa forma, transportar o mundo para a sua cabeça. (CAVICCHIA, p. 12).

Nesta fase que ocorre aproximadamente entre 2 e 5 anos, a criança adquire a linguagem e forma, de alguma maneira, um sistema de imagens. Porém neste período, a palavra ainda não tem para ela, o valor de um conceito. Assim, o pensamento da criança entre dois e sete anos é dominado pela representação imagística de caráter simbólico. A criança trata as imagens como verdadeiros substitutos do objeto e pensa efetuando relações entre imagens.

Por volta dos sete anos a atividade cognitiva da criança torna-se operatória, com a aquisição da reversibilidade lógica. Nesta fase, a reversibilidade aparece como uma propriedade das ações da criança, suscetíveis de se exercerem em pensamento ou interiormente. Este domínio ajuda na construção de novos invariantes cognitivos, desta vez de natureza representativa: conservação de comprimento, de distâncias, de quantidades discretas e contínuas, de quantidades físicas (peso, substância, volume etc). (CAVICCHIA, p. 12)

Vemos na teoria de Jean Piaget, que tanto as operações como as estruturas que se constroem até aproximadamente os onze anos, são de natureza concreta; permanecem ligadas indissolivelmente à ação da criança sobre os objetos. Segundo o autor, entre os 11 e os 15-16 anos, aproximadamente, as operações se desligam progressivamente do plano da manipulação concreta.

O resumo de tais teorias demonstra brevemente as diversas mudanças nas estruturas cognitivas no período da infância, as quais estão intimamente ligadas ao desenvolvimento da aprendizagem e criatividade dos indivíduos, na fase onde ocorre também o início da vida escolar.

Assim, vemos a responsabilidade dos espaços escolares e das práticas pedagógicas de se concretizarem de acordo com as necessidades dos indivíduos para o seu pleno desenvolvimento cognitivo, através das vivências com variadas situações de aprendizagem.

5. Conclusão

Observamos nesta análise, a necessidade de compreendemos que a educação deve ir além das dimensões do intelecto, pois esta deve estar articulada ao complexo sistema de condições conflitantes da sociedade. Nesse processo, é preciso dar conta da urgência de, enquanto educadores, adotarmos novas posturas, visando à eficaz condução do processo de ensino-aprendizagem de outros indivíduos.

A educação no cenário da pós-modernidade deve estar igualmente preocupada em conduzir os seus educandos à reflexão sobre a importância de ser um sujeito ativo do processo produtivo e, ao mesmo tempo, um cidadão do mundo, preocupado em promover o bem-estar social, sendo capaz de transformar, por intermédio do conhecimento. Neste contexto o ensino de Arte não deve estar restrito apenas a datas comemorativas, ao fazer por fazer ou à livre expressão banalizada pela prática inadequada. Esse ensino restrito não oferece ao indivíduo a convivência e sensibilização para o fazer artístico e sua emancipação criativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental – arte*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CAVICCHIA, Durllei de Carvalho. *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>. Acesso em: 10-05-2017.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad.: Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LYRA, Pedro. Um novo espaço para a cultura. *Revista Tempo Brasileiro* – A cultura no ciberespaço. Rio de Janeiro, 2009.

PENTEADO, Cléa. *A arte e a educação na escola: os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos*. 2001. Dissertação (de mestrado em educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1920>. Acesso em: 08-12-2017.

PIAGET, Jean. Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. In: _____. *Piaget*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro. LTC. 1990.

SANFELICE, José Luís. Pós-Modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei. *Globalização, Pós-Modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003.

SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: os quatro pilares da educação pós-moderna. *Revista da Faculdade de Educação da UFG*. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272/4689>. Acesso em 10-08-2017.