

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS SOBRE O ENSINO DE
ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MIRAGENS DE UM
CARROSSEL**

Regina Ridão Ribeiro de Paula

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: MIRAGENS DE UM CARROSSEL**

Dissertação apresentada por Regina Ridão Ribeiro de Paula, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora:

Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P324n

Paula, Regina Ridão Ribeiro de

Narrativas em cartas pedagógicas sobre o ensino de arte na educação infantil :
miragens de um carrossel / Regina Ridão Ribeiro de Paula. -- Maringá, PR, 2024.
156 f. : il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Ensino de arte - Educação infantil - Brasil. 2. Narrativas pedagógicas. 3. Formação
de professores . I. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de, orient. II. Universidade Estadual
de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.5

REGINA RIDÃO RIBEIRO DE PAULA

**NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: MIRAGENS DE UM CARROSSEL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula –
(orientadora) UEM

Profa. Dra. Franciele Clara Peloso – UTFPR/Pato Branco
Titular membro externo

Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli – UEM
Titular membro interno

Profa. Dra. Nájela Tavares Ujje – UNESPAR – Paranavaí
Suplente membro externo

Profa. Dra. Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame – UEM
Suplente membro interno

Data de Aprovação
2024

Dedico esta dissertação à minha filha, Hadassa, e ao meu filho, Isaque, razões do meu viver, heranças que Deus me confiou, flores que, nascidas em um deserto, o transformaram em um jardim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por eu ter chegado até aqui, ter conquistado experiências que me constituem como mulher, pesquisadora, mãe, filha, esposa, amiga, e tantos outros adjetivos que me completam e me descrevem nesse ato de “ser e estar sendo”. Sou grata a ti Deus, meu primeiro referencial teórico, autor e consumidor da fé, que, em mim, cresce a cada dia.

À professora Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, por ter me recebido, orientado e acolhido com tanto carinho e dedicação. Por cada momento de novas descobertas, pelos entrelaces teóricos, principalmente com Paulo Freire e as Cartas Pedagógicas, que me levaram a diluir teoria e prática com tanto afeto e carinho, que cheguei ao ponto de não distinguir a vida pessoal da profissional, com a autonomia e o compromisso de viver um “inédito viável” em uma vida de “ser e estar sendo”. Tenho, certamente, uma Carta Pedagógica gravada em minha memória de cada encontro que tivemos, de cada orientação realizada. Obrigada por estar sempre presente, mesmo quando nem poderia, nesse “suporte mundo” do qual não controlamos. Muitos desenhos nele juntas nós rabiscamos, uma amizade e obra de arte. Obrigada!

Aos(às) professores(as) e colaboradores do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por me acolherem, de modo a conferir o suporte necessário durante todo o percurso do mestrado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Social em Saúde – GEPESS/UEM –, por me permitir conhecer referenciais teóricos para além dos que eu já tinha contato, a cada integrante por ser um amigo e uma amiga presentes em minha vida durante todo o percurso no mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem – ARTEI –, coordenado pelo professor João Paulo Baliscei, por estar sempre ao meu lado e me ajudar a conhecer os referenciais

teóricos dos Estudos da Cultura Visual, pelos debates sobre diversidades, arte e cultura, que tanto contribuem em minhas pesquisas.

Ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil – GEFOPPEI –, coordenado pela professora Heloisa Toshie Irie Saito, por me acolher com carinho e me proporcionar a oportunidade de aprofundamento e conhecimento de estudos sobre práticas pedagógicas para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao professor João Paulo Baliscei, pelo acolhimento afetuoso desde quando eu ainda estava na graduação, sempre me motivando a seguir a carreira de pesquisadora, e por continuar até o dia de hoje me incentivando, acolhendo e colaborando com a minha pesquisa.

A todos(as) os(as) professores(as) e pesquisadores(as) que, gentilmente, aceitaram participar desta pesquisa com a escrita de suas narrativas em formato de Cartas Pedagógicas; vocês constituem parte importante e fundamental desta pesquisa. Sou imensamente grata por suas contribuições!

À professora Dra. Franciele Clara Peloso, por fazer parte de minhas pesquisas com suas contribuições em eventos científicos e publicações acadêmicas desde o momento de minha graduação – e, agora, de modo mais direto, pela disposição em ler e participar com suas contribuições na banca de qualificação e defesa de mestrado.

À professora Dra. Telma Adriana Pacífico Martinelli, por colaborar com a minha pesquisa desde a disciplina Aprendizagem, desenvolvimento e educação escolar – e, agora, com a acolhida e contribuições na leitura e na banca avaliadora deste trabalho.

À professora Dra. Nájela Tavares Ujiie, por suas contribuições prático-teóricas neste percurso de estudos – e, mais uma vez, por aceitar ser nossa companheira na avaliação da dissertação.

À professora Dra. Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame, por colaborar, gentilmente, com um olhar sensível e atento a esta pesquisa, sempre mantendo seu rigor profissional ao reverberar a sua dedicação para o ensino na Educação Infantil.

A todos(as) os(as) pesquisadores(as) que, de algum modo, contribuíram e contribuem para que Paulo Freire continue a ser estudado, visto e revisto, pois suas colaborações auxiliaram na construção deste estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, financiamento 01, pela concessão e mantimento da bolsa de estudos, que em muito contribuiu para a realização deste mestrado.

À minha mãe, Madalena Ridão Ribeiro, por ter acreditado em mim e por se orgulhar com minhas conquistas, fazendo com que eu tenha alegria em seguir a minha carreira.

Ao meu pai, Angêlo Vicente Conde, por sempre me incentivar a estudar, mesmo quando esse não era o meu interesse ou propósito na vida.

Ao meu marido, Fabricio Bueno de Paula, por estar ao meu lado todos os dias me motivando e incentivando a continuar, por se alegrar com cada conquista e me ajudar a reconstituir nos momentos de desespero. Por ser meu amigo e companheiro na vida e para vida.

Aos(às) meus/minhas melhores amigos(as) também dedico este trabalho. São eles(as) cada um de meus irmãos e minhas irmãs. Ângelo, Edson, Emerson, Renata e Adriana, que cuidaram e zelaram por minha vida desde a mais tenra infância. Por estarem presentes em minha caminhada torcendo por mim, sempre. Obrigada!

Ao contrário, as cem existem.

A criança

é feita de cem.

A criança tem cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar

de jogar e de falar.

Cem sempre cem

modos de escutar

as maravilhas de amar.

Cem alegrias

para cantar e compreender.

Cem mundos

para descobrir.

Cem mundos

para inventar.

Cem mundos

para sonhar.

A criança tem

cem linguagens

(e depois cem cem cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e de maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir um mundo que já existe

e de cem

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas

que não estão juntas.

Dizem-lhe:

que as cem não existem.

A criança diz:

Ao contrário, as cem existem.

(Malaguzzi apud Carolyn, 1999, p. 5).

PAULA, Regina Ridão Ribeiro de. **NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MIRAGENS DE UM CARROSSEL**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2023.

RESUMO

A partir da metáfora miragens de um carrossel, o estudo empreendido nesta dissertação debate a importância do ensino de arte na etapa da Educação Infantil. Insere-se na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem como questionamento principal: quais manifestações da arte na Educação Infantil se encontram presentes nas narrativas de Cartas Pedagógicas escritas por professores(as) atuantes nos espaços educativos e por pesquisadores(as) de arte? O objetivo geral é identificar, em narrativas de Cartas Pedagógicas de professores(as) atuantes na Educação Infantil e pesquisadores(as) de arte, como o ensino de arte se manifesta na Educação Infantil. Como objetivos específicos, destacam-se: analisar prospecções do ensino de arte com as crianças das classes populares, de modo a identificar as possibilidades formativas em arte para a Educação Infantil; realizar revisão de literatura identificando produções acadêmicas sobre o ensino de arte na Educação Infantil nos últimos 15 anos (2008-2023); refletir sobre as narrativas de professores(as) atuantes na Educação Infantil e pesquisadores(as) de arte descritas em Cartas Pedagógicas, junto a questionários sociodemográficos, acerca de como têm sido as manifestações do ensino-aprendizagem com arte na Educação Infantil; analisar, a partir dos dados levantados, quais têm sido as possibilidades e os desafios no ensino de arte para crianças da Educação Infantil. A metodologia investigativa consistiu no levantamento de dados a partir de Cartas Pedagógicas, nas quais 3 professores(as) atuantes nos espaços da Educação Infantil e 4 pesquisadores(as) que abordam a arte em suas pesquisas compartilharam vivências e experiências profissionais. Conceituada como uma pesquisa bibliográfica documental, de caráter qualitativo, esta dissertação dispõe da combinação de procedimentos e dispositivos de produção e levantamento de dados. Apóia-se, teoricamente, nos Estudos da Cultura Visual (ECV), com contribuições de Cunha (1999; 2019), Hernández (2007), Lampert (2009), Baliscai (2020), Baliscai e Paula (2020), Borre (2021), dentre outros, e em contribuições de Paulo Freire (2000; 2005; 2011; 2021). Como resultado a partir dos levantamentos bibliográficos e das narrativas presentes levantadas nesta pesquisa, identificou-se que, apesar de existir uma política educacional brasileira que inclui o ensino de arte na Educação Infantil em diversos documentos e diretrizes, segundo as narrativas descritas nas Cartas Pedagógicas dos(as) participantes desta pesquisa, ao que tange as práticas pedagógicas, a arte nem sempre está presente. Levanta-se o argumento de que o ensino de arte na Educação Infantil é incipiente e está em processo de construção. Contudo, faz-se necessária a presença do ensino de arte junto às crianças em instituições de ensino, sobretudo nas direcionadas às classes populares.

Palavras-chave: Arte; Cartas Pedagógicas; Educação; Educação Infantil; Formação de professores(as).

PAULA, Regina Ridão Ribeiro de. **NARRATIVES IN PEDAGOGICAL LETTERS ABOUT ART TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: MIRAGES OF A CAROUSEL**. 154 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2023.

ABSTRACT

Based on the metaphor of mirages on a merry-go-round, the study undertaken in this dissertation discusses the importance of teaching art at the Early Childhood Education stage. It is part of the Teaching, Learning and Human Development research line of the Postgraduate Program in Education (PPE) at the State University of Maringá (UEM). Its main question is: what manifestations of art in Early Childhood Education are present in the narratives of Pedagogical Letters written by teachers working in educational spaces and by art researchers? The general objective is to identify, in narratives of Pedagogical Letters of teachers working in Early Childhood Education and art researchers, how the teaching of art manifests itself in Early Childhood Education. Specific objectives include to analyze the prospects for art teaching with children from the lower classes, in order to identify the possibilities for art training in Early Childhood Education; to carry out a literature review identifying academic productions on art teaching in Early Childhood Education over the last 15 years (2008-2023); reflect on the narratives of teachers working in Early Childhood Education and art researchers described in Pedagogical Letters, together with sociodemographic questionnaires, about how the manifestations of teaching and learning with art in Early Childhood Education have been; analyze, based on the data collected, what have been the possibilities and challenges in teaching art to children in Early Childhood Education. The research methodology consisted of collecting data from Pedagogical Letters, in which 3 teachers working in Early Childhood Education spaces and 4 researchers who approach art in their research shared their professional experiences. Conceptualized as a qualitative bibliographical documentary research, this dissertation uses a combination of procedures and devices for producing and collecting data. It is theoretically based on Visual Culture Studies (VCS), with contributions from Cunha (1999; 2019), Hernández (2007), Lampert (2009), Baliscei (2020), Baliscei and Paula (2020), Borre (2021), among others, and contributions from Paulo Freire (2000; 2005; 2011; 2021). As a result, from the bibliographic surveys and the narratives present in the Pedagogical Letters, it was identified that, although there is a Brazilian educational policy that includes art teaching in Early Childhood Education in various documents and guidelines, according to the narratives described in Pedagogical Letters of the participants of this research, in pedagogical practices, art is not always present. The argument arises that art teaching in Early Childhood Education is in its infancy and is in the process of being built. However, it is necessary for art to be taught to children in educational institutions, especially those aimed at the working classes. **Keywords:** Art; Pedagogical Letter; Education; Early Childhood Education; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Óleo sobre tela. Carrossel (1945). Artista: Milton Costa20

Figura 2 – Obra de arte 1: “Menina lendo uma carta em uma janela aberta” (1657), Vermeer;
Obra de arte 2: “Uma menina lendo uma carta à luz de velas, com um jovem olhando por
cima de seu ombro” (1762), Wright; Obra de arte 3: “Natureza Morta com Prancheta,
Cachimbo, Cebola e Cera de Vedação” (1889), Van Gog31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação da seleção final de pesquisas para análise a partir da base de dados	67
Quadro 2 – Distribuição das pesquisas por regiões brasileiras e por esfera administrativa/instituição de pós-graduação	70
Quadro 3 – Pesquisas sobre formação de professores(as)	72
Quadro 4 – Pesquisas sobre trabalho pedagógico com arte na Educação Infantil	76
Quadro 5 – Identificação dos(as) participantes pesquisadores(as) de arte	98
Quadro 6 – Identificação dos(as) participantes atuantes na Educação Infantil	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARTEI	Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem
BDPDP	Biblioteca Digital do Portal Domínio Público
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMM	Currículo da Educação Municipal de Maringá
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECV	Estudos da Cultura Visual
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FACEDI	Faculdade de Educação da Itapipoca
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GEFOPPEI	Grupo de Pesquisa em Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil
GEPSS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social em Saúde
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEAB	Movimento de Escolinhas de Arte no Brasil

MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PPC	Projeto do Curso de Graduação em Pedagogia
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Um carrossel de expectativas e realidades na trajetória de uma pesquisadora	18
1.2	Encontro com o objeto de estudo	27
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E POSSIBILIDADES FORMATIVAS EM ARTE..	39
2.1	Educação Infantil no Brasil: do assistencialismo ao educativo	42
3	ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE QUAL ARTE ESTAMOS FALANDO?	59
3.1	Revisão de literatura: a produção acadêmica sobre o ensino de arte na Educação Infantil, últimos 15 anos (2008-2023)	66
3.2	Procedimentos metodológicos em uma análise qualitativa da revisão de literatura.....	70
3.2.1	Formação inicial e continuada e suas contribuições para o ensino de arte na Educação Infantil	71
3.2.2	Trabalho pedagógico com arte na Educação Infantil	76
3.2.3	Compreensões sobre arte na revisão de literatura	81
4	METODOLOGIA: O ENSINO DE ARTE EM NARRATIVAS ESCRITAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS	84
4.1	Pesquisa científica e Cartas Pedagógicas	88
4.2	Carta Pedagógica e narrativas de vidas	90
4.3	Cartas Pedagógicas como instrumentos metodológicos na contemporaneidade.....	91
5	CARTAS PEDAGÓGICAS: NARRATIVAS PEDAGÓGICAS EM SABERES QUE SE ENTRECruzAM	96
5.1	Cartas Pedagógicas e o ensino de Arte	97
5.2	Presença da arte na Educação Infantil.....	99
5.3	Ensino de arte, formação de professores(as) e docência na Educação Infantil	105

5.4 Arte na Educação Infantil: urgências e insurgências.....	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CARTA PEDAGÓGICA DO MEU EU, NARRATIVAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO	118
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES	136
APÊNDICE 1	136
APÊNDICE 2	140
APÊNDICE 3	143
ANEXOS	145
ANEXO A	145
ANEXO B.....	148
ANEXO C.....	151
ANEXO D	154

1 INTRODUÇÃO

1.1 Um carrossel de expectativas e realidades na trajetória de uma pesquisadora

*O elegante carrossel desde sempre me chamou a atenção.
Com cavalos coloridos num eterno gira-gira, entalhado e iluminado.
Junto ao circo a se apresentar,
Estava o carrossel a girar.
Sem demoras, no brinquedo fui rodar,
viver uma experiência inesquecível, e foi mesmo, um devastar.
O movimento de sobe e desce uniu-se as luzes piscantes,
e o gira-gira então, nem se fala. Desesperei-me em instantes.
Meu corpo repugnava, uma revira volta era a sensação.
Como mal eu poderia estar com aquilo que eu tanto sonhei experimentar?
Olhei ao lado e todos estavam felizes, crianças se divertiam sem hesitar.
A cada volta concluída ansiosa eu matutava, quando enfim vai isso acabar?
Em minha mente especulava, vou pedir para parar.
Seria um exagero o meu descontentamento.
Como pode uma criança de carrossel não gostar?
Haja vista a brincadeira que nele todos hão de compartilhar.
Findada minha experiência, logo veio a questão,
O que do carrossel posso falar?
Quimera ele ser aquilo que vejo, fica só em meu desejo,
imagem e experiência nem sempre hão de concordar.*

(Regina Ridão – 2022)

Miragens de um carrossel, poesia de minha¹ autoria, foi escrita e inspirada no ano de 2022, simultaneamente ao projeto de pesquisa, o qual resultou nesta dissertação de mestrado. Essa poesia reúne, em seus versos, frases, reflexões, pensamentos e conclusões das minhas andarilhagens de vida. Foram experiências que culminaram nas escolhas e rotas andarilhadas ao longo desta pesquisa. A analogia entre o “carrossel” e a “sistemática”² de ensino presente na Educação Infantil, que se entrecruzam ao longo destas escritas, já vinha há tempos se imbricando e imergindo em experiências distintas. Essas reflexões foram capturadas em fragmentos de: pesquisas, Cartas Pedagógicas, vivências, análises, *práxis*, elucubrações já descritas ou não, tanto por mim como por minha orientadora, por participantes pesquisadores(as) e professores(as), educandos(as) e pelas crianças.

Os fragmentos que compõem esta pesquisa³ buscam responder a algumas dúvidas, mas, principalmente, estabelecer outras tantas, para que a fomentação em torno das pesquisas continue a criar e recriar formas distintas de olhar, descrever e reescrever o mundo. Neste breve memorial de introdução da dissertação, quero apresentar justificativas pessoais por ter escolhido o carrossel como metáfora desta pesquisa e algumas das inquietações que repercutiram na escolha dos caminhos que ela tomou, tendo como tema principal as manifestações do ensino de arte⁴ na Educação Infantil.

Na poesia **Miragens de um carrossel**, a relação de incômodo entre expectativas e realidades é identificada de forma mais direta ao brinquedo carrossel. Contudo, de modo pessoal, ao escrevê-lo, relacionei-o também a muitas outras situações. Um incômodo que, de modo intimista, guarda relação com a escola da minha infância, ao ensino de arte e à

¹ Nesta parte da dissertação em específico, ao descrever um memorial de minhas vivências, recorri à conjugação de verbos na primeira pessoa do singular, porém, posteriormente, dei continuidade a outros olhares e vozes juntamente aos meus, em parágrafos e reflexões que seguiram sendo estruturados como verbos no plural.

² Todas as vezes que for escrito entre aspas “sistemática” ou “carrossel” nesta dissertação, destaco que ambas as palavras correspondem a uma analogia aos repetidos modos, formatos e caminhos que, involuntariamente ou não, têm trilhado o ensino-aprendizagem na Educação Infantil, sobretudo no ensino com arte.

³ Pesquisa realizada com o financiamento da CAPES 001.

⁴ Nesta pesquisa, optamos por escrever a palavra arte com letra minúscula, ainda que, a partir das bibliografias consultadas, ela apareça das duas formas: ora maiúscula, ora minúscula. Por questões de coerência gráfica e dadas as suas diferentes interpretações e representações, nesta pesquisa, será mantida a forma minúscula: “a”. Outrossim, enfatiza-se que optamos por redigir a expressão “Cartas Pedagógicas” sempre com as iniciais maiúsculas: “C” e “P”.

atuação do(a) professor(a) de arte⁵ na Educação Infantil⁶. Ao final da poesia, lanço a questão: “O que do carrossel posso falar? Quimera ele ser aquilo que vejo, fica só em meu desejo, imagem e experiência nem sempre hão de concordar”. Esse recorte em específico pode ser utilizado para outros contextos, que, por exemplo, individualmente ou coletivamente, em situações que se destoam entre expectativas e realidades. “Imagem e experiência nem sempre hão de concordar”. Nesta pesquisa, é uma frase a ser relacionada, ao carrossel para brincar, à escola a frequentar, à arte que muitas crianças não podem explorar, a professores(as) de arte repesados(as) de para crianças lecionar.

Figura 1 – Óleo sobre tela. Carrossel (1945). Artista: Milton Costa



Fonte: Disponível em: 3 + 2 = 5º ano C: Milton da Costa – Um artista brasileiro (csa5anoc.blogspot.com). Acesso em: 11 maio 2023.

⁵ Utiliza-se a palavra Arte, com letra maiúscula, quando se trata do componente curricular Arte, obrigatório na Educação Básica, considerando todas as linguagens da Arte: Artes Visuais, Música, Dança e Artes Cênicas. E, ao se referir à arte como expressão, movimentos, fora de um campo acadêmico, ela será mencionada com letra minúscula. Ademais, ao se referir a alguma linguagem da Arte separadamente, esta será descrita por seu nome próprio.

⁶ Neste trabalho, o termo Educação Infantil se refere a espaços educativos frequentados por crianças dos primeiros meses até seis anos de idade, mesmo quando eles não eram legalmente reconhecidos como etapa da Educação Básica, que se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

Neste momento, ao refletir sobre o carrossel, trago a obra de arte do artista carioca brasileiro (Figura 1), Milton Rodrigues da Costa (1915-1988). A obra intitulada **Carrossel** dialoga com as reflexões que tenho traçado ao longo de minhas pesquisas e na analogia do carrossel com a “sistemática” da educação. Uma das leituras possível de ser realizada sobre a obra de Milton Costa é a de relacionar as faces sem expressões das crianças na imagem com um debate sobre identidades na infância, semelhantemente aos questionamentos que vêm sendo elaborados nesta pesquisa, ao corroborar com o carrossel da poesia e os anseios de uma criança. Além do mais, pensar o ensino de arte na Educação Infantil é pensar na criação e ampliação de um repertório artístico aquém da criatividade, do lúdico e do brincar – e, ao mesmo tempo, explorar tudo o que foi mencionado de maneira conjunta.

Em relação à minha primeira experiência com o brinquedo carrossel, se bem me recordo, foi por volta dos meus 7 (sete) anos de idade, período em que, coincidentemente, estava iniciando os estudos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Antes disso, frequentei por alguns dias uma creche e, por não me adaptar, acabei abandonando. Naquele mesmo período, em rede nacional, televisionava-se a reprise de uma novela chamada **Carrossel**⁷ (1991), na qual as cenas apresentavam um ambiente escolar de crianças mais abastadas com algumas de classes populares. A telenovela enfatizava as distinções entre as crianças de diferentes classes sociais, etnias e padrões estéticos. E, apesar de a telenovela ter intenção de mostrar a importância do convívio entre as diversidades, também contrastava as disparidades entre essas variantes. A novela me proporcionou a experiência estética de ver como se dá um contexto escolar e como funciona o brinquedo carrossel; ambos eram do meu desejo de experimentar, tanto de estar em uma escola cheia de crianças quanto o de um dia me sentar e girar em um carrossel. Na minha concepção, todas as crianças amavam estar em um carrossel. Foi quando, junto a um circo no bairro, instalou-se um parque de diversões, no qual estava um carrossel a girar.

Após juntar minhas moedinhas, consegui comprar um ingresso na bilheteria e, por ser criança, feliz da vida, fui brincar. Logo, ao sentar-se no cavalinho e começar a rodar,

⁷ A telenovela mexicana, Carrusel, dirigida por Del Rangel e Reynaldo Boury, foi ao ar no Brasil pela primeira vez com uma versão dublada, denominada Carrossel, no ano de 1991, tendo reprises nos anos de 1993, 1995 e 1996. Posteriormente a essas exibições no ano de 2012, foi realizada uma nova versão da novela escrita por Íris Abravanel.

lembrei-me de um problema que tinha desde tenra idade: o de passar mal ao girar, pois algumas brincadeiras e transportes me deixavam um tanto enjoada. E, quando os cavalinhos começaram a rotação, percebi que a circunferência na qual eles giravam não era suficientemente grande, não o suficiente a ponto de enganar meu corpo para que ele não respondesse, negativamente, ao me encontrar girando. Então, comecei a passar mal. Mas, junto a todo esse mal-estar, estava aquela pequena criança a girar e, ao invés de me divertir, meu corpo brigava com minhas emoções, que deveriam ser de alegria. Até hoje, sinto-me estranha por não gostar de brincar em um carrossel, mesmo quando eu ainda era criança. Pensei e continuo a pensar: como pode um brinquedo feito, arquitetado, projetado para crianças, não agradar uma criança?

Por isso, precisamos sempre repensar os modos como as crianças recebem suas experiências. Sempre devemos questionar e entender que crianças diferentes reagem de formas distintas em suas atividades. Os Estudos da Cultura Visual (ECV) me ajudaram a entender que nem tudo o que se naturaliza ou que assume um ideal de legitimidade quer dizer que assim ele seja. Os ECV foram, inclusive, o campo teórico utilizado por mim, na escrita de meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Paula, 2019), orientado pelo Professor João Paulo Baliscai, intitulado **Entre cantos e (em)cantos: para ensinar Artes Visuais para crianças**.

Após falar sobre o carrossel, adentro, agora, em minha experiência com a escola, que foi semelhante à experiência que tive com o carrossel. Eu também considerava que a escola fosse muito bonita, interessante e atrativa. Em meu caso, acompanhei, até mesmo, a construção do prédio. Muitas vezes, eu fui até a obra para ver como estava ficando. Mas, ao começar a frequentá-la, mais uma vez, a experiência que eu vivia não correspondia às minhas expectativas. Na época, apesar de estar rodeada de pessoas, eu me sentia muito solitária na escola. Eu gostava muito das professoras, mas eu tinha muita dificuldade de me relacionar com os(as) novos(as) colegas; por isso passava, às vezes, a aula toda sem conversar em classe. Com os elogios das professoras, por eu ser educada e quietinha, eu acabava assumindo minha timidez e pouco me esforçava para me relacionar de forma mais sociável. Lembro-me que, para além das professoras que eu gostava muito, também tinha a parte da merenda, pois, naquele momento, muitas vezes, tive uma comida gostosa e quentinha que,

infelizmente, pelas difíceis condições financeiras de minha família, eu não tinha em minha casa. Crescemos em 6 (seis) irmãos, com um pai aposentado por invalidez e a mãe, empregada doméstica, que trabalhava o dia todo para sustentar a casa.

No entanto, ao mesmo tempo em que aquela comida saciava minha fome, também marcava o início do intervalo que chamávamos de recreio. Desse momento da escola eu não gostava. Por muitas vezes, fiquei dentro da sala de aula aguardando o regresso da professora. Porém, em alguns momentos, não era possível. A professora fechava a porta durante o intervalo.

Outro ponto marcante consistia nos materiais escolares e nas roupas que usávamos. As minhas roupas serviam para denunciar a escassez que eu vivia. Eram roupas furadas e velhas. Eu quase não tinha os materiais. Diferentemente de como acontece no tempo presente, por exemplo, na cidade de Maringá e em algumas outras, a prefeitura fornece os uniformes e materiais. Na minha época, isso não existia. Quando muito, eu tinha materiais que meu vizinho, pai de minhas amigas, que era catador de papel⁸, coletava em suas andarilhagens e, depois, dividia com as filhas e filhos dele. A propósito, ele também doava para as outras crianças moradoras na rua o que sobrava. Por causa dessa possibilidade, tínhamos bolsas, roupas, brinquedos, materiais e muitos artefatos que seriam impossíveis de chegar em nossas mãos se tivéssemos que contar, unicamente, com o salário de minha mãe. O salário dela mal dava para comprar o pão e o leite de cada dia.

Ao fazer essa retrospectiva da minha vida, percebo o quanto a educação, sobretudo a Educação Infantil, tem papel fundamental na vida das crianças. Penso sobre tantas possibilidades que poderia ter vivenciado e não vivenciei, bem como em todos os desafios que tanto eu, enquanto aluna, tive, exatamente como minhas professoras (só tive professoras mulheres no Ensino Fundamental) tiveram na escola. Sigo refletindo e observando, nas pesquisas publicadas ao longo da história e nas atuais, o quanto essas dificuldades se repetem continuamente.

⁸ Termo utilizado para identificar pessoas que vivem de reaproveitar os restos e lixos que a sociedade descarta, ao considerar que esses utensílios sejam lixos. Sobrevivem, principalmente, vendendo papelão e alumínio coletados.

Movida por todas essas reflexões e experiências ao longo da vida, quando terminei o Ensino Médio, decidi não continuar os estudos. Eu sonhava em ter um emprego que me possibilitasse ter tantas coisas materiais as quais não pude ter acesso antes, que era a realidade da maioria dos cidadãos das classes populares, motivados pelo desejo de suprir suas vontades. Mas, aos 26 anos de idade, após trabalhar em tantos lugares, sendo 24rabalha⁹, açougueira, manicure, diarista, vendedora ambulante, secretária, *call center*, balconista, babá, empresária, artesã e outras mais, resolvi fazer um vestibular por curiosidade. Acabei passando no vestibular, graças a Deus, aos meus esforços e às cotas sociais. E, no ano de 2016, ingressei no curso de Artes Visuais (Licenciatura Plena), em período vespertino, na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A experiência da graduação não foi o que eu esperava, mas, neste caso, não se aplica à decepção apresentada em minha poesia **Miragens de um carrossel**. Pelo contrário: o curso de Artes Visuais superou minhas expectativas. Por todas as experiências que tive enquanto aluna na Educação Básica, eu temia que a Universidade fosse um espaço de pessoas arrogantes. Eu relacionava o mundo acadêmico como algo muito distante, isto é, com pessoas de gravata e colarinho. Pensava que, na universidade, eu encontraria somente pessoas semelhantes a algumas professoras que encontrei ao longo de minha trajetória na escola, que menosprezavam algumas profissões, inclusive as de pessoas próximas a mim, como as de faxineira e pedreiro, e as relacionavam com um tipo de castigo para quem não estudasse.

Mas, quando comecei a graduação, tive professores e professoras em algumas disciplinas que, pelo contrário, proporcionaram-me conhecer muitas realidades e culturas, e a entender que muitas pessoas têm passado por situações de opressão e discriminação. Também, que os estudos, ao invés de oprimirem mais, têm como premissa ajudar as pessoas a se “libertarem” das situações de exploração.

Ser mãe e dona de casa concomitante a um curso de graduação vespertino não foi um processo fácil. Minha família carecia da minha presença e da minha ajuda no sustento financeiro, mas consegui ter outras fontes de recursos não formais, ao vender doces e fazer

⁹ Era como chamavam as meninas que dobravam as calças já experimentadas em uma grande loja da cidade, que, à época, tinha uma rotatividade intensa de clientes experimentando roupas.

algumas diárias de meio período para ajudar no sustento da casa. Consegui, enfim, concluir a graduação.

Com a conclusão da graduação em Artes Visuais, outras realidades vieram a entrar em choque com minhas expectativas novamente. Foi quando me deparei, mais uma vez, com a vivência de que “imagem e experiência nem sempre hão de concordar”. Quando se pensa em arte, logo, relaciona-se a um campo presente na Educação Infantil – e, por sua vez, considerei ter também a contratação de professores(as) com formação em arte na Educação Infantil do município em que resido. Mas não. Na cidade de Maringá, na qual resido, por exemplo, destaco o fato de que, por minha filha já ter frequentado e meu filho estar frequentando a Educação Infantil, não identifiquei a presença de professores e professoras formados(as) em arte nesses espaços.

Por conseguinte, busquei encontrar documentos oficiais que confirmassem essa ausência e percebi ser o(a) professor(a) de arte um(a) profissional escasso(a) na Educação Infantil. Para identificar a presença de professores(as) formados(as) em arte na Educação Infantil na cidade de Maringá, analisei os quatro últimos editais de concursos públicos abertos entre os anos de 2018 e 2022¹⁰, com inscrições para provimento de vagas de cargos municipais da cidade do município. Constatou-se, em apenas um desses quatro editais, que havia vagas direcionadas ao(à) professor(a) de arte, de maneira a disponibilizar vagas apenas como cadastro reserva. O edital em questão não determinava qual etapa da Educação Básica estava prevista para atuação desses profissionais, podendo ser tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, ambas etapas da Educação Básica de responsabilidade do município.

Outro documento acessado, que apresenta como é organizado o ensino nos espaços voltados à Educação Infantil em Maringá, é o **Currículo da Educação Municipal de Maringá** (Maringá, 2019). Nesse documento, há um espaço específico para os conteúdos de Educação Física, mas não para os conteúdos de Arte. Portanto, realizamos uma última busca para saber sobre a existência ou não de professores(as) formados(as) em arte na cidade de

¹⁰ Mais informações disponíveis no *link*:

<http://www2.maringa.pr.gov.br/site/index.php?sessao=30e927f10f8130>. Acesso em: 10 abr. 2020.

Maringá, por meio de um pedido formal enviado para o *e-mail* da Secretaria da Educação – SEDUC. Por *e-mail*, realizamos um requerimento de informações pertinentes ao ensino de arte na Educação Infantil. Obtivemos como resposta um documento (Anexo B) esclarecendo sobre de que forma o ensino de arte é abordado na Educação Infantil do município, ao apontar, como principal documento orientador das práticas pedagógicas nos CMEIs de Maringá, o Currículo da Educação Municipal de Maringá – CEMM (Maringá, 2018). Em relação à formação dos(as) professores(as) atuantes nesses espaços (Anexo C), a Secretaria responde que, para a proteção de dados dos(as) servidores(as) do município, as informações atinentes à formação individual dos(as) professores(as) não são divulgadas em *sites* oficiais ou na Secretaria. Porém, de modo geral, houve este esclarecimento:

No que se refere a formação dos profissionais, os segmentos professor/educador, atendem as exigências do edital de concurso que é graduação de licenciatura em Pedagogia e estes se especializam ao longo da vida profissional, contemplando diversas áreas (Anexo C, *e-mail* da SEDUC – Maringá).

A partir dos dados identificados, diante da escassez de professores(as) formados(as) em arte nos espaços da Educação Infantil, a fim de verificar quais são as implicações de se ter ou não um(a) professor(a) formado(a) em arte nesses ambientes, surgiu a problemática deste estudo: quais manifestações da arte na Educação Infantil se encontram presentes nas narrativas de Cartas Pedagógicas escritas por professores(as) atuantes nos espaços educativos e por pesquisadores(as) de arte?

Diante desse contexto, embora as configurações atuais que orientam os modos como se organizam os espaços da Educação Infantil não contemplem professores(as) com formação inicial em arte, reconheço a importância de se ter, junto aos(às) pedagogos(as), esses(as) profissionais. O que me faz continuar é saber que não estou sozinha nesta caminhada, inclusive ao lembrar minha infância e o quanto eu gostaria de ter tido pessoas que lutassem por mim, assim como sei que muitos avanços foram alcançados devido aos esforços de pessoas e professores(as) que labutaram e continuam a labutar pelos direitos das crianças, sobretudo, pelas das classes populares, que, por falta de recursos, são as mais negligenciadas.

Após a explanação deste memorial descritivo, que contempla os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa, darei continuidade aos estudos, de modo a salientar as relações que o percurso descrito até o momento tem com o objeto da dissertação.

1.2 Encontro com o objeto de estudo

O percurso traçado ao longo desta pesquisa tem como objetivo analisar prospecções do ensino de arte para as crianças das classes populares, de modo a identificar as possibilidades formativas em arte para a Educação Infantil. Esta dissertação tem como temática o ensino de arte na Educação Infantil. Na delimitação desse tema, a escolha pelo ensino de arte na etapa da Educação Infantil se dá devido às justificativas pessoais da pesquisadora, já mencionadas, com foco em espaços municipais que atendem, em sua maioria, a classes populares. A metodologia utilizada para identificar as manifestações de arte na Educação Infantil consiste nas Cartas Pedagógicas que consideram o protagonismo dos(as) participantes desta pesquisa, que, em suas narrativas, possibilitaram usar suas vozes em uma escrita comprometida com o pedagógico de seu tempo e de suas profissões. Por isso, ao intentar identificar e propiciar o desenvolvimento dessas dimensões criativas e transformativas, e atingir o objetivo supracitado, elencou-se alguns objetivos específicos, de maneira a organizar o trajeto desta pesquisa, sendo eles:

- Identificar, em documentos bibliográficos e curriculares como o ensino de arte se manifesta na Educação Infantil;
- realizar revisão de literatura identificando produções acadêmicas sobre o ensino de arte na Educação Infantil nos últimos 15 anos (2008-2023);
- refletir sobre as narrativas de professores(as) atuantes na Educação Infantil e pesquisadores(as) de arte descritas em Cartas Pedagógicas, junto a questionários sociodemográficos, acerca de como têm sido as manifestações do ensino-aprendizagem com arte na Educação Infantil;

- analisar, a partir dos dados levantados, quais têm sido as possibilidades e os desafios no ensino de arte para crianças da Educação Infantil.

Para atingir os objetivos específicos desta pesquisa, esta dissertação adota um caráter investigativo, com a pergunta central, quais manifestações da arte na Educação Infantil se encontram presentes nas narrativas de Cartas Pedagógicas escritas por professores(as) atuantes nos espaços educativos e por pesquisadores(as) de arte? além desta existem outras tantas questões, como: profissionais com formação em arte estão atuando na Educação Infantil? Quais documentos oficiais na Educação Infantil abordam a arte? Quais são as possíveis contribuições que o ensino de arte pode acrescentar às crianças da Educação Infantil? Quais são as concepções de professores(as) e pesquisadores(as) sobre o ensino de arte no cotidiano de instituições da Educação Infantil?

Ao intentar responder a esses questionamentos e alcançar o objetivo aqui proposto, utiliza-se da palavra carrossel presente no título desta dissertação e, ao longo da pesquisa, como uma metáfora, relacionando-a a uma “sistemática”, ou seja, aos repetidos modos, rituais, formatos e caminhos que, intencionalmente ou não, têm regido o ensino-aprendizagem com crianças e bebês, sobretudo, o de arte na Educação Infantil.

A Educação Infantil da qual esta pesquisa se refere compreende os espaços que atendem crianças da primeira etapa da Educação Básica, sendo o período escolar destinado às crianças dos primeiros meses até seis anos de idade, denominados Creches ou Centros de Educação Infantil e Pré-escolas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Essa etapa da educação, segundo o Plano Nacional da Educação – PNE (Brasil, 2014), compreende as creches e pré-escolas. As creches acolhem crianças e bebês de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, tendo por obrigação legal atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças, com previsão de garantir, cada vez mais, a expansão desse acesso; e a pré-escola tem como público-alvo as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, com obrigatoriedade em atender 100% (cem por cento) das crianças dessa faixa etária, de maneira a universalizar a participação das crianças em espaços educativos.

De acordo com o PNE (Brasil, 2014), registra-se essa distinção entre creches e pré-escolas na Educação Infantil, em uma divisão por idades e conteúdo. No entanto, nesta dissertação em específico, a Educação Infantil será abordada em sua integralidade, sem fazer

a divisão entre as creches e pré-escolas. Embora existam especificidades que compreendem a etapa da Educação Infantil, o ensino de arte e as atividades pedagógicas de cada ano dessa etapa não serão debatidas neste momento. Além disso, em algumas cidades brasileiras e, em especial, no município de Maringá e região, local onde residem as pesquisadoras desta dissertação, os espaços voltados a atender às crianças da Educação Infantil compreendem um mesmo prédio.

Ao debater sobre essa “sistemática”, junção de questões nas quais se explanam esta pesquisa, busca referir-se ao ensino de arte na Educação Infantil, tomando por base um panorama regional, nacional e global presentes nos espaços educativos, que, muitas vezes, encontram-se defasados e com uma conjuntura que pode distanciar as crianças da arte. “Sistemática” de organização esta que pode, inclusive, dificultar o processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Esse movimento acontece em círculos e volta sempre ao mesmo ponto de partida, repetindo várias vezes a mesma trajetória, que, para aqueles(as) que estão participando, educandos(as) e, até mesmo, os(as) professores(as), em especial, aqueles(as) que contemplam esses espaços de forma passiva, podem até ser vertiginosos. Esse “carrossel” na Educação Infantil pode ocasionar repetidos ciclos, altos e baixos, que se encontram evidentes em rotinas e cronogramas com agendas a serem cumpridas, como rituais a serem realizados dia após dia. É preciso considerar que as regras e organizações pedagógicas são importantes, porém cabe a quem executa refletir sobre suas realizações. Os profissionais devem considerar as particularidades dos espaços e indivíduos envolvidos, como o tempo de aprendizagem, os contextos em que se encontram, o tempo disponível para a execução das atividades, dentre outros aspectos, inclusive as formas de avaliação, tendo em vista o que se espera e o que são considerados “resultados positivos”.

Miragens de um “carrossel” é a reflexão desta dissertação para exercitar o embarque/desembarque sobre como pode ser explorado o ensino de arte nas instituições da Educação Infantil. É substancial, pois, embarcar no sentido de entender a conjuntura vigente no ensino-aprendizagem da Educação Infantil e desembarcar na possibilidade de localizar maneiras de desviar-se do ciclo vicioso que tem regido essa “sistemática” e prejudicado a aproximação das crianças com a arte, sendo as narrativas dos(as) participantes que apresentam essa sistemática identificada nesses espaços.

Em busca de proporcionar esse embarque/desembarque, utiliza-se como metodologia uma pesquisa de campo, documental de forma direta e indireta¹¹, na qual as Cartas Pedagógicas compreendem narrativas de vida de professores(as) da Educação Infantil e de pesquisadores(as) de arte. Os estudos e pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social em Saúde – GEPESS –, coordenado pela professora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, ao abordar os estudos de Paulo Freire e a escrita de Cartas Pedagógicas, foram fundamentais para o aprofundamento de conhecimentos sobre o tema, pela motivação do uso das Cartas Pedagógicas como metodologia de pesquisa.

As Cartas Pedagógicas, por compreenderem narrativas concernentes às vidas dos(as) participantes, coincidem com as narrativas de vida. Para Josso (2020, p. 43), a captura de narrativas consiste em uma abordagem bibliográfica que conta com recursos sinérgicos capazes de possibilitarem meios de diálogos com os(as) participantes que se encontram em “[...] um sistema de referência comum [...]”. Nessa compreensão, o uso das Cartas Pedagógicas para esta pesquisa, ao proporcionar narrativas de experiências excepcionais ou comuns de vida, aproxima-se das considerações de Josso (2020, p. 44), a qual salienta que as contribuições das narrativas proporcionam um entendimento sobre: “Os novos riscos de vida de nossos contemporâneos, práticas e reflexões biográficas revelam sua natureza inesgotável como recursos para a compreensão da dinâmica individual e coletiva”.

A seleção dos(as) participantes para a escrita das Cartas Pedagógicas ocorreu por meio de indicação de profissionais da área, tanto nos grupos de pesquisas aos quais a autora e a orientadora desta dissertação se encontram inseridas quanto nas disciplinas cursadas durante a escrita do trabalho, com o auxílio da metodologia do “sistema de rede”¹². Esse sistema de rede, conforme aponta Vinuto (2014), é conhecido, também, como bola de neve. É um método de amostragem que pode ter início em uma pessoa ou em um grupo de participante(s) e, a partir dessa pessoa ou desse grupo, surgem indicações de outros(as) que,

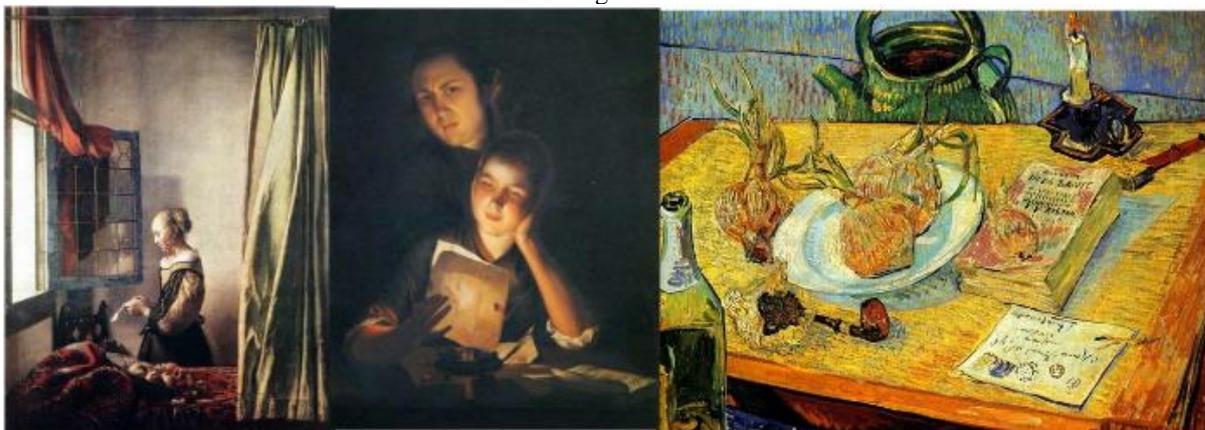
¹¹ Lara e Molina (2011) diferenciam as pesquisas documentais entre diretas, sendo as quais os dados são coletados no local ou na fonte dos acontecimentos, e pesquisas indiretas, as quais buscam os dados em materiais já publicados.

¹² O termo “bola de neve” remete à tradução da palavra inglesa *Snowball*, e esse sistema de rede, segundo Vinuto (2014), já vem sendo utilizado por outros(as) pesquisadores(as), por exemplo, Biernarcki e Waldorf (1981) e Hancock e Gile (2011). Ambas as pesquisas foram citadas pela autora.

consequentemente, indicarão mais pessoas, alcançando, por fim, uma rede, com a quantidade de participantes cujo projeto de pesquisa se propôs a alcançar.

Quanto ao uso das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisa, utiliza-se, dentre outras referências, Gadotti (2011, p. 13-14), que aponta serem as cartas um convite ao diálogo. Ele descreveu que “Paulo Freire usou o gênero carta também como um suporte novo da educação popular, como uma poderosa ferramenta pedagógica ao diálogo”.

Figura 2 – Obra de arte 1: “Menina lendo uma carta em uma janela aberta” (1657), Vermeer; Obra de arte 2: “Uma menina lendo uma carta à luz de velas, com um jovem olhando por cima de seu ombro” (1762), Wright; Obra de arte 3: “Natureza Morta com Prancheta, Cachimbo, Cebola e Cera de Vedação” (1889), Van Gogh



Fonte: Disponível em: Arteeblog: 20 Pinturas com Cartas. Acesso em: 16 maio 2023.

As cartas, enquanto gênero literário, também podem ser identificadas ao longo da história da arte, que, como exemplo, estão representadas nas obras de arte elencadas na Figura 2. A primeira imagem, no canto esquerdo da figura, trata-se da obra de Johannes Vermeer (1632-1675), pintor holandês, datada de 1657. A segunda imagem disposta na figura corresponde a uma obra de arte do ano de 1762 feita pelo artista inglês Joseph Wright (1734-1797). A última imagem apresentada no canto direito da figura é de autoria do pintor neerlandês Vincent Van Gogh, realizada no ano de 1889. Todas as obras de arte relacionadas na Figura 2 apresentam, de diferentes modos, a carta. As três obras foram pintadas entre três séculos consecutivos, XVI, XVII e XVIII, todas em países diferentes, apresentando a carta na condição de uma ferramenta utilizada em distintas épocas e por diferentes culturas. Portanto, o uso das cartas está presente em muitos espaços pedagógicos, inclusive na arte.

A perspectiva metodológica e epistemológica presente nas Cartas Pedagógicas não é identificada apenas na dimensão da participação, mas também no conteúdo da *práxis* presente nelas. As cartas não são um método novo de comunicação e, quando abordadas enquanto Cartas Pedagógicas, entende-se que a Carta Pedagógica foi um gênero utilizado por Paulo Freire (1921-1997). Portanto, neste caso, ao utilizar as Cartas Pedagógicas como ferramenta de levantamento de dados, são inúmeras as possibilidades e contribuições desse gênero textual, podendo evidenciar a *práxis* presente no contexto de ensino da Educação Infantil.

O primeiro referencial teórico a ser evidenciado concerne aos estudos de Paulo Freire, utilizado tanto para refletir conceituações sobre a educação como para pensar no tratamento dos dados levantados. As cartas, uma das ferramentas de levantamento de dados utilizadas nesta pesquisa, tiveram inspiração na escrita de Cartas Pedagógicas, termo que tem relação direta com o educador brasileiro. O intuito de possibilitar a “palavração” por meio do discurso torna o ensino dinâmico e relacional, fazendo com que as crianças e os(as) profissionais da educação tenham papéis importantes em suas funções, distanciando-se do que Freire (2005) denomina educação bancária, segundo a qual os(as) educadores(as) seriam aqueles(as) que depositam, transferem e transmitem conhecimentos para os(as) educandos(as), sem que haja uma troca. Os(as) educandos(as), nessa concepção bancária, são enxergados(as) como uma espécie de “depósito” para guardar informações.

Assim, as narrativas presentes nas Cartas Pedagógicas dos(as) participantes atuantes ou pesquisadores(as) do ensino de arte na Educação Infantil foram identificadas e analisadas também com o auxílio de concepções Freirianas, tendo como relação teórica Paulo Freire. Para além dos estudos de livros de autoria do próprio Paulo Freire, utilizamos as análises de Peloso e Paula (2010) e Peloso (2009), que aproximam as publicações de Freire à educação das infâncias entre classes populares e problematizam, inclusive, as concepções assistencialistas inerentes aos espaços educativos.

Ao abordar o termo ‘infâncias’, considera-se que crianças de diferentes contextos e realidades também vivenciam diferentes infâncias, sendo elas um processo cultural e produzido historicamente. Sobre as diferentes vivências, Cunha (2005, p. 55) postula sobre as crianças e destaca o seguinte:

Sejam elas as crianças pardas, quase brancas, que vivem a infância desrealizada [...], da violência e de viver à margem de alguns benefícios sociais. Uma infância que talvez tenha como futuro um Carandiru. Crianças que não separam o brinquedo do trabalho; que assaltam; que pedem dinheiro para se “alimentar” de cola para poder sonhar; que fogem de casa para não serem espancadas ou abusadas sexualmente; que vivem em bandos com outras crianças e adultos; que cuidam dos outros irmãos e familiares; que estão nas páginas policiais. Ou sejam elas as crianças da classe média e alta que acessam o mundo de um lugar mais confortável, que fazem parte da infância hiper-realizada, que segundo Narodowski (1998) seria aquela infância que interage com as produções culturais eletrônicas acessando o mundo via telas dos monitores dos seus computadores, das TVs, dos videogames, vídeos, filmes, entre outras produções virtuais. São crianças que ocupam seus dias com atividades cronometradas como as de um executivo: hora da ginástica, do curso de inglês, da patinação, natação. Além de suas rotinas cotidianas serem similares às dos adultos-pais-ocupados, essas crianças vivem muitas vezes isoladas em seus espaços familiares e sociais, estabelecendo suas relações afetivas através das comunicações virtuais.

Nesse sentido, a pedagogia do oprimido, a pedagogia libertária e outras pedagogias conceituadas por Paulo Freire auxiliaram nas reflexões e problematizações sobre as infâncias e o pensamento de ser criança na Educação Infantil.

O ensino de arte em espaços infantis propicia a criatividade, a transformação e ambiciona o saber que Freire (1987, p. 38) aventava ser encontrado “[...] na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Além disso, o “carrossel” abordado nesta pesquisa guarda relação com o segundo referencial teórico utilizado na dissertação: os Estudos da Cultura Visual (ECV). Esse “carrossel” se assemelha às “narrativas educacionais” argumentadas por Hernández (2007, p. 11), sendo elas os modos e caminhos impregnados de forma sistemática na educação, por vezes, considerados naturais, que buscam nortear o pensamento e as vivências dos indivíduos, até mesmo diante de experiências particulares. Para Hernández (2007, p. 11), um dos precursores dos ECV, essas narrativas que impregnam os espaços educativos são consideradas pelos sujeitos atitudes naturais e legítimas. Aliás, não são levantadas reflexões sobre as diferentes e possíveis maneiras de executarem tais atitudes. Algumas dessas ações apontadas pelo autor são: os modos como se agrupam as crianças por idade; os livros-textos

sendo considerados as únicas fontes a serem acessadas; ter espaços escolares fechados, de modo a facilitar o controle da turma; situações nas quais as famílias não têm nenhuma responsabilidade com a educação das crianças, dentre outras.

Destarte, esse segundo referencial teórico, os ECV, contribuiu com pesquisas que, direta ou indiretamente, refletem e questionam sobre os modos como o currículo e o ensino de arte são abordados na educação, sobretudo, na Educação Infantil. Os debates concernentes a esse campo de estudos foram aprofundados por meio da participação no Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem – ARTEI –, coordenado pelo professor João Paulo Baliscei, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). No ARTEI, são pesquisados estudos sobre Arte, Educação e imagem com respaldo teórico nos ECV. Apesar de esta dissertação não se debruçar diretamente sobre imagens e visualidades, que é o principal foco investigativo dos ECV, considera-se, nesta pesquisa desse campo de estudos, suas reflexões sobre o ensino de arte, conforme pontua Baliscei (2020, p. 45):

Numa perspectiva educativa, os Estudos da Cultura Visual deslocam a subjetividade dos indivíduos – com seus desejos e conflitos pós-modernos – para o centro dos debates escolares e, com isso, contribuem para o questionamento e renovação das práticas de ensino de Artes Visuais.

No exercício de levantar reflexões a partir dos ECV, esta pesquisa conta com os estudos de Cunha (1999; 2019), Henández (2007), Lampert (2009), Baliscei (2020), Baliscei e Paula (2020) e Borre (2021). Como identifica Lampert (2009), os estudos visuais derivam do campo dos Estudos Culturais, tomando como objeto a cultura visual, sendo esse um campo de estudos que entrelaça combinações entre História da Arte, Ciências Sociais, Estudos Culturais e Antropologia Visual, com enfoque em aspectos culturais presentes em “imagens visuais”. Além disso, conforme infere Baliscei (2020, p. 47), “[...] os Estudos da Cultura Visual têm como característica a problematização e a (des)construção das visualidades cotidianas, fomenta discussões para o desequilíbrio das certezas e verdades “absolutas” sobre Cultura, Arte e Educação”.

Os ECV são, nesta pesquisa, considerados um campo importante para investigações sobre o ensino de arte e para reflexões sobre a arte enquanto produção cultural. Assevera Lampert (2009, p. 37): “Produtos culturais se aproximam de produtos artísticos, assim a arte

poderá ser entendida como produção cultural, e neste espaço de produção cultural há imbricamentos políticos e ideológicos que permeiam o currículo”. Os ECV provocam pesquisas para reflexão dos modos como a arte está presente no currículo, como ela é trabalhada, abordada e, até mesmo, legalizada a partir de documentos curriculares e da legislação vigente.

A arte pode ser entendida como um componente curricular que favorece e oportuniza as experiências subjetivas dos sujeitos. É contemplada como componente curricular obrigatório para a Educação Básica no Brasil, estabelecida a partir do ano de 1971, com a reformulação dos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases – LDB –, Lei Federal nº 5.692 (Brasil, 1971). Porém, mesmo com a conquista da obrigatoriedade da arte enquanto componente curricular, inclusive na etapa da Educação Infantil, ainda que não seja ela uma etapa da educação dividida por disciplinas, levanta-se a importância de se ter, junto aos(as) pedagogos(as), professores(as) habilitados(as) em arte. Pesquisadores(as), como Barbosa (1989), Vieira (2011), Melo (2005), Souza (2011), Paula e Paula (2023), dentre outros(as) autores(as), inferem que há, por parte da escola, da sociedade e do governo, iniciativas sutis que posicionam o ensino de arte em detrimento dos demais campos de conhecimento, como se esse fosse um campo “inferior”.

Como justificativa para a realização desta pesquisa em âmbito acadêmico, considera-se a imprescindibilidade da presença de pesquisas que levantem dados sobre como tem sido o ensino de arte na Educação Infantil, bem como a importância da formação inicial ou continuada de profissionais com experiências significativas em arte, pois a formação de professores(as) precisa, cada vez mais, ser valorizada, de modo a habilitar os(as) professores(as) também para o ensino significativo em arte. A escassez de formação inicial ou continuada em Arte reverbera em inúmeras dificuldades de ensino/aprendizagem nos espaços da educação. Na Educação Infantil, enquanto linguagem expressiva, acaba, em alguns momentos, ocupando um espaço de apenas atividades recreativas, apêndice para o aprendizado de matemática e português, decoração do ambiente, lembrancinhas festivas, dentre outras circunstâncias. Isso pode se tornar um problema; não que não possa existir tudo isso, mas ela não pode ser abordada com expectativas apenas em resultados “bonitos”. É preciso ter uma intencionalidade educativa em seu processo criativo.

No campo social, propiciar a compreensão da relevância da presença de um profissional de arte nos contextos infantis, inclusive em ambientes formais, pode viabilizar a ampliação do contato da criança com a arte, com o outro e com ela mesma. Conforme destaca Cunha (1999, p. 16), o ensino de arte, em especial na Educação Infantil, deveria contribuir para um aprendizado de diferentes modos de observar e ver, proporcionando às crianças possíveis rupturas em seus cotidianos, de maneira a incentivar “[...] leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis de outras tantas imagens que estão aí sendo consumidas passivamente e indiscriminadamente através dos meios de comunicação”.

O ensino de arte realizado de forma profícua por profissionais preparados(as) para abordar a arte e seus processos criativos, além de ser defendido por Barbosa (1988), Becker (2010), Nunes (2012), Cunha (2019; 2021), Oliveira (2005), dentre outros(as) teóricos(as) da educação, tem sido reforçado nas pesquisas de Paula e Baliscei (2020^a; 2020^b) e Baliscei e Paula (2019; 2020). Em um exercício de apontar a necessidade de um processo formativo em arte de modo a contribuir com os(as) professores(as) a atuarem nos espaços da Educação Infantil, esta pesquisa reúne estudos com a intenção de valorizar os processos criativos e transformativos com a arte nas rotinas de ensino/aprendizagem dos sujeitos infantis.

Esta dissertação intitulada, **Narrativas em Cartas Pedagógicas sobre o ensino de arte na Educação Infantil: miragens de um carrossel** é composta por seis seções, desde a introdução até as considerações finais. Cumpre assinalar que a **Introdução** (primeira seção) se subdivide em dois momentos: no primeiro, denominado “Um carrossel de expectativas e realidades na trajetória de uma pesquisadora”, encontra-se um memorial descritivo com as justificativas pessoais para o desenvolvimento da pesquisa; e, no segundo, designado “Encontro com o objeto de estudo”, estão relacionados os componentes importantes para a identificação introdutória da pesquisa.

A segunda seção, para além da introdução supracitada, é intitulada **Educação Infantil e possibilidades formativas em arte**. Nela, para entendimento dos processos formativos em arte, foi realizado, sucintamente, um percurso sobre algumas concepções de ensino que envolveram a Educação Infantil ao longo da história da educação no Brasil. São apresentados debates sobre a arte no Currículo da Educação Infantil brasileira, perpassando por aspectos curriculares que imbricam no ensino de arte na Educação Infantil ao longo do

território nacional brasileiro. Por fim, relaciona-se o ensino polivalente em arte e a formação de professores(as).

A terceira seção, intitulada **Ensino de arte na Educação Infantil: de qual arte estamos falando?**, reúne uma revisão de literatura que apresenta 8 (oito) dissertações e 1 (uma) tese, compreendendo um total de 9 (nove) pesquisas acadêmicas analisadas, as quais foram selecionadas dentre as 10 (dez) resultantes a partir de uma verificação efetuada nos seguintes bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e Biblioteca Digital do Portal Domínio Público (BDPDP)¹³, com o uso do descritor: “ensino de Arte na Educação Infantil”.

Na quarta seção, denominada **Metodologia: o ensino de arte em narrativas escritas em Cartas Pedagógicas**, foi traçado o percurso metodológico que impulsionou a organização de toda a dissertação, bem como os caminhos de levantamento de dados e estudos nela reunidos.

A quinta seção antecedente as considerações finais (sexta seção). Assume o título de **Análises das Cartas Pedagógicas: narrativas pedagógicas em saberes que se entrecruzam**. Nela, foram organizadas as Cartas Pedagógicas recebidas pelos(as) participantes, elencadas sob a perspectiva de determinados assuntos, de modo a colaborar com a pesquisa a qual a dissertação se propõe: primeiro, dos(as) professores(as) atuantes na Educação Infantil e, na sequência, dos(as) pesquisadores(as) sobre arte na Educação Infantil.

Como resultado desta dissertação, pretendeu-se apontar, nas narrativas das Cartas Pedagógicas de professores(as) atuantes na Educação Infantil e pesquisadores(as) de arte, as manifestações do ensino-aprendizagem com arte que estão presentes na Educação Infantil. Pretende-se evidenciar a magnitude do ensino de arte na Educação Infantil e valorizar a presença de professores(as) habilitados(as) em arte dentro desses espaços. Tanto as revisões bibliográficas como os dados apresentados e analisados apontaram para a necessidade de uma formação aprofunda em arte, seja ela inicial ou continuada, de modo a habilitar professores(as) a terem um melhor aproveitamento dos processos criativos e da exploração dos conteúdos de arte na Educação Infantil. Almeja-se, portanto, valorizar o desenvolvimento humano das crianças, também por meio da arte, por intermédio dos

¹³ Pesquisas realizadas em 10 de abril de 2023.

processos criativos, da exploração de materiais, da experimentação de mundo, da aproximação de obras de arte de seu tempo e dos tempos passados, de sua cidade e de lugares distantes, de artistas vivos e dos que já se foram, contribuindo para a criação e formação de um repertório artístico e da sensibilidade criativa e expressiva, sobretudo nesses ambientes direcionados, em sua maior proporção, às classes populares.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E POSSIBILIDADES FORMATIVAS EM ARTE

Ao abordar os espaços educativos na Educação Infantil, no primeiro momento desta seção, levantam-se concepções de educação inerentes a esses ambientes, desde os primeiros modos de educação reservados a essa etapa da educação até a atualidade. Os estudos aqui reunidos se esforçam a identificar os percursos históricos sobre os espaços da Educação Infantil de modo introdutório para o entendimento dos caminhos trilhados por essas instituições públicas no contexto brasileiro. Em um segundo momento, destaca-se uma contextualização sobre os processos formativos em arte na Educação Infantil. E, em um terceiro e último momento, aborda-se a formação de professores(as) de arte desde uma perspectiva polivalente de formação e ensino até os esforços empreendidos na atualidade para o reconhecimento da arte e suas linguagens. Além disso, esse segundo momento traz uma contextualização da formação inicial em arte e suas aproximações da Educação Infantil, dos modos mais informais de abordagem da arte, enquanto campo de conhecimento, até seus percursos e esforços em se tornar um componente curricular obrigatório.

Embora a Educação Infantil não seja dividida por componentes curriculares, a presença da arte enquanto componente curricular obrigatório para essa etapa da Educação Básica, em suas garantias, reforça a necessidade da formação em arte por parte dos(as) professores(as) atuantes nesses espaços, já que ela é considerada um conteúdo obrigatório para essa etapa, ainda que de modo transversal com os demais conteúdos.

A obrigatoriedade do componente curricular da arte na Educação Básica se destinou, legalmente, em conformidade com a redação da LDB 5.692/71 (Brasil, 1971), primeiro direcionada ao 1º e 2º grau, conhecidos, na atualidade, por Ensino Fundamental e Ensino Médio, e posteriormente, inclusive, para a Educação Infantil, a partir da LDB 12.287/10 (Brasil, 2010^a). As diferentes perspectivas sobre o ensino na Educação Infantil ocorreram e foram traçadas, historicamente, ao longo dos anos devido à existência de um currículo. Esse currículo envolve a construção e aplicação de planos, diretrizes, encaminhamentos e planejamentos que intencionaram organizar esses espaços, ainda que, em um primeiro momento, não tenham sido publicados tais materiais de maneira oficial. A construção do currículo na Educação Infantil perpassa por uma série de documentos oficiais, desde a LDB

(Brasil, 1996) até chegar a um documento curricular final, que reúne informações e relações teóricas, de maneira a orientar a prática de professores(as) nesses espaços educativos. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), como o próprio nome indica, serve como base para a construção do currículo, ao qual as instituições de ensino acessam obrigatoriamente para orientação e organização de suas práticas pedagógicas.

Conforme especifica a Lei nº 12.796 (Brasil, 2013^a), a BNCC (Brasil, 2018) deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Sobre a organização da BNCC (Brasil, 2018) e suas contribuições para o ensino de Arte na Educação Infantil, Paula e Paula (2023) questionam sua divisão em “competências” e debatem a importância de as crianças acessarem os conteúdos de Arte desde bem pequenas.

O currículo na Educação Infantil foi construído a partir de vários documentos orientadores. Alguns deles, por exemplo, foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010b); a Política Nacional de Educação Infantil – PNEI (Brasil, 2004); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (Brasil, 2013b), dentre outros. Todos esses documentos instaurados ao longo dos anos em prol da melhoria e consolidação da educação, apesar de ainda serem acessados para consulta e subsídio para o ensino na Educação Básica, foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular. A BNCC está organizada para a Educação Infantil a partir de cinco campos de experiências que se constituem em um arranjo curricular com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017). Dentre os campos de experiências evidenciados na BNCC, no campo denominado “traços, sons, cores e formas” é enfatizado que a criança precisa “[...] conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar”, pois essas experiências diversificadas possibilitam “[...] vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (BRASIL, 2017). No entanto, todos os campos de experiência da BNCC possuem saberes inerentes ao ensino-aprendizagem com arte, por isso, os modos de trabalhar a arte com as crianças da Educação Infantil precisam alcançar saberes para além dos

secundários, que muitas vezes são erroneamente definidos por constituírem as chamadas “atividades artísticas” como as atividades que resultam em “Tarefas baseadas em datas comemorativas, projetos isolados e escolhas espontâneas e aleatórias [...]” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 40).

Por fim, elabora-se o currículo da educação, que embasa o Projeto Político-Pedagógico – PPP, documento final, com maior acesso por parte dos(as) professores(as) da Educação Básica, em uma concepção “autônoma”, estabelecida por cada município, conforme estipula a já referida lei 12.796 (Brasil, 2013^a). Para uma breve compreensão de como os(as) professores(as) recebem e trabalham com um documento pedagógico curricular em suas rotinas diárias, é importante saber que esses(as) profissionais têm maior acesso aos documentos curriculares denominados Currículo Municipal e Projeto Político-Pedagógico – PPP: o primeiro de responsabilidade do município, e o segundo de cada instituição de ensino. Para a construção e acesso de um currículo pedagógico, toda instituição municipal da Educação Infantil precisa estar devidamente credenciada em uma rede de ensino, criada para interligar essas instituições, denominada “Sistema de ensino”. Cumpre assinalar que o Sistema de Ensino funciona como se fosse uma rede de dados para integrar as creches e pré-escolas. Foi determinado pelas Disposições Transitórias dadas pelo Artigo 89 da LDB (Brasil, 1996). Por meio do sistema de ensino, é possível viabilizar levantamentos de quantas instituições atendem à etapa da Educação Infantil, além de contribuir para “[...] a formulação de políticas adequadas de atendimento educacional a crianças de zero a seis anos” (Brasil, 2002, p. 151). Para a avaliação dessas políticas, pontua-se ser “necessário que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, articuladamente invistam na constituição de sistemas de informações capazes de subsidiar as decisões gerenciais” (Brasil, 2002, p. 151). Por isso, é importante o devido credenciamento das instituições de Educação Infantil nesse sistema de ensino.

Essa foi uma breve contextualização dos documentos que envolveram a construção pedagógica na Educação Infantil, não com a pretensão de abranger todas as especificidades desse percurso curricular, mas com a intenção de expor um compilado de identificações acerca desses documentos que subsidiaram o ensino ao longo dos anos na educação. Porém, antes mesmo de existirem esses documentos supracitados, existiram percursos históricos

traçados ao longo dos anos no Brasil, que permitem identificar as perspectivas educacionais que compreendem os espaços de ensino na Educação infantil. Por conseguinte, a próxima subseção busca retomar os caminhos históricos trilhados por pesquisadores(as), de modo a apresentar as perspectivas educacionais que envolveram a Educação Infantil.

2.1 Educação Infantil no Brasil: do assistencialismo ao educativo

Historicamente, os espaços educativos reservados à Educação Infantil têm assumido distintas concepções, desde os primeiros modos de organizações, registrados com viés assistencialista, até os esforços empreendidos na atualidade de transformá-los em um espaço de educação. Apontamentos sobre o percurso histórico de concepções de ensino da Educação Infantil no Brasil podem ser identificados nas inferências de Faria (1999), Kramer (2006), Peloso e Paula (2010), Peloso (2009), Ujii e Pietrobon (2014) e Mendes (2015).

Peloso e Paula (2010) e Peloso (2009), ao analisarem as obras de Freire, aproximam as publicações do educador à educação das infâncias entre as classes populares e problematizam, inclusive, as concepções assistencialistas inerentes a esses espaços. As autoras, em suas inquirições, fundamentam-se em Freire, e, apesar da escassez de pesquisas que relacionam os estudos de Freire com as infâncias, tendo como fundamento as contribuições do educador, Peloso e Paula (2010) e Peloso (2009) enfatizam a importância da luta na busca pela garantia dos direitos das crianças das classes populares.

Substancial destacar que, ao defenderem as classes populares, esse posicionamento não se desdobra em detrimento das classes mais abastadas, pois compreendem um debate sobre o ensino enquanto espaço de direitos para todas as pessoas, sobretudo para as das classes populares, que, geralmente, são as mais prejudicadas em suas garantias. Concernente ao assunto, Peloso e Paula (2010, p. 270) descrevem: “Em vários momentos, Freire ressaltou que pensar na educação das crianças de classes populares não é fazer injustiça às crianças das classes favorecidas”.

Na busca por identificar apontamentos sobre o viés assistencialista presente nos espaços educativos que contemplam as crianças ao longo da história da educação, Kramer (2006), Peloso e Paula (2010) e Peloso (2009) inferem que essas concepções educacionais, presentes, inclusive, nas políticas públicas, por vezes, não promoveram o despertar da autonomia e curiosidade das crianças nesses ambientes, por desrespeitarem seus aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos. Ujiie e Pietrobon (2014) também abordam a criação de espaços assistencialistas a partir da metade do século XIX, com o início da atuação das mulheres nas fábricas.

Sobre a criação de creches no Brasil, Peloso (2009) e Mendes (2015) identificam que os primeiros espaços criados ao público infantil foram implantados em 1889 para atender aos filhos e às filhas das operárias, enquanto estas trabalhavam nas fábricas. Eram essas instituições a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, criada, concomitantemente, com a fundação da primeira Instituição de Proteção e Assistência à Infância, ambas no estado do Rio de Janeiro. No entanto, Mendes (2015, p. 72) pontua a existência de um artigo publicado no ano de 1879, em um jornal do Rio de Janeiro, que relata a existência de creches populares que tinham como público principal as crianças filhas das domésticas, com preocupação em cumprir com a Lei do Ventre Livre. Já as instituições de jardins de infância privadas passaram a despontar entre os anos de 1875 e 1877, no Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente. Esses jardins de infância tinham como principal teoria de ensino os estudos de Froebel (Mendes, 2015).

Desde a criação dos primeiros espaços votados às crianças das classes populares, e com o aumento da demanda de cuidados para as crianças enquanto as mães trabalhavam fora de suas casas, assim como em decorrência da sociedade cada vez mais permeada pelo capitalismo, houve a necessidade de ampliação desses espaços. Peloso (2009) e Ujiie e Pietrobon (2014) inferem terem sido, após esse período, devido as lutas das classes trabalhadoras por meio dos movimentos sociais, criadas muitas creches. Primeiramente, esses espaços destinados às crianças eram de cunho filantrópico, instituições “geralmente ligadas à igreja e com o objetivo de cuidar das crianças pobres que não tinham onde ficar enquanto suas mães trabalhavam” (Ujiie; Pietrobon, 2014, p. 35). Com o passar dos anos, surgiram, por parte do Estado, políticas públicas em defesa dessas crianças, com o intuito de

diminuir a taxa de mortalidade. Tais atitudes marcaram esse momento, configurando-o enquanto uma concepção “higienista da educação”.

Após as experiências já mencionadas de creches para as crianças, normalmente de caráter filantrópico, passaram a ser implantadas as primeiras experiências municipais e públicas de educação no Brasil, que, segundo Faria (1999) e Peloso (2010), ocorreram no ano de 1935 e tiveram como fundador Mário de Andrade (1893-1945). Esses espaços eram denominados Parques Infantis. Os Parques Infantis de Mário de Andrade, apesar de obterem um caráter educativo, em algumas interpretações, podem ser também identificados com um caráter assistencialista e compensatório por terem sido espaços educativos complementares que não substituíam a família e a escola; nas palavras de Faria (1999, p. 70): “[...] às vezes o Parque Infantil é apontado como um projeto apenas para a assistência das crianças pobres, ignorando o caráter educacional embutido também aí [...]”.

Desse modo, na acepção de Peloso (2010), os Parques Infantis compreendiam, ainda, uma abordagem de caráter “médico-assistencialista”, que, segundo a autora, não era uma abordagem exclusiva desses espaços, mas uma característica do momento histórico, que, inclusive, encontrava-se presente nos ambientes destinados à Educação Infantil, desde as décadas de 1940 e 1950.

Outra concepção de educação apontada por Kramer (2006) e Peloso (2010) foi a “educação compensatória”, que, na década de 70, dispunha de teorias que consideravam a “privação cultural” sofrida pelas crianças das classes populares. No intuito de “compensar” essa privação, as propostas educativas para creches e pré-escolas passaram a ter em vista a alfabetização aliada à estimulação precoce. Conforme afirma Kramer (2006, p. 799), essa concepção envolve uma “[...] educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares”. Esse momento, apesar de envolver processos educativos, seguia ainda marcado pelo assistencialismo.

Após a criação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) ficou estabelecido o direito à educação para crianças de zero a seis anos de idade, em espaços educativos. No entanto, conforme Ujii e Pietrobon (2014), cada sistema de ensino ficou responsável em decidir como realizar a matrícula dessas crianças. Não ficou estabelecida, por parte da legislação, a definição de

qual órgão seria responsável pela educação das crianças de até 7 anos de idade, se o Município, o Estado ou a Federação. Por isso, não houve um trabalho significativo por parte do governo em função de garantir expansão e qualidade nos espaços educativos para a Educação Infantil, de modo mais direcionado, como passou a ser após a reforma da LDB (Brasil, 1996), em 1996.

Na luta pela ampliação do atendimento das crianças e, conseqüentemente, da expansão dos espaços da Educação Infantil, muitos movimentos sociais tiveram significativa contribuição. O Movimento de Luta por Creche, no ano de 1979, a partir da iniciativa de mulheres, tinha como reivindicação a construção de mais creches. Segundo Peloso (2010), reivindicou do governo a ampliação desses espaços e as garantias dos direitos das crianças. Em paralelo a esses espaços públicos, de acordo com a autora, foram criadas, também, creches comunitárias sem o vínculo governamental, nas quais os próprios usuários as mantinham. E, apesar de o assistencialismo ainda estar presente na Educação Infantil, conforme indica Peloso (2010), por influência dos interesses das classes médias para esses espaços, que se preocupavam com a abordagem educativa para as crianças, surgiram as primeiras pesquisas que se importam com os primeiros anos de vida, na Psicologia e na Educação.

A Carta Constitucional de 1988 (Brasil, 1988) e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990 (Brasil, 1991) foram documentos legislativos propulsores para a reformulação da LDB, que ocorreu em 1996. A partir desses grandes avanços para a Educação Infantil, Kramer (2006, p. 801-802) reforça que: “Pela primeira vez na história da educação brasileira foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988, e com a ação do MEC no breve período de 1994-1995”. Assim, a partir dessa grande reforma na LDB (Brasil, 1996), com a inclusão da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, vários movimentos aconteceram nas políticas educacionais em favor da Educação Infantil. Em 1998, com vistas a definir parâmetros comuns da educação em todo território brasileiro, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998). Em seguida, foi instaurado um documento de caráter normativo, a fim de colaborar com o referencial, denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI,

promulgadas em 1999 (Brasil, 1999), com uma edição revista e ampliada em 2010 (Brasil, 2010b).

Apesar de as legislações para amparo da Educação Infantil terem sido tardias, nota-se, pelo percurso traçado até o momento, que, mesmo sem a existência de garantias governamentais para essa etapa de ensino, decorrentes da LDB, ECA, Constituição Federal e documentos curriculares constituídos, posteriormente, a esses avanços, os espaços educativos para crianças de 0 a 5¹⁴ anos aconteceram e foram amparados pela sociedade como um todo. Diante das distintas perspectivas atribuídas ao longo da história brasileira sobre os contextos de Educação Infantil, a formação e a preparação dos(as) profissionais atuantes nesses espaços afetaram, significativamente, a presença dessas diferentes concepções impregnadas nesses ambientes. Sobre a formação de profissionais atuantes na Educação Infantil em vários municípios brasileiros, bem como em São Carlos – SP, conforme identificam Santos e Tomazzetti (2022, p. 137), somente a partir do ano de 1999 é que foi realizado o primeiro “[...] concurso público para contratação de professores de Educação Infantil para atuar em creches exigindo formação em curso de magistério (Ensino Médio – modalidade normal ou cursos de Licenciatura em Pedagogia)”. Nesse sentido, a exigência de formações mínimas para os(as) profissionais atuantes na Educação Infantil foi mais um passo favorável de contribuição para reforçar os níveis de qualidade de ensino dentro desses espaços.

Em 2006, a criação da Política Nacional da Educação – PNE (Brasil, 2006) reforçou a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica e pontuou sobre concepções de crianças, ao defender que a criança deve ser “[...] criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” e que “[...] O trabalho pedagógico visa atender as necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”” (Brasil, 2006, p. 8).

¹⁴ A Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, estabelece que a Educação Infantil é composta por creches com crianças de até 3 anos de idade, e pela Pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade. No entanto, existem casos de crianças com 6 anos de idade frequentarem a Educação Infantil devido o período do ano em que faz aniversário.

O PNE (Brasil, 2006) teve nova aprovação no ano de 2010, conforme a Lei nº 8.035/10 (Brasil, 2010c). No entanto, sobre essa aprovação, Ujiie e Pietrobon (2014) argumentam que, se a efetivação da garantia de acesso às crianças na Educação Infantil foi precária no primeiro PNE (Brasil, 2006), neste segundo, não seria diferente. O segundo PNE (Brasil, 2010c) estabeleceu vinte metas e estratégias para o ensino, e a implementação dessas metas e estratégias poderia não ser executada de modo profícuo, conforme questionam Ujiie e Pietrobon (2014, p. 30): “quais são os mecanismos de acompanhamento e de controle para implementação das vinte metas e estratégias previstas no PNE?”. Esses documentos oficiais, embora contribuam, consideravelmente, para a qualidade de ensino da Educação Infantil, ao mesmo tempo, não são suficientes por si sós, sendo necessárias a ampliação e a criação de programas, leis, documentos, condições estruturais desses espaços, formação acadêmica e continuada dos profissionais envolvidos com essa etapa da Educação Básica, dentre outros fatores importantes.

A partir de 2006, concomitante ao PNE (Brasil, 2006), foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Conforme descrevem Ujiie e Pietrobon (2014, p. 31): “A política do FUNDEB representou um avanço importante no que se refere ao financiamento da educação, especialmente a Educação Infantil, que apesar de ser legalmente reconhecida como primeira etapa da educação, não havia recursos para sua manutenção”. O FUNDEB e os documentos curriculares já mencionados anteriormente contribuíram como instrumentos para o fortalecimento da expansão e garantia dos direitos na etapa da Educação Infantil, bem como para todas as etapas da Educação Básica.

Para o fechamento desta discussão, que, para ser abarcada de modo mais aprofundado, daria outra dissertação, em relação à formação de professores(as) atuantes na Educação Infantil, podem ser considerados os dados identificados por Sanches e Vieira (2020). O autor e a autora, além de revelarem os percentuais sobre a quantidade de professores(as) sem formação em nível superior, atuantes na Educação Básica, pontuam que, ainda mais grave do que a falta de formação desses(as) professores(as), são os dados identificados no Relatório de Monitoramento de Metas do PNE (Brasil, 2006), os quais revelam a escassez de formação “adequada” em cada etapa da educação. Quando se trata da

Educação Infantil, o percentual é de apenas 46,6% de professores(as) que ocupam esses espaços, sendo formados(as), adequadamente, para suas funções (Sanches; Vieira, 2020).

Dentre tantos fatores responsáveis pela efetivação de uma educação de qualidade para a Educação Infantil, inclusive para as classes populares, a formação dos(as) professores(as) atuantes nesses espaços reflete, diretamente, na qualidade educativa. Sanches e Vieira (2020, p. 11) consideram que a efetivação e a adequação, ao implantar a política nacional de formação determinada pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2006) para os(as) profissionais da educação no Brasil, não foram bem-sucedidas: “Pelo contrário, apesar das ações realizadas, é baixo o percentual de professores com formação adequada em cada etapa e modalidade de ensino”. Sobre isso, na próxima subseção, relacionam-se estudos quanto à formação em arte ao longo dos anos no Brasil, de modo a colaborar com a identificação de como as formações inicial e continuada precisam ser valorizadas – e a importância de se ter, junto aos(as) pedagogos(as), um(a) professor(a) habilitado(a) em arte.

2.2 Processos formativos em arte

Se, para instaurar a Educação Infantil e para alcançar uma abordagem educativa nos espaços direcionados às crianças, o percurso foi lento, pensar a formação em arte relacionada à infância não foi diferente. Considera-se até um percurso ainda mais moroso. Embora a arte em documentos legislativos apareça enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica, inclusive na etapa da Educação Infantil, e esteja inserida em vários documentos oficiais, em muitos espaços educativos que atendem crianças, os(as) profissionais atuantes enfrentam dificuldades em lidar com experiências em arte, para além de uma arte de livre expressão ou canônica, pois eles(as) pouco ou nada tiveram contato com a arte (Cunha, 2019).

A arte sempre esteve presente nos espaços da Educação Infantil. Já para um(a) professor(a) habilitado(a) ao ensino de arte não se pode dizer o mesmo, devido à ausência de formação inicial ou continuada em arte. Os(as) professores(as) que atuam na Educação

Infantil, em sua maioria, formados(as) em Pedagogia, esforçam-se em abordar a arte com as crianças. Muitos(as) adquiriram a formação adequada para ensinar arte, mas nem todos(as) tiveram uma aproximação com as linguagens da arte e com os processos criativos em arte. A presença da arte enquanto componente curricular na LDB (Brasil, 1971) pode ter sido um marco para o início da preocupação sobre a formação em arte direcionada aos(as) professores(as) da Educação Básica, porém, ao mesmo tempo em que foi mola propulsora de criação de disciplinas de arte na licenciatura em Pedagogia, em alguns casos, a criação de graduação específica em arte acabou por eximir os cursos de Pedagogia de trabalharem disciplinas de arte, já que existiam graduações específicas para o ensino de arte. O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) pode ser tomado como um exemplo da possível extinção dos conteúdos de arte na licenciatura.

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (PPC)¹⁵ – versão 2023 – apresenta a Resolução 009/2022, em que são reunidas as informações e decisões pertinentes ao curso de Pedagogia com habilitação em Licenciatura Plena e ênfase na Gestão e Docência Educacional. O PPC prevê a retirada da única disciplina que envolve o campo da arte, especificamente, em seus conteúdos (Anexo D). O Projeto dispõe de um “formulário para Alteração de Disciplina obrigatória em extensão”; nele, a indicação é para que substitua a disciplina de “Estudos de Arte e Compreensão Estética”, antes obrigatória, para outra disciplina também obrigatória, denominada “Práticas Extensionistas no ensino fundamental: alfabetização e letramento”.

Ao relacionar os aspectos específicos para cada área do conhecimento, o PPC solicita que seja analisada a pertinência em continuar sendo ofertadas as disciplinas “Formação docente para o ensino de arte na escola” e “Educação, mídia e arte”. No mesmo parágrafo, justifica essa retirada devido à existência de profissional específico para atendimento dessas temáticas. Adiante, incrementa-se a sua justificativa, indicando que o curso deve privilegiar conteúdos que caracterizam a atuação do profissional pedagogo.

Apesar de o PPC justificar a previsão de retirada de disciplinas que trabalham a arte da ementa do curso de Pedagogia, pode-se apurar, em seu Artigo 5º, Inciso VI, que o egresso

¹⁵ Disponível em: [ppc-pedagogia-curricularizacao-da-extensao-dia-6-de-fevereiro-2023.pdf](#) (uem.br). Acesso em: 28 nov. 2023.

licenciado em Pedagogia deve “Ensinar Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada as diferentes fases do desenvolvimento humano” (p. 38). O mesmo documento ainda versa sobre os campos de formação interligados com a organização curricular, que prevê a estrutura do curso, o qual deve se constituir por um núcleo de estudos básicos que envolvam, dentre outras especificidades, “A decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças [...]” juntamente com “[...] trabalho didático com conteúdo pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes; Educação Física” (p. 42).

Contudo, a retirada das disciplinas de arte do programa da graduação em Pedagogia não é o único motivo de preocupação, pois o PPC, ao levantar um diagnóstico do projeto em vigência, observou que existe um distanciamento entre a idealização e a realização do projeto, já que algumas práticas pedagógicas só foram implementadas no início da realização do curso, dentre elas, segundo o documento, relacionam-se as práticas pedagógicas que envolviam atividades de cultura e arte. Apesar de o exemplo trazer a realidade de uma cidade em específico, Maringá, comumente, essa conjuntura se repete em outras instituições ao longo do território brasileiro, fazendo com que a Educação Básica, em muitos casos, trabalhe a arte de forma secundária e em detrimento de outros conteúdos.

Ao coadunar sobre prospecções do ensino de arte na Educação Infantil, realiza-se uma breve identificação de como vem sendo a formação em arte. Conforme infere Barbosa (1988; 2001; 2011; 2022), a criação de instituições que se dedicaram, exclusivamente, para o ensino de arte com crianças ocorreu a partir dos anos de 1936 e 1938, quando começou a ser identificada a preocupação com uma preparação de profissionais para exercerem docência em arte. Na busca por identificar os primeiros espaços que trabalharam com o ensino de arte para crianças, com a presença de profissionais que tinham o domínio nos conteúdos da arte, toma-se como referência os estudos de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (1936-), arte-educadora brasileira, que, além de atuar dinamicamente em momentos que marcaram o ensino de arte tanto em contexto nacional como internacional, vem, ao longo de anos, traçando um panorama histórico sobre arte-educação no Brasil (Barbosa, 1988; 2001; 2011; 2022).

Barbosa (2011) contextualiza a formação em arte voltada para crianças e adolescentes no Brasil. Ao delinear esse percurso, aponta para as primeiras iniciativas de criação de espaços especializados para o ensino específico de arte que ocorreram entre o final da década de 1920 e início da década de 1930. A Escola Brasileira de Arte, segundo Barbosa (2011), foi uma das iniciativas de implementação desses espaços, criada no início da década de 1930, no estado de São Paulo, e teve como principal professor o artista Theodoro Braga (1872-1953). Neste momento, como afirma a autora, a arte era tida enquanto atividade extracurricular; por isso, os espaços educativos aconteciam em paralelo com as escolas públicas.

Entre os anos de 1936 e 1938, período em que Mário de Andrade assumiu a direção do Departamento de Cultura de São Paulo, também foi criado um curso voltado às crianças na Biblioteca Infantil Municipal, espaço que, segundo Barbosa (2011), tinha uma abordagem espontaneísta e de livre expressão. Barbosa (2011) pontua, ainda, a importante contribuição que Mário de Andrade teve para o ensino de arte, inclusive em seu curso de história da arte e filosofia, lecionado na Universidade do Distrito Federal, cujo educador tinha como interesse comparar as abordagens espontaneístas e normativas do desenho infantil.

No entanto, segundo o contexto descrito pela autora, o momento ditatorial prevalecente naquele período acabou por fechar a Universidade do Distrito Federal, e os primeiros esforços para a formação de professores(as) de arte com foco no desenho foram banidos. A partir da experiência de Mário de Andrade, as demais faculdades e universidades brasileiras implantaram cursos de desenho, porém, segundo aponta Barbosa (2011), eram sempre convencionais e se distanciavam do modo como havia sido realizado por Mário de Andrade na Universidade do Distrito Federal.

A ditadura do Estado Novo (1937-1946) foi, como destaca Barbosa (2011, p. 4), “[...] o primeiro entrave ao desenvolvimento da arte/educação” e estagnou, por alguns anos, a formação de professores(as) de arte, pois a autora descreve que aquele período enfrentado pela educação brasileira compreendia um momento em que o(a) adulto(a) não podia interferir nas elaborações das crianças, e que a arte era vista como “liberação emocional”.

Com tendência neoexpressionista¹⁶, começaram a ser implementados *ateliês*, mais um espaço com a atuação de professores(as) formados(as) em arte, sendo esses, conforme infere Barbosa (2011), em sua maioria, locais que, apesar de a preparação dos(as) professores(as), deixavam a criança desenhar livremente. Dada a superficialidade da arte trabalhada nesses *ateliês*, conforme acentua Barbosa (2011), a autora abre exceção em defesa de três deles, inferindo que foram significativos para o ensino de arte e contribuíram, inclusive, para a implementação das Escolinhas de Arte do Brasil – EAB.

As EAB foram espaços formativos que contribuíram para a formação em arte, inclusive foram as primeiras a trabalharem a formação continuada com os(as) professores(as) atuantes na Educação Básica (Barbosa, 1988). Segundo a autora, a primeira Escolinha de Arte do Brasil, fundada no Rio de Janeiro, no ano de 1948, criada por Augusto Rodrigues (1913-1993), foi mais um espaço de ensino de arte voltado ao público infanto-juvenil. Para Barbosa (1988), a EAB era um espaço de ensino que ainda se encontrava no clima de desenhar e pintar livremente, em uma abordagem expressionista.

Com a implementação das classes experimentais na Educação Básica instauradas pelo governo federal, a EAB passou a ter como público, também, os(as) professores(as) das escolas públicas, devido à procura desses(as) profissionais, que tinham como intuito aprender como ensinar arte para as crianças. Neste momento, Barbosa (1988) acentua que, devido à procura crescente para formação de professores(as) da rede pública de ensino, as EAB passaram a se proliferar, formando o que a autora chama de MEAB – Movimento de Escolinhas de Arte do Brasil.

O MEAB não era exclusivo de uma instituição, pois as sucessivas Escolinhas estabelecidas não eram filiais da primeira implantada por Augusto Rodrigues, visto que cada uma tinha autonomia em suas metodologias de ensino, mas se assemelhavam em seus objetivos e, normalmente, eram orientadas por pessoas que já haviam estudado na EAB. De acordo com Barbosa (1988), a intenção de influenciar o ensino público com a arte, mesmo estando fora dele, é uma característica das EAB. Identificar a importância do MEAB é

¹⁶ O expressionismo foi uma modalidade artística típica de 1910, que registrava os sentimentos por meio da arte. Foi denominado neoexpressionismo o momento entre as décadas de 70 e 80, em que se retomou o expressionismo.

fundamental para entender o processo formativo em arte e os esforços em busca de aproximar as crianças da arte na Educação Básica – e de proporcionar experiências artístico-expressivas para esse público, inclusive para as crianças das classes populares.

Com a alteração da LDB de 1971 e implantação da Lei 5.692 (Brasil, 1971), o MEAB ganhou ainda mais força, pois, neste momento, foi introduzida, na redação da LDB, a arte enquanto componente curricular obrigatório para 1º e 2º grau, atuais Ensino Fundamental e Médio. Conforme identifica Barbosa (1988, p. 15): “Até 1973 as Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte-educador”. Esse cenário, ainda segundo a autora, tomou outras formas no ano de 1973, momento em que o governo federal criou os primeiros cursos universitários para a formação de arte-educadores, sendo esses cursos denominados licenciatura curta ou plena em Educação Artística. Ao descrever seus últimos apontamentos sobre as Escolinhas, Barbosa (1988) conclui que as Escolinhas foram muito importantes, tiveram grandes nomes envolvidos, inclusive Paulo Freire na direção da EAB em Recife. O MEAB perdeu forças e deixou de exercer influência direta na educação, a partir do final de 1981, momento em que “[...] Noemia Varela fora obrigada a pedir demissão da Escolinha de Arte do Brasil, pressionada pela força dos ricos e políticos que infelizmente dominaram a Escolinha numa curiosa inversão do mecenato” (Barbosa, 1988, p. 19).

Embora os esforços para a implementação da arte como componente curricular tenham tomando espaço no documento que formaliza as garantias para a educação, a LDB (Brasil, 1961; 1971; 1996; 2010^a; 2017), ainda que, na Educação Infantil, não deve ser agregada como uma “disciplina”, mas como composição do currículo e efetivação na prática pedagógica, conforme pontuam Paula e Paula (2023), esses espaços educativos nem sempre têm a presença de um(a) professor(a) habilitado(a) em arte.

Desde o ano de implementação da LDB (Brasil, 1966), a arte pode ser encontrada em sua redação: primeiramente, de um modo mais retraído, no qual era considerada atividade complementar. Ao longo de suas alterações, a arte passou a ser considerada um componente curricular obrigatório para o 1º e 2º grau da Educação Básica (Brasil, 1971; 1996), etapas hoje denominadas Ensino Fundamental e Ensino Médio, e, posteriormente, para “todos os níveis da Educação Básica” (Brasil, 2010^a), e ainda, com uma última alteração em sua redação que regulamenta a arte enquanto componente curricular obrigatório na “Educação

Básica” (Brasil, 2017).

Quando se trata da etapa da Educação Infantil, a arte só passou a ser considerada componente curricular obrigatório a partir de 2010. A primeira redação da LDB, que admite a arte enquanto componente curricular obrigatório para Educação Infantil, é a Lei nº 12.287 (Brasil, 2010^a), a qual considera esse componente de caráter obrigatório para todas as etapas da Educação Básica, lei que, consecutivamente, foi alterada por uma Medida Provisória de nº 746, em 2016 (Brasil, 2016b), e teve sua última atualização no ano de 2017, com a Lei de nº 13.415 (Brasil, 2017).

Apesar de a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) afirmar, em seu § 2º, que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica”, suas equivocadas interpretações, por vezes, não acatam a Educação Infantil enquanto uma etapa da Educação Básica, pois assim não era considerada antes da implementação da Lei 9.394/96 (Brasil, 1996). Por isso, a presença de professores(as) habilitados(as) em arte não tem sido efetiva em espaços educativos da Educação Infantil, considerando tanto o nível inicial de formação quanto a implementação de formações continuadas que oportunizem aos(às) professores(as) atuante nesses espaços educativos terem um processo formativo com experiências em arte.

Quando se trata da formação inicial em arte em nível acadêmico, segundo os apontamentos de Barbosa (1988), os primeiros cursos universitários implantados a partir de 1973 formavam professores(as) para lecionar o componente curricular arte na Educação Básica, obtendo um caráter polivalente. Essa polivalência, para a autora, dava-se pelo fato de os(as) professores(as) que se formavam em Educação Artística terem, em sua grade curricular, o desenho, as artes plásticas, a música e o teatro como disciplinas de conhecimento, sendo, assim, compelidos(as) a trabalharem o ensino de arte com esse caráter multifuncional.

Ou seja, pensar o ensino de arte para crianças, ainda que lecionado por um(a) professor(a) habilitado(a) em arte, não é uma garantia de que a arte seja explorada em sua inteireza e como deveria ser, pois um dos impedimentos seria esse caráter polivalente da arte nos espaços educativos. O caráter multifuncional da polivalência não consegue ser alcançado com maestria em um único curso de graduação, mesmo que o fosse, seria preciso contar com

a disposição e o comprometimento de cada professor(a) atuante em exercer, de fato, o conhecimento adquirido em uma junção com as atualizações necessárias rotineiramente.

Sobre a presença da polivalência no ensino de Arte, quando se trata da formação em Arte, ela foi perdendo sua presença aos poucos, com a diminuição dos cursos de Educação Artística e aumento das licenciaturas específicas em cada linguagem da Arte. Sobre os levantamentos quantitativos de cursos de formação em Arte, Silva (2022) dispõe de tabelas que apresentam as quantidades de cada curso de habilitação em Arte, tanto na modalidade presencial como na Educação a Distância – EaD, ao longo do território brasileiro. Os cursos presenciais identificados por Silva (2022) foram no ano de 2000: 81 em Educação Artística, com possível caráter polivalente; já os com habilitação nas linguagens da Arte eram: 11 de música, 1 de Artes Visuais, 4 de dança e 6 de teatro. Contudo, conforme os levantamentos de Silva (2022), no ano de 2015, a quantidade de cursos de Educação Artística presenciais caiu pela metade em relação à quantidade dos que havia no ano de 2000, ao contrário dos cursos que habilitam nas linguagens da Arte, pois estes, em igual período, tiveram aumento considerável. Salienta-se que os cursos de EaD, com a disseminação dos ambientes virtuais, também vêm crescendo a cada dia.

Todavia, quando se trata da Educação Básica, no Ensino fundamental e Médio, os contratos em editais públicos são para profissionais das Artes Visuais, Música, Dança, Artes Cênicas e áreas afins, como sendo os(as) professores(as) habilitados(as) para dar aula no componente curricular Arte. Na Educação Básica, não há um componente curricular para cada linguagem. Portanto, a polivalência do(a) professor(a) de arte continua presente nesses espaços, mesmo não o sendo nas graduações. Já na etapa da Educação Infantil, como mencionado, a maioria da contratação desses(as) profissionais é de professores(as) pedagogos(as), o que não deixa de conferir a eles(as) um caráter polivalente de ensino.

Apesar da constituição da Lei nº 13.278 (Brasil, 2016^a), que especifica as linguagens da Arte, fica difícil mensurar a possibilidade da presença de professores(as) habilitados(as) nas quatro linguagens da arte estarem, de fato, exercendo seus ofícios enquanto componentes curriculares na Educação Básica, por não haver tempo, estrutura e formação suficiente para a inclusão desses profissionais – e, até mesmo, desses quatro componentes no currículo escolar em território nacional.

Se a atuação de professores(as) de arte vem perpassando por realidades fastidiosas na Educação Básica, quando o objeto a ser observado tem como foco a etapa da Educação Infantil, esse exercício fica ainda mais desafiador. Segundo Ujiie (2016), há a imprescindibilidade de redobrar a atenção na formação de professores(as), inclusive dos(as) não especialistas em arte, que, mesmo assim, atuam com o ensino de arte na Educação Infantil, identificados(as) pela autora por serem aqueles(as) que não têm formação específica em arte (considerando as suas linguagens). No que tange ao assunto, Cunha (2019) também problematiza a formação de professores(as) que não aprimoraram os seus conhecimentos sobre arte. Em sua pesquisa, a autora entrevista algumas dessas professoras pedagogas atuantes na Educação Infantil. Relata que elas tiveram poucos conhecimentos sobre concepções e metodologias em arte, tanto em suas graduações como no Ensino Médio: “Aliada à formação precária nesta área do conhecimento, as professoras não tiveram em suas vidas a oportunidade de experienciar situações expressivas, de exploração de materiais, contato com diferentes repertórios imagéticos ou de leituras de imagens” (Cunha, 2019, p. 21).

Ter em vista a organização do trabalho pedagógico em componentes curriculares específicos para o ensino de arte, inclusive na Educação Infantil, pretende proporcionar um exercício de unificar as forças dos(as) educadores(as) – e, mais do que uma formação para a polivalência, proporcionar uma formação para a interdisciplinaridade. A pesquisa de Paula e Paula (2023, p. 10-11) levanta um debate sobre a arte na Educação Infantil, questionando a abrangência dos conhecimentos concernentes à arte em espaços que a abordam somente enquanto “competências” a serem alcançada pelas crianças:

Lutar pela efetivação dos direitos já garantidos às crianças, inclusive quando concerne aos espaços de ensino, do acesso ao ensino de Arte, não diz respeito a uma disputa de profissões ou hierarquias, como se um(a) especialista em uma área de conhecimento fosse mais importante do que o(a) especialista de outra área; pelo contrário: pretende-se um exercício de unificar as forças para que as crianças tenham acesso ao conhecimento, como lhes é de direito, e para que os(as) professores(as) não sejam sobrecarregados(as) com a obrigação de serem detentores(as) de todas as áreas de conhecimento, como se isso fosse possível.

A interdisciplinaridade pode ser também atravessada, e de modo mais profícuo, quando trabalhada por vários professores(as) com formações distintas. Acerca do assunto, Barbosa (1988, p. 69), desde os anos antecedentes a 1984, já debatia sobre a interdisciplinaridade em Arte, defendendo ser ela “[...] um trabalho de várias cabeças, trabalho de equipe [...]”, e que a interdisciplinaridade “[...] tem como função integrar a colcha de retalhos de competências altamente desenvolvidas e de interesse diversificados e muitas vezes antagônicos” (Barbosa, 1988, p. 71). Esses antagonismos só podem ser debatidos a partir de discussões propostas entre dois/duas ou mais professores(as), para que o ensino tome por base esse caráter interdisciplinar.

A defesa pelo fim da polivalência no ensino de arte realizada por Barbosa (1988) guarda relação com as inferências de Freire (1997), pois ambos defendem o reconhecimento dos(as) professores(as) e a luta para a valorização dos(as) profissionais da educação. Freire (1997), ao tecer uma crítica à banalização do exercício da docência das professoras atuantes em espaços educacionais que contemplavam as crianças, problematiza o apelido carinhoso e, ao mesmo tempo, pejorativo que as pessoas faziam a essas profissionais. O termo “tia”, que Freire (1997) aponta ser utilizado nas escolas, por muito tempo, para identificar as professoras, por vezes, retirou dessas profissionais tanto as responsabilidades quanto os direitos que a elas são conferidos.

Por isso, é importante, para os(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil, a formação adequada em cada área de conhecimento, de modo a garantir às crianças o acesso, de fato, e qualidade, inclusive, à arte e aos seus conteúdos. Sobre a presença de professores(as) formados(as) em arte atuando na Educação Infantil no Brasil, Sousa (2011) infere serem escassas as pesquisas nos campos do Ensino de Artes Visuais para as crianças dessa etapa da educação, tanto em sua cidade natal, João Pessoa, na Paraíba, como em outras do Brasil. As pesquisas de Sousa (2011) ocorreram no ano de 2011 e, mesmo tendo se passados doze anos de seus ensaios, é possível concordar com a afirmação da autora, devido a essa dificuldade ainda ser recorrente ao tempo presente.

Pesquisas similares à de Sousa (2011), como a de Melo (2005), realizada na região de Campina Grande/PB, e de Cunha (2019), realizada no município de Porto Alegre/RS, analisam a formação e atuação dos(as) professores(as) de arte na Educação Infantil. Sousa

(2011), Melo (2005) e Cunha (2019) desenvolveram pesquisas que contribuem para o incentivo da atuação de professores(as) de arte na Educação Infantil.

Ademais, o ensino de arte é desenvolvido na Educação Infantil de diferentes modos ao longo do território brasileiro, quer sendo abordado por professores(as) formados(as) em Artes Visuais, Música, Dança, Artes Cênicas e áreas afins, conforme é possível identificar em Sousa (2011) e Melo (2005), e quer trabalhado por professores(as) pedagogos(as), segundo o que é apresentado por Cunha (2019).

Mediante o exposto até o momento, a fim de identificar qual arte está sendo tratada nesta pesquisa, na próxima seção, recorreremos aos ECV, de forma a identificar as prospecções do ensino de arte junto às crianças da Educação Infantil.

3 ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE QUAL ARTE ESTAMOS FALANDO?

Para dar início à debates que visam a elaborar definições e conceitos sobre arte, é preciso justificar que não existe um conceito único do que seja arte, ninguém conseguiu ou conseguirá colocar em uma caixinha uma definição concreta da arte. Assumir uma posição determinada sobre o que é arte na/para Educação Infantil é bastante desafiador. Por isso, Hernández (2011) utiliza a palavra “provisionalidade” ao se referir à Cultura Visual.

Nesta pesquisa, a “provisionalidade” também pode ser relacionada aos debates em torno da arte aqui levantados. O caráter de “provisionalidade”, neste caso, atribuído ao conceito de arte, dá-se devido ao fato de que, ao longo da história, falar sobre arte foi um exercício performativo, que se forma e desforma de acordo com seu tempo, seu espaço, suas expectativas, seus movimentos, suas histórias. Cada história da arte é “uma” história e, ao adotar essa “uma” história, assume-se que tantas outras deixam de ser consideradas. Portanto, as narrativas assumidas ao longo desta pesquisa não tendem a definir ou delimitar o que é arte, mas, sim, em explanar sobre “uma” arte, considerando que esta seria “mais uma” possibilidade de expressão de arte necessária de se fazer presente na Educação Infantil, inclusive para as classes populares.

Já que o título desta dissertação carrega as palavras “ensino de arte na Educação Infantil”, nada mais sensato do que explanar sobre “qual arte estamos falando?” e quais são suas possibilidades na Educação Infantil. Neste exercício, não é possível desassociar o ensino de arte dos documentos curriculares e do campo de ensino, apesar de parecer essa associação inclinada a um debate disciplinar¹⁷. Por essa razão, destaca-se que a intenção neste estudo não se reclina para o lado disciplinar, mas considera a transdisciplinaridade,

¹⁷ Ao longo dos anos, os campos de conhecimentos vêm sendo subdivididos em disciplinas. No entanto, levantam-se a problemáticas em torno dessa definição, para que o conhecimento não seja engessado em um viés disciplinar. Na Educação Infantil, dividir o conhecimento em disciplinas se torna ainda mais problemático, já que se trata de um atendimento para crianças, e não para alunos especificamente. Portanto, sempre que, nesta pesquisa, forem feitas referências à área de conhecimento da arte, essa área alude à junção de conhecimentos desse determinado saber, mas não o encaixota em um viés disciplinar – e muito menos único –, dado seu caráter transdisciplinar.

que permite contemplar a criança em sua integralidade – e que pode ser encontrada, também, no ensino de arte. Nas palavras de Hernández *apud* Martins e Tourinho (2011, p. 43):

[...] não compartilho a ideia de que tenha que haver um currículo de arte, como tampouco que tenha que havê-lo de matemática, língua (portuguesa ou espanhola) ou ciências naturais. Esta concepção de um currículo disciplinar é uma forma hegemônica de colonização e de enquadramento (Canella; Viruru, 2004) do que se fazer e aprender na escola. Sou mais partidário de um currículo integrado, organizado a partir de problemas desafiantes que necessitam do conhecimento disciplinar – e não disciplinador – para procurar assim, respostas possíveis e propor novas perguntas.

Ao tecer aproximações à citação supracitada, compreende-se que o campo de conhecimento da arte pode, também, agregar valores e oportunizar esse “currículo integrado”, de modo a manifestar para a etapa da Educação Infantil experimentações significativas. A arte é um fenômeno que todas as culturas têm em comum (Duarte Junior, 1991). Todas as culturas produzem manifestações de “arte”, ainda que não as conceituam com a palavra “arte” especificamente.

Duarte Junior (1991), ao descrever a arte, infere estar ela presente desde os tempos das cavernas. O autor relaciona que a arte pode ser desde as mais simples até as mais sofisticadas manifestações expressivas. “Toda arte se dá através de formas, sejam elas estáticas ou dinâmicas” (Duarte Junior, 1991, p. 44). Desenho, pintura, escultura etc. são, segundo o autor, as formas de arte estáticas, e as dinâmicas são: o cinema, a música, a dança, dentre outros. A arte pode ser considerada um fenômeno expressivo que obtém código aberto. “O sentido expressivo de uma obra de arte reside *nela mesma*, e não fora, como se ela fosse apenas um suporte para transportar um significado determinado” (Duarte Junior, 1991, p. 45). Assim, Duarte Junior (1991) explica que, diferentemente da linguagem escrita e falada, na arte, não existem sinônimos, pois não é possível traduzir uma obra em outra. Pensando nessa arte que está tão impregnada no cotidiano das pessoas, inclusive no das crianças, em uma arte de manifestações expressivas, construídas socialmente ao longo da humanidade, torna-se conflituoso o interesse de ensinar arte, já que, como explanado, ela

não pode ser traduzida. Como ensinar arte para crianças e bebês? É possível ensinar as crianças a fazerem, interpretar e aprenderem arte?

Para levantar debates em torno dessas questões justapostas, são utilizados os ECV (Martins; Tourinho, 2011) e os pensamentos freirianos (Freire, 2019). Compreende-se que quem escreve sobre um determinado assunto tende a dar ênfase a um recorte menor sobre esse tema abrangente, neste caso, o recorte realizado se volta para a linguagem das Artes Visuais e para as infâncias das classes populares, pois ainda que, nesta dissertação, a defesa do ensino de arte na Educação Infantil contemple todas as linguagens da arte, fica difícil compactar todas elas em um único estudo.

A fim de refletir sobre o ensino de arte no entendimento de que as obras de arte ou os artefatos e visualidades expressivos artisticamente não podem ser descritos, interpretados ou decifrados, consideram-se as contribuições de Martins e Tourinho (2011), para refletir sobre a educação da Cultura Visual, que está intimamente ligada ao ensino de arte. Os autores argumentam sobre as posições discursivas presentes nas representações visuais e nas imagens que portam e medeiam significados para os indivíduos. Ao relacionar os ambientes em que as crianças e bebês encontram-se inseridos(as), e no poder que as visualidades podem exercer sobre eles(as), é possível identificar, junto aos ECV, que esse “carrossel” questionado na pesquisa pode reproduzir determinados comportamentos que se replicam, inclusive, na Educação Infantil. Pensar o ensino de arte envolve pensar em todas as visualidades e manifestações artísticas presentes no cotidiano das crianças da Educação Infantil.

O ensino de arte pode ser contemplado de diferentes maneiras. Ele se apresenta, inclusive, nos modos como são desenvolvidas as atividades realizadas, nos materiais e recursos utilizados, nas referências apresentadas às crianças, sejam em forma de livros didáticos, literaturas infantis, filmes, figuras e brinquedos – e nas decorações das salas de aula, dos pátios, corredores e refeitórios, até mesmo nas roupas e nos artefatos que as crianças trazem de suas casas. Pensar em todas as visualidades presentes no cotidiano das crianças é pensar, também, nos modos como elas veem e constroem o mundo, pois uma educação aprisionada na letra, segundo Martins e Tourinho (2011, p. 34), reflete a construção de “[...] um artifício que termina em um jogo de palavras – erudito em ocasiões, de puro

expressionismo verbal em outras -, que gira e termina no simulacro daquilo que falamos do que vemos (e não de como nos vemos no que vemos)”.

Na Educação Infantil, as representações gráficas das crianças, sejam elas com o uso de lápis, giz de cera, canetinhas, tinta na ponta dos dedos, unificação de objetos, desenhos ou rabiscos com restos de alimentos, água e pequenos ciscos encontrados pelo chão, são expressões que subvertem os modos como os adultos tendem a jogar com as palavras, pois estes são diferentes das crianças, que buscam, em sua maioria, encontrar um significado, uma explicação. Há uma necessidade por parte de alguns e algumas professores(as) de elucidarem, em palavras, o que a criança quis expressar com sua criação.

Essa necessidade faz com que o(a) professor(a) tenha uma expectativa prévia em relação à atividade da criança, o que o(a) leva a querer delimitar o espaço da criação, as cores a serem usadas e o tempo de elaboração – e tudo isso pode fazer com que a criança não consiga sozinha elaborar uma visualidade aceitável e esperada por parte de quem propõe a atividade. Nestes casos, o(a) professor(a) pega na mão da criança e faz a gravação da cor escolhida em um determinado local, sem permitir que a criança explore e experiencie o momento. Normalmente, essas são atividades que resultaram em lembrancinhas de datas comemorativas estipuladas no calendário escolar.

Em Martins e Tourinho (2011, p. 45), é possível identificar que o interesse dos ECV está em construir “[...] uma escola que transite do reproduzir ao compreender; do copiar ao transferir; da obsessão pelo resultado à reflexão sobre o percurso[...]” e, para que tudo isso seja possível, o autor e a autora sugerem um alfabetismo múltiplo que transite entre as formas escritas, aurais, orais, visuais, digitais, corporais etc. Essa construção de uma escola democrática guarda relação com o pensamento de Freire (2019, p. 17), que acreditava que todos(as) os(as) envolvidos(as) no ato de educar-aprender viessem a ter uma conscientização por eles e elas mesmos(as), “[...] sem coação ou imposição; na sua pedagogia questionadora, problematizadora, para estarem conscientes dos problemas que nos afligem [...]”.

Ensinar arte na Educação Infantil permite que as crianças aprendam a partir de seu contato com o mundo, ao envolver, nas atividades criativas, as visualidades, os pensamentos e as experimentações que partem de seus cotidianos, sem deixar de considerar a expansão dessas explorações, fazendo, também, o uso de diversas referências de seu tempo e de

tempos passados, de suas culturas e de culturas outras. Sobre esse modo de aprender, ao considerar as maneiras como as crianças se expressam, é preciso ter sensibilidade ao compreender seus processos criativos – e compreender que, em muitos casos, elas não irão corresponder às expectativas dos(as) professores(as), por isso é importante a compreensão de que a arte não será o resultado de uma atividade, mas ela permeia o processo, ao se “artificializar” o ensino. No que tange às expectativas que os(as) professores(as) podem ter em relação às atividades desenvolvidas pelas crianças, Galvão (s. d., p. 55) apresenta algumas delas concernentes aos seus desenhos, por exemplo:

O professor espera que a representação do objeto seja fiel à forma que este tem na realidade. Valoriza-se o desenho “perfeito”, que deve ser parecido com o objeto pela definição dos contornos, pela utilização da maior quantidade de elementos e pela “correta” utilização das cores.

Portanto, ao considerar o ensino de arte com crianças, considera-se, também, o processo criativo, não que o(a) professor(a) não possa intervir no desenvolvimento das crianças, incentivando a alcançarem formas e modos que, sozinhas, elas não conseguiriam, “[...] não há vida sem intervenção, e a educadora, para cumprir bem seu trabalho tem que intervir, e a intervenção implica também em corrigir” (Freire, 2019, p. 53), mas essa mediação, como defende Freire, deve ser permeada por uma intencionalidade educativa que ultrapasse estereótipos e construções preestabelecidas, pois estes podem vir a fragmentar o conhecimento, inclusive na arte, tencionando-a em livre espontaneísmo ou puro tecnicismo. Para Cunha (2017, p. 16), o pensamento de que “[...] as crianças pequenas são potencialmente criativas induz à formulação de propostas pedagógicas com poucos desafios. Crianças, assim como adultos, precisam ser aguçadas, desafiadas, para serem ainda mais criativas”.

Quanto aos trabalhos de arte nos espaços educativos, uma das proposições comuns de serem encontradas consiste nas “releituras” de obras de arte, mas é preciso ter atenção para que ela não recaia em puras cópias. As problemáticas que envolvem a releitura vão desde a limitação em fazer com que as crianças apenas pintem ou realizem colagem sobre uma forma já pronta, uma impressão da obra original, até a problemática, que envolve a escolha do(a) artista e da obra de arte, que pode se fiar a contemplar apenas artistas

consagrados(as) a uma arte eurocêntrica e canônica. Além disso, a releitura não se fia exclusivamente às pinturas, mas também pode explorar a música, a dança, o teatro e as artes visuais, inclusive as não consagradas que, eruditamente, não alcançaram todos os campos acadêmicos. Quanto a essa escolha do que será trabalhado com as crianças enquanto arte, é preciso considerar que os espaços educativos que se voltam às crianças das classes populares contemplam um acesso à arte diferente do acesso que as crianças das classes abastadas têm. Portanto, a sensibilidade em considerar a arte da realidade das crianças envolve

[...] a aproximação com imagens de origens culturais diversas; a promoção e aproximação das imagens e demais realizações estéticas das ditas culturas populares; a ampliação de recursos que facilitem o intercâmbio de informações, necessário a assimilação visual das imagens do cotidiano, sejam as mais familiares, sejam as mais distantes; promover visitas a acervos, patrimônios diversos e eventos culturais em amplo espectro; a atuação mediadora sobre a arte e sua produção, sobre as estéticas e as visualidades, tanto as afetas a grande tradição como os discursos recentes que as questionam, bem como reinterpretam os preconceitos, estereótipos e ressignificam as estéticas periferizadas [...] (Martins; Tourinho, 2011, p. 208).

A arte referida promove espaços inclusivos para diferentes crianças que coabitam em espaços próximos e, ao mesmo tempo, compartilham de culturas distintas. De modo a não classificar a arte em erudita e marginalizada no exercício de não menosprezar as diferentes formas de fazer arte, esse debate guarda relação com as inferências de Freire (2019, p. 54), aproximando-se de seus discursos sobre a distinção dos pensamentos do menino e da menina da classe popular, em que os(as) professores(as) não devem “[...] pretender que os meninos proletários, os meninos das favelas, não tenham o direito de dominar o chamado padrão culto; é interessante, se ele é culto é porque existe um que não é, eu me perguntaria: quem é que disse que o outro não é?”.

Freire (2019) se referia ao uso da linguagem falada, mas suas inferências podem ser também relacionadas ao campo das artes, ao considerar que os conhecimentos construídos socialmente ao longo da história são de direito de todas as pessoas. Ainda que possa existir, em uma construção elitizada da arte, uma certa categorização entre arte “simples” e

“sofisticada”, elitizada e popular, “primitiva” e “inovadora”, aproximando-se da citação de Freire, se dizem que arte é isso, quem diz que aquilo não pode ser arte?

Essas e tantas outras considerações sobre o ensino de arte na Educação Infantil poderiam ser explanadas e debatidas nesta pesquisa com maior aprofundamento, mas se traçaram essas pequenas considerações sobre o que é arte e como ela pode ser ensinada na Educação Infantil em um exercício de valorizar as formações em arte. Não significa defender que apenas um(a) professor(a) perito(a) em arte poderia explorar o ensino de arte com crianças do modo “certo”, já que o ensino de arte é performativo e cada professor(a) tem seu modo de abordar a arte, porém se faz pertinente admitir que é preciso ter um repertório artístico, um conhecimento de diversas explorações e processos criativos e um olhar crítico sobre a arte para conseguir trabalhá-la. Recai-se, então, na necessidade formativa, na consideração de processos formativos que habilitem os(as) professores(as) a questionarem constantemente seus modos de trabalharem arte e a buscarem incessantemente uma aproximação da arte com as crianças, visando a contemplar seus modos de serem e estarem sendo no mundo.

Destarte, considerar o ensino de arte para crianças não é concordar apenas com a presença de desenhos, técnicas ou linguagens gráficas expressivas nos espaços da Educação Infantil, pois a arte vai muito além de técnicas ou livre expressão. No entendimento de Cunha (2019, p. 23):

[...] a função da Arte na educação é de provocar questionamentos e desencadear outra educação do olhar, uma educação que rompa com o estabelecido, com as normas e convenções sobre o próprio mundo. Uma educação em Arte que faça com que as pessoas continuem buscando e dando sentido poético à vida.

Ao pensar nessa arte transformadora para as crianças, na sequência, efetua-se uma revisão de literatura sobre trabalhos de dissertações e teses acadêmicas encontradas em um recorte teórico dos últimos 15 anos, de modo a identificar nas pesquisas *stricto sensu* como a arte se manifesta nos espaços educativos da Educação Infantil e quais contribuições se têm à formação específica em arte.

3.1 Revisão de literatura: a produção acadêmica sobre o ensino de arte na Educação Infantil, últimos 15 anos (2008-2023)

Ao ter em vista as especificidades da arte enquanto campo de conhecimento, esta revisão de literatura busca elencar manifestações da arte que podem contribuir para o ensino de arte na Educação Infantil e identificar essas contribuições de modo acadêmico em pesquisas *stricto sensu* dos últimos 15 anos, esta seção compreende uma revisão de literatura das teses e dissertações publicadas entre os anos de 2008 e 2023.

Ademais, a presente seção concebe uma revisão de literatura de caráter empírico, que, segundo Luna (2009), tem como função principal explicar como vem sendo pesquisado o problema em questão. Para alcançar as reflexões estabelecidas nesta revisão de literatura, foram considerados os últimos 15 anos de pesquisas publicadas, por serem os anos com maior concentração de estudos em torno do assunto, compreendendo teses e dissertações publicadas na língua portuguesa em diversas áreas de conhecimento¹⁸.

As publicações analisadas foram localizadas nos bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁹, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT²⁰ e Biblioteca Digital do Portal Domínio Público – BDPDP²¹. Foram distintas as combinações de palavras relacionadas à temática proposta e, quando utilizados os descritores “ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL” and “FORMAÇÃO DOCENTE”, milhares foram os resultados. Portanto, efetuou-se um recorte do tema e considerado o descritor: “ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Os resultados foram: 10 (dez) pesquisas entre os três *sites* mencionados, sendo elas provenientes de teses e dissertações. Tendo em vista os critérios de seleção descritos anteriormente, das 10 (dez) pesquisas resultantes, elencaram-se 9 (nove), de modo a colaborar com a identificação do ensino de arte na Educação Infantil.

¹⁸ Devido à escassez de pesquisas publicadas por profissionais formados(as) especificamente em arte e que atuam diretamente na Educação Infantil, foram consideradas, também, pesquisas de outros(as) pesquisadores(es), que, em seus estudos, abordam a arte na Educação Infantil.

¹⁹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2023.

²⁰ Disponível em: <http://bdt.ibict.br/bdt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

²¹ Disponível em: Domínio Público - Pesquisa Básica (dominiopublico.gov.br). Acesso em: 10 abr. 2023.

Quadro 1 – Relação da seleção final de pesquisas para análise a partir da base de dados

	Autores/as	Título	Tipo de publicação	Instituição de ensino	Banco de dados
1	Anália Cássia Gonçalves de Souza	O curso de licenciatura plena parcelada em pedagogia e suas implicações nas práticas do ensino de arte na Educação Infantil	Mestrado em Educação, 2009	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	CAPES/ BDTD
2	Béldia Cagnoni	Releitura de obras de artes realizada na Educação Infantil: concepções e desafios	Mestrado em Educação, 2009	Centro Univ. Moura Lacerda – SP	PDP
3	Gislaine Trazzi Canteras	Ensino da Arte na Educação Infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática	Mestrado em Artes, 2009	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – SP	CAPES/ PDP/ BDTD
4	Keyla Andrea santiago Oliveira	A experiência estética na educação da infância: uma crítica no contexto da indústria cultural	Doutorado em Educação, 2012	Universidade Federal de Goiás -GO	BDTD
5	Iany Bessa Silva Menezes	Formação continuada de professores no município de Caucaia: entre a formação e a prática do ensino de Arte na Educação Infantil'	Mestrado em Educação, 2013	Universidade Estadual do Ceará	CAPES/ BDTD

6	Vinícius Stein	A educação estética: contribuições dos estudos de vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil	Mestrado em educação, 2014	Universidade Estadual de Maringá – UEM	CAPES
7	Adélia P. de Freitas Oliveira	Arte na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças pequenas	Mestrado em educação, 2016	Universidade Federal do Espírito Santo	BDTD
8	Adalgiza Gonçalves Gobbi	O ensino de Arte na Educação Infantil e suas contribuições para o processo de simbolização	Mestrado Profissional em Ensino de Humanidade 2019	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	CAPES
9	Camila Oliveira da Silva	Formação docente para o ensino de Arte na Educação Infantil: pistas produzidas em uma pesquisa-formação no curso de pedagogia (UECE/FACE DI)	Mestrado em educação, 2022	Universidade Estadual do Ceará	CAPES

Fonte: elaboração da autora a partir da consulta no Banco de Teses e Dissertações da CAPES; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT; e na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público (10/04/2023).

Os procedimentos utilizados para esta revisão de literatura foram: (1) levantamento de teses e dissertações por meio da busca nos *sites* supracitados; (2) identificação de teses e dissertações sobre ensino de arte na Educação Infantil relacionadas no Quadro 1; (3) análise dos resumos das teses e dissertações, elencando-as em categorias (Quadros 3 e 4); (4) análise

descritiva das contribuições das pesquisas que abordam, especificamente, as práticas educativas com arte na Educação Infantil.

Os resultados das pesquisas elencadas apontam para lacunas no que diz respeito ao ensino de arte na Educação Infantil. Com base nessas primeiras discussões, reflete-se sobre a necessidade de analisar pesquisas que tenham como foco o ensino de arte e a formação docente em arte considerando suas linguagens, de modo a elaborar propostas pedagógicas que contemplem os espaços educativos da Educação Infantil.

De maneira a complementar a seção anterior sobre de qual arte estamos falando, neste momento, utilizamo-nos das definições sobre arte defendidas em cada pesquisa analisada nesta revisão de literatura, com o intuito de apresentar os pontos em convergência e divergência ao abordar as definições para arte. Stein (2014) relaciona o ensino de arte sob o referencial teórico da Pedagogia Histórico-Cultural e levanta debates sobre teóricos que consideram a arte uma construção de valores a serem superados ao longo dos anos, principalmente a superação de uma arte elitizada e burguesa. Consoante aos estudos do autor, os sentimentos promovidos pela arte são capazes de alcançar a consciência e expressar ideias. Stein (2014) captura, em seus estudos, que o contato com a arte promove os modos como ela passa a se expressar, ao criar algo na consciência das pessoas que reflete, diretamente, em suas vidas.

Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, com uma análise qualitativa, dada a abrangência do tema em questão, tendo em vista os conteúdos subjetivos – e, sendo assim, não quantificáveis. Foram elencadas duas categorias de análise: na primeira, estão as pesquisas que se assemelham ao abordar a formação de professores(as); na segunda, são reunidas as pesquisas que abordam o trabalho pedagógico com arte na Educação Infantil.

3.2 Procedimentos metodológicos em uma análise qualitativa da revisão de literatura

Como parte compositiva desta análise, para uma melhor identificação das pesquisas, foi elaborado o Quadro 1, no qual constam informações sobre as pesquisas analisadas, sendo elas: os nomes dos(as) autores(as); os títulos das pesquisas; o tipo de publicação; instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa; e o banco de dados utilizado como busca.

Com base nos títulos selecionados, foram encontradas 8 (oito) dissertações e 1 (uma) tese, conforme exposto anteriormente. Dentre os estados de realizações dessas produções acadêmicas, chegou-se a estes resultados: 2 (duas) de Goiás (Centro-Oeste); 2 (duas) de São Paulo e 2 (duas) do Espírito Santo, totalizando 4 (quatro) no Sudeste; 2 (duas) do Ceará (Nordeste); e 1 (uma) do Paraná (Sul), entre os anos de 2008 e 2023. O Quadro 2 apresenta a distribuição das 9 (nove) pesquisas analisadas, oriundas de quatro regiões brasileiras. Nele, os trabalhos foram divididos em tipo de pesquisa (Teses ou Dissertações) e subdivididos de acordo com as esferas administrativas a que pertencem.

Quadro 2 – Distribuição das pesquisas por regiões brasileiras e por esfera administrativa/instituição de pós-graduação

Regiões Brasileiras	Teses (T) Dissertações (D)		Esfera Administrativas			TOTAL
	T	D	Públicas Federais	Públicas Estaduais	Privada	
Norte	-	-	-	-	-	-
Nordeste	-	2	-	2	-	2
Centro-Oeste	1	1	1	-	1	2
Sul	-	1	-	1	-	1
Sudeste	-	4	2	1	1	4
TOTAL	1	8	3	4	2	9

Fonte: elaboração própria, a partir da análise de teses e dissertações realizada em 2023.

Conforme os dados do Quadro 2, das 9 (nove) pesquisas que se valeram do ensino de arte na Educação Infantil, um expressivo número foi produzido na região Sudeste, sendo de 44,4%, seguidas pelas produções das regiões Nordeste e Centro-Oeste, ambas com 22,2%, e o Sul, com 11,1%, representando, segundo esta revisão de literatura, a menor quantidade

de trabalhos sobre o ensino de arte no Brasil. Uma grande parte das dissertações e teses analisadas é proveniente de instituições públicas estaduais (44,4%); já as universidades públicas federais representam 33,3%, e as privadas correspondem a 22,2%.

Após a organização das pesquisas e leitura dos resumos das dissertações e teses dispostas no Quadro 1, que apresenta o *corpus* da presente análise, foram sistematizadas as categorias de análise que identificam, em um primeiro momento, os estudos concernentes à formação inicial e à formação continuada, com contribuições para o ensino de arte na Educação Infantil, e, em um segundo momento, identificam as pesquisas de cunho bibliográfico que abordam análises e apontamentos sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil com contribuições do ensino de Arte. É importante salientar que a leitura das pesquisas e a verificação dos temas propostos por cada trabalho conduziram à identificação das duas categorias propostas.

3.2.1 Formação inicial e continuada e suas contribuições para o ensino de arte na Educação Infantil

Na elaboração desta primeira categoria, estão reunidas quatro pesquisas, todas dissertações. Conforme organizado no Quadro 3, as pesquisas descritas em colunas apresentam os anos de realizações e os objetivos propostos em cada estudo. A escolha para a composição desse quadro se deu por meio da identificação de pesquisas que relacionam a formação inicial e continuada de professores(as), abordando as contribuições que essas formações acrescentam para o ensino de arte na Educação Infantil.

Quadro 3 – Pesquisas sobre formação de professores(as)

Autor(a)	Título	Ano de realização	Objetivo	Região
Souza	O curso de licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia e suas implicações nas práticas do ensino de Arte na Educação Infantil	2009	Analisar a efetividade do curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia da Unidade Universitária de Inhumas mediante a confrontação das orientações teóricas e metodológicas desse curso e a prática pedagógica das professoras de Arte na Educação Infantil que exercem atividades em creches e escolas municipais de Inhumas.	Centro-Oeste
Cagnoni	Releitura de obras de Artes realizadas na Educação Infantil: Concepções e desafios	2009	Verificar como a Releitura de Obras de Arte vem sendo trabalhada com as crianças na Educação Infantil.	Sudeste
Menezes	Formação continuada de professores do município de Caucaia: entre a formação e a prática do ensino de Arte na Educação Infantil	2013	Compreender a relação entre a formação continuada e as práticas de ensino em Arte dos professores da Educação Infantil.	Nordeste
Silva	Formação docente para o ensino de Arte na Educação Infantil: pistas produzidas em uma pesquisa-formação no curso de pedagogia	2022	Discutir a formação inicial docente no curso de Pedagogia, por meio de uma pesquisa-formação, com foco no repertório cultural e nas experiências em Arte voltadas para a Educação Infantil.	Nordeste

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Souza (2009), em sua dissertação intitulada **O curso de licenciatura plena parcelada em Pedagogia e suas implicações nas práticas do ensino de arte na Educação Infantil**, produzida no ano de 2009, teve como objetivo analisar a efetividade do curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia da Unidade Universitária de Inhumas mediante a confrontação das orientações teóricas e metodológicas desse curso e a prática pedagógica das professoras de arte na Educação Infantil que exercem atividades em creches e escolas

municipais de Inhumas/GO. Para atender ao objetivo proposto, a autora buscou responder como os(as) professores(as) que fizeram Licenciatura Plena em Pedagogia na cidade de Inhumas trabalham com arte-educação na Educação Infantil, além de identificar se existe diferença entre a organização pedagógica de quem realizou a disciplina de arte na Educação Infantil durante a graduação e que não cursou essa disciplina. Para identificar os questionamentos apontados pela pesquisadora, ao tomar como principal referencial teórico os estudos de Vygotsky (1896-1934) na Pedagogia Histórico-Crítica, Souza (2009, p. 94) realizou, também, uma pesquisa de campo, com entrevistas e observações não participativas em quatro instituições, sendo três escolas e uma creche, todas municipais e públicas: “[...] o quadro dos docentes das três escolas possui na maioria, formação no Ensino Superior, curso de Pedagogia, mas infelizmente a creche observada apresenta um número grande de monitores sem formação”.

Outro ponto a ser observado é que, dentre as 4 (quatro) escolas examinadas por Souza (2009), com atendimento a crianças da etapa da Educação Infantil, nenhuma delas contemplava a atuação de profissionais formados(as) em Arte. Como considerações finais tecidas pela pesquisadora, ela identificou não ter distinguido significativas diferenças entre as propostas pedagógicas em arte por parte dos(as) professores(as) que realizaram a disciplina de arte na Educação Infantil em suas graduações e os(as) que não realizaram. Souza (2009) apontou, inclusive, ter sido sua maior contribuição com os levantamentos de sua dissertação a identificação da necessidade de investimentos na formação continuada para professores(as) que atuam na Educação Infantil.

Cagnoni (2009), em sua dissertação intitulada **Releitura de obras de arte realizadas na Educação Infantil: concepções e desafios**, teve como objetivo verificar como a releitura de obras de arte foi trabalhada com as crianças na Educação Infantil. Cagnoni (2009) identificou ser sua pesquisa de cunho etnográfico e, como metodologia para o levantamento dos dados, a pesquisadora ofereceu um curso de formação continuada para professores(as) da Educação Infantil. No curso, foram desenvolvidos questionários com respostas dos(as) professores(as) que trabalhavam com crianças de quatro e cinco anos de idade e abordavam releituras de obras de arte. A pesquisadora levantou, ainda, depoimentos e questionamentos relatados no decorrer do curso, inclusive produções gráficas realizadas pelas crianças, a

partir de um trabalhado direcionado por Cagnoni (2009), organizado em conjunto com os(as) professores(as). Cagnoni (2009) se fundamentou nos pressupostos metodológicos de Vygotsky e, em sua dissertação, constatou que, apesar da importância de se trabalhar com releituras de imagens, é necessário redobrar a atenção para que não torne essa ação do(a) educador(a) mecânica, uma mera reprodução, de modo a não gerar contribuições significativas para as crianças envolvidas. Outrossim, constatou-se que, embora haja um exercício de releitura para privilegiar um contato direto com a obra de arte, essa ação pode se tornar mecânica, meramente uma produção de imagens alheias e sem significado. Segundo Cagnoni (2009, p. 30) a formação do(a) professor(a) em diferentes áreas, inclusive na arte, guarda relação com o aprendizado e desenvolvimento das crianças, por isso:

É importante ao professor construir a sua bagagem cultural, seja no decorrer do curso de formação acadêmica, seja no seu cotidiano profissional. Não se pode esperar que tudo seja “ensinado” no curso superior, mas é fundamental considerar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, no momento em que nos deparamos com o fato de que todas as áreas de conhecimentos são fundamentais para a construção do ser humano.

Menezes (2013), em sua dissertação, cujo título é **Formação continuada de professores no município de Caucaia: entre a formação e a prática do ensino de arte na Educação Infantil**, realizada em Caucaia, no Ceará, teve como premissa compreender a relação entre a formação continuada e as práticas de ensino em arte dos(as) professores(as) da Educação Infantil. A autora realizou um estudo de caso com o uso de entrevistas semiestruturadas e observações não participantes, que resultaram em um material de análise. Menezes (2013) entrevistou seis professores(as) atuantes na Educação Infantil. O levantamento dos dados foi efetuado entre os meses de março e novembro de 2012. A pesquisadora realizou o seu levantamento de dados junto à Secretaria de Educação do Município de Caucaia, no Nordeste do Brasil, local onde foram analisadas as formações ofertadas para a Educação Infantil. As visitas e observações compreenderam seis escolas de regiões distintas de Caiuás. Dentre os debates levantados pela dissertação, Menezes (2013, p. 40) considera que há, por parte do município em que realizou a pesquisa, a necessidade de “[...] políticas voltadas para uma fundamentação teórica mais aprofundada e efetiva das

formações e uma política de incentivo à vivência cultural do município, o que repercute em suas práticas nas escolas”. A pesquisadora considerou que existe certa escassez de políticas para fundamentar as teorias estudadas nos cursos de formação continuada dos(as) professores(as) para que sejam abordadas de maneira mais aprofundada, de modo a serem efetivas nas práticas pedagógicas, inclusive em políticas de incentivo à vivência cultural do município, haja vista que esse fomento pode repercutir nos espaços educativos.

Na dissertação intitulada **Formação docente para o ensino de arte na Educação Infantil: pistas produzidas em uma pesquisa-formação no curso de pedagogia (UECE/FACEDI)**, de autoria de Silva (2022), a pesquisadora objetivou discutir a formação inicial docente no curso de Pedagogia, por meio de uma pesquisa-formação, com foco no repertório cultural e nas experiências em arte voltadas à Educação Infantil. Ampara-se em uma pesquisa-formação, no qual foram propostas intervenções pedagógicas por meio de 5 (cinco) encontros, denominados aulas-oficinas. Essas aulas-oficinas foram realizadas pela pesquisadora em uma disciplina designada Arte-Educação, junto aos(as) estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), localizada no Ceará, região Nordeste do Brasil. Para o levantamento de dados nessas aulas-oficinas, Silva (2022) se utilizou da escrita de cartas autobiográficas, com o intuito de identificar, nas memórias dos(as) graduandos(as), as aproximações com elementos artísticos desde a infância. Solicitou, também, que os(as) graduandos(as) trouxessem objetos que os(as) remetessem à infância.

Como resultados da pesquisa, a autora inferiu ter aparecido, nos relatos, lembranças sobre a importância da literatura infantil, além das linguagens, como a pintura, a dança, a música, o teatro e as artes visuais, presentes em diferentes formas nas infâncias dos(as) graduandos(as). Apesar de ser uma pesquisa focada nas práticas pedagógicas, Silva (2022, p. 49) identifica que, nas graduações em Pedagogia cursadas pelos(as) participantes da pesquisa, embora tenham tido contato com apenas uma disciplina de arte-educação, “os estudantes, cursando outras disciplinas, tiveram a oportunidade de ter experiências com os elementos da arte. Entretanto, consideramos não ser o suficiente para abranger a amplitude e o potencial que envolvem o ensino de arte”. A pesquisadora teve em vista, também, a

magnitude de estimular à criatividade dos(as) graduandos(as) e incentivar experiências estéticas significativas desde a formação inicial de professores(as).

3.2.2 Trabalho pedagógico com arte na Educação Infantil

Nesta subseção, são analisados 5 (cinco) trabalhos, sendo eles 4 (quatro) dissertações e 1 (uma) tese, selecionadas para esta segunda categoria de análise da revisão de literatura. O Quadro 4 apresenta esses trabalhos, ao destacar: sobrenome do(a) autor(a), título da pesquisa, o ano de realização, bem como seus objetivos e região do Brasil onde a pesquisa foi efetuada.

Quadro 4 – Pesquisas sobre trabalho pedagógico com arte na Educação Infantil

Autor(a)	Título	Ano de realização	Objetivo	Região
Canteras	Ensino de Arte na Educação Infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática	2009	Colaborar para a reflexão sobre os possíveis conflitos existentes entre a teoria e a prática no ensino de Arte na Educação Infantil de todos os envolvidos na educação.	Sudeste
Oliveira	A experiência estética na educação da Infância: uma crítica no contexto da indústria cultural	2012	Investigar a experiência estética na educação da infância e apresentar uma crítica desta no contexto da indústria cultural.	Centro-Oeste
Stein	A Educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil	2014	Identificar nas elaborações de Vigotski (2003; 2009) subsídios teórico-metodológicos para a organização de intervenções pedagógicas em Arte na Educação Infantil.	Sul
Oliveira	Arte na educação Infantil: uma experiência estética com crianças pequenas	2016	Analisar como a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte potencializa a educação estética de crianças pequenas.	Sudeste
Gobbi	O ensino de arte na Educação Infantil e suas contribuições para o processo de simbolização	2019	Analisar se a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa pré-escolar da Educação Infantil orienta um trabalho com a arte que considere o processo de simbolização para a aprendizagem da linguagem escrita.	Sudeste

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Canteras (2009) desenvolveu, no ano de 2009, a dissertação intitulada **Ensino de arte na Educação Infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática**. A autora buscou colaborar com a reflexão sobre os possíveis conflitos existentes entre a teoria e a prática no ensino de Arte na Educação Infantil de todos(as) os(as) envolvidos(as) na educação. Canteras (2009) procurou relacionar os possíveis conflitos que ocorrem entre a teoria do ensino de arte na prática pedagógica nos espaços da Educação Infantil. Na busca por identificar as relações traçadas pela autora, em sua dissertação, ela tomou como objeto de estudo o RCNEI, volume III: Conhecimento de mundo – linguagem Arte Visual, associando-o às práticas pedagógicas.

Nas considerações da pesquisadora, ela relata que sua dissertação colabora com a expansão e visibilidade da importância de se desenvolver as teorias já elaboradas para o ensino de arte nos espaços pedagógicos da Educação Infantil. Relaciona as inúmeras dificuldades na formação acadêmica de professore(as), inclusive na contratação de profissionais para atuarem nessa etapa da Educação Infantil, que, em muitos momentos, não se exigia magistério ou graduação. Sobre sua formação, Canteras (2009, p. 34) relata que, na faculdade em que cursou Pedagogia, apesar de ter no currículo uma disciplina destinada ao ensino de arte, “[...] não tivemos a oportunidade de ler textos para reflexão sobre o ensino de Arte. O Referencial curricular nacional para educação infantil foi sugerido para leitura em outra disciplina do curso, mas não o item relativo a Artes”.

Canteras (2009, p. 35), ao retomar seus conhecimentos em arte apreendidos na graduação em que cursou, conclui que “[...] agora que conhecemos algumas concepções de ensino de Artes, pensamos que usávamos a Arte para mediar construções de outras áreas do saber”. Contudo, a autora evidencia ser importante o estudo de todas as áreas do conhecimento, inclusive a arte, mesmo que, na Educação Infantil, de modo interdisciplinar, pois, dentre todas as áreas de conhecimento, a “Arte é a que permeia todas elas. Dizemos isto por observar a matemática na música, na escultura; a Língua Portuguesa na poesia e em tantas outras formas de expressão artísticas” [...]” (Canteras, 2009, p. 35).

Oliveira (2012), com a tese intitulada **A experiência estética na educação da infância: uma crítica no contexto da indústria cultural**, objetivou investigar a experiência

estética na educação da infância e apresentou uma crítica desta no contexto da indústria cultural. Sob o aporte teórico da teoria crítica com influências da experiência estética com alusão à dialética negativa do filósofo Theodor W. Adorno (1903-1969) e às categorias da antiarte, juntamente ao conceito de experiência do teórico Walter Benjamin (1892-1940), desenvolveu desdobramentos sobre a influência do consumo de mercadorias culturais sobre a vida das crianças, inclusive as da Educação Infantil. Aborda, ainda, o pensamento ideológico e leituras de imagens que apresentam a beleza gótica. Oliveira (2012) considera que sua tese exerce a tentativa de distanciar o leitor de uma lógica puramente discursiva e aproximá-lo de uma lógica diferente: a da experiência estética.

Promover a educação pelo saber sensível das imagens não é democratizar o acesso a qualquer imagem, sem filtro, é possibilitar um entendimento crítico dos conceitos visuais, a compreensão histórica da arte, seus limites. É, em síntese, formar o aluno para emocionar-se, mas sobretudo pensar a obra, decodificá-la, apresentar sua contribuição para uma visão de mundo que não pode ser substituída por outra que não seja a da potencialidade imagética (Oliveira, 2012, p. 57).

A pesquisadora, sem perder o rigor acadêmico, propôs uma aproximação com as imagens “goticamente belas”, buscando escapar de pensamentos puramente lineares na leitura de imagens para a Educação Infantil.

Na dissertação intitulada **A educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil**, de autoria de Stein (2014), publicada no ano de 2014, o autor teve como objetivo identificar, nas elaborações de Vigotski (2003; 2009), subsídios teórico-metodológicos para a organização de intervenções pedagógicas em arte na Educação Infantil. A dissertação comporta um caráter exploratório, de cunho bibliográfico e de abordagem histórica. Ele considera como aportes teóricos a Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético. Stein (2014) aborda aspectos econômicos, políticos e culturais do momento histórico vivido por Vigotski. Apresenta conceitos e argumentações da Teoria Histórico-Cultural, por meio das elaborações do autor acerca da imaginação e criação infantil, e discute os propósitos de uma educação estética sobre procedimentos didáticos para o ensino de arte na Educação Infantil. O pesquisador constatou que são complexas as funções psicológicas superiores da memória e da

imaginação, já que estão dialeticamente relacionadas com o processo criativo na infância. Os modelos e as referências artísticas articulados(as) às intervenções pedagógicas mediadas pelo(a) professor(a) podem contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades.

Stein (2014) considera que a formação docente continuada pode compreender uma perspectiva de educação humanizadora. Considera, também, que abordar a educação estética junto a crianças da Educação Infantil é aliá-la à organização do trabalho pedagógico. Segundo Stein (2014, p. 98), trabalhar a educação estética com as crianças implica a “[...] necessidade de considerar que as capacidades de imaginação e criação resultam de um processo contínuo de desenvolvimento, que no contexto escolar, se potencializa mediante ações intencionais de ensino”. Assim, às capacidades de imaginação e à criação das crianças, fomenta-se um processo contínuo de desenvolvimento, que, possivelmente, resultará em potenciais pedagógicos para serem trabalhadas de modo intencional.

Oliveira (2016), na dissertação intitulada **Arte na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças pequenas**, objetivou analisar como a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte potencializava a educação estética de crianças pequenas. A pesquisadora/professora realizou o planejamento e execução de uma ação pedagógica junto a um grupo de 20 (vinte) crianças de 4 (quatro) anos de idade, que constituíam uma turma, na qual a autora exercitou o seu trabalho no ano de 2015. As ações ocorreram entre os meses de fevereiro e outubro de 2015, em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Vitória/ES. Foram utilizadas imagens de obras de artistas que retratam brincadeiras. As ferramentas de levantamento de dados foram fotografias e gravação de áudio das intervenções que, posteriormente, compreenderam o material de análise. A pesquisadora identificou existir na cidade em que residia, desde o ano de 2006, a contratação de professores(as) dinamizadores(as) de Arte, sendo eles(as) responsáveis por trabalharem o ensino de arte com crianças e bebês da Educação Infantil. Outra identificação é a de que a dissertação de Oliveira (2016) foi a única que relatou experiências de aulas na Educação Infantil com a presença de professores(as) formados(as), especificamente, em Arte.

Segundo o que constatou Oliveira (2016), desde a reforma da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), já se iniciaram os debates sobre a inserção da arte na Educação Infantil em sua cidade

natal, Vitória/ES. Apesar de os debates terem se iniciado no ano de 1996, somente em 2006, dez anos depois, aconteceu o primeiro concurso público para a contratação de professores(as) de arte voltados à atuação na Educação Infantil, na cidade de Vitória, e somente no ano de 2008, de acordo com os relatos da autora, ela ingressou como professora dinamizadora, nomeação atribuída aos cargos arte e educação física para atuação na Educação Infantil.

A inserção de profissionais com formação específico em Educação Física, artes e música no contexto da Educação Infantil municipal é recente e tem sido temas de pesquisas que vêm ressaltando a necessidade de uma articulação que considere os espaços/tempos e as especificidades no trabalho com crianças pequenas (Oliveira, 2016, p. 119).

Os resultados apresentados por Oliveira (2016) mostraram a possibilidade de criar circunstâncias que favoreçam o ensino de arte com as crianças pequenas; ainda, ser possível identificar novas formas de ensinar e aprender Arte. Ela acentuou a importância de proporcionar condições favoráveis ao ensino de arte durante as atividades desenvolvidas com crianças de modo intencional.

A dissertação de Gobbi (2019), intitulada **O ensino de arte na educação Infantil e suas contribuições para o processo de simbolização**, realizada no ano de 2019, teve como objetivo analisar se a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa pré-escolar da Educação Infantil orienta um trabalho com a arte que considere o processo de simbolização para a aprendizagem da linguagem escrita. A pesquisadora apresentou pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Gobbi (2019) apresenta, em sua dissertação, uma pesquisa de campo desenvolvida por meio de atividades que envolveram arte e simbolização com as crianças em idade pré-escolar. O processo de realização aconteceu em uma formação continuada direcionada aos(as) graduandos(as) em Pedagogia. A autora, ao sugerir atividades para as crianças da Educação Infantil, toma como base os eixos da BNCC (Brasil, 2018) e propõe um plano de ação para ser desenvolvido em formação continuada, em que busca contribuir para a estruturação de uma prática pedagógica que, apesar de se basear na BNCC, complementa-se nos conhecimentos da arte, de modo a colaborar com aspectos “revolucionários” e com o

compromisso com o conjunto social. Para Gobbi (2019, p. 124):

A BNCC, ao não contemplar em seus campos de experiência questões acerca do processo de simbolização, como a história da escrita, dificulta o futuro ingresso das crianças no processo de alfabetização que será explorado no primeiro ano do ensino fundamental. Reafirmamos aqui que nossa intenção não é defender a antecipada alfabetização das crianças ou propor conteúdos que desconsiderem suas idades e processos de desenvolvimento, mas sim, que, a partir do ensino de conhecimentos que proporcionem apropriações que potencializem o ingresso da criança na alfabetização, seu processo de aprendizagem se torne menos complexo, diminuindo, portanto, as chances de frustrações e barreiras que a impeçam de lograr êxito neste momento primordial de sua formação humana.

Portanto, como foi possível observar, nessa categoria as pesquisas reunidas defendem um ensino de arte que promove o desenvolvimento das crianças, de modo a contribuir com que elas se apropriem culturalmente dos conhecimentos já construídos. Sendo assim, para que haja um ensino efetivo, é importante que os(as) professores(as) explorem os processos inventivos e criativos da arte, para que suas práticas pedagógicas abordem a arte de modo interdisciplinar sem recair em uma arte que atua puramente em detrimento de outros conhecimentos.

3.2.3 Compreensões sobre arte na revisão de literatura

Contudo, esta revisão de literatura apresentada, reúne os estudos analisados sobre o ensino de arte na Educação Infantil desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e concluídos entre os anos de 2008 e 2023. Com base na seleção e na análise das pesquisas que compõem este estudo, considera-se que as explanações realizadas na tese e nas dissertações analisadas contribuem, significativamente, para a ampliação do conhecimento sobre arte na Educação Infantil.

Os aportes teóricos utilizados pelos(as) autores(as) da tese e das dissertações examinadas discutem referências que consideram a imprescindibilidade de correlacionar a formação inicial e continuada de professores(as), com a intenção de apresentar a necessidade

que os(as) educadores(as) têm de sempre atualizarem seus conhecimentos. Enfim, nesta análise sobre o material estudado, percebe-se a grande relevância de se compreender tanto a formação continuada para o ensino de arte na Educação Infantil como as propostas pedagógicas que respaldam esse ensino com vistas ao aproveitamento e à apropriação da arte nesses espaços.

Sobre a formação continuada, identifica-se que, apesar dos esforços empreendidos para a expansão do ensino de arte, ela ainda continua sendo vista e explorada enquanto atividade educativa nos espaços educativos, como aponta Souza (2009, p. 124):

Portanto, a arte na compreensão das Escolas de Educação Infantil e creche permanece ainda sendo utilizada como recurso técnico para a realização de outras atividades e reprodução de estereótipos. Nesta perspectiva, o lúdico, a contação de história, o brincar, a música e a dança são trabalhadas pelas professoras, mas não como atividade de arte.

Aliás, na revisão de literatura, notou-se que, na maioria dos espaços da Educação Infantil abordados nas pesquisas, os(as) professores(as) atuantes são pedagogos(as), conforme Oliveira (2016, p. 12-13) infere na citação a seguir.

Assim, observo que a arte é uma prática constante dentro dos espaços e no cotidiano da EI, sendo o desenho livre um dos exercícios mais utilizados. Embora sem formação específica na área, as professoras regentes observam o prazer e o encantamento das crianças com os lápis de colorir, canetinhas, giz de cera, e a forma como elas se envolvem e interagem durante a execução das atividades. Assim, de alguma maneira, as professoras percebem a importância da arte no desenvolvimento da criança.

Entretanto, verificou-se a necessidade de outros estudos no caráter de teses e dissertações para debaterem sobre o tema proposto, pois, quanto maior for a quantidade aliada à qualidade desses trabalhos que abordam a arte na Educação Infantil, entende-se que maior será o acesso a esses materiais – e a possibilidade de consciência da importância da presença do ensino de arte nesses espaços. Outra verificação a se acentuar é a de que, dentre as pesquisas analisadas, somente em uma a autora (Oliveira, 2016) se apresenta como

professora de arte, a qual exercia a função de professora dinamizadora de arte com contrato vigente atuando na Educação Infantil.

4 METODOLOGIA: O ENSINO DE ARTE EM NARRATIVAS ESCRITAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS

Cartas Pedagógicas

Quantos diálogos existem em uma carta?

Quantas histórias por meio delas, se pode contar?

*Carta marcada, carta registrada
do tinteiro ao carteiro, com o selo a selar
das letras desenhadas na ponta da pena
até as letras registradas em uma rede de sistemas
são todas elas, cartas a compartilhar*

*carta de palavra trabalhada
como pedra esculpida
vidas reveladas em abstração
reflexão profunda de história referida
do conhecimento pedagógico aliado ao coração*

*Carta para educar, em um ato de coragem
Carta para sonhar o inviável que for
Palavras de Paulo Freire
Exímio educador, que a todos deixou o legado
educar é um ato de amor*

*Cartas Pedagógicas, para compartilhar
diálogos vivos que passam a dançar
na autonomia do mundo trilhando
com outras vidas se ressignificando
suporte corpo a desenhar*

Sobre elas volto a questionar:

Quantos diálogos existem em uma carta?

Quantas histórias por meio delas, se pode contar?

Regina Ridão, 2023

As cartas são um instrumento de comunicação e diálogo desde o início da escrita. Existem muitos registros, documentos em museus e livros reeditados que consideram as cartas documentos oficiais e históricos ao longo da humanidade. Mas a carta pode assumir desde um simples formato de comunicação (às vezes, irrelevante para as pessoas) até um formato de documento oficial que ateste ou conteste fatos de domínio público ou particular. Neste momento, o intuito desta pesquisa não é focar exclusivamente na história das cartas, mas, sim, em como tem ocorrido o uso das Cartas Pedagógicas e suas contribuições para a educação, com o objetivo de compreender a Carta Pedagógica em uma abordagem metodológica de pesquisa, de modo a apropriar as narrativas presentes nas cartas pedagógicas enquanto um instrumento científico.

Paulo Freire optou por redigir muitos de seus livros em formato de cartas. Em uma última publicação dos seus escritos organizados por Ana Maria Araújo Freire (1933-), Anita, sua última esposa, sob a denominação **Pedagogia da indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos** (Freire, 2000), ela tornou público o livro que Paulo Freire escrevera antes de sua partida, em 2 de maio de 1997. Freire (2000) apresentou sua inquietação em escrever Cartas Pedagógicas em um estilo mais leve, com a intenção de que sua leitura fosse de interesse, inclusive, de pais e mães jovens, “[...] filhos e filhas adolescentes ou professoras e professores que, chamados à reflexão pelo desafio em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas” (Freire, 2000, p. 16).

Nesta dissertação, optou-se pelo uso de Cartas Pedagógicas como instrumento de coleta de dados para identificar as concepções sobre o ensino de arte para crianças da Educação Infantil, as quais estão presentes nos espaços públicos municipais. Recorre-se, como instrumento metodológico para a coleta de dados, às narrativas escritas em Cartas Pedagógicas por professores(as) da Educação Infantil da rede pública e de pesquisadores(as) sobre Educação Infantil e Arte.

As narrativas auto biográficas presentes nas Cartas Pedagógicas podem ser consideradas um instrumento de coleta de dados eficiente, bem como a intencionalidade em que Paulo Freire empenhou para que as cartas não fossem apenas papéis escritos, mas, sim, um diálogo autêntico e de cunho pedagógico. Ao longo de sua vida, Freire escreveu livros-cartas, são eles: **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar** (Freire, 1997);

Pedagogia da indignação: cartas Pedagógicas e outros escritos (Freire, 2000); **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo** (Freire, 2011) e; **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis** (Freire, 2021). Nos livros-cartas é possível compreender debates de interesse para toda sociedade. Freire chamou de Cartas Pedagógicas seus diálogos escritos empreendidos em favor da educação. O educador defendeu, em seus debates, discursos que beneficiam o diálogo. Talvez esse fosse seu maior intuito com a escrita de cartas, pois elas, para o educador, sugerem respostas, sejam escritas, faladas, vividas ou artistadas²². Existem inúmeros estudos e esforços para que essa configuração de diálogo continue a assumir um lugar de reconhecimento e notoriedade, inclusive no campo acadêmico.

Contudo, em âmbito científico e na sociedade como um todo, que, atualmente, tem vivenciado polaridades políticas, nota-se a desvalorização tanto do reconhecimento da importância do educador Paulo Freire e suas contribuições que, até hodiernamente, favorecem a educação, quanto da escrita de Cartas Pedagógicas, modo de dialogar adotado e incentivado por Freire. No campo acadêmico, as Cartas Pedagógicas, apesar de não terem uma metodologia fechada e sistematizada, precisam ser cada vez mais consideradas e validadas enquanto um instrumento metodológico científico eficiente, pois algumas formas canônicas de pesquisas não podem continuar a delimitar e/ou invalidar outras maneiras de se fazer ciência.

Freire (2000) defende uma consciência de mundo, que pode ser viabilizada a partir do conhecer-se a si mesmo. Portanto, o ser que faz a história também é feito pela história, o que confere aos seres humanos se tornarem sujeitos históricos.

Mas, se recuso, de um lado, o discurso fatalista, imobilizador da história, recuso, por outro lado, o discurso não menos alienado do voluntarismo histórico, segundo o qual a mudança virá porque está dito que virá. No fundo, são ambos estes discursos negadores da contradição dialética que cada sujeito experimenta em si mesmo, de, sabendo-se objeto da história, tornar-se igualmente seu sujeito (Freire, 2000, p. 20).

²² Utiliza-se a palavra ‘artistadas’ no intuito de abarcar as distintas formas de expressão e comunicação individual ou coletiva artísticas que são – ou ainda não – definidas em palavras.

Identifica-se que, ao se referir aos seres humanos a partir da nomenclatura de “sujeito”, o educador tinha como intenção o uso dessa palavra em sua colocação sob uma perspectiva de análise sintática da frase. O “sujeito” se define como sendo um dos termos essenciais para a realização de uma ação ou um estado em que se encontra a pessoa referida, sendo que, desse modo, essa ação ou estado do sujeito é resultante do protagonismo empreendido por ele mesmo na oração. Já o termo (a)sujeitar revela uma pessoa que se submete, subjuga-se, encontra-se por baixo ou sobre domínio de outro alguém, ou outra coisa. Por isso, as narrativas presentes nas Cartas Pedagógicas são para dar vez e voz a sujeitos que não se (a)sujeitam, considerando neles os seus protagonismos e individualidades.

O uso de Cartas Pedagógicas, vêm se expandindo a cada dia. Em 2018, iniciou-se o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire e um Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, que, segundo Freitas (2021, p. 5), propôs “[...] inscrições de trabalhos em forma de Cartas Pedagógicas [...]” que são disponibilizados em seus anais eletrônicos, proporcionando um “[...] vasto material para estudos sobre a diversidade dos trabalhos publicados nessa modalidade”.

Ainda, em uma aula se utilizando de Cartas Pedagógicas, os Programas de Pós-Graduação têm, cada vez mais, recorrido a essa metodologia. Livros como os de Paula (2018; 2019; 2023) derivam de escritas de Cartas Pedagógicas elaboradas por discentes de um Programa de Pós-Graduação do interior do estado do Paraná. Como afirma Paula (2018, p. 14), o uso de Cartas Pedagógicas em disciplinas da Pós-Graduação favorece um diálogo que possibilita um envolvimento ativo dos(as) educadores(as), pois essa etapa da formação “[...] pressupõe o diálogo, a abertura às diferenças, o convite ao debate de pontos de vistas e a busca de soluções conjuntas e agregadoras para as transformações de processos opressivos”.

A seguir, delineiam-se os percursos que foram trilhados durante a pesquisa e que podem ser utilizados como um caminho a ser seguido em estudos que utilizam as Cartas Pedagógicas como um instrumento metodológico.

4.1 Pesquisa científica e Cartas Pedagógicas

Na elaboração de um projeto científico e no desenvolvimento de uma pesquisa, é necessário decidir como pesquisar. Para que o objetivo principal seja alcançado em uma pesquisa, os meios, ou seja, as técnicas a serem selecionadas para alcançar o fim proposto, precisam ser escolhidas de acordo com o tema, com o tempo, com os(as) participantes, com o tipo de pesquisa (monografia, dissertação, tese etc.). Para apresentar as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisa, ao abordar esse gênero de escrita como uma técnica viável a ser selecionada para desenvolver pesquisas científicas que, inclusive, já vem sendo utilizada para essa finalidade, nesta subseção, reúnem-se aspectos que foram considerados ao elencar as Cartas Pedagógicas uma técnica principal de coleta de dados.

Primeiramente, é preciso entender o que são Cartas Pedagógicas. Embora seja difícil delimitar um conceito único a esse gênero de escrita, detém-se a relação de que o termo tem origem em Paulo Freire, pesquisador que empenhou profunda intencionalidade em fazer com que suas cartas não fossem apenas papéis escritos, mas, sim, diálogos autênticos e de cunho pedagógico.

A Carta Pedagógica é um legado freiriano e, ao ser utilizada como instrumento metodológico, faz-se importante acentuar que essa foi a forma com a qual Paulo Freire reuniu a maior parte de seus estudos ao comunicar seus conhecimentos, tendo a profunda intenção de influenciar em diálogos ativos entre os sujeitos. Além disso, esse uso da escrita da Carta Pedagógica, como um diálogo responsável e memorável historicamente nas narrativas do emissor em campos pedagógicos, pode ser identificado para a área da educação como um fortalecimento desse espaço de resistência, que precisa continuar a ser ocupado, consciente de que muitas vozes já foram silenciadas no passado. Nas palavras de Brandão *apud* Paulo e Dickmann (2020, p. 16):

E eu espero que entre os milhares que entre nós foram no passado escritas, as poucas cartas que sobraram do fogo, mas não do esquecimento, sejam ainda pequenas memórias e anúncios por escrito do que nós, educadoras e educadores populares do passado vivemos e escrevemos.

O uso de Cartas Pedagógicas, mediante o exposto até o momento, defendido neste estudo, compreende pesquisas das áreas das Ciências Humanas e que tenham narrativas escritas por indivíduos em processo de formação ou no exercício da docência, pois ambos os casos se configuram como narrativas de processos de ensino-aprendizagem, por sua vez, pedagógicas, refletidas a partir do contexto do fenômeno investigado, haja vista que “[...] as fontes são sempre portadoras de um discurso. Há presente uma carga ideológica que remete a uma visão específica de mundo, de grupo social e de determinado momento da história” (Ruckstadter; Ruckstadter, 2011, p. 114).

A escrita das Cartas Pedagógicas constitui fonte que captura as narrativas de participantes que descrevem com autonomia sobre os objetos ou campos estudados pelo(a) pesquisador(a). A participação consciente e voluntária de participantes em uma pesquisa científica, a partir da escrita de Cartas Pedagógicas, pode conferir às pesquisas que adotam essa ferramenta enquanto instrumento metodológico distintas visões de mundo, de grupos sociais, de determinados momentos da história, atribuindo aos(as) participantes um protagonismo ativo e necessário para a compreensão de contextos aos quais estão sendo abordados na pesquisa, em que os(as) pesquisadores(as) nem sempre teriam acesso, se não, por meio de um diálogo ativo e direto com os(as) participantes. As Cartas Pedagógicas configuram um levantamento de dados que não podem ser adquiridos sem que haja um envolvimento direto com os seres humanos. Esse tipo de abordagem pode ser identificado em Lakatos e Marconi (2003), Minayo (2001) e Gil (2002).

Apesar de não ser a intenção desta pesquisa, vale ressaltar que existe, também, a possibilidade de se considerar pedagógicas outras cartas, mesmo não tendo intenção inicial por parte do(a) autor(a) de escrevê-las na condição de pedagógicas, conforme identifica Paulo (2023, p. 5): “[...] podemos identificar, a partir de uma análise documental, que correspondências que não se caracterizavam como pedagógicas podem ser qualificadas como Cartas Pedagógicas”, já que adquirem esse viés pedagógico em seu conteúdo. No entanto, nesta pesquisa, o foco é utilizar as cartas como uma ferramenta intencional de coleta de dados e com inspiração no legado de Paulo Freire.

4.2 Carta Pedagógica e narrativas de vidas

A escolha da Carta Pedagógica contribui para dar vez e voz às pessoas que dela se utilizam como meio de expressão. Por sua vez, a Carta Pedagógica assume um caráter narrativo e bibliográfico, que, nas palavras de Josso (2020), apesar de a autora não afirmar que o paradigma biográfico seja a solução para todos os problemas, ela identifica ser “uma contribuição relevante e significativa para ter uma atitude ativa na vida da comunidade que leva em consideração as interdependências” (Josso, 2020, p. 47). A autora enfatiza que, qualquer que seja a forma de utilizar narrativas, elas compreenderão uma mobilização de significados, contestando disputas de territórios imaginários, pois “[...] oferece uma possibilidade de experiência de autoconsciência, nosso alter ego e nossas responsabilidades, como proprietários de terras envolvidos no que já existe e no futuro próximo” (Josso, 2020, p. 47-48).

A Carta Pedagógica comporta, ainda, um caráter de luta e resistência, legado herdado de Paulo Freire, pois esses tipos de posicionamentos podem ser identificados com frequência nos estudos empreendidos por ele. Esse poder de contribuição, legado de Freire, guarda relação com o que afirma Josso (2020, p. 48), a qual relata que, ao encorajar a escrita ou escolher um testemunho já descrito, para utilizar como uma história exemplar de vida narrada, “é uma ferramenta que pode ser extremamente interessante e poderosa para preservar a dignidade das pessoas e ajudá-las a recuperar suas vidas [...]”.

Ademais, as Cartas Pedagógicas defendidas nesta pesquisa são consideradas enquanto narrativas importantes para a construção de um conhecimento profundo e profícuo, responsável pela continuidade da história do ontem, mas também na descrição da história do hoje, com prospecções para o amanhã, sem deixar de considerar as vozes de quem as escreve – e mais do que isso: as constrói. Esse desejo de dar continuidade a esse gênero de escrita, inclusive enquanto instrumento metodológico em pesquisas científicas, tem sido mobilizado e incentivado por pesquisas, como Paula (2018; 2019); Paula, Martinelli e Machado (2023); e pesquisadoras, como Camini (2021), que, movidas pelo legado Freiriano, impulsionam seus leitores a utilizarem as Cartas Pedagógicas como um recurso metodológico. Nas

palavras de Camini (2021, p. 2), seu desejo profundo “[...] é que a escritura de Cartas Pedagógicas se multiplique entre os educadores/as como instrumentos metodológicos, capazes de verbalizar os silêncios que cabem em uma carta”.

4.3 Cartas Pedagógicas como instrumentos metodológicos na contemporaneidade

Para uma melhor compreensão de como ocorreu o processo de levantamento de dados nesta dissertação, identificam-se as Cartas Pedagógicas como um instrumento metodológico, em uma perspectiva de pesquisa de campo, documental, de caráter direto. Mediante a escassez de pesquisas que apontam para possíveis caminhos a serem trilhados ao utilizar Cartas Pedagógicas como um instrumento metodológico de pesquisa, e diante da escolha realizada para esta pesquisa, na sequência, explanam-se os caminhos percorridos durante o processo de levantamento de dados.

Apontamentos de Toledo e Gonzaga (2011) discorrem que, ao produzir um texto acadêmico, a organização da pesquisa científica vai além do ajuntamento de informações ou justaposição de fragmentos encontrados em diversos textos, mas parte da premissa de que “O objetivo de uma pesquisa é responder a perguntas por meio de procedimentos formais e sistemáticos” (Toledo; Gonzaga, 2011, p. 18). Os procedimentos formais e sistemáticos têm como função garantir uma pesquisa comprometida com três requisitos básicos apresentados pelos autores: o rigor, a radicalidade e a globalidade. Segundo inferem Toledo e Gonzaga (2011), uma pesquisa científica não deve recair em meras repetições, mas, ao se aprofundar na consciência do problema formulado, precisa elaborar respostas que expressam qualidade superior àquelas já existentes. Os autores apontam para algumas exigências a serem cumpridas em reflexões filosóficas rigorosas, sendo elas: “analisar, verificar, comparar e medir” (Toledo; Gonzaga, 2011, p. 19).

Conforme descrevem Ruckstadter e Ruckstadter (2011, p. 102), independentemente de sua área de conhecimento, todas as pesquisas necessitam de fontes de informações e “Em alguns casos, essas fontes preexistem, em outros, elas precisam ser constituídas”. Apesar de

serem muito utilizadas as fontes documentais, publicadas, por sua vez, como bibliográficas, nesta dissertação, além dos levantamentos bibliográficos, optou-se pelo estilo de pesquisa documental, com a análise de documentos curriculares da Educação Infantil, e de Cartas Pedagógicas, construção das fontes pelo(a) pesquisador(a), “tais como entrevistas, imagens, entre outros”. Embora as Cartas Pedagógicas não sejam citadas pelos autores, elas se enquadram como fontes primárias, produzidas pelo próprio pesquisador, pois identificam que “Não se pode desprezar que esses documentos são portadores de um discurso. Todavia, faz-se necessário preservar, interpretar e (re)contar a história de uma comunidade ou indivíduo a partir dessas fontes” (Ruckstadter; Ruckstadter, 2011, p. 113).

Portanto, ainda na construção do projeto de pesquisa que foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP –, foi realizada a delimitação do tema, e, a partir dele, indicado em quais lugares seriam coletadas as Cartas Pedagógicas. No projeto, é preciso ter muito bem argumentado quais são os motivos de inclusão e exclusão de participantes, ou seja, o que faz com que o(a) participante seja elegível, ou não, para escrever uma Carta Pedagógica que, posteriormente, constituirá o desenvolvimento da pesquisa. Se a escolha fosse para solicitar essas Cartas Pedagógicas de uma única instituição ou município, seria preciso conter, junto ao projeto de pesquisa, documentos apresentando a autorização. No entanto, optou-se por não apresentar autorização para a realização da pesquisa, por esta envolver professores(as) participantes como sendo membros da carreira docente, e não em virtude do seu vínculo com uma instituição específica. Além disso, todas as normas e diretrizes a serem cumpridas pelos(as) pesquisadores(as) foram devidamente estudadas, e acatadas a partir da Resolução 510, de 7 de abril de 2016, presentes no CEP.

Após a submissão do projeto realizado em atenção à Resolução 510 e o recebimento do Parecer Consubstanciado (Anexo A), com a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP²³, deu-se sequência com as cartas-convite, enviadas aos(às) pesquisadores(as) da arte na Educação Infantil e aos(às) professores(as) que atuam na Educação Infantil em espaços públicos. A escolha dos(as) participantes teve início na participação em Grupos de Pesquisa e nas disciplinas cursadas durante as aulas da Pós-Graduação, dado que, nesses espaços, existem professores(as) que se enquadram nas características de inclusão de participantes.

²³ Parecer nº 5.710.120.

Com a intenção de um possível alcance de participantes para a pesquisa, tendo como meta inicial coletar um total de 10 (dez) Cartas Pedagógicas, sendo 5 (cinco) de professores(as) atuantes na Educação Infantil em espaços públicos e os(as) outros(as) 5 (cinco) pesquisadores(as) de arte na Educação Infantil, utilizou-se a metodologia de “bola de neve”. Como pontua Vinuto (2014), essa amostragem se utiliza de referências em cadeias para a coleta de dados. A autora pontua que os(as) primeiros(as) participantes são como se fossem sementes, para que, a partir deles(as), sejam alcançados(as) o restante de participantes proposto na pesquisa. Assim, a quantidade de participantes iniciais contactados por *e-mail* com o envio de uma carta convite equivaleu a 5 (cinco); destes, apenas 3 (três) retornaram com a escrita de Cartas Pedagógicas, também indicando outros(as) participantes.

Ao contactar os(as) participantes indicados(as), obteve-se mais uma Carta Pedagógica como resposta. Os demais responderam não ser possível participar, e alguns nem mesmo retornaram com respostas. A partir da indicação de professores(as) e pesquisadores(as) de arte e da Educação Infantil, mais 3 (três) Cartas Pedagógicas foram recebidas. Entre os meses de fevereiro e maio de 2023, foram contactadas, ao todo, 23 (vinte e três) pessoas, obtendo-se o retorno com a escrita de Cartas Pedagógicas de 7 (sete) participantes ao total.

O método de bola de neve pode ser utilizado, segundo Vinuto (2014, p. 204), para alcançar populações difíceis de serem almeçadas, devido a diferentes desafios, pontuando, em especial, três tipos deles: “[...] as que contêm poucos membros e que estão espalhados por uma grande área; os estigmatizados e reclusos; e os membros de um grupo de elite que não se preocupam com a necessidade de dados do pesquisador”. No caso desta dissertação, em função da amplitude de convidar profissionais que atuam na Educação Infantil de Maringá e região e de pesquisadores(as) de todo o Brasil, não há uma única instituição em específico para apresentar quais são esses(as) profissionais; por isso, optou-se por essa abordagem. Outro apontamento de Vinuto (2014, p. 204) pode ser notado ao longo da pesquisa, de que: “quando a pergunta de pesquisa estiver relacionada a questões problemáticas para os entrevistados, já que os mesmos podem desejar não se vincular a tais questões”.

Mas por que o uso de Cartas Pedagógicas, e não de uma entrevista ou questionário? Embora a Carta Pedagógica não seja tão comum em pesquisas científicas, podem ser identificados incontáveis benefícios associados a esse gênero textual de escrita. A escrita de Cartas Pedagógicas, diferentemente das entrevistas ou questionários, confere aos(as) participantes uma autoria refletida e consciente sobre suas vivências, pois eles(as) têm um tempo maior para recapitular memórias sobre seus percursos e descrevê-las, podendo organizar a sequência dos fatos e adotar a escrita pensante, e não somente a fala imediata e responsiva.

No entanto, a escrita de Cartas Pedagógicas e a realização de entrevistas ou questionário não são instrumentos de levantamento de dados que se diferenciam entre si, em termos de eficácia, mas detêm sua distinção na identificação de um procedimento que dialogue e corresponda aos fins propostos pelo(a) pesquisador(a). A escrita de Cartas Pedagógicas pode conferir às narrativas relatadas pelos(as) participantes uma abordagem diferente da falada, organizando e estruturando suas narrativas, não como elas ocorreram, mas como, hoje, são vistas e repensadas. Nas palavras de Freire (2021, p. 22): “Os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi”.

As Cartas Pedagógicas se enquadram em várias modalidades de escrita, porém, nesta dissertação, são enfatizadas como uma pesquisa documental, na modalidade de ‘documentação direta’, de modo semelhante às entrevistas e questionários, pois são documentos criados a partir do(a) pesquisador(a). Esse levantamento de dados, a partir da escrita de Cartas Pedagógicas pelos(as) participantes, teria como interesse levantar informações e questionamentos que envolvessem o tema abordado na pesquisa, já que uma pesquisa científica, segundo apontamentos de Lara e Molina (2011, p. 167), “Não se resume, apenas, na busca da verdade; mas aprofunda-se na procura de resposta para todos os porquês envolvidos pela pesquisa.” Ainda: “Utiliza, por isso, métodos científicos, reflexão sistemática, controle de variáveis, observação atenta dos fatos, estabelecimento de leis ou checagem de informações com o conhecimento já adquirido”.

Uma pesquisa documental que envolve a coleta de dados de forma direta com a criação do material a ser analisado, seja ele de modo escrito, falado, desenhado, gravado, dentre outros formatos, não deve desconsiderar, também, as fontes indiretas. Para a

elaboração de uma pesquisa documental de fonte direta, não se descartam outros meios de levantamentos de dados, para além dos fornecidos pelos(as) participantes, pois, como já citado, exigem-se reflexões sistêmicas, verificações de variáveis, observações atentas aos fatos e levantamento de normas ou checagem das informações junto aos conhecimentos já adquiridos, conforme descrevem Lara e Molina (2011, p. 167):

A pesquisa procura dados em variadas fontes, de forma direta ou indireta. No primeiro caso, levantam-se dados no local em que os fenômenos ocorrem (pesquisa de campo ou de laboratório); no segundo, a coleta de informações pode dar-se por documentação.

Dentre outras possíveis modalidades a serem consideradas para identificar o uso das Cartas Pedagógicas como um instrumento metodológico em pesquisas científicas, nesta dissertação, considera-se esse modo de coleta de dados uma pesquisa documental de caráter direto, configurando-se em uma pesquisa de campo, haja vista que envolve um levantamento de dados, o qual compreendeu narrativas dos(as) participantes envolvidos(as) no contexto em que o fenômeno investigado ocorre.

Para a análise e organização das narrativas descritas nas Cartas Pedagógicas coletadas, utilizou-se a análise de conteúdo, neste caso, com a divisão dos dados em fases, sendo elas delimitadas por Bardin (1977) e Franco (2008).

5 CARTAS PEDAGÓGICAS: NARRATIVAS PEDAGÓGICAS EM SABERES QUE SE ENTRECRUZAM

Ao solicitar as Cartas Pedagógicas, optou-se por deixar os(as) participantes escolherem o anonimato, ou não, na identificação das cartas, ainda que todos os pontos convergem para a escolha de um nome fictício para designar os(as) participantes de uma pesquisa científica. A escolha de um nome fictício pode ser indicada no momento do levantamento de dados ou selecionada pelo(a) próprio(a) pesquisador(a) posteriormente; neste caso em específico, considerou-se a autonomia de os(as) participantes decidirem se queriam ou não revelar suas identidades. Dentre os princípios éticos da Resolução nº 10 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (Brasil, 2016), apesar de apontar para a confidencialidade dos dados, ela também defende o “[...] reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica”.

São inúmeras as recomendações propostas pela Resolução nº 510 (Brasil, 2016) e é de extrema importância que elas contemplem o projeto e o desenvolvimento da pesquisa a ser submetida ao . Mas, a fim de esclarecer o que postula a Resolução nº 510 (Brasil, 2016) sobre a identificação ou anonimato dos(as) participantes envolvidos, essa decisão é tratada como um direito para os(as) participantes, descrito no Artigo 9º, ao recomendar que, cabe ao(à) participante, “[...] decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública” (Brasil, 2016).

Tanto o anonimato quanto a identificação dos(as) participantes são opções que poderão ser adotadas pelos(as) pesquisadores(as), no entanto é preciso ter o cuidado de que, no Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (apêndice 1) e nas informações apresentadas aos(às) participantes sobre a pesquisa, sejam esclarecidos os riscos da exposição da identidade, além de ofertar a escolha de se identificar com o próprio nome ou um fictício, pois a participação carece de ser voluntária e consciente.

Ao tratar desse assunto, a finalidade é apresentar, também, as fragilidades que podem compreender o uso de um instrumento de levantamento de dados junto a participantes, pois, apesar de não ser exclusivo dessa modalidade, na escrita de Cartas Pedagógicas, demanda-

se uma atenção especial. Manter o anonimato obrigatório para a escrita de Cartas Pedagógicas, embora seja uma medida de cautela quanto à exposição dos(as) participantes, ao mesmo tempo, pode negar a eles(as) a autonomia de sua livre expressão e do protagonismo que exercem sobre suas histórias. As autoras Tsallis, Almeida, Melo e Bredariol (2020) tratam do tema do anonimato em coletas de dados e apontam para um dos efeitos de uma proposta que envolva, de antemão, uma identificação anônima dos(as) participantes. Para as autoras, no anonimato, pode ser que os(as) participantes “[...] não sintam que suas singularidades devem aparecer, pelo contrário, tudo que possa identificá-los (as) deve sumir. Como consequência disso, temos que o próprio lugar que ocupam na pesquisa se reduz” (Tsallis *et al.*, 2020, p. 189).

Neste caso, ao ter como instrumento metodológico a escrita de Cartas Pedagógicas com base no diálogo aberto e verdadeiro proposto por Paulo Freire em suas Cartas Pedagógicas, considerou-se que é preciso dar autonomia aos sujeitos, sem impedir que suas verdades sejam ditas, de modo que cada um escolha como quer ser representado(a), com o intuito de não oprimir, tampouco silenciar as vozes.

5.1 Cartas Pedagógicas e o ensino de Arte

Para organização das análises das Cartas Pedagógica, foram elencadas três categorias. A primeira categoria reúne aproximações e debates narrados sobre a presença da arte na Educação Infantil. A segunda categoria trata do ensino de Arte, formação docente e atuação de professores(as) na Educação Infantil. Na terceira e última categoria, estão reunidas análises sobre o modo como é considerada a importância da arte nos espaços da Educação Infantil. Todas as categorias contam com o auxílio dos estudos de Paulo Freire e dos ECV, em que são levantados debates para se pensar e repensar as narrativas pertinentes a cada categoria elencada.

A princípio, a intenção era de recolher Cartas Pedagógicas de professores(as) atuantes na Educação Infantil e de pesquisadores(as) que abordam a arte na Educação

Infantil. No entanto, no decorrer da pesquisa de campo, foi possível verificar que pesquisadores(as) exclusivos(as) da arte na Educação Infantil são bastante escassos(as). Como se pode notar no Quadro 5 de identificação dos(as) participantes, e nas citações das narrativas das Cartas Pedagógicas, nem todos(as) eles(as) são pesquisadores(as) de arte tendo como campo delimitado, ou exclusivo, a Educação Infantil, mas as suas pesquisas e atuações também envolvem debates pertinentes ao ensino de arte para as infâncias – e suas narrativas contribuíram, significativamente, para os diálogos levantados em favor da arte para crianças.

Nos Quadros 5 e 6 apresentados na sequência, estão reunidas informações sobre os(as) participantes, a primeira com os(as) pesquisadores(as) de arte (Quadro 5) e a segunda com os(as) professores(as) atuantes na Educação infantil (Quadro 6), que gentilmente aceitaram escrever suas narrativas de vivências sobre o ensino de arte e considerações sobre arte nesses ambientes educativos. O questionário sociodemográfico (Apêndice 3), a carta-convite (Apêndice 2) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1) foram enviados por *e-mail* aos(às) participantes. Os Quadros 5 e 6 estão organizadas em 6 (seis) colunas principais, todas elas com informações capturadas nas Cartas Pedagógicas e nos questionários sociodemográficos. Os nomes dos(as) participantes estão descritos conforme a escolha de cada um(a) deles(as) em relação a utilizarem seus nomes próprios ou um nome fictício para o reconhecimento.

Quadro 5 – Identificação dos(as) participantes pesquisadores(as) de arte

CARTA	NOME	FORMAÇÃO	CARGO	CIDADE	CARGA HOR.	TEMPO DE ATUAÇÃO
1	Di Cavalcante	Doutorado em Educação – UEM (2018)	Ensino Superior – Licenciatura em Artes Visuais	Maringá	40 horas	15 anos na Educação
2	Luciana Borre	Doutora em Arte e Cultura Visual (UFG)	Formação de Professores em Artes Visuais	Pernambuco	40 horas	11 anos na Educação
3	Rafael	Licenciatura em Artes visuais com ênfase em Computação Gráfica	Formação docente de professores de Educação Infantil, anos iniciais e finais	Curitiba	44 horas	12 anos na Educação Básica

Fonte: organizado pela autora com base nas respostas do questionário sociodemográfico.

Quadro 6 – Identificação dos(as) participantes atuantes na Educação Infantil

CARTA	NOME	FORMAÇÃO INICIAL	CARGO NA E. I.	MUNICÍPIO	CARGA HORÁRIA	TEMPO DE ATUAÇÃO
1	Vânia	Pedagogia	Diretora e Coordenadora	Umuarama	40 Horas	17 anos na educação
2	Valéria	História e Pedagogia	Diretora	Ivatuba	40 Horas	19 anos na educação
3	Girassol	Pedagogia	Professora	Chapecó	40 Horas	15 anos na educação
4	Taila	Artes Visuais	Professora	Porto Alegre	10 Horas	10 anos na educação

Fonte: organizado pela autora a partir dos dados do questionário sociodemográfico.

Diante das análises das Cartas Pedagógicas e dos questionários sociodemográficos, foram identificadas narrativas que contribuíram para o estudo e averiguação do ensino de arte na Educação Infantil. A seguir, estão organizadas as categorias de análises já mencionadas com a junção de levantamentos bibliográficos que se embricam com as narrativas presentes nas Cartas Pedagógicas.

5.2 Presença da arte na Educação Infantil

O ensino de arte nem sempre se faz presente de modo profícuo na Educação Infantil. Os apontamentos narrados nas Cartas Pedagógicas reafirmam o que já foi auferido por meio dos estudos bibliográficos e das análises curriculares ao longo desta pesquisa. Vânia, uma das professoras participantes, narra sobre a atuação de professores(as) em sua Carta Pedagógica:

Aqui no município o professor aula (professor de hora-atividade) que ministra a disciplina de artes, são professores formados em Pedagogia, na estrutura curricular é denominado Campo de experiência: Traços, sons, cores e formas, nas turmas integrais são destinadas 6 horas e nas turmas

parciais 3 horas. Tendo como base a BNCC uma equipe selecionada pela secretaria municipal de educação elabora os planejamentos mensais e enviam para as escolas e CMEIs. Os professores turma (regente) também desenvolvem atividades que envolvem as artes visuais trabalhando de maneira interdisciplinar (Vânia, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Saber que a arte está presente nos espaços da Educação Infantil é muito importante, e nas narrativas das professoras participantes, bem como na citação supracitada, é possível identificar que esse ensino está presente, mas é considerado, em alguns momentos, de modo secundário. Abordar o ensino de arte apenas na hora atividade do(a) professor(a) regentes ou de modo interdisciplinar guarda relação com o argumento de Barbosa (2011) sobre o ensino de arte não ser artisticamente sustentável se ele sempre estiver posto em detrimento de outras áreas do conhecimento. Segundo Barbosa (2011), a arte nos ambientes educativos pode se resumir em atividades recreativas, de livre expressão, decoração de festas comemorativas, lembrancinhas e artefatos para presentear os familiares em datas comemorativas. Essas concepções acabam por gerar um tratamento curricular da arte que, nas palavras de Barbosa (2011, p. 31), “[...] além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade”.

É possível identificar que, apesar de as lacunas sobre o ensino de arte estarem presentes no currículo da Educação Infantil, os(as) professores(as) persistem na luta para transmitir a arte conforme suas condições e possibilidades. Sobre isso, na Carta da professora Vânia, são identificados quais tipos de propostas e materiais se utilizam para abordar a arte na Educação Infantil:

Nesse Campo de experiência são trabalhados: suportes, materiais, instrumentos e técnicas das artes visuais, produção de marcas gráficas, entre outros. Tendo como alguns dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar, entre outros) explorando cores, texturas, superfícies e formas ao criar objetos tridimensionais e produzir marcas gráficas em diferentes suportes, usando instrumentos variados. Percebo que as professoras desenvolvem atividades diversas e exploram vários materiais e suportes em suas aulas, deixando que as crianças explorem e manipulem, pois na educação infantil é muito importante esse fazer, explorar e experimentar e algumas vezes por ano trabalham

sequência de atividades de interações e brincadeiras a partir das obras de arte de alguns artistas brasileiros. Como o planejamento vem da secretaria, as referências artísticas trabalhadas são elas que definem, o último autor trabalhado foi o artista plástico Ivan Cruz, também os professores ficam livres se quiserem abordar algum artista de sua escolha, mas não vejo eles utilizando artista fora o que vem sugeridos (Vânia, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

A partir das narrativas da professora Vânia, que descreve sobre a exploração e experimentação de distintos materiais e suportes, identifica-se, inclusive, a menção ao uso das obras do artista contemporâneo brasileiro Ivan Cruz, das quais as crianças dos espaços narrados pela professora se deparam com a oportunidade de ter contato com a arte contemporânea. A respeito disso, Rocha, Paula e Baliscei (2020, p. 170) defendem o uso de obras e artistas contemporâneos, pois: “Semelhante às crianças, a Arte Contemporânea, de maneira geral, apresenta uma postura exploratória, criatividade no uso de instrumentos, e suportes que podem vir de lugares inesperados”.

Para a participante Valéria, nas questões norteadoras do questionário sociodemográfico, ela relata que o ensino de arte “[...] é abordado de forma superficial” e que “[...] falta formação para as professoras”. Sobre os modos como a arte é trabalhada no espaço educativo em que Vânia atua, ela alega o seguinte:

Trabalhamos RELEITURAS DE TELAS DE Romero Britto, Ivan Cruz. Tarsila do Amaral, Van Gogh. Realizamos atividades envolvendo elementos da natureza. Folclore. Teatro, dança, Musicalização (Valéria, 2023, *sic* trecho extraído do questionário sociodemográfico).

Ainda sobre a presença da arte na Educação Infantil, é possível identificar, por meio das Cartas Pedagógicas, apontamentos no que tange à falta do ensino de arte nesses espaços educativos, conforme exposto nesta citação:

Ao meu ver as crianças e os bebês têm pouco acesso à Arte nas escolas de Educação Infantil, a partir dos 4 anos são inseridas mais atividades relacionadas a artes, mas de zero a três anos esse contato é pouco. Esse ano professores que ministram a disciplina de traços, sons, cores e formas das turmas de infantil 4 para cima tiveram uma formação específica de artes, seria importante os professores de zero a três também terem essas

formações e contribuir ainda mais com o desenvolvimento desse campo de experiência (Vânia, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Sobre a aproximação das crianças com a arte na Educação Infantil, na carta da professora Girassol, também existem relatos de que, na pré-escola, pode ser mais comum a presença de professores(as) de arte: “O que vejo com frequência é que algumas turmas de crianças um pouco maiores de 4 e 5 anos (pré-escolar) de alguns lugares contam com a presença do professor/a de arte, mas no geral, não é recorrente essa realidade” (Girassol, 2023, *sic* trecho extraído da carta). Ademais, na carta da professora Girassol, ela considera que “[...] as crianças da Educação Infantil não têm acesso à arte nas escolas de Educação Infantil, a menos que no referencial e currículo do município contemple a atuação de um professor/a de arte na etapa da Educação Infantil” (Girassol, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Além de pensar em como a arte deve ser trabalhada na Educação Infantil, são levantadas reflexões sobre como a arte não pode mais ser considerada nesses espaços. Quais considerações sobre arte delimitam ou limitam as maneiras de se trabalhar aquilo que se chama de arte nos espaços educativos da Educação Infantil? Nascimento, Sousa e Coelho (2015), sob o aporte teórico dos ECV, utilizam o termo “um mundo encanta/dor”, em que relacionam as palavras “encantador” e “dor”, descrevendo os espaços da Educação Infantil como um lugar que, a partir das imagens, procura teorizar e segregar as intersubjetividades dos sujeitos infantis, podendo fragilizar as imaginações.

Concernente às concepções de arte na Educação Infantil, as Cartas Pedagógicas dos(as) participantes da pesquisa apontam, em suas narrativas, modos de se trabalhar a arte nesses espaços que, em suas concepções e em diálogo com os ECV, ainda permeiam esses ambientes. Concepções voltadas a um ensino de arte ou na presença da arte como atividade pedagógica, com o uso de materiais convencionais, sem ter referência de artistas ou obras de arte, arte decorativa, arte em detrimento de outras áreas do conhecimento, arte para o desenvolvimento de desenhos estereotipados²⁴. Esses modos de trabalhar a/com arte na

²⁴ Segundo Baliscai (2020), estereótipo é um termo utilizado para descrever desenhos ou imagens pouco complexas, que apresentam traços, formas e cores semelhantes a modelos copiados e pouco criativos.

Educação Infantil podem ser notados no seguinte recorte da carta do participante pesquisador Di Cavalcanti:

[...] os fantoches com cabeças e olhos grandes; os desenhos arquitetados a partir de uma sequência de macetes; os painéis decorativos com personagens altamente generificados; os enfeites produzidos a partir de moldes; as lembrancinhas feitas todas iguais e os cartazes com babados nas bordas (Di Cavalcanti, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Na carta da participante pesquisadora Luciana, também é possível notar um trecho no qual a pesquisadora aborda alguns tipos de atividades consideradas da Arte, quando a participante descreve: “[...] vejo inúmeras práticas de cópia, reprodução e ações técnicas que nada ajudam as crianças da Educação Infantil a desenvolverem a criatividade” (Luciana, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Outrossim, na carta do participante pesquisador Rafael, observam-se narrativas sobre os modos como os espaços educativos consideram ser Arte, ao assinalar que, mais do que nesses espaços, essas concepções estão, inclusive, na sociedade:

Os desafios para o professor de arte não estão só na educação infantil, está de um modo geral na sociedade, que vê a arte enquanto uma área elitizada ou burguesa, está na escola que não dá espaços apropriados para as práticas artísticas, está nos pais que não valorizam a contextualização, está na coordenação escolar que acredita que a arte serve para decoração de murais escolares ou confecção de cartões para datas comemorativas (Rafael, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

A carta da participante professora Taila traz apontamentos sobre o ensino de arte na Educação Infantil. A pesquisadora, por ser também professora nesses espaços educativos e artista, relata suas experiências com arte e quais referências têm utilizado em suas rotinas pedagógicas. Em suas experiências relatadas na Carta Pedagógica, as crianças da Educação Infantil de uma das escolas do município de Porto Alegre, enquanto recebiam a regência da pesquisadora, realizaram visitas a espaços públicos e culturais da cidade, como a feira do livro para assistir à apresentação de “Ballet Vera Bublitz”, passar pela Bienal do Mercosul, Fundação Iberê Camargo e Pinacoteca do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, para visitar uma exposição de cerâmica. Todas essas visitas,

segundo o relato da professora Taila, foram realizadas com as crianças da Educação Infantil, e os deslocamentos para esses espaços contaram com um ônibus gratuito disponibilizado para a escola.

Taila pontua que, no município onde ela atua como professora da Educação Infantil, há contribuição coletiva por parte da comunidade, e esses movimentos oportunizaram conquistas significativas para a Educação Infantil. Um dos exemplos narrados pela pesquisadora foi a compra de um forno cerâmico, efetuada devido ao “orçamento participativo”:

Embora os projetos na rede tenham sofrido cortes nos últimos governos, é importante lembrar que temos esse histórico de construção comunitária: minha escola já teve oficinas de cinema e oficinas de cerâmica oferecidas no contraturno. Eu faço questão de utilizar o forno mesmo com os alunos da educação infantil e incentivo meus colegas que façam o mesmo, porque é fantástico mostrar os processos de transformação das matérias para as crianças. Os materiais saem de lá com outras propriedades físicas, o que pode ser sentido a partir de vários experimentos: ouvir o som da argila antes e depois da queima das peças, colocar água em uma peça queimada e em uma peça não queimada e observar o que acontece, preparar a argila juntos. Penso que os materiais ensinam muito sobre física e química e que podemos explicar alguns conceitos de forma simples para as crianças. Uma aula de artes não se esgota em saberes artísticos apenas. Ela abre as portas para outros mundos (Taila, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Dentre as considerações tecidas pela pesquisadora Taila, são apontados os desafios no ensino de arte com crianças pequenas nos espaços da Educação Infantil, além da formação de professores(as) que tem os já referidos desafios de orçamento e de acesso a espaços adequados: “Dentre os maiores desafios do ensino de artes com crianças pequenas está, portanto, a constituição e apropriação de espaços que, no senso comum ou nas velhas práticas que se consolidam nas escolas, não costumavam pertencer ou ser acessíveis aos pequenos” (Taila, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Todas as experiências e vivências tecidas até este momento só foram possíveis por intermédio de profissionais que lutaram para que a arte seja abordada na Educação Infantil. Na busca de compreender, a partir das Cartas Pedagógicas, como se dão a formação e a atuação dos(as) professore(as) atuantes na Educação Infantil, na próxima subseção, foram

reunidos estudos e narrativas das Cartas Pedagógicas sobre como a formação docente pode interferir no ensino de arte na Educação Infantil.

5.3 Ensino de arte, formação de professores(as) e docência na Educação Infantil

Ao seguir as descrições das professoras atuantes, bem como identificado ao longo desta dissertação, os(as) profissionais que atuam na Educação Infantil são, em sua maioria, professores(as) pedagogos(as) e mulheres. Na carta da Vânia, podem ser observadas narrativas sobre a importância da formação de professores(as):

Acredito que não existe um espaço reservado ao/a Professor/a formado/a em Artes junto aos ambientes de Educação Infantil nas escolas e creches públicas, geralmente o professor prepara os materiais da sua aula e leva para sala de aula, mas seria ótimo um espaço destinado a isso, equipado e preparado para desenvolver um trabalho de qualidade, pois muitas vezes o professor não consegue levar para sala todo material necessário e nem tem espaço suficiente (Vânia, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Sobre as contribuições de professores(as) com formação adequada para essa área do conhecimento, Vânia, ainda, descreve:

Esse trabalho seria melhor realizado se um professor formado dessa disciplina, tendo o conhecimento e as ferramentas necessárias, já tivemos algumas conversas aqui no sobre algumas questões do ensino de arte, como por exemplo a releitura de uma obra, muitas vezes esse trabalho é feito de maneira equivocada, pois os professores não têm a formação correta (Vânia, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

É possível identificar, por meio das Cartas Pedagógicas, uma denúncia sobre a falta de professores(as) e suas formações. Conforme os apontamentos da participante professora Valéria, a formação de professores(as) e as suas atuações nos espaços da Educação Infantil são precárias:

Não temos professores suficientes para atender os alunos. Professor é o básico. No ano de 2022, realizamos um trabalho de pouca qualidade. O CMEI só funcionou, porque as educadoras e professoras vestiram a camisa da escola. Não havia professoras para trabalhar os Eixos de Aprendizagem “Corpo, gesto e movimento” e “Traços, sons, cores e formas”. Esses dois eixos de aprendizagem são trabalhados principalmente pelas professoras que cobrem o horário da hora atividade da professora regente de sala (Valéria, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

De acordo com os apontamentos de Valéria, há, ainda na atualidade, uma concepção assistencialista da Educação Infantil, que, segundo ela, é adotada pelo secretário da educação na cidade em que a professora participante atua.

Um dos fatos recorrentes nos espaços da Educação Infantil que pontuam tal caráter assistencialista nesses ambientes é narrado pela professora Valéria, ao descrever que “só tem mulheres como professoras no CMEI” (Valéria, 2023, *sic* trecho extraído da carta), e pela pesquisadora professora Taila, ao proferir que as professoras da infância são esquecidas e sofrem “uma violência institucional que é sexista, já que a maior parte das professoras de educação infantil são mulheres e existe um entendimento errado de que, justamente por sermos mulheres, deveríamos dar conta de tudo” (Taila, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Sobre o assunto, essa não vem sendo uma característica exclusiva dos CMEIs, nos quais as professoras se referem. Baliscei e Saito (2021, p. 318) problematizam os (pré) conceitos inerentes à existência de professores homens na Educação Infantil. O autor e a autora enfatizam a importância da existência de professores homens também atuando nesses espaços; acentuam ser essa “[...] uma oportunidade para que as crianças aprendam, desde muito cedo, que os homens também podem ser gentis, pacientes, delicados, didáticos, afetivos e cuidadosos com crianças sem que suas masculinidades sejam diminuídas”.

Ainda sobre a concepção assistencialista inerente aos espaços infantis, a professora Valéria destaca que, apesar de a LDB (Brasil, 2017) prever a contratação de professores(as) graduados(as), “Nesse momento, o secretário de educação vem colocando pessoas que não tem formação em nada, para atuar como auxiliar de sala”. Ujiie e Pietrobon (2014, p. 45) defendem a formação específica de professores(as) para atuarem na Educação Infantil e alegam que o trabalho pedagógico nesses espaços educativos vai muito além de apenas

cuidados com as crianças, pois “Com a formação consistente, o professor posiciona-se de forma crítica diante das situações e tem consciência de seu papel”.

Nesse sentido, esse modo de lidar com a contratação de professores(as), conforme aponta Valéria, em sua Carta, “[...] vem degradando o trabalho das professoras e educadoras”. Referente ao exposto, a participante narra sobre suas vivências:

Tem me entristecido muito, a nomeação de Secretários de Educação que não entendem nada sobre Educação e enxergam a Educação Infantil como “depósito de criança”, não investem na Educação Infantil. Não possibilitam a realização de um atendimento educacional aos pequeninos e pequeninas com qualidade e, ainda querem escolarizar essa etapa educacional (Valéria, 2023, *sic* trecho extraído do questionário sociodemográfico).

Freire (2011), ao defender uma educação de qualidade desde a formação docente até a prática educativa, aborda a responsabilidade em educar e a importância em lidar com “gente”, independentemente de para qual público-alvo seja direcionado o ensino: crianças, adolescentes ou adultos. Há uma responsabilidade pontuada por Freire (2011, p. 32) no sentido de que:

Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Nesse ínterim, ao dar continuidade às reflexões presentes nas Cartas Pedagógicas, outro ponto a ser debatido é a formação dos profissionais da Educação Infantil. O que as Cartas Pedagógicas recebidas por meio desta pesquisa apontam, indicam, questionam sobre a formação de professores(as)?

Na carta de Di Cavalcanti, após o participante pesquisador apontar sobre a presença da arte nos documentos curriculares como um componente curricular obrigatório, em suas narrativas, considera que a arte “esta e não está” na Educação Infantil, no entanto questiona a formação dos(as) profissionais que recorrem à docência nesses espaços:

Se esse é um conhecimento tão específico e complexo, debatido e disputado entre profissionais da área, quais as condições que alguém, sem formação e experiência em Arte, tem para ensinar sobre isso? Nesse contexto, - apesar de toda a boa vontade - é inevitável que se ensine a partir de parâmetros equivocados sobre o assunto, e que se considerem os saberes empíricos e superficiais que se têm sobre ele. As docentes da Educação Infantil – majoritariamente mulheres – baseiam-se em suas habilidades que, ao longo da vida, foram apontadas como “artísticas” e que requerem moldes, modelos, repetição e uma estética específica a qual, tradicionalmente (e talvez por isso), tem sido associada à Educação Infantil (Di Cavalcanti, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

O participante aborda, ainda, a formação de professores(as), ao debater sobre a necessidade de a arte estar na Educação Infantil, refletindo que ela:

Não está, contudo, na formação dos e das profissionais que, involuntariamente, assumem o compromisso de iniciar às crianças às práticas e às percepções artísticas. Dessa forma, será mesmo que está? Por hipótese, profissionais com formação específica em Arte já teriam uma base sobre os conteúdos, métodos e teorias dessa área do conhecimento – ainda que necessitassem aprimorar isso na formação continuada. Para os e as profissionais da Pedagogia – sobretudo aqueles e aquelas que não têm como prática o consumo e produção de Arte - contudo, essa área do conhecimento permanece um mistério desconhecido. Daí, talvez, a insistência em tratá-la como dom, talento, mágica, benção religiosa ou, contrariamente, como algo desnecessário, banal, supérfluo e desprezível (Di Cavalcanti, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Em diálogo com as narrativas do participante Di Cavalcante, os ensaios de Araújo (2015, p. 57), ao abordar um percurso histórico sobre as legislações que, ao longo dos anos, foram inserindo a disciplina de arte nos cursos de Pedagogia, apresenta o real contexto brasileiro de que “Ter a garantia do professor habilitado em uma linguagem artística em todas as escolas brasileiras é uma perspectiva possível, mas ainda distante” e que “[...] entendemos e defendemos que a formação do pedagogo no tocante à arte, independentemente da sua atuação no ensino de Arte, é absolutamente necessária”. As lutas em favor da garantia do ensino de arte na Educação Básica e nos cursos de Pedagogia constituem um

[...] papel das entidades e dos docentes comprometidos com a formação qualitativa e significativa dos futuros pedagogos defender e garantir um

espaço adequado para a arte em suas diferentes linguagens (artes visuais, música, dança e artes ciências), nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Um espaço que vá além de uma disciplina curricular que objetiva instrumentalizar o pedagogo para ministrar aulas de Artes, a fim de cumprir uma exigência legalista, mas que concorra para sua formação crítica, estética e criadora perante os desafios da docência, como também para o enfrentamento da domesticação cultural e simbólica imposta à sociedade pelos detentores do poder (Araújo, 2015, p. 57).

Nas narrativas da Carta Pedagógica da pesquisadora Luciana, ao abordar esse assunto, a participante descreve o seguinte:

Pedagogas geralmente pouco conhecem sobre as artes e licenciandas em artes visuais pouco contato tiveram com a formação didática e metodológica específica para atuar com as infâncias. Enfim, uma das grandes dificuldades do ensino das artes nas/com/para as infâncias é a formação docente. Hoje atuo na formação de novas/os professoras/es e percebo que a carga horária destinada no currículo para pensarmos as infâncias é composta somente por 30 horas. Mesmo assim, tento quebrar alguns mitos, problematizar o ensino das artes, propor ações com materiais expressivos e vivenciar o contato com o que gosto de chamar “nossa criança interior (Luciana, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

E, na Carta do pesquisador Rafael, o participante descreve a formação de professores(as). Em suas narrativas, o participante explica:

Não conheço espaços oficiais de formação continuada para professores, mas acredito que com o acesso a informação e tecnologia proporcionada pela internet, existem muitos sites, canais, páginas etc. que podem ajudar ao professor a se especializar e atualizar sobre os conteúdos de arte (Rafael, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

No que tange ao assunto, o participante descreve suas narrativas complementando sobre a importância de relacionar a teoria com a prática pedagógica: “Aprendemos muito sobre artistas, movimentos, períodos da História da arte durante a graduação, mas pouco aprendemos como devemos fazer a transposição didática entre a teoria aprendida e a prática de sala de aula” (Rafael, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Ainda no que concerne à formação de professores(as), a participante Taila faz apontamentos narrando que

[...] a formação docente é um ponto crucial (na maioria dos casos) pra que tenhamos práticas interessantes. Mesmo que, por vezes, a professora que trabalha com a educação infantil não seja formada em artes, o que ocasionalmente acontece, eu percebo que minhas colegas são esforçadas, procuram aprender e se informar e utilizar os recursos que tiveram na sua formação (Taila, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Ao escrever a Carta Pedagógica, a participante aponta que, na escola onde atua, espaço que abarca as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, há a presença de professoras de Arte; apesar dos inúmeros desafios, por ter um número reduzido de professores(as) da área, nem sempre foi assim, uma vez que esse cenário foi ainda pior em outros momentos:

[...] eu percebi ao longo da minha trajetória, na escola que estou há quase nove anos, que as aulas de artes nem sempre eram oferecidas às crianças de educação infantil e séries iniciais por uma professora de artes formada na área. E se era, não havia espaços adequados pensados exclusivamente para isso. A sala de aula de uso comum da turma era o único espaço, com pias e mesas ao alcance deles. As outras duas salas de artes, por sua vez, ofereciam muitos obstáculos às crianças pequenas: pias altas, mesas altas, muitas distrações nas paredes. Fomos aos poucos consolidando espaços mais confortáveis às crianças (Taila, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Nas distintas lutas travadas pela pesquisadora, Taila relata se sentir só em muitos momentos. Essa solidão é identificada não só na Carta Pedagógica da pesquisadora e professora Taila, como também nas narrativas dos demais participantes, pois, em todas as Cartas Pedagógicas, em algum momento, houve narrativas que expressaram os desafios e apontamentos sobre a atuação docente nos espaços destinados à Educação e sobre as lutas que envolvem a vida e profissão dos(as) educadores(as).

Quanto à formação de professores(as) e à atuação de profissionais na Educação Infantil, a pesquisadora Taila descreve:

Acho muito importante que todos os anos da educação infantil e do ensino fundamental tenham professores de artes formados na área. A educação infantil ainda tem muito a ganhar com as contribuições dos professores de artes, uma vez que as políticas públicas para a formação de docentes não

atingem uniformemente a todos os professores e alunos no país. Em consequência disso, percebo que a educação infantil é uma área na qual se repetem muitas práticas que não visam nenhum conhecimento e não obtém nenhum resultado além de um mural cheio de "folhinhas", nas quais se repetem padrões, mas há muito pouco do traço do aluno e de seus ganhos no desenvolvimento gráfico. Em contrapartida, o pedagogo é a pessoa mais indicada para acompanhar o desenvolvimento gráfico das crianças pequenas, devido à prática diária com os alunos. Penso que deveria haver mais horas de arte na educação infantil e maior interlocução entre o pedagogo e o professor de artes (Taila, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Os espaços voltados à Educação Infantil carecem de mudanças e melhorias, em todos os sentidos, desde a estrutura física até os materiais e a formação de professores(as). Ao relacionar a formação docente e a Educação Infantil, Sompolinski (2018, p. 151) defende a “responsabilidade ética” que, segundo a autora, é o compromisso com a cidadania que os(as) educandos(as) precisam ter em seus exercícios docentes, pois: “Se não pensamos grande, trabalhando com Educação Infantil, terminamos acreditando que trabalhar com crianças pequenas é pensar pequeno”.

Ademais, na terceira e última categoria elencada para a análise das Cartas Pedagógicas, são traçados apontamentos sobre a importância do ensino de arte na Educação Infantil e suas insurgências, ao descrever o contexto histórico de abalos que a educação enfrenta. Apesar de todos os percursos e percalços traçados até o momento, ainda que essa etapa da educação mantenha travada uma luta que perpassa por tantos desafios ainda primários, tudo isso não deveria mais ser motivo de preocupação; a arte é, sim, importante e deve ser motivo de luta, a fim de que haja a garantia desse direito que já foi conquistado nas leis, porém não de modo profícuo na prática.

5.4 Arte na Educação Infantil: urgências e insurgências

Qual é a importância da arte na Educação Infantil? Os documentos curriculares e as revisões bibliográfica já apresentadas ao longo desta pesquisa se aliam, neste momento, às narrativas levantadas nas Cartas Pedagógicas dos(as) participantes que colaboraram com

esta pesquisa, no sentido de explanar como a arte tem sido abordada e os modos como ela é considerada dentro dos espaços educativos, em especial, nos da Educação Infantil. Sobre a teoria e a prática da arte unificadas ao fazer docente, Sompolinski (2018, p. 153) defende que: “Quando falamos de arte e falamos de cultura, não falamos só de ir ao teatro ou a concertos. Falamos de como o conjunto da cultura humana mais próxima e mais distante das crianças entra na escola [...]”.

Ao refletir sobre a importância da arte nos espaços educativos da Educação Infantil, na carta da professora participante Vânia, suas narrativas abordam a necessidade de uma formação adequada nessa área de conhecimento para que esse campo de ensino seja trabalhado com maior aproveitamento:

A importância da atuação dos(as) professores(as) de Artes na Educação Infantil diante dos desafios e possibilidades existentes na contemporaneidade, é de desenvolver essa habilidade da arte que envolve também raciocínio, o afetivo e o emocional, que todos possam se beneficiar das artes na aprendizagem, na sociedade, estimulando a criatividade e a capacidade de interpretação, a contemplação, que a exposição da arte na educação seja feita de modo completo e não apenas as artes plásticas (Vânia, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Referente ao ensino de Arte, conferindo o quão importante é a presença dele na Educação Infantil, a professora Valéria aponta, em sua resposta ao questionário sociodemográfico, que a “Arte está em toda parte. Se quero adultos que valorizem a vida como um todo, preciso fazer com que a Arte seja apresentada às crianças com a qualidade que merece” (Valéria, 2023, *sic* trecho extraído do questionário sociodemográfico).

Para a professora Girassol, em suas narrativas, são apontadas considerações sobre a presença da arte na Educação Infantil, em que a participante expressa:

A arte, curso e ensino necessário nos espaços escolares, é uma das lacunas da Educação Infantil, primeira etapa da educação Básica Brasileira. Afirmando essa ideia inicial, porque nas formações continuadas que recebi até o momento, não nos foi endereçada nenhum formador ou assunto que vinculasse nossa atuação/planejamento na Educação infantil e a Arte (Girassol, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

A professora Girassol, ao narrar sobre a precariedade na formação docente e a desvalorização dos(as) trabalhadores(as) educacionais, sobretudo por parte do governo, descreve que “As infâncias, a arte, a música e a vasta riqueza cultural de nosso querido Brasil não é de fato contemplado e trabalhado nos planejamentos e experiências realizadas na Educação Infantil”.

A Educação Infantil ainda é vista de forma equivocada, como um tempo/espaço de cuidados e educação somente, e se esquece da formação integral do ser humano e seu desenvolvimento junto a essa etapa de ensino. A arte é vilipendiada pelos poderes governantes, que potencializam currículos cheios de interesses conteudistas, econômicos e não há espaço para a exploração da criatividade, curiosidade, materiais e suportes artísticos, ateliês na Educação Infantil (Girassol, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

De modo semelhante, Taila, professora e pesquisadora, narra, em sua Carta Pedagógica, sobre os modos como aborda o ensino de arte na Educação Infantil, e suas contribuições fazem com que haja um entendimento de como a arte pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento das crianças:

O tema, o material, a linguagem utilizada ou o fato de o artista ser acessível são critérios muito importantes nesse processo de escolha. Acho fundamental mostrar que um artista nem sempre é um homem, branco, heterossexual e que já está morto ou que ganhou milhões pelo seu trabalho. Quebrar esses paradigmas é uma questão fortíssima que trago da minha formação. Professoras pesquisadoras como Daniela Kern e Luciana Loponte têm influenciado fortemente essas escolhas. Também é importante o diálogo com artistas vivos: porque artistas mortos não pagam boletos, porque o trabalho do professor de artes também é formação de público e porque acho maravilhoso poder criar interlocuções com os artistas, entendendo que arte é comunicação (Taila, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Além das contribuições necessárias aos questionamentos levantados ao longo da pesquisa, que, inclusive, foram apontados no questionário sociodemográfico indicados para serem utilizados como um roteiro na escrita da Carta Pedagógica, para finalizar essa categoria de análises, explanam-se narrativas que, dentre tantos conhecimentos importantes, também apontam dados históricos e atuais de profissionais que atuam na educação. Fatos

históricos sobre o ensino de arte podem ser identificados nas narrativas presentes nas Cartas Pedagógicas, e esses apontamentos reiteram a potência da escrita de Cartas Pedagógicas em pesquisas acadêmicas.

As narrativas presentes na Carta da pesquisadora Taila abordam percursos atuais de como tem sido trabalhada a arte nos espaços da Educação Infantil:

Dentre os maiores desafios do ensino de artes com crianças pequenas está, portanto, a constituição e apropriação de espaços que, no senso comum ou nas velhas práticas que se consolidam nas escolas, não costumavam pertencer ou ser acessíveis aos pequenos. Durante a escrita da minha dissertação, que envolvia uma pesquisa desenvolvida com meus alunos da educação infantil, eu precisei usar a sala de informática para buscar imagens da cultura visual das crianças. Isso foi considerado absurdo pela coordenadora pedagógica, que queria usar a sala, no mesmo horário que eu havia reservado, com alunos que estavam sem professor: “Tu vai fazer pesquisa de imagem com as crianças do jardim?”. Naquele momento eu me senti desmoralizada, como se fosse absurdo levar crianças que eram nativas digitais e mexiam no celular dos pais em casa para fazer uma pesquisa de imagens, a partir de palavras-chave que elas me dariam. Me senti desautorizada a fazer o que eu já havia planejado, tendo agendado previamente um recurso que servia perfeitamente ao meu objetivo, como se fosse proibido às crianças pequenas cruzar certos territórios, em especial, o território das palavras (Taila, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

A participante relata suas dificuldades em trabalhar a arte com as crianças menores, a falta de espaços, a falta de adaptação apropriada para viabilizar o deslocamento e locomoção dessas crianças, visto que são pequenas:

Somos atualmente 4 professoras de artes na mesma escola. Reformamos a sala antiga, um galpão rústico que é utilizado para atividades com argila e guarda o forno cerâmico. Havia um excesso de imagens produzidas nos anos anteriores. As paredes eram de madeira, cheias de rabiscos e produções dos alunos, o que, em parte, criava um ambiente interessante e, por outro lado, gerava muita poluição visual. Para driblar esse excesso e também a escuridão que a sala ficava nos dias de chuva, no inverno, pintamos as paredes de branco, o que ajudava a refletir a luz. Também colocamos mesas mais adequadas para os pequenos e ajustamos a altura das pias colocando degraus onde os alunos que não alcançam podem subir. Acredito que constituir esses espaços é um ato de resistência e de luta em prol da pequena infância. Eles merecem espaços seguros para a invenção para além da sala de aula (Taila, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Ainda que seja essa uma discussão primária, no sentido de que são pontos básicos para o funcionamento de um espaço educativo, os ambientes aparecem, ainda, como motivos para serem questionados, reelaborados e transformados, de modo a acolher as crianças em suas rotinas diárias:

Porque é difícil brigar por espaços, é difícil abrir caminho, sobretudo em se tratando da infância. Sabemos que a etimologia da palavra infância, em latim, reúne a incapacidade e a fala. Ou seja: o infantil é aquele que não é capaz de falar. Essa concepção, relacionada às crianças de até sete anos, perdurou por muito tempo no mundo ocidental e apresenta resistência e persistência em nossa cultura. É paradoxal que ela perdure nos espaços destinados à criança, no seio das práticas pedagógicas contemporâneas. Muitas vezes às educadoras da infância é legado um esquecimento e também uma violência institucional que é sexista, já que a maior parte das professoras de educação infantil são mulheres e existe um entendimento errado de que, justamente por sermos mulheres, deveríamos dar conta de tudo (Taila, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Além das narrativas referendadas sobre os espaços e ambientes destinados à Educação Infantil, o contexto atual tem abarcado distintos empasses que, direta e historicamente, impactam na qualidade e garantia dos espaços da Educação Infantil. Na Carta Pedagógica de Di Cavalcante, há narrativas que apontam para as tensões políticas atuais – e, conseqüentemente, reverberam no ensino de Arte. O participante pesquisador salienta as tensões políticas e lutas pelas quais vêm acompanhando na atualidade, a fim de que o ensino de arte seja valorizado em espaços educativos. O participante, ao realizar essa identificação, enfatiza a desvalorização da arte como um componente curricular obrigatório:

Se no início de minha carreira, no final dos anos 2000, as defesas eram as de que a Arte é conhecimento e que as aulas, portanto, não podem ser destinadas (apenas) ao fazer livre, à decoração e à distração dos alunos e alunas, hoje, especialmente no Estado do Paraná, enfrentamos a disputa pela permanência desse componente no currículo dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (Di Cavalcanti, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Outro momento histórico vivenciado no ano de 2023, no Brasil, pode ser identificado na Carta de Di Cavalcante, quando o pesquisador descreve:

Os acontecimentos recentes, vivenciados em Brasília, quando um grupo de pessoas adultas e sãs – muitas delas funcionárias públicas, inclusive – invadiram os prédios três poderes, indicam aquilo que se pensa sobre a Arte no Brasil. Na ocasião, um quadro do pintor brasileiro, Di Cavalcanti, levou uma série de facadas; uma escultura do artista brasileiro Alfredo Ceschiatti foi pichada; outra escultura, do brasileiro Bruno Giorgi, teve pedaços arrancados; e outra, da artista brasileira Sonia Ebling, recebeu uma série de pauladas. Ainda que o alvo desses ataques terroristas seja a democracia brasileira, eles mostram que os criminosos e criminosas não só desprezam os artistas e as artistas nacionais como também a Arte como um todo – ainda que ela venha da Europa, continente que nós, brasileiros e brasileiras, temos sido ensinados a referendar. Isso fica evidente na danificação de uma escultura do polonês Frans Krajcberg, e na destruição do relógio francês, trazido para o Brasil no início do século XIX (Di Cavalcanti, 2023, *sic* trecho extraído da carta).

Essa onda de violência e os ataques públicos têm se intensificado a cada dia e, infelizmente, atingem os espaços educativos, os quais, semelhantemente ao ataque narrado pelo pesquisador Di Cavalcante, sofrem vários ataques por parte de homens terroristas que, à mercê de seus egoísmos, cometem atrocidades em espaços educativos, inclusive nos da Educação Infantil. Sobre o assunto, a professora Girassol destaca: “Vemos com frequência realidades violentas, doentias dentro dos sistemas educacionais”. Apesar de ser um ponto delicado, esses ataques desestabilizam os contextos educacionais. Professores(as), profissionais da educação, famílias, adultos, jovens e crianças estão sendo diretamente prejudicados e perpassados por esses infortúnios violentos, que, em período pós-pandêmico, desestabilizam, ainda mais, as rotinas educativas.

Heck (2023, p. 1) discute os ataques e aponta: “O que nos Estados Unidos eram episódios tristes e, de certa forma, regulares, para nós eram fatos que acompanhávamos pelo noticiário como algo distante da nossa realidade. No entanto, não é mais assim, infelizmente!”. Ademais, Heck (2023, p. 1) postula sobre os ataques cometidos nas instituições de ensino no Brasil: “Alguns destes episódios lamentáveis ocorridos no Brasil recentemente – praticados, em sua maioria, por jovens – levaram professores, adolescentes, crianças e até bebês à morte”.

Não é intenção, nesta pesquisa, aprofundar-se nesses acontecimentos. No entanto, ao abordar a Educação Infantil, é preciso apontar que o contexto em que vivemos, a política, a

cultura e a sociedade influenciam e permeiam esses espaços educativos, bem como interferem na qualidade educativa desses ambientes. A professora Girassol realça: “A falta de suporte pedagógico, estrutural e econômico dentro dos espaços da Educação Infantil, beiram o horror”. Nesse âmbito, suscita-se a reflexão: como a sociedade atual chegou a esse ponto? O que fazer para que esses ataques violentos não se repitam? Existem ações que podem trabalhar caminhos diferentes, de modo a reverter os destinos incertos e não desejáveis dos quais a humanidade tem chegado?

Em contribuição para um ensino de qualidade e que auxilie na formação humana de cada indivíduo para além de uma formação de competências a serem executadas, o pesquisador Rafael afirma que é preciso desmistificar o ensino de arte “[...] enquanto terapêutica, exclusivamente prática e como passatempo escolar, ela assumirá uma função intelectualizada, que é capaz de transformar a vida da criança, tornando-a uma criança crítica e que entende quais papéis pode assumir na sociedade”.

Portanto, a arte pode ser usada como um artifício para a formação de seres humanos mais humanizados. Pode ser abordada e explorada, de modo crítico e aprofundado, desde os espaços da Educação Infantil até outros contextos educativos. Apesar dos distintos fechamentos das Cartas Pedagógicas, todas, carinhosamente, expressam narrativas de professores(as) que se colocam à disposição para diálogos futuros. Finaliza-se esta categoria com as palavras da professora Valéria, ao narrar o seguinte: “Nesse sentido, nos enchemos de esperança, de que seu trabalho irá contribuir para uma reflexão a cerca do ensino de artes na Educação Infantil e contribuir para que cada vez mais essa etapa da educação seja reconhecida e valorizada [...]” (Valéria, 2023, *sic*, trecho extraído da carta).

Que o esperar de Paulo Freire, as contribuições dos ECV e as narrativas das Cartas Pedagógicas levantadas nesta pesquisa venham impulsionar a continuação de outros apontamentos, questionamentos e abordagens que deem vez e voz para pesquisas em defesa da Educação, das crianças e da Arte.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CARTA PEDAGÓGICA DO MEU EU, NARRATIVAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

O que eu posso dizer sobre o **Ensino de Arte na Educação Infantil: miragens de um carrossel**? O fenômeno da miragem é um efeito óptico que acontece em paisagens, como nas de um deserto. Por exemplo, através da refração da luz, é possível acreditar, ao olhar de longe para um ponto fixo em um deserto, que existe a presença de água na areia. No entanto, conforme esse ponto distante se torna próximo à medida que se aproxima dele, a miragem vai se esvaindo e deixa de ser possível identificar a existência de água. Relacionar o carrossel brinquedo com a “sistemática” de ensino a que esta dissertação reporta se assemelha ao fenômeno da miragem descrita. Os espaços educativos têm por objetivo, em seus documentos curriculares e nos esforços de seus(as) colaboradores(as), garantir os direitos das crianças.

Todavia, por meio das Cartas Pedagógicas e bibliografias consultadas, é possível identificar certas dicotomias entre intenções, garantias legais e as realidades das práticas pedagógicas e condições sustentáveis nesses ambientes educativos. Essa miragem de um “carrossel”, ou seja, de um espaço que favoreça uma cultura ideal para o crescimento e desenvolvimento das crianças, dilui-se nos cotidianos escolares embricados em “sistemáticas”, de forma que, ao se relacionar com os conhecimentos de arte, trata-se de uma situação em que tais saberes estejam – e ao mesmo tempo não estejam – sendo experienciados nesses espaços. Essas configurações impedem, em muitos momentos, que as crianças tenham acesso à cultura e à arte.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar prospecções do ensino de arte para as crianças das classes populares, de modo a identificar as possibilidades formativas em arte para a Educação Infantil. Esse objetivo foi se modificando ao longo da pesquisa, já que essa configuração foi a última que permaneceu. No decorrer da dissertação, notou-se que a arte, ao longo dos anos, conquistou espaço na legislação e se fez presente como componente curricular obrigatório em documentos que orientam a Educação Infantil. Nos documentos curriculares que orientam os fazeres pedagógicos na Educação Infantil, a arte também

aparece, em alguns momentos, de uma maneira mais enfática e, em outros, diluída nos conteúdos programáticos. Por sua vez, nas narrativas elencadas nas Cartas Pedagógicas, destacam-se distintas concepções de arte, de formação de professores(as), das condições para que esses(as) professores(as) exerçam suas profissões e dos modos como a arte se faz presente no cotidiano dos espaços da Educação Infantil. Infelizmente, esses(as) professores(as) que escreveram as Cartas Pedagógicas, semelhantemente a tantos outros(as) que também têm a docência como profissão, enfrentam inúmeros desafios nos espaços da Educação Infantil, haja vista que a formação com conhecimentos da arte e a falta de materiais apropriados para o ensino de arte se somatizam a outros tantos desafios.

Ao Identificar, em documentos bibliográficos e curriculares como o ensino de arte se manifesta na Educação Infantil, foi traçado um percurso histórico sobre a educação no Brasil, o qual se identificou, em bibliografias sobre o tema, que existem concepções assistencialistas e compensatórias – apesar de envolveram esses espaços educativos ao longo de anos, elas contribuíram para um esvaziamento da qualidade educativa e da valorização das infâncias. Embora com inúmeros avanços, observou-se, nas Cartas Pedagógicas, que os aspectos assistencialistas e compensatórios não deixaram de existir, pois o educativo se emaranha entre as sistemáticas desses ambientes e, por vezes, é encoberto.

Devido a tantas preocupações ainda primárias na Educação Infantil, como a falta de infraestrutura que não permite condições de tempo suficientes para a realização das atividades, materiais adequados para o desenvolvimento pedagógico e um ambiente apropriado tanto para efetuar as atividades quanto para os sujeitos se limparem após realizarem tarefas que sujam, como o uso de tintas, por meio de lutas e do profissionalismo dos(as) responsáveis envolvidos(as) na educação, a arte foi, aos poucos, tomando forma, primeiramente de modo extracurricular, depois como atividade educativa e, enfim, como componente curricular obrigatório. São muitos os conteúdos inerentes à arte que se fazem presentes nos documentos curriculares. Essa presença, porém, não vem sustentando e garantindo que o ensino de arte ocorra, de fato, nos espaços destinados à Educação Infantil.

A polivalência no ensino de arte tem sido desenraizada, principalmente nos cursos de formação acadêmica sobre arte, nos quais ela se concentra em suas linguagens, como as graduações de Artes Visuais, Música, Dança e Artes Cênicas. Contudo, nos espaços

educativos, inclusive os destinados à Educação Infantil, o ensino de arte comporta um caráter polivalente. Portanto, a distinção entre interdisciplinaridade e esvaziamento das áreas do conhecimento nos espaços educativos ainda está longe de ser solucionada. Mas o problema da polivalência, cumpre realçar, vai muito além da formação de professores(as): ele abarca uma série de fatores determinantes, como o tempo destinado aos conteúdos educativos nos espaços educativos, os materiais disponíveis para utilização, a apropriação da estrutura física desses espaços, a possibilidade de conversa e aproximação dos(as) professores(as) das distintas áreas de conhecimento para a elaboração dos programas pedagógicos, a autonomia em criar aulas que dialoguem com os contextos dos(as) educandos(as) sem ter a obrigatoriedade de seguir livros e materiais didáticos impostos religiosamente.

Por meio da revisão de literatura, foi possível identificar produções acadêmicas sobre o ensino de arte na Educação Infantil realizadas nos últimos 15 anos: de 2008 a 2023. Os 9 (nove) trabalhos acadêmicos, as 8 (oito) dissertações e 1 (uma) tese contribuíram para a identificação do quanto os estudos sobre arte na Educação Infantil são incipientes. Mais especificamente, as pesquisas elencadas contribuíram para a averiguação da importância da formação de professores(as) e da formação continuada e para a necessidade de abordar os conteúdos da arte com crianças. Ao mesmo tempo, identificou-se uma lacuna no que diz respeito aos modos de trabalhar a arte com crianças em uma abordagem direta, na qual sejam expressas as vivências que as crianças estão tendo, de fato, nos espaços educativos. Apenas um dos trabalhos analisados abordou as experiências da pesquisadora com crianças da Educação Infantil, sendo ela uma professora formada em arte que atua nesse espaço.

Analisar as narrativas de professores(as) e pesquisadores(as) sobre a arte e a Educação Infantil levantou contribuições imprescindíveis que se embricaram com as teorias dos ECV e dos estudos Freirianos, de modo a apresentar como tem sido o ensino-aprendizagem com arte na Educação Infantil e quais espaços são reservados aos(as) profissionais dessa área de conhecimento nas instituições. Por meio das narrativas descritas nas Cartas Pedagógicas, foi possível identificar que a arte está presente na Educação Infantil. Entretanto, diante das análises e reflexões propiciadas pelas narrativas, ela ainda é abordada de maneira superficial e incipiente. Nem todos(as) os(as) professores(as) de Pedagogia saem

de suas graduações aptos(as) a ensinar arte; nem todos(as) os(as) professores(as) de arte saem de suas formações iniciais com a habilidade de lecionar para crianças.

Todavia, a formação continuada se apresentou como uma opção que contribui para as práticas educativas com arte na Educação Infantil, embora nem todos(as) os(as) profissionais que atuam nesses espaços tenham recebido essa formação. É preciso repensar a grade curricular dos cursos de graduação, tanto dos de Artes Visuais quanto dos de Pedagogia, pois ambos, de acordo com as narrativas e as bibliografias levantadas, pouco contribuem para uma formação que venha a garantir o ensino de arte para/com as crianças da Educação Infantil.

O ensino de arte, no entanto, não é o único motivo de preocupação nos espaços da Educação Infantil, pois a sistemática que compreende esses espaços consiste nas difíceis condições que estão presentes nesses ambientes. Apesar da presença de conteúdos pedagógicos, a falta de condições necessárias para esses conteúdos serem explorados constitui um fator que dificulta o desenvolvimento de espaços educativos para além do assistencialismo e de condições compensatórias.

Por parte do governo, notou-se que fica difícil – ainda que os documentos concedam o direito legal para o acesso à arte – que as crianças tenham a garantia do ensino de arte na Educação Infantil, dada a amplitude dos documentos curriculares, que direcionam e referenciam, mas, de acordo com as bibliografias estudadas e as Cartas Pedagógicas auferidas, dicotomizam a teoria da prática pedagógica que abrange a realidade nas rotinas pedagógicas dos espaços educativos. As dificuldades que as instituições de Educação Infantil têm enfrentado para se manterem abertas são incontáveis. O desrespeito aos direitos dos(as) profissionais que atuam nesses espaços e às garantias dos direitos das crianças de todo Brasil ainda é profuso. Em pleno século XXI, os motivos a serem debatidos em prol da construção de uma educação de qualidade se caracterizam, portanto, como primários.

Ao analisarmos os dados levantados e identificarmos as possibilidades e os desafios no ensino de arte para crianças da Educação Infantil, foi possível considerar que, apesar de não serem mensuráveis os modos como a arte se faz presente nesses espaços, ela é necessária. As crianças, ao terem acesso à arte, ampliam seus repertórios e se deparam com contribuições que as possibilitam explorar vivências, que tanto cognitivamente como

socialmente as ajudam em seus desenvolvimentos. O mundo em que as crianças estão nascendo hoje – e no qual elas se encontram inseridas – tem continuamente se transformado. A cada dia, surgem situações e vivências diferentes. O ensino de arte promove a inserção dessas crianças na cultura e na sociedade, coadunando para um olhar crítico e inventivo diante da vida.

Afinal, o ato de “ser” e “estar sendo” tão defendido por Paulo Freire perpassa pelos seres vivos desde o momento do nascimento. A infância também é lugar de “ser”, é lugar de “estar sendo”, momento de desenhar suas grafias nesse “suporte mundo”, ainda que em formas de garatujas. A arte reflete a vida e a vida reflete a arte. A arte não se restringe à elite, não é produto de artistas mortos e de outras cidades. A arte também está em nossa cidade, no nosso país. Existem artistas vivos. Nem todos(as) os(as) educandos(as) serão artistas, mas também não se pode deduzir que nenhum(a) deles(as) possa vir a ser. As instituições da Educação Infantil são habitadas por crianças, distintas infâncias, mas todas elas com direitos e garantias. Logo, é preciso que aqueles(as) que podem, de algum modo falar, pronunciem-se a favor delas.

Muitos questionamentos foram debatidos ao longo desta pesquisa – e tantos outros foram levantados. Nesse âmbito, espera-se que esta dissertação seja mais uma mola propulsora em defesa do ensino de arte na Educação Infantil, pois os resultados que se consideram apresentáveis são os de que não existem afirmações concretas e alegações conclusivas. O ensino de arte na Educação Infantil é incipiente e está em processo de construção. O modo como o ensino de arte é abordado na Educação Infantil tem um caráter diferente para cada região brasileira – inclusive, em distintas instituições de um mesmo município. No entanto, é preciso que os municípios, junto às instituições da Educação Infantil, estejam unidos na luta pela garantia dos direitos das crianças; que os olhares políticos ultrapassem suas campanhas eleitorais e alcancem uma qualidade de vida à população em prol de uma educação para todos e todas desde a infância.

Os estudos empreendidos aqui não se esgotam em seus temas, uma vez que conjecturas de pesquisas futuras podem ser elencadas a partir das seguintes indagações: quais modos de ensinar arte se aplicam à Educação Infantil? Quais artistas podem ser estudados(as) em espaços da Educação Infantil? Como elaborar espaços de arte na Educação

Infantil? Os(as) professores(as) têm subsídio teórico-prático para explorarem a arte na Educação Infantil?

Enfatiza-se, por fim, que a intenção desta pesquisa não é somente alcançar os objetivos propostos, mas criar subsídios teóricos que favoreçam o ensino de arte com as crianças das classes populares, apontar para a imprescindibilidade da inclusão de arte nos espaços da Educação Infantil e colaborar para que, factualmente, as crianças das classes populares brinquem e se desenvolvam com o ensino-aprendizagem em arte.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Valéria Meroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, 2018. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/74153>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ARAÚJO, Anna Rita. Os cursos de pedagogia e o ensino da Arte: aspectos legais e históricos. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 37-58, 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8340>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BALISCEI, João Paulo. **Provoque**: cultura visual, masculinidades e ensino de Artes Visuais. Rio de Janeiro: Metanoia. 2020.

BALISCEI, João Paulo; PAULA, Regina Ridão Ribeiro de. Arte na Educação Infantil: bebês brincando e aprendendo com recursos didáticos-brinquedos. *In*: DICKMANN, Ivania (org.). **Educar é um ato de amor**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. v. 2, p. 187-204.

BALISCEI, João Paulo; PAULA, Regina Ridão Ribeiro de. Bebês também aprendem (com) as Artes Visuais: criação de recursos didáticos a partir dos peixes de Aldemir Martins. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 416-434, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduculings/article/view/6560>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BALISCEI, João Paulo; PAULA, Regina Ridão Ribeiro de. Um passeio no fundo do mar: Criação de Recursos Didáticos a partir dos peixes de Aldemir Martins. *In*: SEMINÁRIO DE ARTES VISUAIS DA UEM, 1., 2019, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: SAVU, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qy8eiW5O60IaYpYg9O2uPekvkBU1Gt2Q/view>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BALISCEI, João Paulo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Há um homem na Educação Infantil! Masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças. **Gênero**, Niterói, v. 21, n. 2, p. 296-320, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/49993>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação**: conflitos/acertos. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 9, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855/86611>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BECKER, Aline da Silveira. História e imagens: a visualidade produzindo infâncias. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. p. 89-104.

BORRE, Luciana. Desobediência: uma intervenção urbana com a Pedagogia da Autonomia. **Estudos Universitários**, Recife, v. 38, n. 1, p. 477-488, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/249913>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112287.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 maio de 2016a. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016b. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016c**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006, e. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [2016]. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/saualegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035 de 2010c**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAGNONI, Beldia. **Releitura de obras de artes realizada na Educação Infantil: concepções e desafios**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003. Acesso em: 22 jan. 2024.

CAMBÉ. Rede Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé**. Cambé, PR: SEMED, 2020. Disponível em: <http://www.cambe.pr.gov.br/educacao/educacao/curriculo-para-rede-publica-municipal-deensino/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas – aprendizados de uma vida. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22087>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CANTERAS, Gislaine Trazzi. **Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a Arte na Educação Infantil. **Arte e Educação Infantil**, ano 3, v. 5, n. 3, p. 10-24. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827/11114>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17695>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1991.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 60-91, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021.

GADOTTI, Moacir. Diálogo e intimidade. *In*: COELHO, Edgar Pereira (org.). **Pedagogia da correspondência**: Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília, DF: Líber Livro, 2011. p. 13-14.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A seleção do conhecimento em documentos curriculares: Ciências Naturais e Arte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 989-1007, 2016.

GALVÃO, Izabel. O Desenho na Pré-Escola: o olhar e as expectativas do professor. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_14_p053-061_c.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBI, Adalgiza Gonçalves. **O ensino de arte na educação infantil e suas contribuições para o processo de simbolização**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1944/DISSERTA%
c3%87%c3%83O_Ensino_Arte_Educa%
c3%a7%c3%a3o_Infantil_Simbolizar.pdf?sequence=1&isAll](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1944/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Ensino_Arte_Educa%c3%a7%c3%a3o_Infantil_Simbolizar.pdf?sequence=1&isAll) owed=y. Acesso em: 22 jan. 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>. Acesso em: 22 jan. 2024.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMPERT, Jociele. **Arte contemporânea, cultura visual e formação docente**. 2009. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.jocielelampert.com.br/_files/ugd/e38727_6dd61258e2f3448d9bd2c89210a5b3ac.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. *In*: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de;

GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172.

LIMA, Silvia Bandeira da Silva. **A Educação Física nos centros municipais de educação infantil de Maringá**: avanços a partir da Lei Municipal nº 8392/2009. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **O planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2009.

MARINGÁ. **Lei nº 8392, de 22 de julho de 2009**. Determina a inclusão da disciplina Educação Física no currículo da Educação Infantil de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, a partir do exercício de 2010. Maringá: Câmara Municipal, [2009]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2009/839/8392/lei-ordinaria-n-8392-2009-determina-a-inclusao-da-disciplina-educacao-fisica-no-curriculo-da-educacao-infantil-de-0-zero-a-5-cinco-anos-a-partir-do-exercicio-de-2010>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MARINGÁ. **Lei nº 8992, de 29 de julho de 2011**. Determina que as aulas de Educação Física sejam ministradas exclusivamente por profissionais graduados em Educação Física. Maringá: Câmara Municipal, [2011]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2011/900/8992/lei-ordinaria-n-8992-2011-determina-que-as-aulas-de-educacao-fisica-sejam-ministradas-exclusivamente-por-profissionais-graduados-em-educacao-fisica?q=8992%2F2011>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MARINGÁ. Secretaria de Educação. **Currículo da Educação Municipal de Maringá**: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Maringá, PR: SEDUC, 2019.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

MELO, Rosemary Alves de. **Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo....**: as artes visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande - PB. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2005.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições do Brasil Infantil. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 11, p. 94-100, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685/5206>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MENEZES, Iany Bessa Silva. **Formação continuada de professores no município de Caucaia**: entre a formação e a prática do ensino de Arte na Educação Infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82800>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Erinaldo; SOUSA, Idália Beatriz L. de; COELHO, Clícia Tatiana. Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil. *In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar...* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 263-285.

NUNES, Luciana Borre; MARTINS, Raimundo. Diálogos entre professoras/es no ambiente virtual: pensando infâncias e imagens na escola. **Criar Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/885>. Acesso em: 23 jan. 2024.

OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas. **Arte na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças pequenas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação do professor e o ensino das artes visuais: o estágio curricular como campo do conhecimento. *In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (org.). A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 57-72.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de (org.). **Cartas pedagógicas: estratégias didáticas revisitadas para novos tempos**. Curitiba: CRV, 2018.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de (org.). **Cartas pedagógicas: revisitando memórias e experiências em novos tempos**. Curitiba: CRV, 2019.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; MACHADO, Maria Cristina Gomes (org.). **Saberes compartilhados em Cartas Pedagógicas: múltiplas aprendizagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

PAULA, Regina Ridão Ribeiro de. **Entre cantos e encantos: recursos didáticos-brinquedos e o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

PAULA, Regina Ridão Ribeiro de; BALISCEI, João Paulo. Bebês também aprendem arte: criação de recursos didáticos a partir dos peixes de Aldemir Martins. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL HUMANIDADES NAS FRONTEIRAS: CONTROVÉRSIAS CONTEMPORÂNEAS*, 2., 2020, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2020b. p. 528-539. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1YqaetFxykk27PmDGiKGdY-WUMWO08T5l/view>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PAULA, Regina Ridão Ribeiro de; BALISCEI, João Paulo. Processos de criação de arte educadores/as: a elaboração de recursos didáticos-brinquedos para que bebês aprendam (com) arte. **Revista Apotheke**, v. 6, n. 2, p. 73-85, 2020a. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/17355>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PAULA, Regina Ridão Ribeiron de; PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de. Prospecções do ensino de arte na Educação Infantil: currículo, políticas públicas e suas aproximações com as práticas pedagógicas. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23787>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PAULO, Fernanda dos Santos. Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, p. 1-15, 2023.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. **Cartas Pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. Chapecó: Livrologia, 2020. v. 2.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; UJIIE, Nájela Tavares (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres**. Curitiba: CRV, 2011.

ROCHA, Thalia Mendes; PAULA, Regina Ridão Ribeiro de; BALISCEI, João Paulo. arte contemporânea e o uso de recursos didáticos-brinquedos: uma vivência com os (in)utensílios de Hélio Leites no Ensino de Artes Visuais. **O Mosaico: Revista de Pesquisa em Arte**, v. 12, n. 2, p. 163-186, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/3527>. Acesso em: 23 jan. 2024.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. *In*: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 101-120.

SANCHES, Carlos Eduardo; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A formação de professores no Brasil: perspectivas e desafios. **Educatio**, 2020. Disponível em: <https://revue-educatio.eu/2020/10/29/a-formacao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria (org.). **Educação infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, Camila Oliveira da. **Formação docente para o ensino de arte na Educação Infantil**: pistas produzidas em uma pesquisa-formação no curso de Pedagogia (UECE/FACEDI). 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

SOMPOLINSKI, Silvia Moron. A arte da formação docente. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (org.). **Eu ainda sou criança**: Educação Infantil e resistência. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 147-156.

SOUSA, Idália Beatriz Lins de. **“Em todos os desenhos coloridos vou estar...”**: as artes visuais na educação infantil municipal de João Pessoa/PB. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/3883/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SOUZA, Anália Cássia Gonçalves de. **O curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia e suas implicações nas práticas do ensino de Arte na Educação Infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

STEIN, Vinícius. **A Educação Estética**: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

TSALLIS, Alexandra Cleopatre *et al.* Do anonimato à política de nomes: pesquisas de campo com teoria ator-rede. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4758/475863215011/html/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

UJIE, Nájela Tavares. **Teoria e metodologia do ensino de arte**. Guarapuava: Unicentro, 2016.

UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (org.). **Educação, infância e formação**: vicissitudes e quefazeres. Curitiba: CRV, 2014.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As reformas educacionais e o ensino de arte. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, p. 65-72, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/197>. Acesso em: 23 jan. 2024.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 23 jan. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES (AS) ATUANTES OU COM PRÁTICAS RELACIONADAS À
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “**Ensino de Arte na Educação Infantil: girando neste carrossel**” que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM. Esta pesquisa será desenvolvida pela mestrandia Regina Ridão Ribeiro de Paula e é orientada pela Prof.^a Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo do presente estudo é identificar as concepções sobre o Ensino de Artes para crianças da Educação Infantil as quais estão presentes nas Escolas Públicas Municipais, a partir de narrativas escritas em cartas de professores (as) do município de Maringá e região.

Para isso a sua participação é muito importante e se dará por meio da escrita de uma carta pedagógica e respostas a um questionário sociodemográfico. Os(as) participantes serão os(as) professores(as) atuantes na Educação Infantil, ou que desenvolvem pesquisas relacionadas com Arte ou nos espaços de ensino da Educação Infantil, os(as) quais serão livres para expressarem suas percepções sobre o ensino-aprendizagem com Arte. A escrita da carta pedagógica e respostas ao questionário se darão de forma presencial ou *online* e pautam-se em como tem sido o acesso à Arte na Educação Infantil. Como roteiro para escrita, coloca-se algumas das perguntas presentes no questionário: Quais suas impressões e conhecimentos sobre como tem sido abordada a Arte na Educação Infantil? Quais referências artísticas ou da arte você trabalha com as crianças e bebês? Você considera que as crianças e bebês têm acesso a Arte nas escolas de Educação Infantil? Você acredita/sabe/imagina que existe um espaço reservado ao/a Professor/a formado/a em Artes junto aos ambientes de Educação Infantil formais e municipais? e por fim; Quais os desafios de possibilidades dos professores de Artes na Educação Infantil? O questionário junto ao modelo e roteiro da carta pedagógica na íntegra, serão enviados a você após a anuência deste termo. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Assinalamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade de modo a preservar a sua identidade. Após as análises das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados, informamos que o destino final do material e dos dados, ao término da pesquisa, serão armazenados em bancos de dados por um período de 10 anos e depois destruídos, sem prejuízo de obtenção de novo consentimento para utilização dos dados.

Esperamos que essa pesquisa possa beneficiar as discussões referentes ao ensino de Arte na Educação Infantil, e que possa proporcionar visibilidade a importância da disciplina de Artes, e a atuação de profissionais de Artes nesses espaços de ensino, bem como por meio de suas escritas proporcionar o conhecimento de suas realidades.

Quanto aos riscos, se no período da pesquisa de campo, o, ou a participante preferir, e estivermos vacinados poderemos ir até suas casas, tomando os cuidados necessários neste momento pós-

pandemia, para redução dos riscos. Portanto, mediante este cenário pós-pandemia, a proposta é que as entrevistas com os participantes, sejam realizadas de forma *on-line* via plataforma *Google Meet*, de forma a mantermos o distanciamento e preservarmos o bem estar de todos e todas envolvidos (as).

Os riscos previstos são: timidez, constrangimentos por medo de se pronunciar durante a aplicação do questionário ou das cartas e desconforto de participar da pesquisa no *google meeting* e não querer participar naquele momento do que foi proposto. Nesta situação, caso não queira poderá recusar a participar em qualquer momento da pesquisa. Se houver danos decorrentes dos riscos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos conforme a legislação vigente no Brasil. Considerando a possibilidade de ser de forma virtual, apesar das medidas adotadas para redução dos riscos, há ainda o risco mínimo de exposição de dados e perda da confidencialidade, neste caso as medidas necessárias serão adotadas. Asseguramos a assistência durante toda pesquisa, bem como garantimos o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação. As cartas e questionários poderão assumir formato digital ou físico de acordo com as condições de cada participante, sendo exclusivamente por meio digital caso haja risco de contaminação pela Covid-19. Neste caso, uma cópia dos arquivos será realizada diretamente no computador, a fim de que os dados não permaneçam em ambiente virtual, para segurança da identidade do ou da participante. Informamos que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, pelos custos diretos e indiretos desta pesquisa, tanto presenciais como virtuais, com ferramentas eletrônicas, seja para transportes ou uso de recursos digitais. A sua participação é gratuita. O retorno dessa pesquisa se dará por meio da realização de eventos a fim de socializar os resultados encontrados durante os estudos levantados, assim como através de publicações em periódicos indexados da área, da dissertação e restituição da pesquisa para os e as participantes.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo. Caso não seja possível a assinatura, a concordância será feita de forma verbal. Assim, a pesquisadora fará a leitura do TCLE ao participante, que deverá manifestar seu consentimento em voz alta. Essa concordância será gravada por meio do *Google Meet*.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.^a Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula da orientanda Regina Ridão Ribeiro de Paula.

_____ Data: ___/___/_____
Assinatura do (a) participante

Eu, Regina Ridão Ribeiro de Paula, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data: ___/___/_____
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Eu, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, declaro que estou de comum acordo com a pesquisa a ser desenvolvida pela pesquisadora

_____ Data: ___/___/_____
Assinatura do (a) orientador (a)

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

Nome: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Tel: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Nome: Regina Ridão Ribeiro de Paula
Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Cel: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP):

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr.
Telefone: (44) 3011-4597,
E-mail: copep@uem.br.

Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. O atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

APÊNDICE 2

CARTA-CONVITE

Maringá, ____/____/ 2023

Estimada Professor(ra) _____, sou Regina Ridão Ribeiro de Paula, mestranda da Universidade Estadual de Maringá/Paraná- UEM, orientanda da Professora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. Identificamos que você realiza pesquisas sobre o ensino de Arte. Neste sentido, como sabemos que você é uma profissional da Arte e tem conhecimentos sobre docência na Educação Infantil, gostaríamos de solicitar se possível, que escreva uma carta, endereçada a nós, contendo escritas pertinentes ao ensino de Arte com crianças na Educação Infantil. Nossa sugestão é que ela contemple também as seguintes informações:

- Quais suas impressões e conhecimentos sobre como tem sido abordada a Arte na Educação Infantil?
- Quais referências artísticas você trabalha ou indica para serem exploradas junto às crianças e bebês?
- Você considera que as crianças e os bebês têm acesso à Arte nas escolas de Educação Infantil?
- Você acredita/sabe/imagina que existe um espaço reservado ao/a Professor/a formado/a em Artes junto aos ambientes de Educação Infantil nas escolas e creches públicas?
- Qual a importância da atuação dos(as) professores(as) de Arte na Educação Infantil diante dos desafios e possibilidades existentes na contemporaneidade?

Além destes questionamentos, sublinhamos que uma Carta Pedagógica, termo que iniciou-se com Paulo Freire (1921-1997), conta com o compromisso e envolvimento tanto de quem a emite como de quem a recebe, sugerimos um diálogo aberto e sincero sobre suas vivências autobiográficas, escrito sucintamente em duas ou três páginas, para que possamos juntos e juntas dar continuidade à conquistas necessárias para educação.

Caso aceite este convite, desejamos que sim, primeiramente deverá ser assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para sua anuência e somente após a assinatura poderemos receber a carta e as respostas do questionário em anexo. Outra observação, é a de que caso não queira se identificar na carta, favor utilizar um nome fictício. Posteriormente, estabeleceremos um novo contato para dialogarmos sobre sua carta. Contamos com a sua colaboração para que traga de sua memória e vivências, afetos, impressões, diálogos, emoções, tristezas e alegrias, permitindo que juntos(as), possamos constituir e firmar um lugar de visibilidade a Arte, sobretudo aos(às) profissionais da Arte e suas atuações em espaços de Educação Infantil.

Comunicamos que as informações enviadas, em formato de carta, serão utilizadas em construções de artigos científicos e em uma dissertação de mestrado, respeitando os parâmetros éticos do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Assim que a dissertação estiver concluída, nos comprometemos em enviar para cada participante colaborador/ra, uma cópia da pesquisa.

Essa nossa carta será enviada a outros e outras possíveis colaboradores/as, Profissionais das Artes Visuais e da Arte, e pedagogos/as atuantes em espaços de ensino.

Desde já agradecemos a sua disposição e colaboração com a nossa pesquisa, estamos no aguardo.

A resposta da carta pode ser enviada de modo virtual para Regina e Ercília até a data de (até 30 dias do recebimento desta)

Email: reginaridao@gmail.com

Saudações,
Regina e Ercília.

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA EXECUÇÃO DA CARTA PEDAGÓGICA

Por gentileza, solicitamos para a participação em nossa pesquisa que respondam esse questionário, nele, serão levantados dados para fazermos um mapeamento dos(as) professores(as) e pesquisadores(as) que participaram da pesquisa.

Dados para reconhecimento (essas primeiras perguntas são obrigatórias para o levantamento dos(as) participantes

Nome:

Formação – Universidade e Ano de Formação:

Turmas que leciona no momento (faixa etária):

Jornada de trabalho semanal:

Tempo de atuação na área da educação e da educação infantil:

Nome fictício que quer ser chamado(a) na pesquisa:

Perguntas a serem utilizadas como um roteiro para a escrita da carta: (não precisam serem respondidas essas perguntas, mas caso prefira, pode utilizá-las como um roteiro na escrita da carta pedagógica)

- 1- Quais suas impressões e conhecimentos sobre como tem sido abordada a Arte na Educação Infantil;
- 2- Quais artistas você conhece?
- 3- Quais referências artísticas que você trabalha com as crianças e bebês? Você considera que as crianças e bebês têm acesso a Arte na cidade de Maringá e região e nas escolas de Educação Infantil? e por fim
- 4- Você acredita/sabe/imagina que existe um espaço reservado ao/a Professor/a formado/a em Artes junto aos ambientes de Educação Infantil formais e municipais na cidade de Maringá e região?
- 5- Quais os desafios de possibilidades dos professores de Artes na Educação Infantil?

Agradecemos a sua participação

Por gentileza, enviar essas respostas junto à carta pedagógica no e-mail:
reginaridaoav@gmail.com

ANEXOS

ANEXO A

**PARECER COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS (COPEP)**



UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GIRANDO NESTE CARROSSEL

Pesquisador: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61450522.1.0000.0104

Instituição Proponente: UEM-CCH-DTP - Departamento de Teoria e Prática da Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.710.120

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1996349.pdf	28/09/2022 08:47:39		Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias.pdf	28/09/2022 08:45:07	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	28/09/2022 08:36:28	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Regina.pdf	26/09/2022 17:58:30	Regina Ridão Ribeiro de Paula	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_REGINA_RIDAO_1.pdf	09/08/2022 15:18:41	Regina Ridão Ribeiro de Paula	Aceito
Orçamento	Orcamento_Financeiro_do_pesquisador.Pdf	09/08/2022 14:57:26	Regina Ridão Ribeiro de Paula	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Dispensa_de_autorizacao_Instituicao.pdf	09/08/2022 14:55:20	Regina Ridão Ribeiro de Paula	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_pesquisa_REGINA.pdf	09/08/2022 14:42:08	Regina Ridão Ribeiro de Paula	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 19 de Outubro de 2022

Assinado por:**Maria Emília Grassi Busto Miguel (Coordenador(a))**

ANEXO B

DOCUMENTO RECEBIDO POR *EMAIL* DA SEDUC – ORGANIZAÇÃO DO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

O currículo da Educação Infantil não está organizado em áreas do conhecimento ou disciplinas como é comum a partir do Ensino Fundamental. Nessa etapa da escolarização os saberes e conhecimento estão agrupados em campos de experiências, reafirmando o que está posto no artigo 3º da DCNEIs. 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, p. 1). Os campos de experiências são: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Eles constituem um arranjo curricular intercomplementar, que contemplam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as especificidades relativas a cada faixa etária da Educação Infantil. Os campos de experiências, além de articularem-se entre si, ainda abarcam os eixos norteadores “interações e brincadeira”, e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento “expressar, participar, explorar, brincar, conviver e conhecer-se”. O entrelaçamento entre esses eixos e direitos, subsidiará a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil de Maringá de maneira sistemática para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos a esta etapa de ensino.

Traços, sons, cores e formas

Este campo de experiência, segundo a BNCC, oportuniza [...] conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia, etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2017, p. 39). Tais vivências favorecem o desenvolvimento do senso estético e crítico, o conhecimento de si, dos outros e da realidade social. O desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal também é afetado pelas experiências com traços, sons, cores e formas, que nada mais são que elementos de expressões artísticas presentes em tudo que cerca a criança. Para que o desenvolvimento do senso estético e crítico aconteça, as crianças precisam entrar em contato com o universo da Arte, de forma desafiadora e lúdica, promovendo assim o processo de criação e expressão de forma autoral. As experiências pensadas nesse universo permitem que cada criança se aproprie da cultura e a reorganize, de modo que suas singularidades sejam potencializadas. Essas vivências fundamentais colaboram para que a criança seja protagonista da sua história, autora de suas criações. Como afirma Vigotski (2018, p. 24), [...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para sua imaginação (VIGOTSKI, 2018, p. 24). Pensando nesta riqueza e diversidade de experiências, o trabalho pedagógico voltado à criança, deve oportunizar a criação, as produções artísticas e culturais, de modo individual ou coletivo, fazendo uso de sons, gestos, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de materiais variados e de recursos tecnológicos. Esses elementos precisam ganhar vida no fazer

pedagógico intencional dos profissionais, garantindo o acesso e a relação ativa das crianças com as diversas linguagens da Arte na Educação Infantil. O trabalho com as diferentes linguagens da Arte deve considerar o próprio potencial formativo dessas linguagens, de modo que não sejam utilizadas como subsídios unicamente para o ensino de conceitos referentes a outras áreas, como por exemplo, cantar música para ensinar matemática e realizar desenhos para ilustrar histórias. Também devem ser evitadas práticas que, apesar de se aproximar da linguagem artística, de fato não exploram devidamente essa linguagem e pouco envolvem cognitivamente as crianças, tais como, pintar desenhos “prontos” e estereotipados, ensaiar coreografias de forma mecânica, assistir vídeos de senso comum, ater-se a músicas midiáticas, entre outros. Para que o ensino da Arte seja um instrumento humanizador, devemos entender que a imaginação e a criação na infância, que podem se revelar nos desenhos, nos movimentos corporais, na dança, na representação teatral e nas histórias criadas, são apreendidas e desenvolvidas por meio das vivências, interações e apropriação da cultura. Podemos perceber a importância do desenvolvimento da imaginação, na afirmação de Vigotsky (2018, p. 27) “A imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana”. Se a imaginação criadora depende da riqueza e da diversidade da experiência a que tem acesso o sujeito, cabe a Educação Infantil ampliar o repertório cultural da criança para que ela tenha ricas e diversas experiências em sua formação.

A organização da prática pedagógica na Educação Infantil requer um planejamento que conduza o trabalho em sala de aula em conformidade com o referencial teórico adotado e condizente com o desenvolvimento atual das crianças, visando o próximo desenvolvimento. Esse planejamento deve explicitar a organização de atividades ricas em possibilidades lúdicas e interativas, capazes de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças de 0 a 5 anos.

<http://www.maringa.pr.gov.br/cdn-imprensa/curriculo-maringa-final-20200922-on-line.pdf>

ANEXO C

E-MAIL RECEBIDO PELA SEDUC DE MARINGÁ



PMM/Gerência de Educação Infantil <seduc_infantil@maringa.pr.gov.br>
para mim ▾

19 de mai. de 2023, 14:33 (há 6 dias)



Prezada Regina

Em atenção a sua solicitação, informamos que segue em anexo os esclarecimentos sobre a linguagem da arte, embasadas no Currículo da Educação Municipal de Maringá. No que se refere a formação dos profissionais, os segmentos professor/educador, atendem as exigências do edital de concurso que é graduação de licenciatura em Pedagogia e estes se especializam ao longo da vida profissional, contemplando diversas áreas. Já as informações sobre os servidores em sites oficiais e nas secretarias, devem cumprir as exigências previstas nos termos da Lei nº 13.709/18 – LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados). Nos colocamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Gerência da Educação Infantil

...

[Mensagem cortada] [Exibir toda a mensagem](#)

2 anexos • Anexos verificados pelo Gmail ⓘ



ANEXO D

FORMULÁRIO PARA ALTERAÇÃO DE DISCIPLINA – PROJETO POLÍTICO DE
CURSO DE GRADUAÇÃO

 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ Pró-Reitoria de Ensino Projeto Pedagógico de Curso de Graduação																												
Formulário para <u>Alteração de Disciplina obrigatória em extensionista</u>																												
Curso: Pedagogia																												
9. PLANO DE DISCIPLINA E DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES																												
9.1. Identificação																												
Disciplina (nome atual):	Estudos de arte e compreensão estética (obrigatória)																											
Disciplina (nome proposto):	Práticas extensionistas no ensino fundamental: alfabetização e letramento (obrigatória)																											
Departamento atual:	Teoria e Prática da Educação																											
Departamento proposto:	Teoria e Prática da Educação																											
9.2. Ementa (atual):	Projetos de estudo de Arte. Compreensão estética em Arte.																											
9.2. Ementa (proposta):	Os processos de Alfabetização e letramento no ensino fundamental como práticas pedagógicas extensionistas.																											
9.3 Objetivos (atuais):	Desenvolver a compreensão estética em Arte e projetos de estudo de pintura, teatro e música.																											
9.3 Objetivos (propostos):	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os processos de ensino e de aprendizagem inicial da leitura e da escrita - Conceituar alfabetização e letramento, compreendendo as relações entre esses processos. - Elaborar planos de aula de alfabetização e letramento, bem como recursos pedagógicos e materiais audiovisuais para a sua implementação junto à comunidade educativa. - Promover a integração entre a universidade e a comunidade, por meio de cursos, de oficinas, de palestras e outras atividades destinadas a professores e a alunos do ensino fundamental. - Ampliar relações entre ciência e sociedade por meio de atividades extensionistas. - Contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental no que se refere aos processos de alfabetização e de letramento. 																											
9.4. Modalidade e Série de Oferta																												
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th><i>Presencial</i></th> <th><i>EAD</i></th> <th><i>Semipresencial</i></th> <th><i>Modular</i></th> <th><i>Série</i></th> <th><i>Anual</i></th> <th><i>1º Sem</i></th> <th><i>2º Sem.</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Atual</td> <td style="text-align: center;">X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">2º</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> <tr> <td>Proposta</td> <td style="text-align: center;">X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">2º</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> </tbody> </table>		<i>Presencial</i>	<i>EAD</i>	<i>Semipresencial</i>	<i>Modular</i>	<i>Série</i>	<i>Anual</i>	<i>1º Sem</i>	<i>2º Sem.</i>	Atual	X				2º			X	Proposta	X				2º			X
	<i>Presencial</i>	<i>EAD</i>	<i>Semipresencial</i>	<i>Modular</i>	<i>Série</i>	<i>Anual</i>	<i>1º Sem</i>	<i>2º Sem.</i>																				
Atual	X				2º			X																				
Proposta	X				2º			X																				
9.5. Lotação, Carga Horária e Número de Alunos																												
Carga Horária	Carga Horária Semanal em Horas/Aula						Carga Horária Total no Tempo de Oferta																					
	<i>Extensão</i>	<i>Teórica</i>	<i>Prática</i>	<i>Teor./Prática</i>	<i>Semipresencial</i>	<i>Total Semanal</i>	<i>Anual</i>	<i>Semestral</i>	<i>Modular</i>																			
Carga Horária (atual):		04				04	68																					
Carga horária (proposta):	04					04	68																					
Número de Alunos por Turma (atual):	40																											
Número de Alunos por Turma (proposta):	20																											