

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PATRIMÔNIO CULTURAL E SOCIEDADE  
MESTRADO EM PATRIMÔNIO CULTURAL E SOCIEDADE

ARTE, CULTURA E PATRIMÔNIO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES  
DA INFÂNCIA: ANÁLISES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA ARTE NOS  
CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA

ROSANE MARI DOS REIS

ORIENTADORA: PROFESSORA Dra. NADJA DE CARVALHO LAMAS

JOINVILLE – SC

2021

ROSANE MARI DOS REIS

ARTE, CULTURA E PATRIMÔNIO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES  
DA INFÂNCIA: ANÁLISES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA ARTE NOS  
CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, Linha de Pesquisa Patrimônio, Memória e Linguagens, da Universidade da Região de Joinville – (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade, sob orientação da professora Dra. Nadja de Carvalho Lamas.

JOINVILLE – SC

2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

R375a	<p>Reis, Rosane Mari dos</p> <p>Arte, cultura e patrimônio na formação inicial dos professores da infância: análises e possibilidades para o ensino da arte nos cursos de pedagogia em Santa Catarina / Rosane Mari dos Reis; orientadora Dra. Nadja de Carvalho Lamas. – Joinville: UNIVILLE, 2021.</p> <p>166 p.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Professores de educação infantil – Formação. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Educação – Estudo e ensino. I. Lamas, Nadja de Carvalho. II. Título.</p> <p>CDD 372.21</p>
-------	--

**[Termo de Aprovação**

“Arte, Cultura e Patrimônio na Formação Inicial dos Professores da Infância: Análises e Possibilidades para o Ensino da Arte nos Cursos de Pedagogia em Santa Catarina”

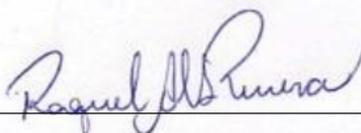
por

Rosane Mari dos Reis

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Patrimônio Cultural e Sociedade, área de concentração Patrimônio Cultural, Identidade e Cidadania e aprovado em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade.



Prof. Dra. Nadja de Carvalho Lamas  
Orientadora (UNIVILLE)

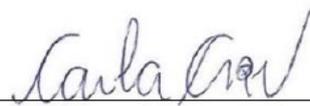


Prof. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade

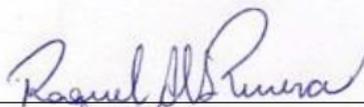
**Banca Examinadora:**



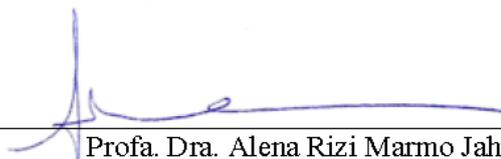
Prof. Dra. Nadja de Carvalho Lamas  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Carla Carvalho  
(FURB)



Prof. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera  
(UNIVILLE)



Prof. Dra. Alena Rizi Marmo Jahn  
(UNIVILLE)

Joinville, 24 de fevereiro de 2022.

“Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao "véu tecnológico". Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à auto conservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas”.

Theodor Adorno

## **AGRADECIMENTOS**

Do processo de escrita dessa dissertação, considero esse o momento mais importante de todos, já que não existe uma conquista que se faça sozinho e nenhuma conquista é mais importante do que ter pessoas amadas e amigas com quem contar, profissionais dedicados e comprometidos em quem confiar e Deus na vida para, diariamente, na fé, nos animar a continuar.

Por isso, começo por agradecer a Ele, meu amigo e confidente de todas as horas e sigo agradecendo a todos os professores do curso de mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, pela atenção generosa e compreensiva – sem perder o necessário rigor acadêmico – como que tratam com seus alunos.

Em especial agradeço minha orientadora, professora Nadja de Carvalho Lamas que, mesmo em meio a tantas e sérias adversidades pelas quais passou nesse período, nunca deixou de se preocupar com seus orientandos, atendendo-nos com o mesmo senso de compromisso, seriedade e generosidade que lhe é peculiar.

Meus agradecimentos a Marlene Feuser Westrupp, professora da disciplina de História na Educação da Infância do curso de Pedagogia da UNIVILLE, que tão bem me acolheu e orientou na realização do estágio. E dedico um agradecimento especial às professoras da minha banca de qualificação Alena Rizi Marmo Jahn e Raquel Alvarenga Sena Venera, cujas provocações e contribuições me abriram caminhos e novos pensares essenciais na construção desta dissertação.

Agradecimentos aos meus colegas de turma que, infelizmente, não pude conhecer pessoalmente, para abraçar, conversar, dar risadas ou curtir juntos umas cervejinhas depois das aulas de sexta, em razão da pandemia.

Minha gratidão à UNIVILLE, por me aceitar entre seus alunos de mestrado, por toda estrutura e apoio técnico disponibilizado. Agradecimento especial às competentes funcionárias da secretaria do PPGPCS Pricila Ferreira e Sarah Fernanda Carvalho, que nunca deixaram de atender ou de responder às minhas demandas. Agradeço ao pessoal do Curso de Letras e a todos os que se mobilizaram na organização do nosso exame de proficiência. Agradeço aqueles que de algum modo nos deram condições de realizar esse mestrado por meio das aulas remotas, que aconteceram muito bem. Agradecimentos aos demais funcionários da UNIVILLE os quais não conhecemos, mas sabemos que estão lá fazendo todo esse conjunto de engrenagens funcionar. E agradeço imensamente ao PROSUC/CAPES

pela bolsa de estudos concedida, sem a qual não teria conseguido realizar o mestrado.

Agradeço a minha família, a começar por minha mãe Maria Irotides Schmidt, mais conhecida por Lurdes, mulher simples e batalhadora que, pelas circunstâncias da vida, pouco estudou, mas conseguiu criar, a maior parte do tempo sozinha, seus oito filhos com muita nobreza e amor. Agradeço também meu saudoso pai, que partiu muito jovem, deixando-nos memórias muito afetivas do seu breve tempo ao nosso lado. E agradeço meus queridos irmãos Altair, Juciane, Vanderléa, Sandro, Adriana, Edson e Simone, por fazerem parte da minha vida.

Agradecimentos especiais ao meu marido Francisco, companheiro de 40 anos de vida e parceiro nessa caminhada. Às minhas filhas Carolina, Mariana e Juliana, todas professoras (apesar de jurarem que jamais seriam) e às minhas netas Julia, Joana e Catarina, pelos ouvidos e paciência quando, por entusiasmo ou por desabafo, eu desandava a falar sobre esta dissertação.

Por fim, agradeço a todos os colegas de profissão que encontrei na minha passagem pela rede municipal de ensino de Joinville, que contribuíram de algum modo para que eu me tornasse a profissional que me tornei, pelas oportunidades, pelas trocas de experiências, pelos ensinamentos. E dedico esse trabalho a todas as professoras de Educação Infantil de Joinville, em especial aquelas que estiveram comigo nas últimas formações continuadas, das quais guardo boas lembranças e sinto enorme saudade.

## RESUMO

Este estudo intitulado: “Arte, Cultura e Patrimônio na Formação Inicial dos Professores da Infância: Análises e Possibilidades para o Ensino da Arte nos Cursos de Pedagogia em Santa Catarina” parte da constatação de dificuldades que muitos professores da Educação Infantil enfrentam para criar práticas educativas contextualizadas em Arte que ampliem o repertório cultural das crianças. Em decorrência, decidem por aplicar modelos prontos difundidos na internet, supostamente abalizados em pedagogias que são referências no mundo, em especial na proposta italiana de Loris Malaguzzi. Ocorre que tais atividades, que se replicam nas redes sociais, chegam ao cotidiano das escolas infantis apresentando sérios equívocos conceituais do ponto de vista da contextualização e da intenção de ensino/ aprendizagem. Essas propostas misturam de uma só vez, na organização dos espaços, todo tipo de estimulação sensorial, sem que se explicitem critérios sobre quais relações as crianças podem estabelecer com esses materiais, ou como esses podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizado. Nesta perspectiva, não existe um aprofundamento analítico que questione como esse material pode se relacionar à realidade da escola e da comunidade e contribuir para o protagonismo das crianças, a participação das famílias e para uma *práxis* docente auto formativa, que são fatores indispensáveis à constituição de uma pedagogia participativa. Desse modo, a pesquisa se volta à investigação da formação inicial em Arte desses professores em Santa Catarina, que acontece nos cursos de Pedagogia, haja vista o atual debate que ocorre no Brasil no qual professores especialistas contestam a certificação dos professores generalistas para ensinar Arte, em razão da sua frágil formação. Ao buscar a razão dessa fragilidade, esta pesquisa constatou que o ensino da Arte sequer existe em alguns cursos de Pedagogia e, quando existe, as aulas acontecem na grande maioria das cidades pela educação a distância. Com relação ao currículo, ao ser analisado um conjunto de ementas do ensino da Arte, observou-se que a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa abaliza todas as proposições e que são poucas as contribuições para o trabalho docente em Arte na Educação Infantil. Percebeu-se também que a BNCC contribui para tal indiferença, ao trazer uma proposta genérica para o trabalho em arte com crianças da Educação Infantil, sequer sugerindo a abordagem sobre patrimônio cultural nessa fase, ainda que venha a recomendá-la para as crianças do Ensino Fundamental. Nesse caminho, a pesquisa integrou as metodologias quali-quantitativa, pesquisa bibliográfica e análise documental e, por ser interdisciplinar, no abalimento das suas discussões, contou com diferentes teóricos do campo da arte, da arte/educação, da sociologia, da filosofia, da antropologia, do patrimônio cultural, da história e da pedagogia, dentre os quais destaco Ana Mae Barbosa (2008; 2014), criadora da Abordagem Triangular, proposta de organização curricular em Arte mais difundida no Brasil e John Dewey (1978; 2010), cuja teoria sobre a arte e arte na educação ajudou nas discussões sobre conceitos de experiência estética-artística.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia; Educação Infantil; Ensino da Arte; Patrimônio Cultural; BNCC.

## ABSTRACT

This study entitled: "Art, Culture and Heritage in Nursery Teachers' Initial Training: Analysis and Possibilities for Art Teaching in Pedagogy Courses in Santa Catarina", starts from the observation of the struggles that many Kindergarten teachers face to create educational practices that are contextualized in Art and that expand children's cultural repertoire. In consequence, they decide to apply ready-made models that are disseminated on the internet, supposedly based on pedagogies that are worldwide references, particularly in the Italian proposal of Loris Malaguzzi. As a matter of fact, such activities are replicated on social networks and reach the daily life of children's schools presenting serious conceptual mistakes concerning contextualization and teaching/learning intention. These propositions mix at once all types of sensory stimulation in the organization of learning spaces, without truly giving attention to the criteria for what relationships children can establish with these materials, or how these materials can contribute to their development and learning. In this perspective, there is no analytical depth that questions how these materials can relate to the school and the community's reality, as well as contribute to the protagonism of children, families' engagement and a self-training teaching praxis, which are indispensable factors to the constitution of a participative pedagogy. Thereby, this piece of research turns to the investigation of teachers' initial training in Art in the state of Santa Catarina, which takes place in Pedagogy courses, given the current debate taking place in Brazil in which specialized teachers contest the certification to teach Art by generalist teachers, due to its fragile formation. While looking for a reason for this weakness, this piece of research found out that Art Teaching does not even exist in some Pedagogy courses, and when it does, classes take place in the vast majority of cities through remote education. Regarding the curriculum, when analyzing a set of Art Teaching syllabus, it was observed that Ana Mae Barbosa's Triangular Proposal supports all propositions, and that there are few contributions to the teaching work in Art with Early Childhood Education. It is also noticed that BNCC contributes to such indifference, by bringing a generic proposal for art work with young children, not even suggesting the approach to cultural heritage at this stage, even though it recommends it for elementary school children. In this way, this piece of research integrated the qualitative-quantitative methodologies bibliographic research and documental analysis, and because of its interdisciplinary nature, in the basis of its discussions, it counted on different theorists from the field of art, art/education, sociology, philosophy, anthropology, cultural heritage, history and pedagogy, among which I highlight Ana Mae Barbosa (2008; 2014), creator of the Triangular Approach, the most widespread curricular organization proposal in Art in Brazil, and John Dewey (1978; 2010), whose theory on art and art in education helped in discussions on concepts of aesthetic-artistic experience.

Keywords: Pedagogy Course; Early Childhood Education; Art Teaching; Cultural Heritage; BNCC.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Página interativa do e-MEC com as 102 IES em ambas as modalidades de ensino .....45
- Figura 2** - Mapa destacando os 133 municípios catarinenses com Ensino Superior e o panorama de cobertura do curso de Pedagogia conforme modalidades de ensino..... 50
- Figura 3** - Mapa localizando os 57 municípios atendidos pelas 23 IES analisadas .....52
- Figura 4** - Algumas vivências e experiências desenvolvidas no projeto .....82
- Figura 5** - Imagens das produções de Braun-Vega e Witkin, artistas contemporâneos cujas poéticas apresentam elementos da obra de Velazquez – obras citadas no artigo de Wilson .....87
- Figura 6** - Formação continuada de professoras de Educação Infantil: experiência híbrida de criação de autorretrato em suporte tridimensional .....91
- Figura 7** - Phia Ménard: “L'après-midi d'un foehn Version 1” (2008) Performance- instalação..... 93
- Figura 8** - Formação continuada de professoras de Educação Infantil: experiência com uma instalação-performance inspirada em “L'après-midi d'un foehn Version 1” de Phia Ménard.....94
- Figura 9** - Concertos para bebês: Mário Laginha tocando piano para os bebês.....96
- Figura 10** - Experimentações de construções com fenômenos luminosos na formação continuada de professoras da Educação Infantil pública de Joinville.....98

<b>Figura 11</b> - Peter Greenaway: “A Última Ceia” (Milão, Itália, 2008) Obra- instalação.....	100
<b>Figura 12</b> - Competência Geral da linguagem da Arte para a Educação Básica....	110
<b>Figura 13</b> - Competência específica da linguagem da Arte para o Ensino Fundamental.....	110
<b>Figura 14</b> - Intervenções pró e contra o monumento de Borba Gato, em São Paulo.....	125

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição das 23 IES por categorias administrativa e credenciamento.....	53
<b>Tabela 2</b> - Distribuição das 23 IES por modalidades de atendimento.....	53
<b>Tabela 3</b> - Apresentação das disciplinas com percentual de aproveitamento em relação a carga horária total do curso.....	56

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Distribuição do Curso de Pedagogia por região.....	50
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Percentuais de cobertura do curso de Pedagogia por modalidades de ensino, nos 133 municípios catarinenses que possuem Ensino Superior.....46
- Gráfico 2** - Percentuais de distribuição das modalidades de ensino nos 31 municípios atendidos pelo curso de Pedagogia em ambas as modalidades.....47
- Gráfico 3** - Panorama da distribuição territorial por modalidades de ensino, do atendimento do curso de Pedagogia em 121 municípios de Santa Catarina.....47
- Gráfico 4** - Tópicos que representam os agrupamentos das unidades temáticas....76

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEI - Centro de Educação Infantil

CES - Câmara de Educação Superior

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

DCNEI - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

e-MEC - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior

EaD - Educação a distância

IES - Instituto de Educação Superior

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ISEs - Institutos Superiores de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Base

MpB - Movimento pela Base

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

PCSC - Parâmetro Curricular de Santa Catarina

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SPHAN - Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

## LISTA DE APÊNDICES

**Apêndice A** - Quadro de atendimento identificando as IES que ofertam cursos de Pedagogia nos 121 municípios catarinense em diferentes modalidades de ensino.....146

**Apêndice B** - Quadro contendo as descrições das unidades temáticas das 23 ementas analisadas.....158

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 Sobre educação e o conceito de criança/infâncias .....	23
1.2 Sobre o caminhar metodológico da pesquisa .....	27
1.3 Principal referencial teórico da pesquisa: a teoria deweyana .....	31
<b>2 A ESTRUTURA DE ATENDIMENTO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO EM ARTE DOS PROFESSORES DA INFÂNCIA</b> .....	<b>36</b>
2.1 Organização e implementação dos cursos de Pedagogia no Brasil .....	36
2.2 Curso de Pedagogia em Santa Catarina – panorama territorial .....	45
2.3 Sobre as IES selecionadas para a pesquisa do currículo do ensino da Arte .....	52
2.4 Matrizes curriculares: a situação e o espaço do ensino da Arte .....	55
<b>3 A ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO DA ARTE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA: ANÁLISES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO EM ARTE DOS PROFESSORES DA INFÂNCIA</b> .....	<b>59</b>
3.1 A arte no currículo escolar .....	59
3.2 Análises do referencial teórico das ementas .....	63
3.2.1 Abordagem Triangular <i>versus</i> PCNs .....	69
3.2.2 O pós-modernismo e seus reflexos na Arte e na Arte/Educação .....	72
3.3 Análises sobre as descrições dos conteúdos: conceitos e concepções .....	76
3.3.1 Abordagens teóricas do ensino da Arte .....	77
3.3.2 A Arte no desenvolvimento expressivo da criança .....	89
3.3.3. As linguagens da Arte e os processos criativos e experiências estéticas .....	95
<b>4 OS CURSOS DE PEDAGOGIA E O ALINHAMENTO OBRIGATÓRIO DE SEUS CURRÍCULOS COM A BNCC: REFLEXOS NA FORMAÇÃO EM ARTE DOS PROFESSORES DA INFÂNCIA</b> .....	<b>105</b>
4.1 O caminho “envernizado” da Base .....	105
4.2 A BNCC e a estrutura geral do ensino da Arte no Ensino Fundamental .....	109
4.3 O que a BNCC-Arte preconiza para o ensino da Arte de crianças? .....	115
4.3.1 Arte na Educação Infantil .....	115
4.3.2 Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	117
4.4 O patrimônio cultural na formação de professores: desafios conceituais ...	119

<b>4.5 Conceitos sobre patrimonialização na formação de professores .....</b>	<b>123</b>
4.5.1 Breve histórico da institucionalização do patrimônio cultural .....	126
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE – A .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE – B .....</b>	<b>158</b>

## INTRODUÇÃO

Meu interesse pela defesa da Educação Infantil como espaço de fortalecimento da identidade cultural das crianças<sup>1</sup> na primeira infância se consolidou a partir da minha carreira profissional na qual dediquei dezessete anos à Educação Infantil na rede pública municipal de Joinville. Atuei em diferentes funções, num período quando aconteceram grandes transformações na Educação Infantil Brasileira com relação às leis, sua estrutura e o repensar sobre a construção de um currículo e uma pedagogia própria para as crianças na fase da primeira infância.

Tal fenômeno se justifica pelo fato de a Educação Infantil estar recém regulamentada<sup>2</sup> como parte da Educação Básica, ou seja, somente a partir de 1996 com a promulgação da nova LDB, quando se voltam os olhares para a construção de um currículo específico para a primeira infância. Nesse momento, juntam-se as creches – até então sob responsabilidade das Secretarias de Assistência Social –, e os Jardins de Infância atrelados às Secretarias de Educação, para formar uma só instituição doravante chamada de Educação Infantil.

Eis que se abrem caminhos para a elaboração de documentos norteadores que começaram pelos Referenciais Curriculares da Educação Infantil - RCNEIS (BRASIL, 1998) e pela primeira versão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 1999). Posteriormente avançaram para o desenvolvimento de outros documentos e materiais teóricos, intensificando-se no final dos anos 2000. Esses fundamentados em pesquisas-críticas multidisciplinares ajudaram a constituir conceitos, concepções e práticas centradas nas próprias crianças, em seus modos de ser e estar no mundo e no seu contexto sociocultural.

Compreendeu-se a partir de então, que considerar esses contextos no trabalho pedagógico com a primeira infância requeria um olhar delicado e sutil, de um/a professor/a atento(a), conhecedor/a da infância e culturalmente capaz de ali recolher subsídios para oportunizar às crianças, inúmeras “possibilidades de aprendizagens, quais sejam, relacionais, afetivas, cognitivas, expressivas, artísticas...” (TRISTÃO, 2004, p.11). Por esse prisma percebeu-se, que a Educação

---

<sup>1</sup> Na Educação Infantil, por questões da etimologia da palavra, não se utiliza o termo “aluno” para se referir às crianças que frequentam esta etapa do ensino básico. Por isso, aqui só será usado se estiver contido em citação.

<sup>2</sup> Conforme artigo 29 da LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Infantil não tinha a obrigação formal de ensinar algo pré-determinado, mas teria sim o papel de “incrementar o repertório cultural das crianças, favorecendo a aprendizagem” (TRISTÃO, 2004, p.11), assegurando-lhes possibilidades de darem sentido ao ambiente, aos objetos, aos acontecimentos do seu entorno, enfim, de dialogarem com o mundo.

A falta desse entendimento pedagógico implicou em muitas dificuldades no meu início da docência, deixando expostas as lacunas de conhecimento legadas pela formação inicial, especialmente no que se referia às noções sobre as rotinas de cuidado e às possibilidades de realização de projetos educativos com crianças tão novas. Até então nunca havia tido contato com quaisquer desses documentos ou outras literaturas sobre a Educação Infantil na graduação em Pedagogia, visto que a habilitação para a qual eu me preparava era para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

A DCNEI (BRASIL, 2009) foi o marco para o aparecimento de vários textos e materiais de apoio desenvolvidos pelo MEC para a Educação Infantil. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Joinville passou a investir na formação continuada dos profissionais da área, com relação à interpretação das DCNEIs e sua aplicação na prática educativa. Naquele período eu deixava a docência junto às crianças para atuar na coordenação pedagógica que consistia em orientar, apoiar e desenvolver formações pedagógicas com uma equipe de professores em outro CEI da rede municipal. Dois anos mais tarde, fui convidada a fazer parte da equipe de supervisão do setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, quando passei a ter uma visão geral do trabalho desenvolvido em todos os Centros de Educação Infantil (CEIs) que faziam parte dessa rede de ensino.

Nesse período, passei a desenvolver encontros de formação continuada com as coordenadoras pedagógicas dessas unidades sobre diversas demandas didático-pedagógicas, bem como sobre outros objetos de conhecimentos pertinentes ao trabalho com a infância. Simultaneamente, acompanhava *in loco* o desenvolvimento das práticas desenvolvidas que, embora precisassem seguir parâmetros básicos de um trabalho em rede, desenrolavam-se naturalmente em tempos e processos diferentes e no contexto das especificidades de cada comunidade. Esse trabalho perdurou até meados de 2015, quando assumi a gestão de um CEI, voltando em 2019 a atuar novamente com formação de professores/as.

Nesse novo momento, à frente da formação continuada, fui incumbida a desenvolver um trabalho formativo sobre a linguagem da Arte na Educação Infantil, e mais precisamente sobre 'a cultura do ateliê', uma abordagem baseada na pedagogia malaguzziana<sup>3</sup>, haja vista que, no ano de 2012 fiz parte de um grupo de estudos da América Latina, que participou de um congresso internacional na cidade Reggio Emília, na Itália, onde conheci de perto a proposta educativa para a infância, desenvolvida naquela cidade.

Na última década, muitos livros de boa qualidade foram traduzidos, o que possibilitou a facilidade no acesso e na compreensão desta pedagogia da infância, por todos os interessados no assunto. Foi nesse período que me aprofundei nestes estudos, para bem desenvolver a formação dos profissionais e foi também quando percebi o “modismo” existente no Brasil acerca dessa pedagogia e como essa foi apropriada por muitos professores como uma “atualização” das suas práticas.

Percebi a grande responsabilidade que eu tinha em desenvolver o projeto formativo, de modo a não reforçar essa pedagogia como estereótipo, mas de promover uma ampla discussão sobre sua essência. E assim, discutimos sobre tal abordagem focando na ideia de conceber o CEI como um grande ateliê, compreendendo que na experiência pela Arte, as crianças aprendem interdisciplinarmente sobre o mundo, através das suas múltiplas linguagens de expressão e de comunicação. Essa é uma concepção que toma como referência a teoria de Loris Malaguzzi<sup>4</sup> idealizador da escola da infância como um grande ateliê, uma proposta inovadora que revolucionou o processo ensino e aprendizagem nas escolas para a primeira infância na Itália, tornando-se referência no mundo (GANDINI *et al*, 2012).

Constatei, portanto, que a partir de um maior acesso às informações sobre a pedagogia malaguzziana, uma onda de especialistas em Educação Infantil, alguns até importantes e contributivos, outros sequer pisaram num pátio de uma escola infantil, surge na divulgação e comercialização de métodos, técnicas, práticas por meio da internet, autoafirmando-se nessa abordagem.

---

<sup>3</sup> Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens dramatizações e música (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p.21).

<sup>4</sup> Histórico de Loris Malaguzzi disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/>.

Simultâneo a isso, movimentos docentes se organizam em grupos nas redes sociais, compartilhando práticas, supostamente abalizadas na mesma pedagogia. Embora com uma louvável intenção, no sentido de os/as professores/as buscarem se ajudar mutuamente, muitas dessas experiências que se replicam *online*, chegam ao cotidiano das escolas infantis, apresentando sérios equívocos conceituais, do ponto de vista da contextualização e da intenção de ensino/aprendizagem. Essas misturam de uma só vez, na organização dos espaços, todo tipo de estimulação sensorial, sem que se explicitem de fato, critérios sobre quais relações as crianças podem estabelecer com esses materiais, ou como esses podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizado.

Com relação a isso, é preciso destacar que esses “modismos” são movimentos que atravessam a história da educação brasileira. De tempos em tempos, surgem novos teóricos ou abordagens, cujos adeptos ferrenhos procuram transformar suas teorias em métodos da moda a serem aplicados pelos/as professores/as. Podemos citar como exemplos, a Escola Moderna e a Balão Vermelho, os métodos Freinet, Waldorf, Montessori, Pikler, Aucouturier e até a Abordagem curricular de Reggio Emilia que voltou à pauta recentemente, contando agora com o poder disseminador da internet.

Com relação às experiências artísticas na educação de crianças, provou-se a enorme relevância da Arte como referência provocativa, crítica e lúdica na construção de suas aprendizagens, uma vez que a Arte é capaz de estruturar o diálogo entre os campos de experiências<sup>5</sup>, e acionar a curiosidade e as diferentes formas de expressão das crianças. Contudo, é preciso atentar para a maneira como tantas informações estão sendo apropriadas e desenvolvidas na Educação Infantil.

Nesse contexto, as análises e reflexões sobre as boas literaturas que também se encontram acessíveis nestas plataformas digitais, são substituídas pela simples aplicação técnica de modelos que se colocam e se replicam no mercado *online*, com uma “roupagem” de práticas que supostamente se referendam no que há de melhor em pedagogia da infância no mundo. Nesta perspectiva, não existe um aprofundamento analítico que questione como esse material pode se relacionar com a realidade da escola e da comunidade, e contribuir para o protagonismo das

---

<sup>5</sup> Os campos de experiências são uma forma de organizar na prática, o currículo da Educação Infantil conforme previsto na BNCC/2017.

crianças, a participação das famílias e para uma práxis docente auto formativa, que são fatores indispensáveis à constituição de uma pedagogia participativa<sup>6</sup>.

E como resultado dessas escolhas simplistas, há um esvaziamento do currículo da Educação Infantil de experiências pedagógicas intencionais, originais, participativas, que deveriam se comprometer com as crianças em seu encontro com os conhecimentos do mundo, com sua própria história, e com a diversidade cultural da mais próxima à mais ampla, pois como bem lembra Silva (2010, p. 15) “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. O que nos leva a refletir de que o “direito das crianças à aprendizagem, visto como uma experiência vivida, cultural e democrática, desafia os educadores a serem pensadores profundos a respeito das identidades das crianças, bem como a respeito de suas próprias identidades e papéis”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2019, p. 114).

Muitas hipóteses podem justificar esse problema, tendo em vista o longo caminho de experimentações pedagógicas pelo qual a Educação Infantil tem passado na busca de uma identidade própria. Discussões que continuam a reverberar incertezas e desalento em muitos profissionais, tanto em professores/as mais antigos/as quanto nos/as recém-chegados/as, que acabam por encontrar nestas propostas de fácil assimilação, um alívio para suas angústias e tensões. Contudo, há que se questionar também seus percursos formativos na profissão.

Hoje, conforme Marcelo (2009), não mais se dissocia a formação inicial da formação continuada haja vista que “Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO, 2009, p. 7). Neste sentido, a formação docente é um processo permanente que começa bem antes da licenciatura – da experiência discente na Educação Básica –, atravessa a formação inicial, e continua por toda a carreira do/a professor/a, demandando a construção de pontes entre instituições. Segundo Nóvoa

---

<sup>6</sup> As pedagogias participativas partem do pressuposto de que o conhecimento é uma construção conjunta na ação contextualizada e que a práxis pedagógica é a construção conjunta de processos educativos e realizações por meio de métodos participativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2019, p. 113).

(2019, p. 203) “Juntar universidades e escolas implica que umas e outras estejam dispostas a colaborar e a transformar-se, construindo processos de formação diretamente articulados com a pedagogia, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública”. Desta perspectiva, reconhece-se uma mútua necessidade de transformação.

Pesquisas atuais sobre os cursos de Pedagogia, apontam para muitas de suas fragilidades, como as levantadas por Barbosa e Gobatto (2019) sobre a incapacidade instrumental e didática que muitos dos/as professores/as ingressantes na escola apresentam ao organizar suas práticas. Isso se explica conforme Franco (2016), pela falta de uma formação teórico-prática-reflexiva. Nas suas palavras: “Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres” (FRANCO, 2016, p. 545).

Outro problema levantado por Barbosa e Gobatto (2019, p.1) se refere “[...] à carência de ênfase em disciplinas que provoquem a capacidade organizativa das (dos) professoras(es) para a construção de uma docência com base relacional, ética, política e estética”, voltada às práticas pedagógicas, nas quais “[...] as interações, as brincadeiras, a ludicidade e as linguagens estejam vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia” (BARBOSA, 2010, p, 1). Nesta perspectiva de competência, espera-se, um professor culturalmente sensível e engajado com projetos de valorização da diversidade cultural, comprometido com seu real papel na busca de uma educação que supere qualquer tipo de desigualdade, dominação e discriminação social (CANEN, 1997).

No contexto da formação inicial de professores/as generalistas<sup>7</sup>, o ensino da Arte, que é objeto das minhas investigações, mostra-se fragilizado ou sequer é disponibilizado nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia. Ainda assim, esses/as profissionais saem dos cursos legalmente certificados/as para ensinar Arte na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Essa situação virou

---

<sup>7</sup> Ao invés de usar o atual termo professor multidisciplinar, prefiro o termo professor generalista já que este advém da década de 2000 quando o “curso de formação em Pedagogia, passou da ênfase na formação do pedagogo especialista, com foco na burocracia das escolas e no sistema educacional e escolar, para a ideia de um pedagogo generalista, vinculado à educação como processo político e social, e não apenas escolar”. (BARBOSA, CANCIAN e WESHENFELDER, 2018, p. 49).

assunto entre os atuais debates em educação no Brasil, considerando-se as críticas dos professores especialistas contrárias a tal certificação (ANDRADE e CUNHA, 2016).

Mas, segundo os autores,

Não há dúvida quanto ao valor legal dessa discussão ampla e polêmica, mas há que se admitir também que a sua conclusão, qualquer que seja ela, pouco ou nada acrescentará ao que constitui o cerne dessa área: a necessidade de haver professores – sejam eles generalistas ou não – munidos de sólida conceituação acerca da arte e de educação, bem como acerca das conexões possíveis entre esses dois territórios (ANDRADE e CUNHA, 2016, p. 307).

Com base nesses pressupostos, considero a frágil formação artística e cultural dos professores da infância, no período de sua graduação, como principal hipótese para a existência do problema levantado. Dessa maneira, decidi por analisar o ensino da Arte nos cursos de Pedagogia em Santa Catarina, visando compreender quais fatores de sua estrutura e currículo prejudicam o entendimento dos/as professores/as sobre como praticar arte na escola, numa perspectiva que associa educação, arte, estética e patrimônio. Durante as análises, além de trazer propostas teóricas interdisciplinares para as discussões, trago duas experiências formativas realizadas com professores/as e crianças, ambas baseadas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, como forma de comprovar a possibilidade de se praticar arte na escola, de forma contextualizada e participativa.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é compreender quais fatores contribuem para fragilizar a formação em arte, cultura e patrimônio dos professores da infância nos cursos de Pedagogia em SC, partindo de análises sobre a estrutura de atendimento do curso e das suas propostas curriculares. Neste caminho, proponho como objetivos específicos: a) Investigar como a estrutura de atendimento dos cursos de Pedagogia pode afetar a formação artística e cultural dos professores da infância; b) Identificar e analisar os conceitos epistemológicos que permeiam os currículos do ensino da Arte nos cursos de Pedagogia em Santa Catarina e descobrir quanto do espaço desse currículo é destinado para a Educação Infantil; c) Analisar a BNCC-Arte e seus reflexos nos currículos do ensino da Arte dos cursos de Pedagogia, a partir do que determina a Resolução CNE/CP n.2/2019.

Ademais, salienta-se que neste contexto de pesquisa, se levará em conta, as perspectivas críticas do conceito de criança como sujeito social e histórico de direitos, que produz cultura em meio as suas brincadeiras e interações, devendo ter garantida uma infância livre, plena, segura e feliz.

### **1.1 Sobre educação e o conceito de criança/infâncias**

É importante destacar que existem várias ideias a respeito do que é ser criança. E a depender disso, das diferentes concepções dos adultos, é que se prepara a educação para ela, tanto na família quanto na escola. De acordo com Cohn (2005), ainda existem pessoas que percebem a criança como uma tábula rasa, um vaso vazio a ser preenchido com ensinamentos e orientações dos adultos; outras por sua vez, veem as crianças como seres endiabrados que precisam de domesticação, e há também aqueles sujeitos que concebem a infância como um breve período da vida, cuja inocência serve apenas para ser lembrada. Mas,

Seja como for, em todas essas ideias o que transparece é uma imagem em negativo da criança: quando falamos assim, estamos usando-a como um contraponto para falar de outras coisas, como a vida em sociedade ou as responsabilidades da idade adulta. E, pior, com isso afirmamos uma cisão, uma grande divisão entre o mundo adulto e o das crianças. Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista (COHN, 2005, p. 8).

A Pedagogia da infância é uma conquista recente, consolidada a partir “de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância” (BARBOSA, 2010, p.1). O que pressupõe que a infância, como a concebemos hoje, não é obra do acaso, mas resultado das transformações históricas das civilizações e da reconfiguração contínua das sociedades em seus diversos padrões, que foram, através do tempo, produzindo novos entendimentos sobre a infância sob a ótica de uma construção social.

A história nos mostra que no período medieval a criança era concebida como um pequeno adulto, o que se refletia nas suas vestimentas, pois “[...] a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval separava a criança do adulto” (ARIÈS, 1986, p. 70). Nesse período, a

criança, portanto, não tinha reconhecida a sua forma peculiar de estar no mundo, não tinha voz nem vez, suas características não eram compreendidas; a criança não tinha importância. Por essa razão muitas atrocidades aconteciam com elas.

Já entre os séculos XV e XVIII, particularmente no período da Revolução Industrial, as famílias mudaram sua postura diante das crianças e passaram a se interessar pela sua educação e proteção. E por focarem melhor nos seus filhos, surgem os sentimentos de afeto e de cuidado por eles e a percepção de que as crianças seriam a sua continuação. Mas apesar desse acolhimento, a infância da criança ainda era compreendida como uma fase de preparação para a sua vida adulta. Surgem então nesse momento as instituições escolares, para assumirem o papel até então das famílias, na educação das crianças. E as famílias, por sua vez, reestruturaram suas bases assumindo o modelo de família nuclear, o que acaba por contribuir com o “desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas” (ANDRADE, 2010, p. 128).

A partir do século XVIII, nascem outras teorias sobre as crianças, como as oriundas da linha cristão tradicional, que concebia a criança como fruto do pecado original a ser salva por meio de repreensões e subordinação; da ambientalista, que considerava a criança como uma tábula rasa a ser preenchida e disciplinada; e da teoria utópica cuja concepção considerava que a criança nascia pura e boa, mas se desvirtuava durante a vida na interação com os adultos. Esta última teoria abriu caminho através do filósofo Jean Jacques Rousseau, para que a criança fosse vista e valorizada da sua própria perspectiva. O autor entendia a infância como um momento próprio de aprendizagem e de desenvolvimento autônomo da criança, que devia ser respeitado e oportunizado. Na sua visão, a criança necessitaria experimentar o mundo através das próprias lentes, da própria corporeidade, uma vez que, nas palavras do autor, “viver não é respirar, é agir; é fazer uso dos nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que dão o sentimento de nossa existência” (ROUSSEAU, 1995, p. 16 apud GOMES, 2015, p. 21.844).

Dessa perspectiva surgem outros pensadores como o educador Johann Heinrich Pestalozzi precursor da educação integral e Friedrich Froebel, criador dos Jardins de Infância (SOËTARD, 2010; HEILAND, 2010), cujas ideias foram sendo desvirtuadas e as instituições criadas nestas perspectivas acabaram servindo aos

interesses da burguesia desejosa de uma boa educação para seus filhos. Para os filhos dos operários restava a institucionalização em tempo integral. Eis que as crianças outrora livres para brincar nos quintais de suas casas, agora eram enfiadas em instituições o dia todo com o aval de seus pais. Nesse período da história, “Apesar da conquista de sua identidade, a criança pagou um alto preço, pois, ainda continuava sem ter o direito de exercer sua característica principal, um ser livre e espontâneo” (GOMES, 2015, p. 21.845).

Gomes (2015) explica que somente em meados do século XX – ainda que sob a influência da corrente da psicanálise com vistas para o devir da personalidade do adulto –, a infância ganhou alguma visibilidade social, que partiu dos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon, (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010; MUNARI, 2010; IVIC, 2010) e das pesquisas de antropólogos, os quais se interessaram em observar os modos de ser das crianças (COHN, 2005; NASCIMENTO, 2012).

No Campo da Sociologia, Nascimento (2012) destaca um primeiro estudo ocorrido no Brasil em 1944, quando o sociólogo Florestan Fernandes, realizando uma pesquisa sobre folclore infantil nos bairros da cidade de São Paulo, constatou elementos culturais produzidos pelas próprias crianças em suas brincadeiras em grupo e que não necessariamente partiam da cultura do adulto, os quais identificou como um patrimônio cultural pertencente às crianças.

Sobre isso Cohn (2005, p. 50) esclarece, “não há imagem produzida sobre criança e infância, que não seja, de algum modo, produto de um contexto sociocultural e histórico específico”. Sarmiento (2005, p. 27) reforça, “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”.

Nascimento (2012) explica que somente na década de 1990 surgem novos estudos sociológicos sobre as crianças que partem do paradigma da infância como uma construção social, considerando-as como seres históricos e sociais, que estabelecem relações com outras pessoas, que são ativas, que influenciam e são influenciadas pelos eventos dos quais compartilham, e que, sendo assim, participam dos movimentos de transformação da sociedade. Eis que “a infância já tem o seu campo de estudos sociológicos formalmente constituídos” com indicadores que delimitam “a infância como categoria social e as crianças como atores sociais concretos” (SARMENTO & MARCHI, 2008, p.1).

Nesse caminho,

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas (SARMENTO, 2005, p. 363).

Para que o conceito infância/criança alcançasse tal *status*, grandes embates teóricos e epistemológicos no Campo da Sociologia aconteceram no período, apoiando-se, segundo Sarmiento e Marchi (2008, p. 2), em três correntes teóricas distintas: a Estrutural, que defende a ideia de que “a categoria social infância mantém-se independente dos membros concretos que a constituem em cada momento histórico”; a corrente Interpretativa, perspectiva mais difundida entre a maioria dos sociólogos que estudam a infância e que: “defende igualmente que as crianças integram uma categoria geracional permanente, mas que estas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida”; e a perspectiva Crítica, que “sustenta a concepção de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido [...] que vive condições especiais de exclusão” (SARMENTO e MARCHI, 2008, p.2). Desta perspectiva, a sociologia da infância somente alcançará seus objetivos se de fato contribuir com a garantia dos direitos fundamentais das crianças.

Neste caminho, os autores indicam que, diante da complexidade do mundo contemporâneo, é preciso construir uma nova teoria para as crianças. Uma teoria com viés crítico, multicultural e interdisciplinar, que acolha todas as diversidades da(s) infância(s) “esclarecendo que algumas diversidades exprimem, potenciam ou nascem de verdadeiras desigualdades sociais”, e que se pense a infância para “além da norma” (SARMENTO e MARCHI, 2008, p.15), uma vez que na atual sociedade, o próprio sistema de proteção às crianças mudou em suas configurações, especialmente as famílias, ao superarem a hegemonia do modelo tradicional nuclear.

Como vemos, os estudos que se preocupam com a infância são recentes e continuam a reverberar novas perspectivas, questionando outras concepções que não reconheçam a criança como um ser histórico-social, cujas diferentes infâncias

se constituem em razão de seus distintos contextos de vida. Nesse sentido, é preciso reconhecer que há muitas crianças privadas de suas infâncias, tendo em vista a dura realidade de vida a que estão diariamente submetidas, numa desigualdade de condições e oportunidades que, para Sarmiento e Marchi (2008), é fruto e condição da construção do conceito moderno de infância. “Aqui, portanto, nos confrontamos com as promessas da modernidade que a segunda modernidade se apressa a não cumprir, numa perspectiva global, gerando novas exclusões” (SARMENTO e MARCHI, 2008, p. 11).

## **1.2 Sobre o caminhar metodológico da pesquisa**

Além das diferentes estratégias metodológicas que foram aplicadas no conjunto da investigação: pesquisa bibliográfica, pesquisa quanti-qualitativa e análise documental, por seu caráter interdisciplinar, esta pesquisa foi também conduzida pelo método dialético, uma vez que buscou captar – mesmo em meio a possíveis contraditórios – entre a Arte, a Cultura, o Patrimônio, as peculiaridades da infância, a Pedagogia e a formação de professores/as – elementos comuns para a análise. Para tanto, foi necessário mobilizar alguns campos do conhecimento como a educação em Patrimônio Cultural, a Pedagogia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Arte, a Filosofia, entre outros campos, que aqui dialogam entre si, não com força de cristalização de ideias, mas no ímpeto de uma renovação consciente, de que o novo é sempre verdade provisória (DEMO, 1985).

Também foram trazidos ao bojo das discussões, como forma de comprovar a possibilidade de se praticar arte na escola de forma participativa e contextualizada, duas experiências práticas educativas, baseadas na perspectiva Histórico-Crítica de arte/educação. Uma de formação de professores de Educação Infantil desenvolvida da Rede Pública de Joinville que trata da arte contemporânea como fonte de inspiração para a prática docente em arte com crianças. Outra, realizada numa escola de Educação Infantil pública na Bahia, na qual, a professora trabalhando a arte popular, consegue contextualizar experiências artístico-estéticas envolvendo a comunidade com o patrimônio material e imaterial do lugar.

Neste caminho, o capítulo, intitulado: *A Estrutura de Atendimento dos Cursos de Pedagogia em Santa Catarina e seus impactos na formação em Arte dos professores da infância*, apresenta sua organização iniciando com um breve resgate

histórico do curso de Pedagogia no Brasil. Expõe a quantidade e os perfis das instituições que ofertam o curso em Santa Catarina nas diferentes modalidades de ensino (EaD e Presencial), cujas análises revelam um elevado índice de cursos oferecidos exclusivamente à distância e um exíguo espaço reservado no currículo para o ensino da Arte. Para tanto, na coleta e sistematização dos dados foi utilizada a pesquisa quantitativa, partindo-se simultaneamente, nas suas análises, para uma abordagem de caráter qualitativo, uma vez que foram operados conceitos e contextualizações sobre esses dados. Embora se constate a pouca tradição no uso de metodologias quantitativas em pesquisas relacionadas às ciências sociais e humanas, entendi que nesse momento ela seria fundamental para visualizar as distâncias geográficas, logo, distâncias entre diferentes perspectivas socioculturais, que se refletem como uma lacuna em propostas curriculares generalizantes elaboradas para o modelo de educação a distância. Sobre a metodologia optada, Pereira e Ortigão (2016, p. 70), explicam: “Nas ciências sociais, a relação entre os olhares quantitativos e qualitativos podem ser abarcados em uma lógica de análise macro/micro”.

Ademais,

É pungente que os diversos tipos de pesquisa sejam considerados como complementares, no sentido de produzirem olhares diversos sobre uma mesma questão. A produção de resultados de cunho quantitativo complementa e promove questões e pesquisas metodologicamente pautadas em teorias qualitativas, e vice-versa. Esta retroalimentação é, na verdade, um princípio básico da produção científica (PEREIRA e ORTIGÃO, 2016, p. 70).

Esta pesquisa encontrou, portanto, no cadastro do e-MEC<sup>8</sup>, a fonte que precisava para a consulta de informações sobre a quantidade e o perfil das IES que ofertam curso de Pedagogia em Santa Catarina em diferentes modalidades de ensino, bem como identificaram os municípios compreendidos com esse atendimento. A pesquisa constatou que Santa Catarina é atendida por 102 Instituições de Educação Superior que abarcam 133 municípios, dos quais 121 são atendidos com o curso de Pedagogia. Fazendo uma busca nas matrizes curriculares dessas IES, chegou-se ao total de 23 ementas curriculares relacionadas ao ensino da Arte, cujos referenciais teóricos mais mencionados e as unidades temáticas descritas tiveram concepções e conceitos-chaves, analisados no capítulo seguinte.

---

<sup>8</sup> Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior.

Para esse trabalho, formulários distintos foram elaborados a fim de se organizarem as informações, ora individualmente, ora em categorias de correlação.

É importante salientar a ciência de que os conteúdos descritos nas ementas que se referem ao ensino presencial não são estanques, mas um roteiro básico ao qual o professor tem liberdade de ampliar e articular a outros conteúdos que porventura emergem das experiências vivenciadas pelos alunos durante as aulas. Portanto, as análises sobre os conteúdos descritos não desconsideram as circunstâncias que organizam o planejamento e as práticas diárias do/a professor/a, apenas problematizam uma primeira visão que foi impressa na matriz de ensino.

Desse modo, o capítulo seguinte chamado: *A Estrutura Curricular do Ensino da Arte dos Cursos de Pedagogia em Santa Catarina: Análises e Possibilidades para a Formação em Arte dos Professores da Infância*, inicia com um breve histórico sobre a participação da Arte no currículo escolar, ora como atividade, ora como disciplina, cujas concepções metodológicas serviam aos interesses políticos e sociais das determinadas épocas até alcançar atualmente o *status* de área do conhecimento. O texto, segue para as análises sobre os referenciais teóricos mais citados, observando que poucos se referem à Educação Infantil, havendo uma convergência da grande maioria para a Abordagem Triangular, uma tendência pós-moderna de Arte/Educação sistematizada por Ana Mae Barbosa e difundida segundo pesquisas, pelos PCNs (1997), argumento que é veemente refutado pela própria autora, conforme explicitado na sequência do mesmo capítulo. Em seguida, tomando como base os argumentos de Efland (2008) e Efland, Freedman e Stuhr (2003), discorro sobre o pós-modernismo e seus reflexos na Arte e na Arte/Educação, para contextualizar o conceito contemporâneo de Arte/Educação no Brasil que, de acordo com Barbosa (2008), está fortemente associado ao “desenvolvimento cognitivo”. Para Barbosa (2014, p. 39) “A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral”. Finalmente analiso os conteúdos temáticos das ementas curriculares, categorizando suas descrições em três grandes grupos: *Abordagens teóricas do ensino da Arte*; *As linguagens da Arte: processos criativos e experiências estéticas*; e *A Arte no desenvolvimento expressivo da criança*, para os quais articulei diálogos com diferentes proposições, tais como com um processo formativo em Arte desenvolvido em 2019 com professores/as da Educação Infantil de Joinville, publicado na Revista *Experiências do Cotidiano na Educação Infantil em*

Joinville em 2020; e com um documentário publicado no site do Instituto Arte na Escola, contendo um projeto em Arte na Educação Infantil desenvolvido na Bahia chamado *Dr. Djalma e seu amor por Riachão*<sup>9</sup> premiado em 2015 no XVI Prêmio Arte na Escola Cidadã<sup>10</sup>. Também diferentes especialistas foram mobilizados para as discussões, entre os quais destaco: Barbosa (2014), Bastos (2008), Dahlberg, Moss e Pence (2019), Duve (2012), Heinich (2014), Leite (2020), Loponte (2017), Lucie-Smith (2008), Pereira (2012), Iavelberg (2016, 2017), Schiller (2002), Silva (2017), e Wilson (2008).

O último capítulo chamado: *Os Cursos de Pedagogia e o Alinhamento Obrigatório de seus Currículos com a BNCC: Reflexos na Formação em Arte dos Professores da Infância*, pautou-se numa análise documental, tendo na BNCC da Educação Básica, o Campo da Arte como objeto de investigação. Inicia por apresentar um breve histórico da elaboração desse documento que se constituiu envolto numa série de polêmicas e tensões. Na sequência, analisa o campo da Arte apresentado neste documento como linguagem, em seus aspectos que determinam uma organização curricular básica pautada em habilidades e competências a serem alcançadas pelos alunos. Para as análises, resgatei o PCN-Arte (1997) e a DCNEI (2009), a fim de realizar comparativos e busquei apoio em diferentes autores para discutir os conteúdos que a BNCC traz como orientação para o ensino da arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Constatei que a BNCC é genérica e menos explicativa se comparada aos documentos anteriores, porém se destaca ao propor para o ensino da Arte, o Patrimônio Cultural brasileiro como objeto de conhecimento para os alunos. A partir dessa constatação, o capítulo segue abordando assuntos pertinentes ao Patrimônio Cultural, como conceitos teóricos e históricos que considero relevantes a serem discutidos na formação de professores/as. Assim, diferentes autores foram consultados, tais como: Daniel, Stuhr e Ballengee-Morris (2008); Barbosa (2014); Bastos (2008); Chuva (2009);

---

<sup>9</sup> Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JlfrAUSOr70&t=23s>. Acesso em: 19 dez 2021.

<sup>10</sup> O prêmio Arte na Escola Cidadã é um projeto desenvolvido pelo Instituto Arte na Escola que qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando a autoexpressão e à criatividade. Disponível em: <https://artenaescola.org.br/institucional/>. Acesso em 19 dez 2021. Em 2008 fui premiada com o projeto “Uma Pá de Descobertas” desenvolvido com 18 crianças de dois anos do CEI Alzelir Terezinha Gonsalves Pacheco da rede municipal de Joinville.

Coutinho (2012); Demarchi (2016); Efland (2008); Fernandes (1993); Florêncio (2019); Magalhães, Zanon e Branco (2009); Reis, Cardoso e Principal (2019); Michetti (2019); Molina (2015); Picoli (2020); Pimentel (2018); Poulot (2009); Rossi (2017); Silva (2007); Siviero (2014); Silveira e Bezerra (2007); Vecchi (2017) e Zanirato (2018).

E na lógica do tratamento metodológico desse documento, foi utilizada a técnica de fichamento, organizando-se fragmentos correlatos entre os textos: BNCC, PCN e DCNEI, e demais fundamentos teóricos, estabelecendo, a partir de então, um fio condutor para o fluxo das interpretações. Sobre a metodologia de pesquisa adotada, evidenciou-se que, “[...] a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos” assim como a compreensão dos fenômenos, sob diferentes perspectivas (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.14).

Com relação ao referencial teórico utilizado em todas as fases da dissertação, foi necessário articular diferentes campos do conhecimento, haja vista se tratar de uma investigação interdisciplinar que envolve diferentes conceitos sobre arte, cultura e patrimônio cultural; e sobre criança e Educação Infantil, no âmbito da formação de professores/as

### **1.3 Principal referencial teórico da pesquisa: a teoria deweyana**

Conforme já mencionado, essa pesquisa, por ser interdisciplinar, buscou diálogo com teóricos de diferentes áreas – Pedagogia, Arte, Arte/Educação, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Patrimônio Cultural, História etc. – os quais, ajudaram-me no alinhavo das análises e reflexões sobre o objeto da investigação, que é o ensino da Arte nos cursos de Pedagogia em Santa Catarina. Destaco as contribuições do filósofo John Dewey para o ensino da Arte que, conforme Ana Mae Barbosa (2010), foram retomadas pela atual vertente cognitivista da Arte.

De tal modo, a teoria deweyana, concebe a Arte como sendo a própria experiência que nasce em meio as práticas sociais. Essa teoria também considera que a aprendizagem está intrinsecamente ligada à experiência que, por sua vez, está ligada à vida e a todas as possibilidades que o nosso corpo e mente dispõem de captar o mundo. Destaca-se, portanto, que,

O princípio básico defendido por Dewey é o que situa a aprendizagem no campo das experiências estéticas vividas cotidianamente; são elas que conduzem ao refinamento das percepções, dos interesses e propósitos, viabilizando a expressão, além de possibilitarem o domínio de linguagens específicas, mesmo que embrionariamente, seja na criação, seja na recriação de sentidos (ANDRADE e CUNHA, 2016, p. 311).

Ainda sobre o conceito de experiência, Dewey a explica a partir do universo em sua condição cujos elementos em correlações diversas, ao produzirem instabilidades, causam uma busca permanente de equilíbrio e um inevitável e contínuo processo de transformação: “Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente” (DEWEY *apud* WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 33). A essa interação entre corpos, Dewey chama de experiência, cujo sentido de adaptação, somente se dá no plano da vida, a qual a ação-reação dos organismos no ambiente, garante-lhes ajustes, equilíbrio e a própria conservação.

Nas relações humanas, essa experiência se amplia ultrapassando as necessidades biológicas para os âmbitos da reflexão, da aprendizagem e da reconstrução da experiência vivida. De tal modo, “Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência das falhas, das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo” (DEWEY, *apud* WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 36). Assim, quanto mais nos dispomos a experienciar, mais aprendemos e mais desenvolvemos uma consciência crítica e problematizadora, que nos impulsiona a uma permanente revisão de nossas obras, frutos de qualquer prática social.

Segundo Dewey (2010), é na atividade consciente que a experiência se torna estética, contrapondo-se à atividade mecânica ou puramente intelectual, já que dá ritmo às formas de expressão e aprimora o exercício da imaginação, colocando prazer nesse envolvimento, mesmo em meio às adversidades. Nessa perspectiva, “[...] a experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado” (DEWEY, 2010, p. 114). A experiência estética assim se constitui por uma experiência integral e total, na qual o sujeito não desiste enquanto não chegar a um resultado e, no percurso de suas experimentações, investe todo o seu ser,

conquistando aprendizagens e discernimentos que serão impulsos para novas experiências.

Assim, numa experiência estética,

Há início, desenvolvimento e consumação. O material é ingerido e digerido pela interação com aquela organização vital dos resultados da experiência anterior que constitui a mente do trabalhador. A incubação prossegue até que aquilo que é concebido seja partejado e tornado perceptível como parte do mundo comum. [...] O que distingue uma experiência como estética é a conversão da resistência e das tensões, de excitações que em si são tentações para a digressão, em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante (DEWEY, 2010, p. 139).

E sendo genuína, a experiência estética se faz essencial à formação humana desde a primeira infância, quando a criança, mesmo antes de constituir subjetividades, desenvolve a capacidade de criação e significação em interação com o ambiente e apoiada pelos adultos (ANDRADE e CUNHA, 2016). Neste sentido, a escola e os professores têm o importante papel de promover experiências diversas e provocativas, ricas em possibilidades de (re)significações. Nesse contexto, “A arte favorece a articulação de um repertório inovador, livre de censura dos costumes; enriquece os discursos internos, os solilóquios, mobilizando as reflexões e ações humanas que compõe o pensamento reflexivo” (ANDRADE e CUNHA, 2016, p. 313).

Baseado na visão de que “Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (DEWEY, 1978, p. 115) elaborou uma proposta para a educação escolar de sua época, na qual considerava a vida como o ponto de partida e de chegada para a ativação do currículo. Uma Pedagogia retórica, que se contrapunha ao dualismo epistemológico pedagógico que se instalava na época na qual, de um lado a Pedagogia tradicional se pautava em programas prontos, que esperavam da criança apenas aceitação, docilidade e disciplina; de outro, uma Pedagogia romântica, centrada apenas na criança, cuja expressão se constituía o “ponto de partida, o centro, o fim”. Por sua vez, Dewey propunha uma Pedagogia, cujos princípios consideravam o equilíbrio entre ambas as perspectivas, tanto no que se refere aos conteúdos e instrumentos curriculares, quanto aos saberes trazidos pelas crianças e sua espontaneidade, cabendo ao professor a prerrogativa de criar condições “que estimulem e desenvolvam, todos os dias, as *faculdades ativas de*

*seus alunos*” (DEWEY, 1902, p. 291, *apud* WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p.18, grifos dos autores).

Compreende-se, assim, por tal perspectiva, que ao iniciar na escola, a criança carrega consigo o poder de se comunicar, de construir, de questionar e de se expressar, além de portar saberes advindos de suas experiências cotidianas. Essa constitui um rico repertório que, conforme Dewey, se for aproveitado pelo professor como “matéria prima” em práticas articuladas à experiência acumulada pela humanidade, fomentaria o desenvolvimento integral da criança e seu “espírito social e democrático”.

Práticas educativas, cujo contexto de experientiação fosse uma escola concebida como “um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (DEWEY, 1895, p. 224 APUD WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 20). Neste sentido, o ambiente físico escolar e suas propostas educativas seriam reflexos e representações da vida em sociedade, envolvendo todos os sujeitos da instituição na produção de experiências sensíveis à diversidade da vida, viabilizando “escolhas conscientes no decorrer de processos investigativos que não silenciem as vozes dos aprendizes, mas integrem a multiplicidade cultural que constitui o cenário do mundo contemporâneo” (ANDRADE e CUNHA, 2016, p. 317).

Porquanto, a teoria deweyana não comporta um método para ser aplicado, pelo contrário, defende a liberdade criativa do professor na condução de situações problematizadoras que estimulem a “impulsão” inata do aprendiz a percorrer caminhos onde se entrecruzam diferentes aprendizagens. Nesse processo, segundo Dewey (2010), experiência e aprendizagem se articulam com a vida e não como uma preparação para ela, pois não se pode dissociá-las, uma vez que a vida é o tecido no qual se alinhavam nossas experiências, costurando uma longa aprendizagem.

Todavia, nesse caminho, é preciso ter cuidado com as inclinações espontaneístas – erroneamente conferidas às propostas deweyanas –, e não se deve esquecer que os conteúdos linguísticos e o planejamento são elementos fundamentais na construção das experiências. Logo, na prática do ensino da Arte, espera-se um professor intensamente envolvido com as diversas formas de arte, tanto antigas quanto contemporâneas, que reconheça que os produtos culturais são frutos da vida cotidiana da sociedade em que foram criados; e que entenda que

qualquer sujeito pode produzir e apreciar arte de forma emocional e intelectual, desde que tenha condições significativas para essas aprendizagens (ANDRADE e CUNHA, 2016).

Entende-se, portanto, quão complexos são os conhecimentos e habilidades que são exigidos de um/a professor/a engajado/a no ensino da arte, em especial daquele/a com formação generalista que precisa dar conta de uma sorte de disciplinas e que, por isso, tornou-se pauta de atuais debates de classe, em que sua certificação para ensinar Arte é questionada por seus colegas especialistas.

## **2 A ESTRUTURA DE ATENDIMENTO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO EM ARTE DOS PROFESSORES DA INFÂNCIA**

Esse capítulo expõe o atual panorama de atendimento dos cursos de Pedagogia em Santa Catarina, detalhando o abarcamento territorial do curso no Estado e os modos de ensino pelos quais as IES (Instituições de Ensino Superior) desenvolvem suas propostas pedagógicas. Em simultâneo, apresenta uma análise sobre como o ensino da Arte, na formação do/a professor/a generalista é impactado por essa estrutura, que se organiza, na maior parte, por uma educação desenvolvida a distância.

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, para a qual se recorreu à página interativa do e-MEC – uma plataforma *online* que disponibiliza dados de todas as IES credenciadas no MEC –, e que começa por contextualizar historicamente o objeto da pesquisa, apoiando-se nos textos de Saviani (2009) e de Nóvoa (2019).

### **2.1 Organização e implementação dos cursos de Pedagogia no Brasil**

A Pedagogia como ensino superior ganha espaço no início do século XX, a partir de movimentos pela educação, que reivindicavam a criação de universidades no Brasil. Neste contexto, é criada, por meio do Decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939, a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Brasil, voltada à formação de bacharéis e licenciados em múltiplas áreas, surgindo com ela o curso superior de Pedagogia, com o intuito de formar professores para atuar no ensino secundário (bacharelado) e nas escolas normais (licenciatura). O curso tinha então duração de 4 anos, sendo que nos primeiros três anos formava-se o bacharel que, ao frequentar mais um ano de didática, tornava-se também licenciado. Nesse momento, o curso de Pedagogia voltava-se tão somente à preparação de professores/as para atuar na etapa, o que equivale hoje ao Ensino Médio.

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p. 146).

A formação docente para o ensino primário e a habilitação para a administração destas escolas seguia no ensino normal (nível médio), sendo essas desenvolvidas nos Cursos Normais Regionais, nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. De acordo com Nóvoa (2019, p. 202), suas estruturas eram integradas com as escolas primárias, "permitindo que se vivesse nos mesmos ambientes pedagógicos, com um contato diário entre as crianças, os alunos-mestres, os professores da educação básica e os professores das escolas normais". Contudo, com o passar do tempo, esse modelo tornou-se insuficiente para a afirmação profissional dos/as professores/as, uma vez que, "As escolas normais tinham perdido o seu brilho, arrastadas por práticas rotineiras e sem capacidade de pesquisa e de inovação. Naturalmente, deu-se o processo de universalização da formação de professores" (NÓVOA, 2019, p. 202).

Neste período, Saviani (2009), aponta perdas importantes com relação aos currículos dos cursos de licenciatura e Pedagogia que, ao se afastarem das ações empíricas que aconteciam nas escolas-laboratório, adotaram um modelo formativo centrado em "conteúdos culturais-cognitivos", reduzindo os aspectos "pedagógico-didático" a um curso de didática que "tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente" (SAVIANI, 2009, p. 147).

A esse respeito, o autor explica existirem dois modelos de formação de professores: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, cuja ideia é a assimilação de conteúdos gerais e o domínio específico das áreas de conhecimento necessárias ao âmbito da atuação docente e o modelo pedagógico-didático, que diz respeito à capacidade organizativa da ação-pedagógica necessária para a efetividade da prática docente. Para Saviani (2009), a articulação entre ambos os modelos na formação do/a professor/a é o maior dilema dos cursos de Pedagogia.

Até aquele momento, o modelo formativo que predominava na formação de professores para as primeiras séries nas escolas normais, que se consolidou até a década de 1960, era o pedagógico-didático "articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino" (SAVIANI, 2009, p. 150). Entretanto, ao elevar-se essa formação para o nível superior – o que ocorreu a partir do final dos anos 1970 – acontece um rompimento e surgem dicotomias que ensejaram dificuldades para os/as

professores/as na lida com as necessidades específicas das crianças em qualquer das suas fases etárias.

De acordo com Saviani (2009, p. 150),

[...] por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas.

Nesse período, substituem-se as Escolas Normais pelos Cursos de Magistério e o curso de Pedagogia passa, além de habilitar professores para o exercício da docência no Ensino Básico, a formar os especialistas: gestores, orientadores, supervisores e inspetores escolares, o que não cessou as movimentações de professores e universitários na busca de uma identidade única centrada na docência para os cursos de Pedagogia e para o próprio pedagogo. Neste caminho de estruturação, conforme Saviani (2009, p. 148) “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)”.

Seguiram-se as lutas e reivindicações num percurso permeado por conflitos, consensos e dissensos na criação de projetos e documentos, que geraram avanços, mas também retrocessos, como os provocados pela própria nova LDB 9394/96, que frustrou esperanças, ao colocar em risco a própria existência do curso de Pedagogia, conferindo aos Institutos Superiores de Educação (ISEs), licença para habilitar professores para o exercício da docência nos moldes do Curso Normal Superior. Com isso, as especializações ficaram a cargo do curso de Pedagogia, mas foi aberta a opção de essas também poderem ser realizadas nos cursos de pós-graduação. E assim doravante, qual seria o papel do curso de Pedagogia?

Eis que essa questão suscita interpretações equivocadas sobre a nova LDB, o que oficializou o esvaziamento do curso de Pedagogia, uma vez que a Câmara de Educação Superior (CES), por meio do parecer CES 970/99, retirou do curso a competência para formar professores para a Educação Infantil e para as Séries

Iniciais do Ensino Fundamental. Decisão essa, que teve o aval do Governo Federal, por meio do decreto 3.276/1999, posteriormente retificado – por pressão da comunidade acadêmica – pelo decreto 3.554/2000, no qual é apresentada uma nova redação substituindo a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente” na frase: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, *preferencialmente*, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000, art. 3º, grifo meu), o que deu um respiro para os cursos de Pedagogia continuarem nesse atendimento.

Outra questão gerada por esse decreto foi a separação na organização curricular entre as etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais, suscitada a partir da interpretação do seu artigo 3º que versa: “A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica” (BRASIL, 1999, artº 3). Com base neste entendimento, as referidas etapas eram oferecidas em cursos separados.

Logo, surgem os problemas por ocasião do ingresso destes/as profissionais ao mundo do trabalho, que foi a recusa de seus diplomas para o exercício da docência ou especialidade para a qual se formaram. Isso aconteceu em razão das discrepâncias nos critérios usados pelas Secretarias de Educação para a contratação de professores/as. Cito como exemplo situações vivenciadas por mim e por colegas de profissão, no momento do ingresso por meio de concurso na educação pública municipal. Para a concorrência de vagas para a supervisão e orientação escolar, exigia-se minimamente 5 anos de experiência no exercício da docência. De que maneira? Se o diploma deste/a profissional não o habilitava para a docência? Esse caso se justifica, por certo, em razão da ambiguidade da própria Nova LDB 9394/96, em sua exigência de experiência na docência como “pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996, artº 67).

Algo inexplicável também acontecia com as contratações para a docência na rede de ensino municipal de Joinville. Os/as professores/as habilitados/as para o exercício da docência nos Anos Iniciais, aprovados em concurso público, foram direcionados para atuar na Educação Infantil – meu caso –, mas o contrário não

ocorria, e os diplomas que habilitavam para a atuação na Educação Infantil não eram aceitos para a docência nos Anos Iniciais. Olhando de hoje, enxergo uma hierarquia colocada entre as habilitações, que pressupunha uma menor importância para a Educação Infantil, ao definir-se que qualquer profissional daria conta de atuar nesse âmbito e ao presumir-se que o/a profissional habilitado(a) para os Anos Iniciais tinha melhores condições do que o/a outro/a para atuar em ambas as etapas. E assim, no concurso seguinte, a questão dos diplomados para a docência foi revista, permanecendo a partir de então, que cada qual somente atuaria na etapa para a qual fora habilitado. Com relação aos especialistas, para poderem atuar na docência, precisariam complementar a sua habilitação fazendo um curso de pós-graduação em Educação Infantil e/ou Anos Iniciais.

É importante salientar que tal impasse já acontecia nos cursos de magistério em nível médio, muito antes de existir a Nova LDB, nas quais os estudantes que se preparavam para o exercício da docência não conseguiam atuar na Educação Infantil sem complementar sua habilitação com mais um ano de estudos. Eis que essa luta pelo reconhecimento da profissão já é antiga, por isso não se pode perder de vista que se houveram conquistas, elas se devem àqueles profissionais que batalharam por elas, ensejando com isso em novas legislações.

No que concerne ao meu drama inicial da profissão, como era habilitada somente para a docência dos Anos Iniciais e ingressei como professora de Educação Infantil, senti de perto as dificuldades de não possuir os saberes específicos e necessários para trabalhar com bebês e com crianças pequenas. Isso me demandou a necessidade de, além de aprender com as colegas na prática diária, desenvolver muitos estudos e pesquisas, curso de especialização e horas de formação continuada, para me tornar a professora que as crianças precisavam e mereciam.

Cito este exemplo para ilustrar o quanto as decisões políticas, que perpassam desde a organização dos cursos de formação do/a professor/a até os critérios de inserção do/a recém-formado/a ao mundo do trabalho, em especial no serviço público, podem ser incoerentes e danosas, tanto para frustrar expectativas sobre a carreira profissional, quanto para influir na qualidade do trabalho docente, que por consequência, acaba prejudicando o atendimento às crianças.

E assim, mudanças substanciais na estrutura do curso somente vieram a acontecer a partir de 2006, quando são instituídas diretrizes específicas para o

funcionamento do curso de Graduação em Pedagogia no Brasil, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, pela qual, definem-se novos contornos formais e curriculares, ajustando-se os objetivos e competências, expandindo-se a carga horária do curso e ampliando-se os âmbitos de atuação desse profissional que passa a habilitar-se para

[...] o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Embora este novo formato, tenha implicado no ganho de um âmbito maior de atuação profissional pelo egresso do curso de Pedagogia, por outro, também provocou algumas perdas. Perdia-se o foco de aprofundamento no conhecimento das especificidades inerentes a cada etapa de ensino e sobre as faixas etárias atendidas, bem como sobre as outras áreas de atuação, já que a nova resolução não indicava o nível e o tempo necessários para cada aprofundamento. Tal decisão ficou a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES), uma escolha difícil, haja vista as inúmeras competências alvitradas para o/a professor/a, que as obrigaram a elaborar currículos muito abrangentes e pulverizados de disciplinas que poderiam contribuir, conforme as exigências legais, na formação desse “Super Professor”.

Nesse vasto contexto de competências e, com a amplitude de espaços para a atuação deste/a profissional, surge um modelo de formação multidisciplinar, cuja finalidade visaria habilitar o/a estudante de Pedagogia para entender um “pouquinho de tudo”, da ação-didático-pedagógica às teorias do conhecimento, da gestão de sala de aula aos processos de gestão de toda uma escola, da pedagogia inclusiva à hospitalar, da lida com as especificidades de variadas fases etárias, além de habilidades para “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos [...]” e de “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2), tudo em 3.200 horas de curso.

Assim, aparecem generalizadas as habilidades e competências almejadas para essa formação docente:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Resolução CNE/CP nº 1, art. 3º, 2006).

Passada quase uma década, em 1º de julho de 2015, é promulgada uma nova regulamentação, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que “define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e curso de segunda licenciatura) e formação continuada”, trazendo como principal objetivo assegurar uma melhor articulação curricular e institucional na formação de professores para a educação básica, seja ela inicial, complementar e/ou continuada. Com relação ao curso de Pedagogia, o artigo 12º, parágrafo 5ª aponta a integração entre as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de um projeto articulador que dedique a maior parte do tempo curricular aos conhecimentos sobre objetos de ensino, enquanto que nas licenciaturas para as demais áreas de atuação, seja garantido o mínimo de 1/5 do total da carga horária ao conhecimento pedagógico; o que pressupõe nenhuma mudança à Resolução anterior no que concerne à formação generalista realizada pelos cursos de Pedagogia.

Destaca-se, ainda, na Resolução CNE/CP nº 2/2015, a expressão de uma preferência pelo ensino presencial, ao mencionar no artigo 9º parágrafo 3º que “A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, *preferencialmente*, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015, art. 9º, grifo meu). Tal preferência, ao ser referenciada num documento oficial, se contrapõe à própria LDB/1996 que orienta o poder público a incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, art. 80), artigo mais tarde regulamentado pelo Decreto nº 9.057/2017<sup>11</sup>, abrindo espaço para muitos credenciamentos e rápida disseminação da modalidade da educação a distância no país.

---

<sup>11</sup> Esse Decreto revoga o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Recentemente, a substituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 sofreu muitas críticas de setores da educação<sup>12</sup> que a defendiam como a mais avançada em termos de alinhamento com as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, uma vez que a nova legislação suprime o capítulo VII que tratava da valorização dos profissionais do magistério no documento anterior e subordina a formação docente à BNCC da Educação Básica.

Essa nova Resolução, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível Superior de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, art.1º), busca o alinhamento dos cursos de licenciatura e Pedagogia à nova BNCC/2017, entendendo-se que as aprendizagens nela definidas como essenciais a serem garantidas aos alunos da Educação Básica, demandam o desenvolvimento de competências correlatas pelos/as professores/as.

Com uma redação mais detalhada e atualizada, esse documento apresenta mudanças com relação ao curso de Pedagogia, sendo que agora os professores/as formados/as são referidos como “professores multidisciplinares”, e cujas etapas de atuação estão bem delimitadas quanto ao currículo, ficando explícita (artigo 13º, parágrafos 2º e 3º) a necessidade de um tempo de aprofundamento às especificidades da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um tempo que deve ser contemplado entre as 1.600 horas destinadas “[...] para aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (BRASIL, 2019, art. 11º).

Quanto à formação para atividades pedagógicas de gestão, essas se darão nos cursos de graduação em Pedagogia com carga mínima de 3.600 horas – sendo 400 horas destinadas ao aprofundamento de estudos das áreas correlatas – e nos cursos de especialização *lato sensu*, mestrado ou doutorado, esclarecendo dessa vez que, para o exercício profissional dessas funções, a experiência docente continua sendo pré-requisito, o que obriga uma formação inicial que contemple as etapas do magistério.

---

<sup>12</sup> Ver nota pública de repúdio da Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE). Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>.

Outra importante regulamentação aparece com relação à prática pedagógica na modalidade da educação a distância. Sobre essa questão, a Resolução define que “Para a oferta da modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial” (BRASIL, 2019, art.15º). Ou seja, há que se garantir experiências práticas não apenas de estágio em situação real de trabalho em escola, mas também sobre práticas que visem à experiência e à vivência das competências profissionais estudadas que acontecem ao longo do curso no espaço da instituição.

E assim, embora o curso de Pedagogia ainda promova uma formação generalista, com um vasto campo de conhecimentos a serem transformados em componentes curriculares, a partir desta Resolução os espaços foram mais bem delimitados, fazendo enxergar as diferentes necessidades e especificidades da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também se estendeu, como uma opção, o curso em 400 horas destinadas à formação pedagógica para gestão, garantindo as 3.200 horas exclusivamente para a formação em magistério. Outro importante marco a partir desse documento é a exigência incisiva da obrigatoriedade de práticas presenciais para os cursos ofertados em EaD, principalmente como componente curricular a se dar no decorrer do curso – além do estágio nas escolas –, situação que nunca havia sido esclarecida em outras legislações. Mas, a maior diferença dessa Resolução em relação às demais é o incremento de uma Base Nacional Curricular de Formação (BNC-Formação) abalizada na BNCC da Educação Básica.

Portanto, aproxima-se um novo desafio para o curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, que deverão passar por mudanças a partir de 2021/2022, haja vista que o tempo fixado para a implantação da nova resolução tem limite de 2 anos a contar da sua publicação, em 2019, ampliado em mais um ano nos casos das IES que conseguiram implementar a termo a Resolução CNE/CP nº2/2015.

E considerando contexto transicional descrito, este capítulo continua narrando o percurso das pesquisas realizadas sobre a estrutura de atendimento dos cursos de Pedagogia ofertados em Santa Catarina, dos quais se delimitou entre as 102 IES ofertantes do curso, uma amostra de 23 instituições, cujas ementas curriculares do

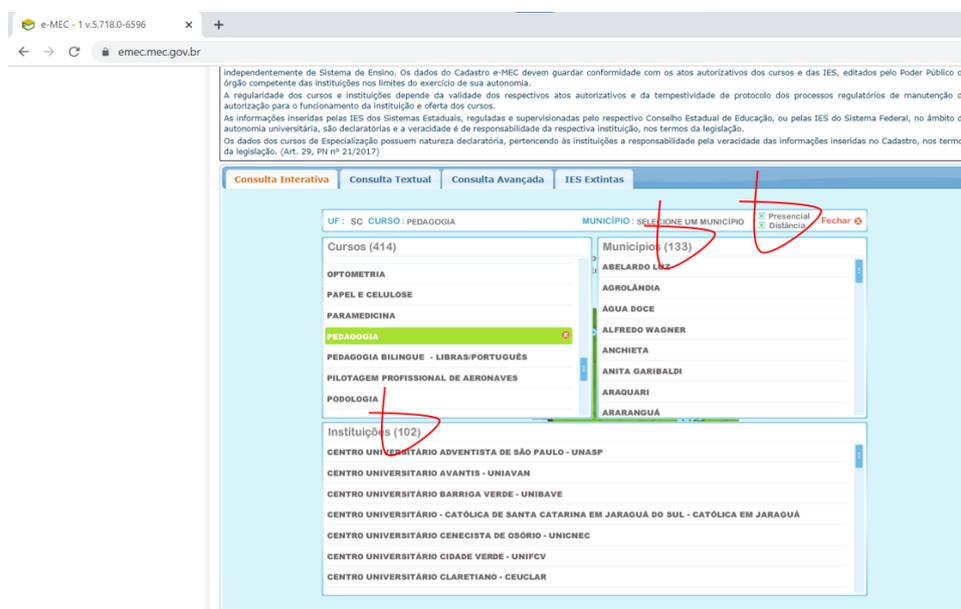
ensino da Arte estavam disponíveis para serem analisadas, o que poderá ser conferido no capítulo seguinte.

## 2.2 Curso de Pedagogia em Santa Catarina – panorama territorial

Para verificar o cenário de cobertura do curso de Licenciatura em Pedagogia em Santa Catarina, a fim de coletar um recorte de instituições para a análise de seus currículos, foi consultado o portal do MEC, mais precisamente o sistema de cadastro e-MEC<sup>13</sup> (Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior), conforme ilustrado na figura 1. Foram coletadas informações sobre a quantidade e sobre o perfil das instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Pedagogia em Santa Catarina nas modalidades de ensino EaD e Presencial.

Após a sistematização desses dados, passou-se então a etapa de captação das suas matrizes curriculares e dos respectivos ementários, cujo retorno resultou na definição de uma amostra de 23 IES para a análise dos currículos do ensino da Arte.

Figura 1: Página interativa do e-MEC com as 102 IES em ambas as modalidades de ensino



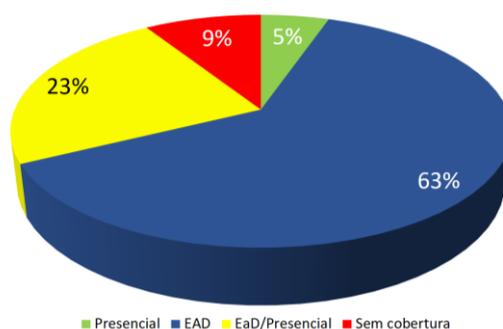
Fonte: Cadastro e-MEC. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>> (2021).

<sup>13</sup> O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/e-mec>>. Acesso em 13 jan. 2021.

Num contexto geral, foi constatado – conforme gráfico 1 –, que o Estado de Santa Catarina possui cobertura de Ensino Superior sobre 133 municípios que são atendidos via oferta de vagas por diferentes instituições públicas e privadas do Brasil, por meio de duas modalidades de ensino: Educação à Distância (EaD) e/ou pelo Ensino Presencial.

Destes 133 municípios catarinenses cobertos pelo Ensino Superior, 121 são atendidos por cursos de Pedagogia ofertados por 102 IES de todo o Brasil. Significa portanto, que 12 (9%) municípios catarinenses ainda não são alcançados pelo Curso de Pedagogia. Dentre os que são atendidos pelo curso, 7 (5%) têm aulas apenas presenciais, em 83 (63%) as aulas são totalmente a distância e em 31 (23%) são realizadas aulas em ambas as modalidades de ensino.

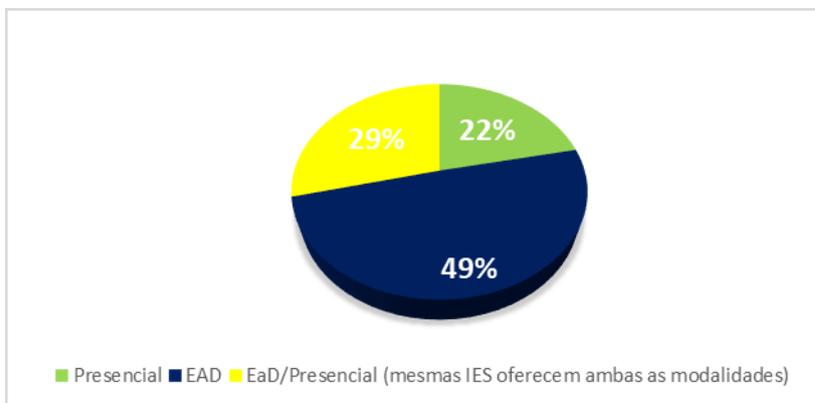
Gráfico 1 – Percentuais de cobertura do curso de Pedagogia por modalidades de ensino, nos 133 municípios catarinenses que possuem Ensino Superior



Fonte: Elaboração própria com base em dados do e-MEC (2021).

Destaca-se, no gráfico 2, que das 31 cidades contempladas por IES que atendem em ambas as modalidades, 22% são atendidas somente pelo ensino presencial, 29% em ambas as modalidades e 49% são alcançadas exclusivamente pela modalidade a distância. Ou seja, mesmo que as IES trabalhem com ambas as modalidades de ensino, ainda há o predomínio no atendimento pela educação a distância na maior parte desses 31 municípios.

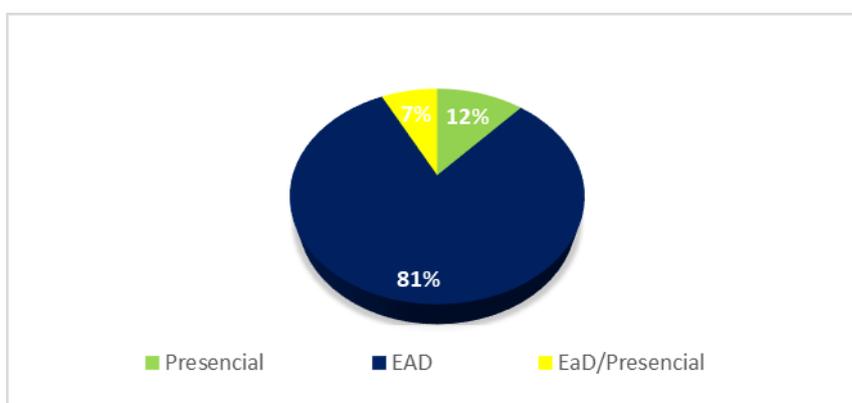
Gráfico 2 – percentuais de distribuição das modalidades de ensino nos 31 municípios atendidos pelo curso de Pedagogia em ambas as modalidades de ensino



Fonte: Elaboração própria com base em dados do e-MEC (2021).

Por fim, conforme podemos constatar no gráfico 3, ao confrontarmos os gráficos anteriores, verificamos que mais de 80% dos municípios cobertos pelos cursos de Pedagogia em Santa Catarina, são atendidos exclusivamente pela modalidade de Educação a Distância (EaD).

Gráfico 3 – Panorama da distribuição territorial por modalidades de ensino, do atendimento do curso de Pedagogia em 121 municípios de Santa Catarina



Fonte: Elaboração própria com base em dados do e-MEC (2021).

Assim, podemos observar que a modalidade EaD supera em muito o modelo presencial no abarcamento territorial dos cursos de Pedagogia no estado. Um fenômeno que ascendeu nos últimos anos, a partir do Decreto nº 9.057/2017 que regulamentou o artigo 80 da LDB, suplantando todos os preconceitos e questionamentos sobre a sua qualidade. Embora ainda apresente muitas fragilidades, a Educação a Distância, ou o ensino *online* se expandiu rapidamente

nos últimos anos, o que se confirma por meio de uma publicação anunciada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2019,

Pela primeira vez, o número de alunos matriculados em cursos de licenciatura EaD (50,2%) superou o daqueles que estão em cursos presenciais (49,8%). Tanto na rede federal como na rede privada, cursos de formação de docentes a distância são os que têm mais alunos. Pedagogia é a graduação com o maior número de matriculados: 440 mil, 23% dos alunos de EaD nas instituições particulares, e 12 mil, 13% dos alunos de EaD nas instituições públicas federais.

E nestes tempos de pandemia em razão da COVID-19, a aula remota, diante da impossibilidade do ensino presencial, tornou-se imprescindível na manutenção das aulas em todos os sistemas de ensino no mundo<sup>14</sup>. No contexto do Ensino Superior brasileiro, o MEC decidiu, num primeiro momento da pandemia, autorizar excepcionalmente essa modalidade nos cursos presenciais, por meio da portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”, e resolve por

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, art.1º).

Decisão que foi prorrogada por três vezes<sup>15</sup>, ao longo de 2020 e por mais uma vez até dezembro de 2021 ficando autorizadas algumas adaptações, conforme Parecer nº 19 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, CNE, 2020) homologado pelo MEC em 08 de dezembro de 2020. No que se refere ao Ensino Superior,

---

<sup>14</sup> Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), mais de 1,3 bilhão de alunos de todo o mundo estão sendo afetados pelo fechamento das escolas e universidades devido ao isolamento social necessário para combater a pandemia. Esse número representa cerca de 80% da população estudantil mundial. Além disso, mais de 60 milhões de docentes também não podem trabalhar presencialmente em salas de aula. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/estudo-0904.pdf>>. Acesso em 30/03/2021.

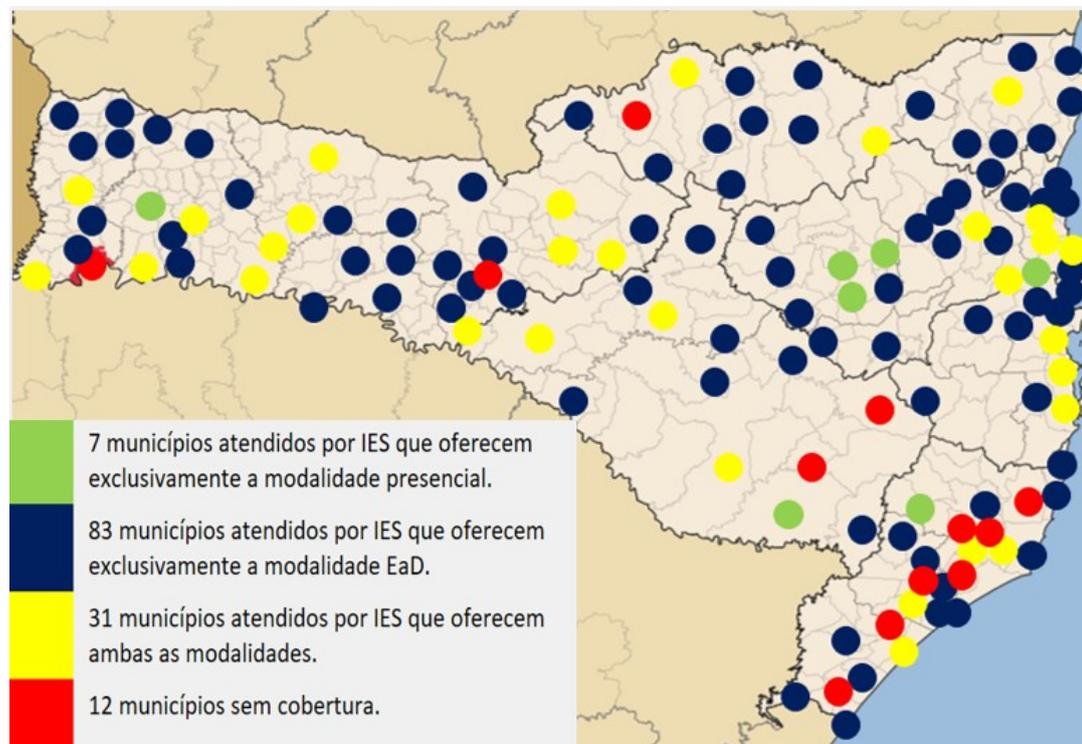
<sup>15</sup> Portarias de prorrogação: nº 345, de 19 de março de 2020, nº 473, de 12 de maio de 2020 e 544 de junho de 2020.

No período de estado de calamidade pública, em caráter excepcional, as IES ficam dispensadas da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, de acordo com o art. 3º, caput, da Lei nº 14.040/2020 e os Pareceres CNE/CP nº 5/2020 e CNE/CP nº 11/2020, desde que observadas as DCNs e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, e desde que mantida a carga horária prevista na grade curricular para cada curso, e que não haja prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão. Podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária (BRASIL, 2021, art. 25 e 26).

Embora o ensino remoto autorizado pelo MEC em substituição às aulas presenciais nos cursos superiores apresente diferenças com relação ao formato da modalidade EaD que vinha sendo desenvolvido, a experiência até aqui já foi suficiente para levantar discussões, tanto negativas quanto positivas sobre essa forma de ensino/aprendizagem. Situação que certamente acarretará no futuro pós-pandemia um novo pensar estrutural para o ensino presencial, haja vista a quantidade de aprendizados que foram se constituindo sobre o uso das ferramentas tecnológicas de interação em tempo real.

Assim, seguindo para a próxima etapa da pesquisa, que concerne a identificar o volume de cobertura e a distribuição territorial do curso de Pedagogia em Santa Catarina, nota-se, pela figura 2 e no detalhamento do quadro 1, que a maioria das instituições se estende pelas regiões do Grande Oeste, Meio Oeste e Serra Catarinense, com o atendimento a 49 municípios (40%), seguido por Foz e Vale do Itajaí com 25 municípios (21%); depois vem o Planalto Norte e Nordeste com 19 municípios (16%), o Sul de Santa Catarina com 17 municípios (14%) e a grande Florianópolis com 11 municípios (9%).

Figura 2 – Mapa destacando os 133 municípios catarinenses com Ensino Superior e o panorama de cobertura do curso de Pedagogia conforme modalidades de ensino



Fonte: Elaboração própria, com base em ilustração extraída do Wikipédia (2021).

Quadro 1 – Distribuição do Curso de Pedagogia por região

	MEIO OESTE E SERRA CATARINENSE	GRANDE OESTE	PLANALTO NORTE E NORDESTE	FOZ DO ITAJAÍ	VALE DO ITAJAÍ	GRANDE FLORIANÓPOLIS	SUL
EaD	Água Doce, Anita Garibaldi, Bom Jardim da Serra, Catanduvas, Concórdia, Correia Pinto, Frei Rogério, Herval do Oeste, Irani, Itá, Ipumirim, Joaçaba, Lebón Regis, Otacílio Costa, Ouro, Ponte alta, Santa Cecília, Timbó Grande, Treze Tílias.	Anchieta, Campo Erê, Descanso, Dionísio Cerqueira, Faxinal dos Guedes, Iporã do Oeste, Palma Sola, Ponte Serrada, Quilombo, Saudades, São Carlos, São José do Cedro, São Lourenço do Oeste.	Araquari, Barra Velha, Guarimir, Garuva, Itaiópolis, Itapoá, Jaraguá do Sul, Mafra, Major Vieira, Massaranduba, Monte Castelo, Papanduva, Porto União, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Três Barras.	Balneário Piçarras, Itapema, Penha, Luiz Alves, Porto Belo.	Agrolândia, Gaspar, Indaial, Ituporanga, Lontras, Pomerode, Pouso Redondo, Rio do Campo, Rodeio, Taió, Timbó.	Alfredo Wagner, Canelinha, Garopaba, Nova Trento, Santo Amaro da Imperatriz, São João Batista, Tijucas.	Balneário Rincão, Braço do Norte, Içara, Imbituba, Laguna, Lauro Muller, Morro da Fumaça, Passo de Torres, Praia Grande, Urussanga, Sombrio, Turvo.
EaD/Presencial	Caçador, Campos Novos, Capinzal, Curitibanos, Fraiburgo, Lages, Videira.	Abelardo Luz, Chapecó, Itapiranga, Palmitos, Pinhalzinho, São Miguel do Oeste, Xanxerê, Xaxim.	Canoinhas, Joinville, Rio Negrinho,	Balneário Camboriú, Itajaí, Navegantes.	Blumenau, Brusque.	Biguaçu, Florianópolis, Palhoça, São José.	Araranguá, Capivari de Baixo, Criciúma, Tubarão.
Presencial	São Joaquim.	Maravilha.		Camboriú.	Ibirama, Presidente Getúlio, Rio do Sul.		Orleans.
Sem cobertura	Bom Retiro, Luzerna, Urupema.	Mondai.	Irineópolis.				Cocal do Sul, Forquilha, Gravatal, Imaruí, Santa Rosa do Sul, São Ludgero, Treze de Maio.

Fonte: Elaboração própria com base em dados do e-MEC (2021).

Constata-se, portanto, sobre a distribuição territorial, que Santa Catarina tem uma cobertura pelos cursos de Pedagogia bastante equilibrada em seu território, tendo em vista que as vagas ofertadas por 102 IES, se distribuem por todas as regiões do estado, quase de maneira equitativa. Contudo, quando se trata das modalidades pelas quais elas se inserem nesses espaços, isso não se percebe, uma vez que os cursos oferecidos exclusivamente à distância, superam de longe o ensino presencial na abrangência territorial.

O fato de mais de 80% das cidades serem atendidas exclusivamente pela Educação a Distância pelo curso de Pedagogia é um grande problema que começa com a incoerência de se preparar de modo *online* profissionais para atuarem na docência da Educação Básica, que se dá de modo presencial.

Outro problema diz respeito às peculiaridades culturais das diferentes regiões do estado, que não são consideradas na proposição curricular desses cursos, devido à impossibilidade de se abarcar toda essa diversidade em uma estrutura que mais parece uma “entidade” que atende a todos, mas não é vista e não enxerga ninguém.

Entre outras fragilidades, cito o distanciamento dessas IES da cultura pedagógica das escolas locais onde seus/suas estudantes realizam suas pesquisas e estágios, bem como trabalham. Não é de hoje que teóricos brasileiros criticam o distanciamento do Ensino Superior da escola pública, não a reconhecendo como lugar que gera conhecimentos a serem referenciados como conhecimento científico, bem como não acompanhando os seus/suas egressos/as no exercício inicial da profissão.

Outra importante questão se refere a como desenvolver uma educação em Arte de qualidade, se os professores em formação EaD não podem se encontrar? Se não têm a oportunidade de participar de experiências poéticas e estéticas e de conhecer espaços de cultura? Para Ostetto e Britto Silva (2018), na formação artística e cultural de professores/as é imperioso que eles/as se encontrem, que tenham tempo, espaço e oportunidades de experimentar, de criar, de acessar a materiais diversos e de “[...] se aventurar a romper os automatismos cotidianos, enrijecidos, por vezes, em hábitos de pensar e fazer, para que ousem outros itinerários, reconheçam a diversidade e a beleza do mundo, assim como afirmem sua autoria” (OSTETTO e BRITO SILVA, 2018, p. 196). Do contrário, sem essa base relacional que envolve experiências artísticas e estéticas, ao professor só resta

recorrer às reproduções de atividades prontas como forma de praticar o ensino de arte na escola.

### 2.3 Sobre as IES selecionadas para a pesquisa do currículo do ensino da Arte

Como vimos anteriormente, são 102 as Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Pedagogia em Santa Catarina. Na plataforma do MEC, elas estão agrupadas de acordo com a forma de atendimento de cada instituição, ou seja, EaD, Ensino Presencial ou em ambas as modalidades. Assim, a depender do modo como a instituição está credenciada, na página interativa do e-MEC, o nome da instituição aparece em uma ou em ambas as modalidades.

A partir da coleta e sistematização desses dados que foram organizados em uma planilha, foi possível identificar o perfil e o contato de todas as IES e fazer uma busca de suas matrizes curriculares e respectivos ementários. Esse processo rendeu somente 51 matrizes e destas, um recorte de 23 IES, que foram as únicas instituições, dentre as que proporcionam ensino da Arte, a disponibilizarem tais documentos. Essa mostra, portanto, representa o atendimento a 57 municípios catarinenses com o curso de Pedagogia, conforme ilustra a figura 3.

Figura 3 – Mapa localizando os 57 municípios atendidos pelas 23 IES analisadas



Fonte: Elaboração própria com base em dados do e-MEC (2021).

Com relação à natureza institucional, observa-se na tabela 1 que, dentre as 23 instituições selecionadas para a pesquisa, 17 pertencem à esfera privada e 6 são instituições públicas de ensino. Quanto as suas modalidades de atendimento, no que tange ao credenciamento junto ao MEC, 7 IES aparecem como autorizadas para atender apenas na modalidade Presencial e 16 em ambas as modalidades.

Tabela 1 – Distribuição das 23 IES por categorias administrativa e credenciamento

CATEGORIA ADMINISTRATIVA			TIPO DE CREDENCIAMENTO		
Natureza	Quant. de IES	% de IES	Modalidade	Quant. De IES	% de IES
Privada	17	74	Presencial	7	30
			EaD/Presencial	10	44
Pública	6	26	EaD/Presencial	6	26
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria com base em dados do e-MEC (2021).

Nesse contexto, ao analisar as matrizes curriculares dessas 23 instituições, observou-se, conforme tabela 2, que o atendimento do curso de Pedagogia em Santa Catarina por elas se dá da seguinte maneira: nove ofertam atendimento exclusivo no modo presencial, seis nas modalidades mistas (EaD e Presencial), e oito somente pela Educação a Distância.

Tabela 2 – Distribuição das 23 IES por modalidades de atendimento

TIPO DE ATENDIMENTO EM SC CONFORME MATRIZ CURRICULAR		
Modalidade	Quant. de IES	% de IES
Presencial	9	39
EaD/Presencial	6	26
EaD	8	35
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria com base em dados do e-MEC (2021).

Nesse conjunto de IES, foi possível perceber que as instituições privadas de ensino superior são a maior parte das que ofertam o curso de Pedagogia em Santa Catarina, representando cerca de 74% do atendimento. Outro ponto a ser destacado, refere-se ao *status* destas instituições, que são compostas por institutos, faculdades, universidades e centros universitários.

Essa referência é importante porque além do fato de terem melhores estruturas, as universidades e centros universitários são obrigados a manter uma certa quantidade de profissionais com determinado nível de titulação (mestres e doutores) e um percentual do corpo docente com dedicação em tempo integral à instituição, com maior carga de trabalho dedicada ao ensino, pesquisa e extensão, no caso dos centros universitários, ensino e pesquisa, ou ensino e extensão, o que denota uma vantagem do curso em relação às faculdades e institutos onde o professor é pago apenas pela disciplina específica para a qual foi contratado.

Não significa apontar que as faculdades e institutos sejam por isso menos qualificados, até porque muitas delas desenvolvem projetos de pesquisa e programas articulados às comunidades, como também mantém uma equipe pedagógica com alto nível de formação. É tudo uma questão que se relaciona às necessidades dos alunos, que procuram nessas IES um foco de ensino que melhor os qualifique para uma profissão, ou para uma carreira acadêmica. Todavia, o fenômeno da atualidade é a debandada dos alunos para a educação a distância, devido à flexibilidade para os estudos e os valores dos cursos que são mais acessíveis. Mas em que pese estas conveniências, as desvantagens são significativas se comparadas aos benefícios de se estudar presencialmente, pois além da estrutura física a qual esses alunos não têm acesso, estes acabam também perdendo os benefícios de serem atendidos por professores com maiores condições de dedicação ao trabalho, no caso das universidades.

Outra questão que envolve a organização do currículo é que, na modalidade EaD, o professor recebe um módulo fechado para desenvolver, cabendo ao aluno o cumprimento das tarefas. Na modalidade presencial isso não acontece porque o professor tem liberdade de ampliar os conteúdos definidos na ementa e de realizar estratégias de ensino diferenciadas, caso sinta necessidade e, a depender do desenrolar das aulas, na interação com a turma, pode acrescentar novas propostas. Assim, o plano de aula no ensino presencial é flexível e pode ser construído juntamente com os alunos.

## 2.4 Matrizes curriculares: a situação e o espaço do ensino da Arte

Nesse conjunto de matrizes foram observadas as mais diversas nomenclaturas para identificar o ensino da Arte, suscitando em certo momento, dúvidas se determinado termo tratava mesmo deste campo ou de outro. Assim, as terminologias apresentadas variaram relacionando Arte à estética, ensino, educação, conceitos, metodologias, fundamentos, saberes, práticas, corpo e movimento. Destaca-se ainda, que apenas cinco matrizes apresentavam terminologias relacionando Arte à infância, tais como: *Educação e Arte na Infância; Arte Educação e Infância; Arte, Imaginação e Educação; Processos de Criação na Infância*<sup>16</sup>, *Linguagens da Arte na Infância e Arte e Educação na Infância*.

Outra questão observada nas IES que ofertam educação a distância foi que quatro delas utilizam a matriz curricular de uma terceira instituição, ou seja, adotam uma matriz curricular padrão. Esse fator negativo nos mostra que, além de não abarcar a diversidade cultural das regiões e escolas onde se situam os alunos, a matriz curricular dessas IES sequer representa a identidade da própria instituição.

Com relação ao tempo disponibilizado para o ensino da Arte no cronograma das aulas, foi constatado um período que gira em torno de 65 horas, o que representa menos de 2% da carga horária<sup>17</sup> total do curso, que varia entre 3.200 a 3.870 horas a depender de cada instituição. É importante salientar que, entre essas instituições, três se destacam das demais ao disponibilizarem uma quantidade de tempo maior à disciplina de Arte e por organizá-la em dois momentos no cronograma das aulas, demonstrando haver possibilidades de flexibilidade e de ampliação.

Assim, conforme pode ser conferido na tabela 3, a IES-C disponibiliza 126 horas (3,96%) na modalidade EaD/Presencial, subdivididas em 54 e 72 horas; a IES-I dispõe 144 horas (3,73%) distribuídas igualmente em duas etapas de 72 horas na modalidade EaD; e a IES-P oferece 108 horas (2,80%) em dois períodos de 36 e de 72 horas na modalidade Presencial.

---

<sup>16</sup> É importante destacar que nem sempre processo de criação, necessariamente envolve a arte.

<sup>17</sup> As Resoluções CNE/CP nº 1/ 2006 e nº 2/2015 estabelecem uma quantidade mínima para a carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia, um total de 3.200 horas. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece esse mínimo, mais 400 horas caso o curso queira disponibilizar formação pedagógica em gestão escolar.

Tabela 3: Relação com percentual de tempo disponível ao ensino da Arte em relação à carga horária total do curso

IE	COMPONENTE CURRICULAR	MODALIDADE	CH DISCIPL.	CH CURSO	CH %
A	Educação e Artes	EaD/Presencial	60	3.200	1,88
B	Arte e Educação	EaD	60	3.200	1,88
C	Educação e Arte na Infância I	EaD/Presencial	54	3.200	1,69
	Educação e Arte na Infância II	EaD/Presencial	72	3.200	2,25
D	Conteúdos e Metodologias do Ensino de Artes	EaD	80	3.200	2,50
E	Metodologia e Conteúdo do Ensino da Arte	Presencial	35	3.852	0,90
F	Arte Educação	Presencial	66	3.341	1,98
G	Educação e Estética	Presencial	72	3.870	1,86
H	Fundamentos e Metodologia de Artes	EaD/Presencial	90	3.350	2,69
I	Artes Visuais e Ensino	Presencial	54	3.852	1,40
	Conteúdos e Metodol. do Ensino de Arte I	EaD	72	3.870	1,86
	Conteúdos e Metodol. do Ensino de Arte II	EaD	72	3.870	1,86
J	Arte, Educação e Infância	Presencial	45	3.435	1,31
K	Arte, Imaginação e Educação	Presencial	72	3.870	1,86
L	Fundamentos das Linguagens Artísticas	Presencial	72	3.214	2,24
M	Arte Educação	Presencial	36	3.232	1,11
N	Arte: Saberes e Práticas	Presencial	62	3.245	1,91
O	Processos de Criação nas Infâncias	Presencial	36	3.864	0,93
	Linguagens da Arte nas Infâncias	Presencial	72	3.864	1,86
	Linguagem da Arte nas Infâncias	EaD	80	3.200	2,50
P	Arte e Educação na Infância	Presencial	40	3.260	1,23
	Arte e Educação na Infância	EaD	80	3.280	2,44
Q	Educação e Estética: Artes	Presencial	80	3.226	2,48
	Educação e Estética: Música	Presencial	80	3.226	2,48
R	Corpo, Movimento e Arte na Educação	EaD	66	3.207	2,05
S	Corpo, Movimento e Arte na Educação	EaD	66	3207	2,05
T	Corpo, Movimento e Arte na Educação	EaD	66	3207	2,05
U	Educação e Artes	EaD	60	3.200	1,88
V	Arte e Educação	EaD	80	3.776	2,12
X	Fundamentos e Métodos do Ensino da Arte	EaD	60	3.200	1,88
<b>MÉDIA TOTAL</b>			<b>64,67</b>	<b>3.423</b>	<b>1,90</b>

Fonte: Elaboração própria (2021).

Observando esse cenário, percebe-se o ínfimo espaço que é disponibilizado para o ensino da Arte nos cursos de Pedagogia. Isso quando ele existe, pois no decorrer desta pesquisa observei que dentre as 51 matrizes que consegui reunir para buscar as ementas do ensino da Arte, constatei a existência de três instituições que nem mesmo oferecem esse componente em suas matrizes curriculares.

Essa é uma questão histórica de desvalorização da Arte como conhecimento no país e que, neste momento, ganha um novo elemento de fragilização com a educação a distância, devido ao inevitável distanciamento dos estudantes de Pedagogia das práticas criativas e das experiências culturais e estéticas, tão fundamentais à sua formação humana, cultural e profissional. E como se já não bastasse, a atual BNCC também vem para corroborar com a desvalorização da arte,

ao reduzir seu o ensino à práticas e conteúdos escolares voltados ao puro exercício de habilidades e competências.

Para Barbosa (2014), o único caminho para a construção de uma educação mais humanizadora e equilibrada, passa pela arte, já que ela é a essência do desenvolvimento da cultura, a qual depende do desenvolvimento das manifestações artísticas do seu povo.

Segundo a autora,

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras (BARBOSA, 2014, p. 4).

E nesse contexto de fragilizações, outra implicação da falta e/ou do irrisório espaço cedido ao ensino da Arte nos cursos de Pedagogia é a superficialidade do percurso formativo em Arte pelo qual passam os/as professores generalistas, sem o devido tempo de aprofundamento analítico sobre conceitos e teorias da Arte/Educação. Uma questão que pesa muito mais para os professores/as da Educação Infantil, únicos responsáveis por desenvolver experiências artísticas junto às crianças, práticas não reconhecidas como ensino de Arte por parte dos/as seus colegas especialistas. Contudo, conforme Andrade e Cunha (2016, p. 307), estudos mostram “[...] que a orientação e o acompanhamento da prática dos generalistas, suprindo as carências de sua formação inicial e assegurando sua permanente atualização, pode levá-los a atuar de modo bastante produtivo no ensino das linguagens artísticas”. Nessa vertente, o trabalho desenvolvido pelo Instituto Arte na Escola, apresenta muitas provas disso.

Sobre a exígua presença de propostas para a Educação Infantil no ensino da Arte nos cursos de Pedagogia, é preciso que se repense essa questão, uma vez que as crianças no Ensino Fundamental já são contempladas pelas aulas de Arte desenvolvidas por um/a professor/a especialista na área, o qual pode realizar um trabalho integrado com o/a professor/a regente da turma. Desse modo, os conteúdos

do ensino da Arte dos/as professores/as generalistas poderiam se voltar, a maior parte, para conhecimentos a respeito da arte na primeira infância.

Diante do exposto e pensando na atual conjuntura que se aproxima, de reformulação das propostas curriculares do curso de Pedagogia, emerge uma oportunidade de se atualizarem conceitos e práticas que se referem ao ensino e à aprendizagem em Arte nessa licenciatura, bem como de se ampliar o tempo de duração deste ensino nos currículos, de modo a melhor contemplar a Educação Infantil, sem esquecer de pensar formas que oportunizem o encontro entre os estudantes de Pedagogia para a realização de experiências práticas significativas nos cursos que se dão totalmente a distância.

### 3 A ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO DA ARTE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA: ANÁLISES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO EM ARTE DOS PROFESSORES DA INFÂNCIA

Este capítulo analisa os fundamentos teóricos, conceitos e concepções identificados em 23 ementas curriculares<sup>18</sup>, tanto nas descrições dos seus conteúdos, quanto no referencial teórico de sua base, que foram compiladas dentre as 102 IES que ofertam curso de Pedagogia em Santa Catarina. Visa com isso, levantar questões e possibilidades para reflexão sobre a formação em Arte dos professores da infância, num momento em que são previstas novas análises sobre os currículos das licenciaturas, em razão da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que determina seus alinhamentos com a BNCC/2017.

Para as análises dos conceitos teóricos utilizados no ensino da Arte dessas IES, organizei um conjunto das obras mais citadas em suas ementas, entre as quais se destacam vários livros de Ana Mae Barbosa. E para analisar os conceitos-chave explícitos nos conteúdos temáticos de cada ementa, organizei os enunciados das 23 ementas em três categorias distintas: *Abordagens teóricas do ensino da Arte*; *As linguagens da Arte: processos criativos e experiências estéticas*; e *A Arte no desenvolvimento expressivo da criança*, para os quais mobilizei diálogos com o percurso de um projeto formativo em Arte para professores da Educação Infantil, realizado em 2019 na rede municipal de Joinville, o qual coordenei, e com experiências desenvolvidas num projeto educativo em Arte criado por uma professora vencedora do Prêmio Arte na Escola em 2015. Esse diálogo também foi articulado com autores, artistas e arte/educadores envolvidos com a arte e com a educação, entre os quais destaco: Barbosa (2014), Bastos (2008), Dahlberg, Moss e Pence (2019), Duve (2012), Heinich (2014), Leite (2020), Lopont (2017), Lucie-Smith (2008), Pereira (2012), Iavelberg (2016, 2017), Schiller (2002), Silva (2017) e Wilson (2008).

#### 3.1 A arte no currículo escolar

Antes de tratar dos conceitos e concepções das ementas curriculares objetos dessa pesquisa, é importante saber que o ensino da Arte nem sempre teve o *status*

---

<sup>18</sup> Essas IES foram as únicas que disponibilizaram suas ementas curriculares.

de campo de conhecimento nos currículos escolares, como acontece na atualidade. Sem uma área específica, ele entrou para o currículo nos anos 1960, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 de 1961, sob a nomenclatura de “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961, artº 38), logo, não era disciplina e nem havia obrigatoriedade. Nesse período, a Arte servia apenas como apoio às outras áreas do conhecimento, ou ilustrava festas, comemorações cívicas e religiosas, ou como passatempo na elaboração de artefatos quaisquer.

A Arte, somente se tornou disciplina obrigatória dez anos mais tarde por força da Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, na seguinte perspectiva: “será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, art. 7º). E assim, sob um discurso focado no desenvolvimento individual do aluno, essa lei, na verdade, camuflava seu caráter extremamente tecnicista, que de um lado valorizava a livre expressão nos moldes modernistas, do outro, a capacitação técnica para o trabalho, a partir do ensino do desenho geométrico. Neste sentido, segundo Fusari e Ferraz, (2001, p. 29) “Os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos agregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação (memórias e novas composições), o gosto e o senso moral”.

Esse tipo de ensino atrelado ao tecnicismo e ao modernismo começou a ser superado somente a partir da Constituição de 1988, cuja pressão de arte/educadores sobre os deputados da época resultou entre algumas conquistas para a educação, a defesa do direito à “[...] liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento” (BRASIL, 1988, artº 206). Essa foi uma luta que iniciou em setembro de 1980, na Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo, quando houve um grande encontro entre arte-educadores do Brasil, com o objetivo de se debater vários problemas correlatos à disciplina, tais como: “a imobilização e o isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte/educação; ação cultural do arte/educador na realidade brasileira; educação de arte/educadores, e outros” (BARBOSA, 2014, p. 14). Desse encontro, surgiram movimentos no sentido de se levar as demandas dos arte/educadores aos governantes e políticos locais, gerando com essa pressão, a criação de várias Associações Estaduais de Arte/Educação para apoiá-los na busca

de melhorias na qualidade do ensino da Arte, negociando com Secretarias, MEC, e com demais legisladores e políticos.

Ainda que os arte/educadores tivessem saído mais fortalecidos e politizados desse processo, conforme Barbosa (2014), sua formação em Arte continuava fraca e superficial. Tentando resolver esse problema, algumas universidades federais e estaduais organizaram cursos de especialização para arte/educadores, mas ao invés de atualizarem concepções, acabaram por fortalecer a discriminação do uso de imagens no ensino da Arte reforçando o conceito da autoexpressão.

É nesse período, final dos anos 1980 e início dos anos 1990, que Ana Mae Barbosa, há tempos, atenta aos movimentos pós-modernistas de ensino da Arte fora do Brasil e participativa dos movimentos em prol da qualidade da educação no país, sistematiza uma proposta a que inicialmente nomeou como Metodologia Triangular – hoje, ela prefere chamar de Abordagem Triangular – que se alinhava com as perspectivas internacionais sobre a Arte/educação pós-modernas, que se baseavam na tríade: fazer, ver arte e contextualizar. Assim, sua tese buscava o “equilíbrio entre as duas teorias curriculares dominantes: a que centra na criança os conteúdos e a que considera as disciplinas autônomas com uma integridade intelectual a ser preservada” (BARBOSA, 2014, p. 36). De tal modo, através da sua abordagem, a autora criou um ensino da Arte que articula “o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização”, considerando os interesses, as necessidades, e os modos como as crianças aprendem e se desenvolvem e respeitando os valores e as contribuições dos conteúdos a serem operados.

Tempos depois, a Educação Artística é finalmente reconhecida como um campo do conhecimento, por meio da nova LDB 9394/1996, quando troca de nomenclatura e é inserida numa nova redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, art. 26). Momento em que emergem outros debates, que conduzem à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), documentos aos quais muitos atribuem o papel de disseminadores da Abordagem Triangular, uma afirmação, porém rebatida por Ana Mae Barbosa, por entender que o PCN-artes na verdade, descaracterizou a proposta original da Abordagem Triangular, ao ditar métodos e conteúdo para o ensino da arte, tirando do/a

professor/a a prerrogativa sobre essa escolha. Mais adiante explicarei melhor suas críticas.

E com a nova LDB, surge outro novo desafio, a criação da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que abarcou as creches até então sob a responsabilidade das Secretarias de Assistência Social e os Jardins de Infância que faziam parte das Secretarias Estaduais de Educação. Eis que emerge a partir desse momento, a construção de uma orientação curricular para essas fases etárias, o que ocorre dois anos mais tarde quando é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998), num conjunto de três cadernos, nos quais a Arte é parte do 3º volume chamado *Conhecimento de Mundo*, representada pelas linguagens das Artes Visuais e Música, sendo abordadas separadamente nesse documento.

Ainda que no seu texto introdutório ele se apresente como um documento atualizado conforme perspectivas contemporâneas sobre a infância, ele acaba seguindo a mesma linha do PCN, uma vez que sugere objetivos, blocos de conteúdos e orientações didáticas para o trabalho com crianças pequenas (de zero a cinco anos), amarrando a prática do/a professor/a às suas diretrizes. Essa é uma das críticas de Ana Mae Barbosa ao PCN, pois a Abordagem Triangular não define métodos nem conteúdos, assim como é uma crítica de estudiosos da infância, pois, ainda que o documento se afirme contrário a concepções de precoce escolarização e de assistencialismo, acaba por enquadrar as crianças da Educação Infantil em um mesmo formato de currículo parecido com o do Ensino Fundamental.

Hoje a Educação Infantil segue outra linha que parte da experiência das crianças, nas suas interações com os contextos de aprendizagens planejados pelo professor, cujas aprendizagens se desenvolvem integradas de um modo rizomático. Portanto, são aprendizagens não previsíveis, tampouco objetiváveis, sendo que os conteúdos emergem do ambiente e dos materiais e objetos que lhes são disponibilizados. Esse conceito de currículo para a infância foi fortalecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e corroborado pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), tendo em vista dois eixos estruturantes da prática pedagógica, as interações e a brincadeira, entendendo a criança como centro do planejamento, sendo ela ativa na construção dos próprios conhecimentos.

Como visto, a história do ensino da Arte no Brasil divagou por várias tendências e concepções, as quais ainda persistem nos tempos atuais, coexistindo com outras práticas educativas mais atualizadas, do mesmo modo como acontece com a própria Arte. Há adeptos em todos os tempos para todas as modalidades de Arte, contudo, quando se trata de educação, não estamos falando de diferentes objetos, imagens, tendências e estilos, mas de opressão, abandono criativo e intelectual, violência simbólica, entre outras tantas violências que se comete, quando o/a professor/a trabalha com base numa concepção de educação não libertadora, pois: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2011, s.p).

### **3.2 Análises do referencial teórico das ementas**

Iniciamos por apontar os documentos oficiais que foram encontrados ao serem examinadas as referências bibliográficas das ementas. São cinco orientadores curriculares: a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), o Parâmetro Curricular de Santa Catarina – PCSC (BRASIL, 2014), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI/1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN-Arte (BRASIL, 1998). Não havendo o tempo hábil necessário para analisar as relações estabelecidas nas ementas com esses documentos orientadores oficiais, segui analisando apenas os teóricos referendados. Assim, decidi por separar as referências teóricas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Deste modo, pude constatar, ao percorrer as 58 obras citadas nas ementas, que apenas 11 apresentavam conteúdo focado às crianças da Educação Infantil, nas quais se destacam: Barbieri (2012), Cunha (1999, 2014) e Ostetto e Leite (2004), que estão entre as mais citadas. Na sequência discorro sobre os modos como essas autoras, concebem a arte na infância e na formação docente.

Stela Barbieri (2012), artista plástica e consultora nas áreas de educação e artes, entende como fundamental a criação pelo/a professor/a de contextos singulares de investigação pelos quais as crianças possam se relacionar com a

natureza, pois é nesse local que a criança se depara pela primeira vez com a arte, nas formas das folhas, na textura das pedras, nas cores em sua volta e tudo mais. A autora defende que é preciso conhecer os modos como as crianças aprendem, sendo esse o ponto chave para as intencionalidades do/a professor/a, já que as áreas de conhecimento, ou os conteúdos estão à volta e se articulam no brincar da criança com o mundo, fazendo arte, ciência e filosofia. Com isso, Barbieri (2012) destaca a importância de o/a professor/a perceber quão complexos são os processos de descobrimentos feitos pelas crianças, por mais banais que pareçam aos adultos, eles demandam atenção e rigoroso pensar do/a professor/a no planejamento de suas práticas. Ainda, segundo Barbieri, as crianças não precisam de mediação, pois seus contatos com a materialidade da vida são diretos e, nesse viés, o papel do professor não é o de mediar, mas de estar junto, participando como um parceiro das suas descobertas, interações e criações. Assim, “O papel do professor é ajudar a criança a realizar suas ideias. As crianças, assim como os artistas contemporâneos, falam ‘eu preciso de vermelho’. Elas sabem o que querem, têm necessidades poéticas, premências e urgências” (BARBIERI, 2012, p. 27).

Susana Rangel da Cunha (2019), professora e pesquisadora na área de Infância, Formação de professores, Artes e Cultura Visual, acredita que o principal atributo do ensino da Arte é ampliar o repertório visual e imagético das crianças, para além do que elas veem todos os dias. Para Cunha (2019, p. 24), “a questão da constituição da linguagem visual e da visualidade deveria ser um dos objetivos do ensino da Arte na Educação Infantil”. Neste sentido, é papel do/a professor/a, introduzir no cotidiano das crianças elementos de outros contextos, de outros tempos e de culturas diversas, de modo a provocar-lhes a criação das próprias produções artísticas. De acordo com a autora, “As imagens disponibilizadas cotidianamente, através dos meios de comunicação e das corporações de entretenimento, acabam se tornando as principais referências para que as crianças elaborem seus imaginários e construam suas imagens [...]” (CUNHA, 2019, p. 13), por isso a importância de um ensino de Arte que oportunize acesso das crianças a outros repertórios e a outras produções culturais, contanto que se utilizem modos atualizados de se promover essas aprendizagens. Sobre isso, evidencia-se conforme a autora, a persistência de muitas escolas infantis, no uso de práticas baseadas em concepções funcionalistas e essencialistas, ora direcionando o processo criativo da criança via modelos (saber fazer), ora, aplicando a livre-

expressão dissociada de qualquer referência (*laissez-faire*). Nesta perspectiva, “[...] as crianças perdem a possibilidade de conhecer, ver e representar o mundo a partir de outros referenciais e repertórios imagéticos” (CUNHA, 2019, p. 20). Deste modo, a autora reforça que as práticas educativas devem buscar subsídios na cultura contemporânea e nas teorias mais atuais da pedagogia que abordam a centralidade do ensino na cultura, para superar os velhos métodos de trabalhar Arte com as crianças.

Luciana Esmeralda Ostetto e Maria Isabel Leite (2004), especialistas na formação de professores/as da infância, apresentam um pensamento um tanto radical sobre o ensino da Arte ao seguirem uma linha que dissocia a Arte da Educação, defendendo “[...] que a arte tem seu *status* próprio e que não deve ficar a *serviço* da educação ou nela enclausurada” (OSTETTO e LEITE, 2004, p.12, grifo das autoras). Nesta concepção, as autoras pretendem uma Arte livre da normatização, da sistematização escolar, que sequencia o ensino em etapas, também do seu uso como pretexto de deixar mais palatável outras disciplinas. Para tanto defendem que, nos cursos de Pedagogia, esse componente curricular se distancie do ensino de técnicas, como era comum em tempos passados e enverede por um caminho que ofereça experiências estéticas significativas para os/as professores em formação. Segundo as autoras, quando trabalhamos arte desse modo na formação de professores/as “acrescentamos, aos polos competência e compromisso, o polo sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional [...]” (OSTETTO e LEITE, 2004, p.12).

Em contraponto ao pensamento dessas autoras, Barbosa (2008, p. 98) rebate dizendo que “a única concepção de sensibilidade que interessa ao ensino da Arte tem a ver com os sentidos”, os quais “[...] como conjunto de funções orgânicas que buscam inteligibilidade, o prazer, a sensualidade é a que responde às condições da pós-modernidade”.

Deste modo, a autora alerta:

Os defensores da arte na escola para a liberação das emoções devem lembrar que as emoções podem se revelar em múltiplas expressões catárticas e reativas, mas pouco aprendemos de nossas emoções se não somos levados a refletir acerca de nossas próprias respostas. O subjetivo, a vida interior, a vida emocional devem navegar, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como forma de

conhecimento, mas como 'grito da alma' não estamos fazendo nem educação cognitiva nem educação emocional (BARBOSA, 2014, p. 42).

Outro argumento impactante trazido por Barbosa (2008) explica que, ao pensar no auge do modernismo em que a educação em Arte se voltava para o desenvolvimento da sensibilidade, urge a terrível lembrança da Segunda Guerra Mundial, a qual deixou um legado em nosso imaginário de "homens sensíveis" à música, que se ouvia nos intervalos entre as execuções. Segundo a autora, "[...] quando escuto arte/educadores caírem no lugar comum de dizer que a função da arte na educação é desenvolver a sensibilidade, vem-me à mente aqueles nazistas sensíveis à arte, à música, nos campos de extermínio, sessenta anos atrás" (BARBOSA, 2008, p. 99). Esse é um exemplo típico de se refletir criticamente a Arte em meio ao seu contexto histórico para a estruturação de um novo pensar.

Diante do exposto, percebe-se que as duas primeiras autoras que escrevem para os/as professores/as da primeira infância lançam um olhar premente para as crianças e suas formas de aprender Arte, enquanto Barbieri tem um olhar para os descobrimentos locais das crianças; Cunha vem na linha do ver e do fazer artístico, preferindo acrescentar novos elementos culturais no cotidiano das crianças. Portanto, Barbieri centra o ensino da arte na criança, ao passo que Cunha centra na cultura.

Na perspectiva de arte como experiência, as duas linhas interessam ao currículo da Educação Infantil, porque defendem o acesso das crianças aos diversos espaços da escola e a elementos representativos de variadas culturas que podem ser agregados a esses ambientes, de modo a ampliar seus repertórios imagéticos. Tais provocações podem suscitar perguntas, hipóteses, diálogos e vontade de experimentar temáticas que extrapolam a trivialidade do cotidiano. Também coaduno com Barbieri na ideia de uma postura parceira do/a professor/a junto à criança, desde que ele/a não interfira nos seus processos criativos, mas que se coloque disponível para apoiá-la assim que a criança precisar.

Quanto à Ostetto e Leite, percebo uma visão modernista, que sublima a Arte e a segrega do contexto, bem como um entendimento de que a Arte não pode ser aprendida e ensinada, somente vivida e experienciada. Entendo que aprender técnicas não deva ser objetivo do ensino da Arte, contudo elas são objetos de conhecimento e são aprendidas a depender das experiências propositadas, pois

entram no mesmo rizoma onde acontecem outras tantas aprendizagens. Deste modo, devem fazer parte do pensamento do/a professor/a e percebidas com a mesma relevância de outras aprendizagens necessárias para saber ler, fazer e fruir Arte. Conforme Pereira (2012), há de se levar em conta, no ensino da Arte, que o “domínio técnico e instrumental” são essenciais na transformação da matéria e da linguagem em formas de expressão; logo, são competências imprescindíveis nos processos criativos, assim como também o são para os artistas.

E com relação às referências teóricas mais citadas voltadas ao Ensino Fundamental, podemos destacar as seguintes autoras: Barbosa (1988, 2005, 2012, 2013, 2014), Ferraz e Fusari (1992, 1993, 2009, 2010), Martins, Picosque e Guerra (1998, 2010), Pereira (2009, 2013), Iavelberg (2003, 2006, 2008) e Zagonel (2012, 2013), entre as quais começo por apresentar o pensamento de Ana Mae Barbosa, professora, pesquisadora do ensino da Arte e a mais citada entre as ementas.

Sua teoria chamada Abordagem Triangular defende um ensino da Arte baseado na experiência e na cognição e nos modos como se aprende arte. Contudo, não define métodos nem conteúdos, uma vez que, na visão da autora, essas são prerrogativas apenas dos/as professores/as. Assim, sua abordagem, compreende o ensino da Arte como um movimento que coloca o aluno na interação com diferentes padrões expressivos “[...] através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos e da contextualização no seu tempo e no seu espaço” (BARBOSA, 2014, p. 35). Nesta perspectiva, o objeto de Arte é estudado junto a seu contexto social e cultural, cujos conhecimentos ajudam os alunos a pensarem criativamente e criticamente sobre aspectos políticos, sociais e culturais do seu próprio contexto de vida.

Quanto à Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari, formadoras de professores/as, elas têm visões que convergem para um ensino de arte intencional e sistematizado, pois acreditam ser a escola um lugar de oportunidades para os alunos ampliarem e aprofundarem seus conhecimentos acerca da produção e difusão de arte da própria comunidade e da cultura universal. De acordo com as autoras, “Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as produções do campo artístico [...], o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende dar sentido a ela” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.19). Assim, defendem um ensino da Arte voltado para o fazer-apreciar-refletir produções artísticas, que envolva afetividades,

imaginação, cognição e conhecimentos sobre as relações que se articulam historicamente no entorno dessas produções, movendo “[...] valores, concepções de mundo, de ser humano, de gosto e de grupos sociais” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 23).

Do mesmo modo, Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Giselda Maria Picosque<sup>19</sup> e Maria Teresinha Telles Guerra, que juntas compartilham a elaboração de textos para a formação de arte/educadores, tratam a Arte como forma de conhecimento, que articula três campos conceituais: “a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 13). Assim, as autoras, compreendem o ensino da Arte, como uma área do conhecimento que precisa de sistematização, na seleção e organização de conteúdos e objetivos intencionais ao desenvolvimento pelos alunos de conhecimentos sobre “[...] fatos, conceitos, procedimentos, valores, atitudes e normas”, assim como acontece com qualquer outra disciplina do currículo escolar.

Katia Helena Pereira contribui com seu livro de caráter didático: *Como usar artes visuais na sala de sala*, sugerindo experiências deflagradoras de projetos em sala de aula a partir da leitura de imagens pelos alunos. Na sua visão, o professor como mediador, deve propor caminhos que articulem a “confluência de saberes” de modo que o aluno em seu processo criativo, faça uma “Arte dialogada”, logo, que considere “as sugestões do colega, as intervenções do professor, o que foi visto na televisão, a história ouvida da avó”. Pois, segundo Pereira (2014, p. 4), “Os processos criativos em sala de aula são articulações entre saberes historicamente construídos dentro de determinada cultura, [...] mobilizando elementos que constituem o campo simbólico”.

Rosa Iavelberg, outra importante especialista que também escreve acerca da Educação Infantil, acredita que o ensino da Arte deve possibilitar aos alunos o contato com teorias e momentos históricos de diferentes lugares, a fim de perceberem que os paradigmas da Arte e os estudos sobre ela são mutáveis, em simultâneo com as mudanças do pensamento coletivo e da transformação da sociedade. “Assim sendo, conhecer os textos e a reflexão sobre arte de diferentes momentos históricos e espaços geográficos promove reflexão sobre o papel da arte

---

<sup>19</sup> Mais conhecida como Gisa Picoski.

na sociedade e na vida de diferentes culturas” (IAVELBERG, 2015, p. 218). Para a autora, as aulas de arte alimentam os processos criativos dos alunos por meio da “produção, fruição e contextualização das obras e das conexões entre elas” possibilitando que desenvolvam uma poética particular, percepção crítica e compreensão sobre os sistemas que envolvem as produções artísticas.

Por fim, Bernadete Zagonel, especialista em Arte, mais especificamente em linguagem musical, também é adepta da Abordagem Triangular, ao defender um ensino de arte contextualizado historicamente e norteado por alguns princípios, entre os quais destaca a postura sensível e corajosa do/a professor/a, disposta à busca de novos caminhos, se for preciso, para alcançar os objetivos almejados para seus alunos. Neste sentido, “O professor deve saber com clareza aonde quer chegar e quais as habilidades que pretende ver desenvolvidas em seus alunos a cada etapa do processo” (ZAGONEL, 2008, p. 93). Esse/a professor/a assegura uma organização didática que envolve a participação e os interesses dos alunos, tornando-os coautores do próprio processo de ensino/aprendizagem. Para Zagonel, a arte está sempre conectada à cultura na qual é concebida, portanto não pode ser vista de modo isolado de seu contexto, haja vista que ele faz parte da identidade da obra, ao mesmo tempo que a obra identifica a sociedade onde se criou. Assim, a arte deve ser lida, desfrutada, experimentada e refletida pelos alunos em seus processos de criação.

Observa-se, portanto, que todas as autoras se encontram conceitualmente na Abordagem Triangular, contudo, seria importante saber se seus conhecimentos sobre essa proposta provêm diretamente da sua criadora, Ana Mae Barbosa, ou passam pelo filtro do PCN, pois conforme vimos, a própria autora contesta essa relação.

### 3.2.1 Abordagem Triangular *versus* PCN

No Brasil, no final dos anos 1980, Ana Mae Barbosa – interpretando as mensagens do pós-modernismo no mundo para o ensino da Arte, influenciada pela teoria histórico-crítica e pelos pensadores: John Dewey, Paulo Freire e Elliot Eisner – manifesta uma proposta a qual, inicialmente, chama de Metodologia Triangular, corrigindo mais tarde para Abordagem Triangular ao reconhecer, que a metodologia é um campo de domínio somente do/a professor/a. Sua proposta, não tão bem

recebida e compreendida de início, visava à contextualização histórica e cultural da obra de Arte, diferentemente do que se fazia no ensino da Arte da época, quando predominava a livre expressão.

Assim, a Abordagem Triangular visa articular três vertentes no ensino da Arte: o fazer artístico, a análise das obras e a história da arte. E por ser uma proposta que não se baseia em conteúdo e sim na ação e na experiência, ela é adaptável a qualquer conteúdo ou tema de estudo, porque conforme Barbosa (2014, p. 27), “A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende”.

Ocorre que, nesse período, Ana Mae Barbosa foi injustamente acusada de copiar o modelo DBAE (Discipline Basic Arte Education) manifestação pós-modernista americana do ensino da Arte, a qual rebateu justificando que:

[...] A Proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes, no máximo paralelas do pós-modernismo na Arte/Educação, sendo que [...] a Proposta Triangular se baseia em ações (fazer-ler-contextualizar) e o DBAE é baseado em disciplinas (Estética-História-Crítica...) (BARBOSA, 2014, p. 30-31).

O reconhecimento da genuinidade da sua abordagem veio justamente num congresso americano ao qual Ana Mae fez a abertura, quando alguém lhe perguntou sobre como conseguira não sucumbir ao modelo DBAE. E assim ela respondeu:

Fomos alunos de Paulo Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia dos modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletera de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz Bourdie, (sic) por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante. A Abordagem Triangular respeita a ecologia da educação (BARBOSA, 2014, p. 31).

Além disso, outra dificuldade indicada por Barbosa (2014), que implicou na falta de receptividade da sua abordagem pelos/as professores/as, deu-se pela forma como o PCN-artes se apropriou dos conceitos da Abordagem Triangular, fazendo modificações conservadoras, descaracterizando suas reais concepções. Segundo Barbosa (2014, p. 31) “A arte/educação andou alguns passos para trás, impedindo-se que a Abordagem Triangular, conceitualmente mais contemporânea e democrática que os PCNs, se ampliasse pela ação inventiva dos professores”.

Isso aconteceu, segundo ela, por motivações políticas, pois,

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1989/1990) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 31-32).

Assim, como todas as áreas do PCN, que são cercadas por críticas, uma vez que Paulo Freire é “equivocadamente” usado para fundamentar ideias neoliberais; no Campo da Arte não foi diferente. A Abordagem Triangular, que inicialmente iria fundamentar a proposta do ensino da Arte nos PCNs, conforme Ana Mae Barbosa, ficou somente no discurso, perdendo lugar para outra coisa carregada de distorções conceituais. Como, por exemplo, nos termos utilizados nas recomendações curriculares para o ensino de primeira à quarta série – o que corresponderia hoje, aos anos iniciais do Ensino Fundamental acrescidos do quinto ano –, para o qual se recomenda o processo ação-apreciação-reflexão. Nessa tríade, a autora considera que a reflexão, que substitui a contextualização, é operada naturalmente nos processos da ação e da apreciação e sua ênfase seria o mesmo que “subscrever a estética escolástica que desprezava a arte ‘interessada’ no social e temia o apelo dos sentidos, isto é, à sensorialidade e à sensualidade conatural à arte, como Platão já antes o demonstrara” (BARBOSA, 2014, p. XXXII).

Com relação ao uso do termo apreciação, ao invés de leitura como proposto na Abordagem Triangular, Barbosa acredita ser esse último mais próximo de um esforço cognitivo na interpretação dos códigos da obra de Arte, sendo que, a seu ver, o termo apreciação, poderia ser interpretado como um simples arrebatamento perante a obra. Da sua perspectiva “A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador” (BARBOSA, 2014, p. XXXII).

Barbosa (2014) lembra que a “apreciação” era uma pretensão de ensino dos cursos na Inglaterra do fim do século XIX, que visava modelar o gosto do povo para os mesmos gostos das elites, para que os pobres em ascensão desejassem e consumissem artigos produzidos pelos ricos. Teme que a mesma modelação aconteça na Arte/Educação brasileira, pois, como ela mesma diz, “Problemas

semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceitualização” (BARBOSA, 2014, p. 27).

Com relação às recomendações curriculares do PCN, para o ensino de Arte nas fases de quinta a oitava séries – hoje, anos finais do Ensino Fundamental, acrescidos do nono ano –, graças ao apoio da consultora Ingrid Dormien Koudela<sup>20</sup>, o termo reflexão, para essa etapa, foi substituído pelo termo contextualização. De acordo com Barbosa (2014, p. XXXIII), “A ênfase na contextualização é essencial em todas as vertentes humanísticas da educação contemporânea, quer seja ela baseada em Paulo Freire, Vygotsky ou Michael Apple”.

E no que tange à consideração da contextualização no processo de ensino/aprendizagem de Arte na escola, Ana Mae reconhece que,

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. Assim, o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador (BARBOSA, 2014, p. XXXIII).

Ainda assim, conforme Barbosa e Coutinho (2011), a educação bancária, a qual Paulo Freire tanto lutou para romper, continua a rondar a educação brasileira. Apesar disso, muitos/as professores/as perseveraram e conseguem contornar as políticas públicas tendenciosas e equivocadas, desenvolvendo experiências comprometidas com a igualdade, com a justiça social e com a diversidade.

### 3.2.2 O pós-modernismo e seus reflexos na Arte e na Arte/Educação

O pós-modernismo é um movimento artístico, filosófico e cultural da contemporaneidade – destacando-se nos anos 1960 –, que emergiu do

---

<sup>20</sup> Ingrid Dormien Koudela é professora livre-docente de didática e prática de ensino em artes cênicas da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Introduziu o sistema de jogos teatrais na década de 80 no Brasil. É também uma das especialistas brasileiras da obra de Bertolt Brecht, sendo seu principal foco as peças didáticas do autor alemão. Autora de vários livros sobre pedagogia do teatro, é uma das principais especialistas em teatro-educação, orientando vários estudos na área. Coordena o grupo de trabalho Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Foi consultora do Ministério da Educação na preparação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos cursos brasileiros de teatro em 2001-2002. Disponível em: <https://www.calstatela.edu/al/karpa/ingrid-dormien-koudela>. Acesso em 17 out. 2020.

questionamento da própria sociedade, sobre o avanço desenfreado das novas tecnologias sobre a vida das pessoas, ocasionando desempregos, reforçando desigualdades, e explorando predatoriamente o meio ambiente natural. Torna-se perceptível o quanto o modelo de consumo da modernidade tomou conta da sociedade, determinando gostos, alienando pensamentos, sobrepujando culturas. Por essa razão, “Os meios de comunicação de massas ocupam um lugar central no debate pós-moderno já que constituem um mecanismo de controle social e um instrumento privilegiado de poder” (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 58).

E no que concerne à Arte, a mesma passa por questionamentos, por reforçar os valores individualistas e segregacionistas que regiam seus estatutos até então, passando neste momento, conforme Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 70), a ser “[...] entendida como uma forma de produção cultural, que reflete e depende intrinsecamente de certas condições culturais”. Quanto a essa questão, Barbosa (2014, p. 7) reflete: “precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria elevando o nível de qualidade de vida da população”.

Sobre a definição de um conceito para esse movimento da pós-modernidade, Efland, Freedman e Stuhr (2003), acreditam não existir uma única e unânime definição, haja vista os diferentes pensamentos teóricos que a contornam com definições provisórias, que se dividem em duas linhas de pensamento: uma conservadora, que lamenta por essa nova perspectiva que desconstrói as “evoluções” conquistadas pelo modernismo e outra linha que celebra o pós-modernismo como uma mudança paradigmática necessária a uma noção de sociedade que se volte para a aceitação e discussão da sua complexidade.

Porquanto, essa linha de pensamento desacredita as filosofias modernistas de progresso, hierarquização e de sistematização do conhecimento que constituem o pensamento cartesiano, ao defender o entendimento de que é no caos que se constituem as relações sociais, cujas questões que lhe são intrínsecas precisam ser problematizadas e não meramente suplantadas.

Inicialmente nos campos da Arte e da literatura, a terminologia “pós-modernismo” foi tomada para explicar estilos e novas correntes artísticas. Contudo, foi percebido que o seu significado extrapolaria esses âmbitos conceituais, devido aos fenômenos sociais imbricados nas mudanças da própria Arte. Se antes, na visão modernista, a legitimação do objeto como obra de Arte se daria pela originalidade do

artefato, a qual identificaria seu criador como um sujeito único e singular, na pós-modernidade isso cai por terra, ao se reconhecer como Arte todo o sistema que envolve o objeto e os sujeitos que interagem com ela. Nesta perspectiva,

A obra de arte já não pode mais ser lida dentro de movimentos estilísticos, nem procura mais descobrir o mundo, pois é o prolongamento do próprio artista, com sua subjetividade mergulhada nas ambiguidades e diversidades culturais do mundo contemporâneo (MARTINS, 2011, p. 312).

Isso pressupõe uma não hierarquização entre sujeitos e entre diferentes conceitos de Arte, considerando importantes tanto as produções eruditas, quanto as artes produzidas pela cultura popular. O contexto histórico, social e cultural da produção artística já não se dissocia do objeto de Arte e o seu criador, outrora “um gênio inato”, agora é fragmento integrado aos demais aspectos que constituem o contexto da obra de Arte. Há, conforme Efland, Freedman e Stuhr, (2003), nesse novo paradigma, um processo que descentraliza a Arte do sujeito e restaura a dimensão social que envolve a obra de Arte.

Apesar disso, no que concerne ao ensino da Arte na escola de hoje, Cunha (2019, p. 14), reconhece que a visão que coloca a “arte como um símbolo de distinção social, e os artistas como seres de exceção” ainda persiste, haja vista que

[...] nas salas de aula quando ouvimos as educadoras elogiarem determinadas produções infantis como se fossem frutos de um ‘dom’, assim, a concepção de criação espontânea, do gênio que cria do nada, está ali reforçada pela educadora, que na maioria das vezes não se dá conta de quanto ela incorpora os discursos produzidos pela nossa sociedade (CUNHA, 2019, p. 14).

Observa-se, portanto, que as práticas educativas precisam se ater às mudanças paradigmáticas do mundo da Arte, que rompeu com a modernidade e com seus modelos pautados na ideia de progresso, nos quais concebia-se a história da arte como um processo evolutivo, cuja Arte de um tempo seria superada pela Arte do tempo posterior, defendendo a ideia de que as melhores tendências artísticas seriam aquelas cada vez mais distantes do realismo e próximas da abstração. Hoje, muitos artistas retomam estilos anteriores, mas por outras perspectivas “O realismo, por exemplo, que havia sido banido do campo artístico modernista, é retomado com sentidos de críticas sociais e culturais” (COUTINHO, 2012, p. 33).

Diante dessas perspectivas abertas do pós-modernismo, que libertam a Arte do pré-determinismo, permitindo hibridismos, simultaneidade e transbordamentos, abre-se um importante espaço para o ensino da Arte na pequena infância, haja vista as similaridades dos viveres imagéticos das crianças, com a criatividade dos artistas contemporâneos, que podem se entrelaçar no espaço escolar.

Neste sentido, Barbieri (2012, p. 26) reflete:

Muitos artistas circulam entre os campos da arte e não estabelecem fronteiras entre pintura, desenho, instalação, *performance* e vídeo. Na vida, há permeabilidade e simultaneidade nos acontecimentos – muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo e interferindo umas nas outras. As crianças também são assim, cantam enquanto desenhavam, então levantam e dançam – têm uma atenção ampliada e podem perceber várias situações ao mesmo tempo.

E como bem destaca Lavelberg (2015, p. 136),

A aprendizagem a partir da arte, proposta no pós-modernismo, passa por um processo criativo de compreensão daquilo que rege as poéticas dos artistas sem a elas se submeter para aprender. Há uma grande diferença entre propor a uma criança que copie ou interprete as imagens de um artista, para aprender sobre suas produções, e criar situações de aprendizagem com imagens da arte, nas quais o aluno busca compreender os procedimentos dos artistas e os problemas que eles se colocaram, para deles aprender em benefício de sua própria arte, reconstruindo aquelas poéticas a seu modo, com seus temas e intenções.

Assim, o ensino da Arte precisa romper com os personagens mitificados – inclusive pelos movimentos de vanguarda do modernismo –, e com o universalismo impregnado pelo modelo hegemônico ocidental/europeu, para dar lugar ao pluralismo de culturas, das quais produções artísticas distintas têm reconhecido seu valor artístico e cultural, expandindo o currículo escolar para múltiplas possibilidades de ensinar e de aprender Arte. Nesta perspectiva, conforme Efland (2008), além das referências artísticas eruditas, confere-se também à cultura popular e cotidiana, à cultura de massa e os produtos da indústria cultural, o *status* de Arte e de objeto de estudo nos currículos.

Compreende-se, portanto, que,

[...] na arte-educação pós-moderna a arte de outros povos, de outros tempos, as diferenças ou congruências entre essas produções podem suscitar no aluno o encantamento, o estranhamento, a provocação, a indignação e a revitalização do seu mundo simbólico,

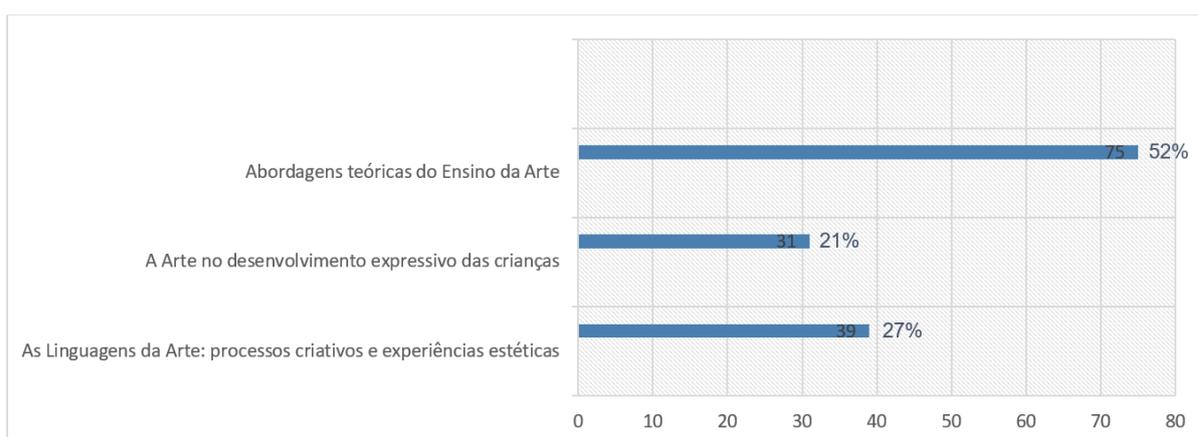
que lhe permite dialogar com o de outros, expandindo e incorporando conteúdos novos, ampliando seu repertório e interesses. Assim, os (sic) aluno constrói conhecimento sobre as referências artísticas às quais se filia e os hibridismos culturais que o formam (IAVELBERG, 2015, p. 218).

E ainda que essa proposta para o ensino da Arte possa ter tornado o trabalho do/a professor/a um pouco mais complexo, ao demandar ampla pesquisa e a articulação de diferentes saberes na produção do conhecimento, para Coutinho (2012, p. 32), esse “é um dos maiores ganhos e saltos de qualidade do processo, pois a contemporaneidade demanda pensamentos em redes articuladas”.

### 3.3 Análises sobre as descrições dos conteúdos: conceitos e concepções

Pensando nessas mudanças paradigmáticas do ensino da Arte, esse tópico tem por finalidade identificar quais conceitos e concepções permeiam os termos utilizados na descrição dos conteúdos para o ensino da Arte nas 23 ementas que compuseram o recorte dessa pesquisa. Para tanto, foram compiladas 145 unidades temáticas, que após foram classificadas em três categorias distintas, cujos dados foram organizados no gráfico 4 para melhor visualização do grau das escolhas destes conteúdos, ao quais foram na sequencia analisados.

Gráfico 4 - Tópicos que representam os agrupamentos das unidades temáticas



Fonte: Elaboração própria (2021).

#### 3.3.1 Abordagens teóricas do ensino da Arte

O gráfico 4 expõe, em primeiro plano, as unidades temáticas cujos conteúdos se referem às teorias apresentadas aos/às estudantes de Pedagogia, que fomentam reflexões a respeito de uma questão: como aprender e ensinar Arte na escola? Tais tópicos trazem referências de educação em Arte, que tangenciaram historicamente os modos de ensinar Arte nas escolas brasileiras. Também apresentam conteúdos que se propõem à discussão sobre o papel da Arte como expressão e produção cultural e trazem leituras sobre metodologias que possam inspirar a construção de ações didático-pedagógicas/avaliativas junto ao processo de ensino e aprendizagem em Arte nas diferentes etapas de ensino escolar. O estudo da Arte como patrimônio da humanidade também apareceu em duas das ementas. Juntam-se a esse conjunto de estudos teóricos, análises de documentos oficiais e às possíveis tensões que emergem das suas proposituras no cotidiano escolar.

No que se refere especificamente ao contato dos/as estudantes de Pedagogia com a história da arte, esta, na maioria dos conteúdos, está atrelada à história do ensino da Arte. Ainda assim, no trabalho de cinco instituições foi detectada uma aproximação da história da Arte com o contexto sociocultural, sendo percebida a descrição das seguintes unidades temáticas: 1 - *Arte: leitura, construção poética e contextualização histórico-cultural*; 2 - *A arte como produção histórica e cultural humana*; 3 - *Arte, objetos e as histórias que os (nos) constituem*; 4 - *A importância da arte na vida, numa perspectiva interdisciplinar e histórica*; 5 - *Arte e História da Arte: variações e pequenos dispositivos*. Neste último tópico – numa das raras ementas que vem acompanhadas do plano de ensino –, dois objetivos de ensino/aprendizagem se destacam: o primeiro: *Conhecer, apreciar e vivenciar obras de arte em produções clássicas, modernas e pós-modernas*, seguido de: *Reconhecer a evolução e a importância das Artes, considerando sua contribuição para o ensino de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música*.

O primeiro objetivo pressupõe a proposição de experiências estéticas aos/às estudantes relacionadas com a história da Arte e com os conhecimentos alusivos aos grandes paradigmas artísticos que entrecruzaram a própria história. Até aí tudo bem, pois na educação em Arte é imprescindível a construção dessa base de conhecimento pelo docente, mesmo que breve, considerando-se a ínfima carga horária da disciplina. Contudo, o segundo objetivo, desvaloriza o primeiro ao denotar a intenção de levar os/as estudantes ao reconhecimento da evolução das Artes, disseminando a falsa impressão de que, cada novo conceito de Arte criado num

determinado tempo, supera e substitui a do tempo anterior. Parece pouco importante levantar essa questão, mas cabe que a leitura hierarquizante da história da Arte, por parte do/a professor/a, acaba por influenciar seus modos de conceber e lidar com os assuntos relacionados ao patrimônio artístico e cultural da sociedade, nas práticas educativas e no currículo escolar.

Uma ideia circundante no meio acadêmico é a de que as artes clássica, moderna e contemporânea surgiram cada qual no seu tempo, num movimento linear de sobreposições, cujo paradigma mais recente é sempre a superação sobre o modelo anterior. Essa visão simplista aventada na escola e na formação docente, pode levar professores/as a incorrerem no erro de tornarem patrimônios artísticos e culturais obsoletos e, por isso, dispensáveis do repertório cultural a ser disponibilizado às crianças. Com efeito, somente as novidades têm valor e, nesse viés, a arte contemporânea é conduzida como fruto de uma renovação artística.

Na Educação Infantil, a arte contemporânea vem sendo bastante discutida como uma possibilidade inspiradora no trabalho com a primeira infância, devido às similaridades entre as poéticas dos artistas que se expressam nesta vertente com os jogos simbólicos das crianças. Todavia, convém levantar a questão: qual é o espaço dado aos outros conceitos de arte no currículo da primeira infância? Cunha (2017, p. 13) explica que, “O pensamento visual, imaginativo, processual das crianças tem muitos pontos de contato como os modos de os artistas contemporâneos produzirem arte [...]”, mas nessa maneira de se produzir arte, pensada para a pedagogia da infância, não caberia a possibilidade de serem dispostas imagens e objetos oriundos da história da arte, de diferentes etnias e de várias culturas? Entende-se que há de se evitar a utilização, com as crianças, daquelas metodologias arcaicas de outros tempos, mas elas têm o direito – respeitando-se suas peculiaridades –, de acessar ao patrimônio cultural e artístico universal e da sua própria comunidade.

E no tocante à arte contemporânea, vale a pena levantar duas questões: a arte contemporânea representa um novo período artístico? Em sendo um período, ela substitui outras formas de arte? O viés teórico sociológico da arte de Heinich (2014) compreende a arte contemporânea como um novo paradigma, uma vez que se fosse um novo período, teria que abarcar todas as produções artísticas do presente, o que não condiz, uma vez que vários estilos artísticos são produzidos atualmente, sendo que a arte contemporânea é somente mais um deles, com características próprias de produção, mediação, exposição e recepção que a

identificam como uma categoria artística apenas diferente das outras, nem melhor, nem pior.

E como uma “mudança paradigmática” a arte contemporânea, ao coexistir com antigos paradigmas revisitados por artistas contemporâneos, desmonta qualquer tese de desenvolvimento entre diferentes formas de arte, uma vez que “[...] se encontra no mesmo nível da arte clássica ou moderna, sendo que cada uma possui suas características próprias” (HEINICH, 2014, p. 376). Dessa perspectiva, a arte contemporânea é mais uma forma de arte, que pode convidar as crianças para seu conhecimento, como também pode contribuir para convidá-las a conhecer quaisquer outras formas de arte. Neste sentido, Loponte (2017, p. 447) acrescenta: “Compreendemos aqui a arte contemporânea não apenas como mais um estilo ou ‘ismo’, mas como um modo de pensar que abrange e não exclui outras formas de arte, de épocas, lugares e culturas distintas”.

Com relação às culturas distintas, cabe aqui ressaltar o valor da arte popular, cuja perspectiva elitista de um passado recente a colocou no subsolo das categorias artísticas e a segregou da educação escolar. Neste sentido, Bastos<sup>21</sup> (2008), defende uma Arte/Educação baseada na comunidade<sup>22</sup>, na qual a arte da vida cotidiana seja reconhecida e valorizada pela escola. Nessa visão, ela acredita numa educação em Arte inclusiva e democrática, que concilie todas as formas de arte, extrapolando os padrões hierárquicos que possam ainda existir entre a arte considerada da elite e a arte que emana do povo. Para a autora, “A prática da arte/educação com base numa visão ampla e inclusiva de mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais e inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social” (BASTOS, 2008, p. 229).

Assim, para ilustrar o pensamento de Bastos e pensando em possíveis propostas neste sentido para a Educação Infantil, pesquisei entre os arquivos do Instituto Arte na Escola e encontrei, entre outras experiências, um projeto que dialoga com a visão da autora. Um projeto, no qual o ensino da Arte valoriza a cultura popular e envolve seus agentes, sejam eles artistas, famílias ou cidadãos em

---

<sup>21</sup> Flávia Maria Cunha Bastos – University of Cincinnati – tem seu artigo “O pertubamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade” como parte do livro “Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais” organizado por Ana Mae Barbosa (2008).

<sup>22</sup> O termo Arte/Educação Baseada na Comunidade é a tradução de Community-Based Art Education que designa práticas educacionais que derivam da comunidade.

geral, nas propostas artísticas educativas da escola, e que coloca as crianças na experiência e contato com o Patrimônio Cultural do seu lugar. Nesta perspectiva, compreende-se que “Conectar arte e comunidade no cotidiano da arte-educação abre portas para uma forma politizada de ensinar, aprender e agir nas comunidades com as quais interagimos” (BASTOS, 2005, p. 229). Desse modo,

A arte produzida localmente oportuniza a estudantes e educadores compreender melhor a dinâmica da vida a sua volta, examinando as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes em nossa cultura. A educação geral e a arte/educação, em particular não podem desconsiderar a importância de ambos: a) preparar professores para identificar, investigar, e ensinar criticamente formas de arte produzidas localmente; e b) educar estudantes a interpretar e apreciar a arte local (BASTOS, 2008, p. 229).

Assim, no projeto chamado *Dr. Djalma Ramos e seu Amor por Riachão*<sup>23</sup>, a professora Fátima Santana Santos do CEI Dr. Djalma Ramos, na cidade de Lauro de Freitas na Bahia, premiado no ano de 2015 pelo Prêmio Arte na Escola Cidadã, propôs experiências que envolveram todas as crianças e profissionais da instituição, com a dança, a música, a poesia, a culinária e demais riquezas da cultura afro-brasileira que compunha a identidade daquela comunidade escolar baiana.

Foi dessa maneira que a professora justificou sua escolha:

Quando me tornei professora, percebi a importância da valorização das minhas raízes e aí eu pensei: por que não trabalhar isso com as crianças? Quando eu vejo as crianças daqui do Centro Dr. Djalma Ramos, eu vejo minha própria infância né? De uma criança negra, pobre, numa comunidade carente, e as crianças representam o que eu sou (ARTE NA ESCOLA, 2015).

Sua proposta, portanto, capta na raiz da identidade da comunidade, subsídios para um trabalho contextualizado, transcendendo de certa forma, uma cultura infantilizada criada pelos adultos para a infância, cujos aspectos que predominam contém narrativas e elementos físicos e culturais por vezes estereotipados. Como no caso problematizado pela professora, sobre as princesas, o qual questiona: “Que referências uma criança negra vai ter a partir da Cinderela?”.

De tal modo, a partir da ideia da professora Fátima de explorar a Arte que emana da cultura popular da Bahia e que reflete as raízes culturais dessa

---

<sup>23</sup> Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JlfrAUSOr70>. Acesso em 11 ago. 2021.

população, toda a equipe pedagógica do CEI Dr. Djalma Ramos, decidiu por explorar como objeto de conhecimento a vida e o trabalho artístico do sambista Clementino Rodrigues, vulgo Riachão<sup>24</sup>, um ícone da velha guarda do samba de roda brasileiro, a partir do qual foram realizados vários desdobramentos, numa proposta vista por Sérgio Vaz<sup>25</sup> como democrática, delicada e empoderadora.

Eu acho que esse projeto, começou a ser construído, já com democracia, quando as pessoas se reúnem ao entorno para discutir o que vai ser feito. E outra, é que se trata de um projeto com uma identidade negra. Reforça isso, tratar um assunto tão delicado com delicadeza, e tão bruto como o racismo. E trazer um cara como o Riachão, um poeta, um músico, um artista negro, que se veste como uma obra de arte. [...] um homem vivido, negro, forte, poderoso, e as crianças se empoderando dessa beleza, dessa força, dessa descendência africana (ARTE NA ESCOLA, 2015).

Riachão, que usava o Samba de Roda baiano<sup>26</sup> num tom provocativo para cantar a Bahia, criticar o racismo e denunciar privilégios sociais, além de inspirar as professoras em suas práticas, participou pessoalmente e ativamente do projeto e, apesar da idade avançada – 94 anos na época –, não se refutou a interagir e a brincar com as crianças. Assim, conforme ilustra a figura 4, o projeto se desenrolou a partir das mensagens e das melodias dos sambas de Riachão, dos quais as professoras extraíam ideias de proposições adequadas às faixas etárias das crianças, envolvendo a ludicidade, a musicalidade, a corporeidade, experiências com a culinária tradicional da cultura baiana<sup>27</sup>, com as pinturas corporais típicas dos timbaleiros e passeios ao Pelourinho<sup>28</sup> – local onde as crianças conheceram um pouco da história dos seus antepassados –, entre outros desdobramentos.

---

<sup>24</sup> Clementino Rodrigues (Salvador, Bahia, 1921 – idem, 2020). Compositor, cantor e ator. É um dos responsáveis pela consagração do samba na rádio soteropolitana a partir dos anos 1940. Um dos mais respeitados sambistas do país, que tem suas composições interpretadas por vários expoentes da indústria fonográfica). Para mais informações acessar: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa30/riachao>.

<sup>25</sup> Sérgio Vaz é poeta e criador/fundador da COOPERIFA (Cooperativa Cultural da Periferia) em São Paulo, e foi avaliador nacional do Prêmio Arte na Escola, nesta edição.

<sup>26</sup> O Samba de Roda no Recôncavo Baiano foi inscrito do Livro de Registro das Formas de Expressão, em 2004. Está presente em todo o Estado da Bahia e é especialmente forte e mais conhecido na região do Recôncavo, a faixa de terra que se estende em torno da Baía de Todos os Santos. Em 2005, a Unesco reconheceu esse bem imaterial como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Para mais informações acessar: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/56>.

<sup>27</sup> Este bem cultural de natureza imaterial, inscrito no Livro dos Saberes em 2005, é uma prática tradicional de produção e venda, em tabuleiro, das chamadas comidas de baiana, feitas com azeite de dendê e ligadas ao culto dos orixás, amplamente disseminadas na cidade de Salvador, Bahia. Para mais informações, acessar: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/58>.

<sup>28</sup> Entre 1938 e 1945, vários monumentos do centro histórico de Salvador foram tombados pelo Iphan, para garantir a preservação do Largo do Pelourinho e do seu entorno imediato. Posteriormente em

Figura 4 - Algumas vivências e experiências desenvolvidas no projeto.



Fonte: Instituto Arte na Escola (2021).

Ao analisar o projeto da professora Fátima, de início percebo uma boa oportunidade para falar sobre Patrimônio Cultural na educação de crianças, uma vez que o seu trabalho abarca com potência essa abordagem e porque nesta pesquisa sobre os currículos do ensino da Arte na formação de professores/as, identifiquei, nas matrizes curriculares, apenas duas menções ao Patrimônio Cultural como conteúdo de ensino e aprendizagem.

Constata-se, desse modo, que o Patrimônio Cultural não é um objeto de estudo amplamente explorado na formação de professores/as. Por outro lado, percebe-se também que, apesar dessa lacuna, existem cursos e professores dispostos a trazer para o currículo estudos teóricos e experiências de aprendizagem sobre essa temática, que envolve multiculturalidade e interdisciplinaridade.

Nesses termos, o ensino da Arte proposto pela professora Fátima na forma de um projeto interdisciplinar e desenvolvido por toda equipe escolar, trabalhou as “dimensões simbólico-práticas que constituem as manifestações ético-estéticas” do grupo social local (SILVEIRA e BEZERRA, 2007, p. 90), objetivando fortalecer na comunidade escolar o orgulho pela própria identidade, por meio de experiências

---

1985, todo esse espaço público foi declarado pela UNESCO, como Patrimônio Cultural da Humanidade. Mais informações acessar: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/241>.

estético-artísticas contemplando elementos do Patrimônio Cultural material e imaterial da Bahia.

Dessa perspectiva que apresenta intervenções educativas contextualizadas, espera-se também o desenvolvimento do sentimento de pertença e o senso de preservação do Patrimônio Cultural local, uma vez que a comunidade se envolve “pela sensibilização e pela participação crítica acerca do valor da paisagem patrimonial que tais grupos humanos detêm” (SILVEIRA e BEZERRA, 2007, p. 87).

Não se trata de tornar as pessoas conscientes da própria cultura, visto que, conforme Silveira e Bezerra (2007), é preciso considerar que os grupos sociais são capazes de realizar a própria hermenêutica sobre seus modos e lugares de vida, mas de construir caminhos que levem a “uma ética de reciprocidade que situa o diálogo e a troca cultural como um horizonte possível” (SILVEIRA e BEZERRA, 2007, p. 87).

Esse caminho a professora Fátima encontrou pelo ensino da Arte, muito antes do Patrimônio Cultural ser reconhecido como um conjunto de conhecimentos a ser explorado nessa área do conhecimento (BNCC-Arte, 2017) e não mais como tema transversal. Resta torcer para que a ideia de trabalhar o Patrimônio Cultural articulado ao ensino da Arte reverbere na formação dos/as professores/as, a fim de que, trabalhos como o da professora Fátima, proliferem por nossas escolas.

Outrossim, destaco outra importante contribuição que o projeto da professora Fátima pode trazer para ser problematizado na formação de professores/as, que é o tema africanidades. Tal assunto, oportunizará discussões e reflexões acerca de como tratamos as questões de racismo no ambiente escolar e sobre o quanto estamos atentos aos conteúdos dos materiais e discursos que apresentamos às crianças.

Cito como exemplo os equívocos conceituais de adaptações das histórias contadas ou lidas para as crianças, cujas abordagens, ao tentarem se fazer palatáveis para elas, acabam descaracterizando e relativizando as histórias reais.

Vejamos dois exemplos: no primeiro caso, destaco a história contada sobre as bonecas Abayomis<sup>29</sup>, que são acolhidas como símbolo de resistência da cultura negra brasileira. Embora os únicos registros existentes sobre a sua origem apontem para o século XX, tais bonecas foram inseridas no imaginário coletivo como um

---

<sup>29</sup> Para maiores informações acessar: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>.

conto de fadas associado ao período colonial. O enredo desse conto inventado se passa em navios negreiros, onde as mães, para trazer conforto e segurança para as crianças, confeccionavam pequenas bonecas usando tiras das próprias vestes.

E mesmo não havendo evidências dessa associação histórica, é essa a narrativa que amplamente se difunde e que se conta para as crianças, de modo a romantizar as verdadeiras barbáries ocorridas no período da escravização africana. Adriano *apud* Ramos (2021, s.p.), pontua que é preciso refutar essa versão distorcida da história da Abayomi e buscar sua real origem, a fim de que se pare de amenizar a diáspora africana, pois, “sendo trágica ou horrível, precisamos ter o compromisso de contar a história da forma que ela é, para não ser repetida erroneamente”.

Registros atuais indicam que, na verdade, essas bonecas foram criadas em 1987 – véspera do centenário da abolição da escravidão - pela artesã brasileira maranhense Waldilena Serra Martins (Lena) quando coordenava um grupo de animação cultural do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) na Cidade de Deus, no Rio de Janeiro. No artigo de Ramos (2021), a artesã explica sua criação: “Eu não tinha um projeto em mente, só estava vivendo o momento. A boneca não tinha nome, quando eu comecei a fazer a Abayomi, a ganhar um formato, um jeito, era só uma boneca negra sem cola e sem costura” (MARTINS *apud* RAMOS, 2021, s.p.).

Constata-se, portanto, que a boneca Abayomi é fruto de um contexto histórico social e cultural recente, haja vista, que Lena, sua criadora, à época também integrava o Movimento de Mulheres Negras, num momento de plena efervescência das discussões sobre redemocratização no Brasil, cuja influência intensificou o envolvimento com as Abayomis. Segundo Ramos (2021, s.p.) “O resultado desse profundo contato com a boneca resultou no nascimento da Coop Abayomi, uma cooperativa de artesãs negras organizadas como ‘Artesãs Livres Associadas’, que virou um espaço de referência na época”.

Outro exemplo que trago, refere-se à literatura infantil e trata do livro *Abecê da Liberdade*<sup>30</sup> de José Roberto Torero, cuja história contada sobre o abolicionista Luiz Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882) é ilustrada por desenhos que representam crianças negras brincando alegremente com suas correntes nos porões

---

<sup>30</sup> Para maiores informações acessar: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/09/11/cia-das-letras-recolhe-livro-que-mostra-crianca-brincando-em-navio-negreiro.htm>.

de navios negreiros. Essa situação rendeu repulsa entre seus leitores e fortes críticas de historiadores, implicando no recolhimento do livro pela editora.

De acordo com essas críticas, além de distorcer a história, ao tratar tais porões como cenários de diversão para crianças a caminho da escravidão, o autor “relativiza o que foi uma das experiências mais traumáticas que a população negra já vivenciou em sua história” (ROSSOTTI *apud* ALCÂNTARA, 2021, s.p.) e mesmo que não houvesse essa pretensão, tal equívoco acaba por implicar na “internalização e naturalização da desumanização e recalque do outro” (SILVA *apud* ALCANTARA, 2021, s.p.).

Como visto, é preciso senso crítico apurado e conhecimento da história para perceber nas entrelinhas, que muitas narrativas produzidas – por vezes criadas para uso pedagógico – acabam por reforçar hegemonias, preconceito e discriminação. Por isso, é importante levar exemplos como esses para serem analisados e discutidos nos espaços de formação dos/as professores/as.

Neste sentido, o trabalho da professora Fátima, abre relevantes possibilidades para reflexão formativa e nos auxilia na compreensão de que as crianças precisam ter acesso à realidade artística, histórica, social e cultural que a cerca, cabendo ao/a professor/a “apresentar uma útil seleção de possibilidades” (LUCIE-SMITH, 2008, p. 39).

Tal pressupostos reforçam, portanto, a necessidade da formação de uma visão integrada de mundo, o que significa não somente trabalhar com os alunos/crianças a arte do presente, mas também aquelas de tempos passados. Isso exige do/a professor/a capacidade para recorrer a uma constância de negociações com a história, mantendo-a ativa e contributiva com o presente, pois,

[...] a história da arte nunca pode ser um fim em si mesmo, mas deve sempre ser uma força gerativa. Sua energia surge não apenas de nossa habilidade em dar várias interpretações ao que vemos – o que está realmente à nossa frente – mas de nossa habilidade de assimilar e chegar a um acordo com o próprio passado, com o qual nosso relacionamento é uma luta constante (LUCIE-SMITH, 2008, p. 39).

Nesta perspectiva, Wilson (2008) aponta para uma ideia de Arte/Educação contemporânea que não se desvincula da Arte do passado, ao sugerir que os/as professores/as tomem como inspiração no seu fazer educativo, o fazer artístico dos

artistas contemporâneos que não viraram as costas para a história da arte, ao torná-la fonte de ressignificações e de reinvenções.

Em suas análises, Wilson (2008) cita alguns exemplos dessas ressignificações, entre os quais apresento, na figura 5, os trabalhos de dois artistas contemporâneos que utilizam os elementos pictóricos e disposições da obra “Las Meninas” de Velazquez (1656), nas suas produções. Trata-se de Braun-Vega (1997), que recria a disposição dos personagens reelaborando o contexto histórico social para um cotidiano contemporâneo e Witkin (1987), que revisita a mesma disposição dos personagens, inserindo elementos provindos de outras obras de arte, utilizando a sobreposição de fotografias.

Figura 5 – Imagens das produções de Braun-Vega e Witkin, artistas contemporâneos cujas poéticas apresentam elementos da obra de Velazquez – obras citadas no artigo de Wilson.



“Concierto en el mercado” (1997)  
Herman Braun-Vega (1933-2019)



“Las Meninas” (1656)  
Diego Velazquez (1599-1660)



“Las Meninas, Novo México” (1987)  
Joel-Peter Witkin. (1939-)

Fonte: Pinterest (2021).

Constata-se, portanto, que em ambas as obras, há um diálogo entre passado e presente, demonstrando uma leitura de mundo integral a partir de uma visão contemporânea que não hierarquiza a história e nem dissocia períodos.

Com essa tese, Wilson defende que os estudantes, assim como os artistas contemporâneos, tenham oportunidade de aprender a fazer arte, desenvolvendo composições artísticas contextualizadas a fatores sociais, culturais e políticos dos tempos atuais, buscando referências e o estudo de obras de arte que marcaram a sociedade:

[...] obras de arte que são universalmente importantes, obras de arte que são importantes para um país em particular, obras de arte que são importantes para uma região específica do país, e obras de arte

que são importantes para os estudantes de uma comunidade em particular (WILSON, 2008, p. 94).

Neste sentido, Loponte (2017, p. 447) conclui:

O que está em jogo é a relação da estética com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emergem), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos.

No que concerne à Educação Infantil, Iavelberg (2017), dá uma pista de como podemos apresentar obras artísticas às crianças, superando métodos antigos que não consideravam o simbolismo e a expressividade infantil. Destaca que, na atualidade, não se apresentam mais obras de arte às crianças esperando uma releitura, a qual o objeto é observado, questionado, interpretado e representado. Segundo a autora, esse tipo de proposta deu lugar à “simulação”<sup>31</sup>, uma metodologia que não se detém ao objeto presente, mas que instiga a viagem imagética do aluno, ao momento da sua concepção, experimentando o processo criativo do artista, trazendo elementos para a própria composição. Conforme Iavelberg (2016, p. 158), “A simulação é muito diferente de cópia ou da releitura; nela o aluno precisa estar no lugar do outro, no jogo do faz de conta; a interpretação adentra a poética do outro, não é externa como quando relê ou copia a arte de outros”.

Nessa ideia, a criança lê a obra, simulando, fazendo de conta que é o artista – em seu contexto histórico/social –, percorrendo suas pesquisas, numa ação lúdica e imagética, que envolve toda a sua corporeidade, seus jogos simbólicos, sua curiosidade, “vivendo uma imersão poética” (IAVELBERG, 2016, p. 158) enquanto desenvolve a própria criação. Isso demanda, pesquisa, inventividade e disponibilidade do/a professor/a para organizar o ambiente de criação com elementos informativos, que transbordem a própria obra de arte, e que possam ser usados nas poéticas das crianças, complementando-se a partir das narrativas infantis em percurso.

Trata-se de um processo criativo em diálogo com o passado, e não apenas com o objeto de arte presente à nossa frente, pois conforme Duve (2012, p. 79), “A simulação é o jogo do ‘como se’ pelo qual nos colocamos na pele de alguém cuja

---

<sup>31</sup> Proposta de Arte/Educação contemporânea criada por Thierry de Duve.

cultura não é ou não é mais a nossa, no presente, contudo que permanece a nossa no passado ou se torna nossa por intermédio de mestiçagem”. É uma proposição que dialoga com as metodologias de ensino/aprendizagem ativas, uma vez que coloca a criança na condução da própria aprendizagem, a partir de dispositivos criados por seu/sua professor/a, que atua como “um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”, já que a aprendizagem é um processo subjetivo e própria do aprendiz (DEWEY 1978, p. 43).

Pensando nesse protagonismo, Lavelberg (2017, p. 33), chama a atenção para o potencial criativo infantil e orienta aos/as professores/as que, em lugar de simplesmente observarem o “desenvolvimento artístico espontâneo” das crianças, subsidiem seus repertórios e acompanhem o desenvolvimento dos seus saberes. Nesse processo de ampliação cultural, prima-se pela identidade poética contida em cada criança, cujos elementos que a constituem são ressignificações do seu olhar sobre a arte e a cultura do seu contexto de vida. Essa é uma consciência do passado que, assim como os artistas, também as crianças possuem (WILSON, 2008).

Assim, se observados os desenhos de crianças de diferentes culturas, serão percebidos elementos peculiares a cada cultura de vida, comprovando que “[...] as crianças não ignoram as características estilísticas e expressivas dos trabalhos de arte que elas vivenciam” (WILSON, 2008, p. 92-93). De tal modo, constata-se que a criança não é um “vaso vazio”, pois está sempre “conectada a muitos grupos diferentes de caráter étnico, religioso, cultural e social mutável” (DAHLBERG; MOSS e PENCE, 2019, p. 82), construindo a própria identidade, enquanto participa da construção da identidade de outros em meio a diferentes culturas.

Nesta perspectiva, a educação em Arte na infância tem na criança seu ponto de partida, com seu acervo cultural pessoal que poderá ir aos poucos se expandindo, a partir da multiplicidade de experiências estéticas que lhes forem oportunizadas. Neste sentido, não podemos restringir o contato das crianças a apenas um tipo de arte ou às produções artísticas do presente, ou aquelas fabricadas para elas e sim apresentar-lhes uma diversidade de representações artístico-culturais que, se acessadas continuamente, segundo Leite (2020), tanto se ampliará seu conhecimento de mundo, quanto seus modos de agir sobre ele.

### 3.3.2 A Arte no desenvolvimento expressivo da criança

Pensando nesse protagonismo criativo infantil, esse tópico procura identificar e analisar as diferentes compreensões sinalizadas nas ementas com relação ao papel da criança frente a sua interação com a arte. Neste sentido, observam-se conteúdos relacionados ao desenvolvimento expressivo das crianças, tratando de temas sobre o seu acesso a objetos, fenômenos e manifestações artístico-culturais, na condição de leitoras e produtoras das próprias criações. Percebe-se também, questões relacionadas aos estereótipos e a conteúdos que associam Arte ao afeto, à imaginação, ao brincar, à criação com o uso de sucatas e a estudos sobre o desenvolvimento do desenho da criança. Constata-se, portanto, no conjunto dos conteúdos averiguados, um compromisso real com práticas pedagógicas lúdicas e com o desenvolvimento expressivo infantil, colocando o/a estudante de Pedagogia a entender seu papel na profissão, de mediação entre a criança, a Arte e a Cultura.

Nesse conjunto de unidades temáticas apontadas, pretendo dar enfoque às construções com materiais de sucata, que se reduzem, muitas vezes, ao desenvolvimento de habilidades na criação de brinquedos, de adereços para decoração da escola, ou de presentes temáticos transvestidos de experiências artísticas, que têm finalidades específicas, mas não relacionados à Arte enquanto experiência estética. Pergunto: até que ponto essas propostas podem ser consideradas como atividades artísticas? E na formação de professores/as, quais os limites entre a aquisição de habilidades manuais, daquelas relacionadas às experiências poéticas e estéticas, relacionais e sensíveis vivenciadas no mundo da Cultura e da Arte?

Segundo Dewey (2010), uma experiência somente é artística, quando for estética. E a estética não define como os materiais devem ser usados, senão para enriquecer uma experiência imediata. Significa dizer que, “Aquilo que não é imediato não é estético” (DEWEY, 2010, p. 234). Diante do exposto, é possível entender que, as experiências dos/as professores/as na produção desses materiais se diferenciam de uma experiência estética artística e mesmo considerando que “Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não” (PEREIRA, 2012, p. 187), para definir algo como artístico, existe um rigor. “O mundo cultural e artístico é constituído com formas de racionalidade próprias que implicam em formas de rigor específicas” [as quais] “por sua vez, só podem ser

experimentadas quando se tem alguma competência para saber ler, ouvir, vivê-las” (PEREIRA, 2012, p. 190). Por isso, a Arte precisa ser aprendida e experienciada.

Nessa direção, Dewey (2010, p.128), afirma que a arte enriquece a experiência do mundo real, o que somente acontece quando estamos dispostos e aptos a permitir que assim ela o faça. Portanto, ao serem preparados/as para o ensino de Arte, os/as professores/as precisam aprender a fazer essa distinção entre o que é do mundo da arte e o que é ordinário, para construir saberes específicos e necessários a uma experiência estética-artística real.

Esse conjunto de conhecimentos específicos, ao qual Pereira (2012) chama de rigor, afasta o/a docente tanto do espontaneísmo desprovido de sentidos, quanto da racionalidade pura que busca lógica em tudo. Trata-se, segundo o autor, de um rigor que “[...] responde à competência de perscrutar meticulosa e minuciosamente os pormenores do objeto, alcançando a sutileza da perspicácia que a discriminação e o discernimento conferem ao sujeito experimentado” (PEREIRA, 2012, p.191). Uma argúcia alcançada pela disposição reiterada do/a professor/a em vivenciar processos criativos, reflexivos e exploratórios, aprendendo as linguagens, interpretando as metáforas, experimentando técnicas e formas de expressão.

Por isso, voltando à questão do uso do material de sucata em processos artísticos referendados por conhecimentos constituídos pelo mundo da Arte, para contribuir com essas análises, a figura 6 ilustra uma experiência estética<sup>32</sup> que foi desenvolvida com um grupo de professoras de Educação Infantil. O desafio consistia na criação de um autorretrato, utilizando materiais de sucata, fotografias e imagens de pinturas de Pablo Picasso, artista abordado na ocasião.

Nesse desafio, as professoras, a partir da própria imagem e de suas leituras sobre a técnica e sobre os elementos pictóricos típicos da identidade poética do artista, deveriam desenvolver suas proposições sobre um suporte tridimensional criado por elas próprias, utilizando arames, meias de náilon e madeira. Essa proposta de articulação entre diferentes técnicas, saberes, referências e materiais teve como propósito distanciar as professoras dos métodos tradicionais e

---

<sup>32</sup> Essa formação continuada foi desenvolvida por mim no decorrer do ano de 2019 com professoras da Educação Infantil da rede municipal de Joinville. Seu percurso completo pode ser conferido no 2º capítulo pp. 87-99 da Revista “Experiências do Cotidiano na Educação Infantil em Joinville”. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/revista-experiencias-do-cotidiano-na-educacao-infantil-em-joinville/>. Acesso em 11 jan. 2021.

monótonos de se fazer escultura/modelagem/pintura, proporcionando-lhes um olhar mais contemporâneo, reflexivo e desestabilizador sobre as próprias práticas.

Figura 6 – Formação continuada de professoras de Educação Infantil: experiência híbrida de criação de autorretrato em suporte tridimensional



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Iniciamos dialogando sobre as diferentes técnicas e materiais que iríamos usar, trazendo a ideia de que é preciso sempre inventar para superar a monotonia das atividades artísticas tradicionais. Para tanto, como prática, propus a confecção de uma tela em 3D, utilizando um toco de madeira, arame maleável, meia de náilon e tinta PVA branca. E assim, seguiu-se a construção:

Primeiro realizaram a montagem do arame torcendo-o e fixando-o sobre a madeira, para depois fazer seu encape com a meia fina. Nessa parte íamos conversando e os professores percebendo que, para além de um suporte, o que estavam construindo já era a própria criação escultórica. Depois propus que pintassem a montagem com várias camadas de tinta PVA branca e na sequência secassem com secador de cabelos até endurecer. As telas tridimensionais se transformaram então em esculturas bem diferentes umas das outras (REIS, 2020, p. 92).

Finalizada essa etapa, solicitei às professoras que, inspirando-se no movimento cubista, buscando informações e imagens na internet, pintassem seus autorretratos observando a própria fotografia. No fim, “Os processos e o resultado da

experiência foram imensamente apreciados pelas professoras, que, segundo seus relatos, nunca haviam feito algo tão diferente e incrível” (REIS, 2020, p. 92).

Nesse exemplo, a expressão artística envolvendo escultura, desenho, modelagem, pintura, usando materiais alternativos, não é desprovida de técnica, de planejamento, de trocas, de pesquisa, de reflexão. Não se distancia de uma proposta artística contemporânea, com a mescla de diferentes processos e materiais e, ainda, busca elementos em uma Arte do passado, como defendem Wilson (2008), Duve (2012) e Lucie-Smith (2008), para ressignificar suas poéticas pessoais. Significa a existência, nesse momento, de um processo criativo bastante complexo, e que envolve o encadeamento de vários conhecimentos e a apreensão de diferentes saberes concernentes à Arte. A estratégia de realizar uma pintura com base numa referência real – a fotografia da própria imagem – sobre um suporte retorcido, buscando subsídios pictóricos na Arte cubista, provocou um perceptível conflito conceitual durante o processo criativo das professoras, uma vez que elas buscavam a todo momento a “perfeição” na sua autorrepresentação, num importante exercício de des/reconstrução de conceitos e de libertação dogmática que esse tipo de experiência é capaz de oportunizar.

Portanto, não há problema em se desenvolver trabalhos artísticos utilizando materiais de sucata, muito pelo contrário, pois diversos artistas realizam arte com esse tipo de material. Esses trabalhos, ao serem acessados pelo/a professor/a experimentado/a – aquele que não se furta de viver novas experiências estéticas -, acionam novos pensamentos e ricas possibilidades de educação em Arte.

Neste sentido, cito outro exemplo de experiência estética com materiais alternativos, que foi realizada nesta mesma formação, a qual como formadora usei como referência uma performance de Phia Ménard (Cie Non Nova), chamada *L'après-midi d'un foehn Version 1*<sup>33</sup> (figura 7), para convidar os/as professore/as a conhecerem e a experimentarem uma forma diferente de arte.

Nesta proposta,

Minha primeira intenção foi trazer algo extraordinário, uma experiência estética emocional que os professores nunca tivessem

---

<sup>33</sup> A peça de instalação-performance «*L'après-midi d'un foehn Version 1*» (*Tarde de uma Foehn Versão 1*) foi criada em novembro de 2008 no Museu de História Natural de Nantes, como parte de seu Festival de Ciências e se insere no projeto «ICE». O "PPP" foi apresentado no Théâtre de la Cité Internationale em Paris e excursionou na França. Vídeo da performance e maiores informações, acessar: <http://www.cienonnova.com/i/portfolio/lapres-midi-dun-foehn-version-1/>.

vivenciado antes e mostrar-lhes os múltiplos caminhos que a arte contemporânea pode nos apontar para (re)significarmos nossas práticas a partir não só de objetos concretos, mas de conceitos, atitudes e interpretações. Queria também levá-los a refletir sobre a real necessidade de vivenciarem esse processo de encantamento bem antes das crianças, pela imersão em pesquisas e experimentações e na busca de tendências educativas contemporâneas que assim possam conduzi-los a práticas pedagógicas mais substantivas e emancipatórias para o processo investigativo e criativo das crianças (REIS, 2020, p. 95).

Figura 7 – Phia Ménard: “L'après-midi d'un foehn Version 1” (2008) Performance-instalação



Fonte: <http://www.cienonnova.com/!portfolio/lapres-midi-dun-foehn-version-1/> (2021).

Em um ambiente escurecido propus que criassem no chão da sala uma grande instalação usando algumas sacolas de supermercado que estavam disponíveis numa caixa no centro do espaço. Ao seu final, pedi que o grupo recuasse e observasse o que aconteceria a seguir. Iniciei então a projeção de um vídeo com a peça de instalação-performance de Ménard. A princípio a própria peça já causou grande arrebatamento entre os presentes pela sua beleza e originalidade, que se intensificou quando liguei dois ventiladores sobre a instalação, impulsionando as sacolas ao ar, criando um cenário impressionante que misturava o movimento das nossas sacolas, com as sacolas da performance projetada. Dava a sensação de os objetos estarem saindo da tela ao se fundirem, criando uma espécie de arte em 3D que se podia tocar, interferir, brincar, dançar... pensamos imediatamente na reação das crianças se ali estivessem.

Depois mudei a projeção para outras paisagens (figura 8), supondo sobre quais metáforas as crianças poderiam usar ao interagirem com as sacolas no ar e passei a projetar cenários de fundo do mar com águas vivas, peixes e polvos, efeitos

de luz, fumaça e ventanias, sempre mantendo as sacolas em movimento, como elemento de sustentação imagética para as professoras. Assim foi criada a nossa própria performance-instalação que, partindo da pesquisa de uma arte/ideia original contemporânea, distanciou-se pouco a pouco, seguindo para novos desdobramentos cheios de descobertas e de experimentações, tornando-se a nossa própria poética.

Figura 8 - Formação continuada de professoras de Educação Infantil: experiência com uma instalação-performance inspirada em “L'après-midi d'un foehn Version 1” de Phia Ménard



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Com isso, simples sacolas plásticas originaram extraordinárias experiências estéticas, o que demandou muita pesquisa e disposição para entender o processo criativo de Phia Ménard, porque sem isso não conseguiríamos aquele efeito artístico e visual que dependia da potência, da quantidade e da maneira como os ventiladores deveriam ser utilizados; do tamanho, peso e quantidade de sacolas plásticas; do tamanho do ambiente que deveria ser mais estreito e fechado; da maneira como o Datashow deveria ficar de modo a ampliar a projeção, entre outras providências que foram testadas. Portanto, tratou-se aqui de uma experiência estética, pautada na pesquisa, nas tentativas, nas invenções e nos arrebatamentos produzidos, que abriram caminhos para a vontade de descobrir e de experimentar mais e mais outras linguagens e diferentes formas de expressão artísticas.

### 3.3.3 As linguagens da Arte e os processos criativos e experiências estéticas

E com relação as linguagens da arte, dos conteúdos que aparecem nas ementas, 27% tratam do conjunto: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Cinema em diferentes proporções. Assim, ressalta-se que, em algumas ementas, os conteúdos referentes à linguagem musical, ao teatro e à dança predominam, ao envolverem os/as graduandos/as em práticas de criação de instrumentos musicais e de banda infantil; na participação de rodas musicais e de brincadeiras cantadas, de danças folclóricas, dramatização, mímica e teatro infantil. Também as festas escolares foram mencionadas.

Outras ementas fazem maior referência às Artes Visuais e ao emprego de novas tecnologias, dos meios de comunicação digital, e das mídias de interação nos processos artísticos expressivos. Junta-se neste tópico, aqueles conteúdos que remetem o acesso do/a graduando/a à conhecimentos sobre Arte/Educação em contextos históricos, contemporâneos e multiculturais, a partir de visitas a museus, eventos, mostras culturais, exposições de arte e a outros contextos educativos.

Sobre a linguagem musical, percebemos novamente a presença de práticas de construção de instrumentos musicais, de bandinhas, ou seja, mais uma vez se confunde experiência artística-estética com aquisição de competências para a produção de materiais didáticos, ou destinados ao brincar. Nessa linguagem, seria acertado o contato dos/as estudantes com instrumentos musicais de verdade, com a sua experimentação, sejam instrumentos tradicionais da música popular e da música clássica, sejam instrumentos como produções de diferentes culturas, realizando discussões sobre o patrimônio cultural material e imaterial brasileiro.

Também seria interessante provocar suas pesquisas sobre iniciativas culturais propositivas não infantilizadas, haja vista que, em geral, parece que as crianças devam aproximar-se somente das cantigas populares do folclore infantil, ou das músicas produzidas pela indústria fonográfica, ou de tudo mais que é exclusivamente adaptado para elas. Sarmiento e Marchi (2008, p. 6) chamam a esse processo de “colonização do imaginário infantil”. Uma problemática que precisa ser abordada na formação docente, na construção de um entendimento de que a criança não vive num mundo isolado e, portanto, tem direito de acesso aos bens culturais que circulam na sociedade e não apenas à cultura produzida para ela.

Hoje, existem artistas que estão voltados à inserção das crianças em projetos culturais, que não necessariamente estão adaptados ao “universo infantil”, mas que entendem as crianças como pessoas imersas num mundo cheio de possibilidades

culturais e artísticas, com direito a elas. Cito como exemplo o caso do pianista Mário Laginha (figura 9) que, ao fazer parte do projeto “Concertos para Bebês<sup>34</sup>”, expressiu, na sua fala, os sentimentos que construiu durante sua relação artística e musical com os bebês:

As pessoas, neste caso as crianças, têm sempre mais para dar do que nós pensamos. Há um lado emocionante e compensador de ver que não é preciso fazer aquilo que nós adultos achamos que deve ser para crianças. Eu estou a tocar a minha música tal como ela é. Não estou a tocar a minha música transformada. Gosto muito de olhar à volta e ver que as crianças estão felizes a ouvir música. Acho que se sente uma espécie de onda de felicidade (LAGINHA, *apud* PEREIRA, 2017, s.p.)

Figura 9 – Concertos para bebês: Mário Laginha tocando piano para os bebês



Fonte: Jorge Amaral/global imagens (<https://www.dn.pt/artes/isto-nao-e-uma-iniciacao-a-musica-o-bebe-e-uma-pessoa-8841020.html>) (2021).

Esse aprofundamento reflexivo vale para qualquer linguagem da Arte e esse é o rigor da experiência estética a que Pereira (2012) reiteradamente se refere em seus escritos. Lembrando que a ludicidade é fundamental, e o/a professor/a deve ter isso sempre presente, mas a sua formação cultural não pode se reduzir à confecção de brinquedos e ao exercício e aprendizagens brincantes, mas de compreender como possibilitar que as culturas produzidas pelas crianças se associem com outras formas de expressão cultural mais amplas, compreendendo que a criança formula os

---

<sup>34</sup> Projeto fundado em Portugal pelo músico Paulo Lameiro. Dedicado aos bebês dos 0 aos 3 anos, os “Concertos para Bebês” são, antes de mais, concertos que tratam os bebês como público de hoje e de agora e, por esse motivo, foram os primeiros a incluí-los nas programações principais das salas de concertos. Maiores informações estão disponíveis em: <<https://www.concertosparabebes.com/prinaldirojo/>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

próprios sentidos sobre a cultura a qual tem acesso e não meramente se apropria dela, conforme explica Cohn (2005, p. 33),

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender 'coisas' pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.

Quando tratamos as múltiplas infâncias com sentido único, negamos as “particularidades socioculturais das crianças” e criamos um muro que separa o mundo de um lado para adultos, de outro para as crianças. Ainda assim, Cohn (2005, p. 36) alerta, que é preciso cuidado para não se colocar num mesmo compartimento “o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros, que compartilham com ela uma cultura, mas não são crianças, fazem e pensam”. Significa que, mesmo compartilhando do mesmo mundo, crianças e adultos sempre serão diferentes.

E quanto ao emprego de novas tecnologias e da cultura digital no contexto das experiências criativas em Arte, conteúdo observado em algumas das ementas, podemos aqui destacar uma tendência muito difundida em especial na Educação Infantil, desde quando o mundo descobriu a Pedagogia Malaguzziana<sup>35</sup>, cuja ideia principal concebe os espaços da escola infantil como laboratórios criativos, ou ateliês para a expressão das múltiplas linguagens das infâncias. Nesse conceito, os equipamentos tecnológicos e as estratégias digitais estão muito presentes como forma de oportunizar às crianças processos experienciais com fenômenos sonoros, luminosos, e visuais artificiais.

Embora essa abordagem tenha sido criada no contexto sociocultural Italiano, ela abriu nossos olhos sobre as muitas possibilidades que temos ao redor de fomentar a curiosidade e a expressão das crianças, utilizando meios tecnológicos e, em especial, explorando luz e imagens. Descobrimos que o antigo retroprojektor equipamento obsoleto, há tempos em desuso, funcionaria para além da sua função

---

<sup>35</sup> Embora a pedagogia de Reggio Emilia exista desde os anos 60, somente em dezembro de 1991 ficou conhecida no mundo quando uma de suas escolas infantis, a Escola Diana, foi escolhida como a melhor escola do mundo na educação de crianças de até 6 anos pela revista norte-americana Newsweek (1991, p. 50-59).

de projetar os velhos slides em reuniões de adultos. Nas mãos das crianças, ele viria a se transformar num exploratório de sombras, num amplificador de desenhos, numa caixa mágica de criar formas gigantes na parede, enfim, “um instrumento para potencialidades inexploradas, [...] e para interessantes descobertas perceptivas e científicas” pelas crianças (VECCHI, 2017, p. 52).

Do mesmo modo, lanternas, mangueiras e caixas luminosas, os atuais projetores de mídias, entre outras fontes de luz e de imagens, passaram a ser concebidos como potenciais possibilidades de fomento ao imaginário criativo das crianças, na configuração de cenários luminosos, na provocação dos seus sentidos aos fenômenos ópticos compreendidos no campo da física como: refração, reflexão, absorção, dispersão e intervenção, a depender das combinações que se fizerem entre os materiais – filtros coloridos, translúcidos, opacos, espelhados, perfurados... –, e as diferentes fontes de luz, insurgindo em múltiplas perspectivas de efeitos visuais. É o que podemos observar no conjunto de imagens da figura 10 que expõe experiências formativas em Arte, as quais professoras se utilizam dessas estratégias.

Figura 10 - Experimentações de construções com fenômenos luminosos na formação continuada de professoras da Educação Infantil pública de Joinville



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Nessas experiências foram utilizados diferentes equipamentos tecnológicos como a lousa digital, Datashow, mesa de luz, retroprojetor, lanternas e luzes em geral; e outras estratégias como fotografias, transparências, canetas, tintas, elementos da natureza, argilas, garrafas, líquidos e areia coloridos, uma diversidade de materiais que, em confronto com a luz, produziam inusitados efeitos visuais,

capazes de impulsionar as crianças para a sua exploração, assim como se deu com as professoras.

Da esquerda para a direita, na primeira imagem, as professoras organizam pedras coloridas de modo a criar desenhos e formas que se destacam com a luz projetada do interior de uma caixa. Na imagem seguinte, as professoras criam uma instalação para a exploração das crianças, na qual a sombra é um dos elementos da configuração. Na sequência, aparecem as brincadeiras com garrafas luminosas que possibilitam a exploração visual dos efeitos de refração causados pela luz quando penetra na água. E finalmente, criamos com uma caixa plástica, outra mesa de luz sobre a qual se pode produzir formas artísticas com elementos úmidos ou molhados – barro, tinta, plantas, gelo... – sem danificar o equipamento. Assim, cores, formas, sombra e luz como elementos essenciais da linguagem visual foram potencializados nessas experiências, por meio de equipamentos tecnológicos que já existiam e por outros criados pelas professoras.

A despeito do uso das tecnologias nas experiências infantis, Vecchi (2017) avalia que é preciso geri-las com cuidado, tendo em vista que a excessiva produção de estímulos sonoros e visuais pode invadir o imaginário natural das crianças.

Nas suas palavras:

Mesmo se a intervenção das crianças normalmente coloca em uma relação criativa imagens, sons, simulação de mundo, creio também que seja oportuno, às vezes, *silenciar* as técnicas e dar espaço ao imaginário interior das crianças, por meio do qual pode-se não construir outras realidades (VECCHI, 2017, p. 181, grifo da autora).

Capellato (2014), por sua vez, defende o uso das tecnologias, pois compreende que, do mesmo modo que a Arte, essas ferramentas fazem parte da cultura contemporânea. Por isso, sua defesa para uma educação em Arte que se relacione com os avanços das ciências, e, portanto, que acolha o uso das novas tecnologias como estratégia para levar os estudantes ao encontro com o conhecimento de forma mais vibrante e interdisciplinar que os tradicionais modos de se educar em Arte.

Nas palavras de Capellato (2014, p. 72), parafraseando Dick (1989):

Quando os avanços das ciências – e aqui englobamos as tecnologias de cada área de conhecimento – passam a fazer parte do dia a dia dos seres humanos, é necessário também que se tornem parte do

aprendizado (homens precisam entender como os andróides funcionam para poder conviver com eles), possibilitando que cada indivíduo incorpore a capacidade de compreender e de aceitar essa nova forma de ver o mundo. É necessário, portanto, considerar que a virtualidade e a cibernética são novas linguagens (e ferramentas) que se agregam às formas de comunicação já existentes, todavia, não as substituem.

Em um ensaio, Capellato (2014) traz um bom exemplo (figura 11) em que podemos nos inspirar, para convidar os estudantes a “simular” uma viagem, à história da arte, fazendo uso das tecnologias da retroprojeção. Trata-se da obra-instalação “A Última Ceia”<sup>36</sup> de Peter Greenaway<sup>37</sup>, na qual, ao captar uma obra da arte clássica na história da Arte, apresentando-a de forma interativa por meio de tecnologias midiáticas do presente, o artista “insere, no contexto da relação arte-tecnologia, elementos culturais, tais como a história, a geografia, a filosofia, a religião, a poesia, os estudos técnicos e a crítica” (CAPELLATO, 2014, p. 17).

Figura 11 - Peter Greenaway: “A Última Ceia” (Milão, Itália, 2008) Obra-instalação



Fonte: Pinterest (2021).

Temos aqui mais uma possibilidade de inspiração, entre tantas na arte contemporânea, que corrobora com a Arte/educação defendida por Wilson (2008), Duve (2012) e Lucie-Smith (2008), que busca na história da Arte elementos para ressignificar o olhar para a Arte de hoje, bem como para todo o contexto social-cultural-político que participa da sua composição e existência no passado/presente.

<sup>36</sup> The Last Supper (A Última Ceia) faz parte de uma série intitulada Nine Classical Paintings Revisited (Nove Pinturas Clássicas Revisitadas), em que o artista trabalha com tecnologias da imagem e som, interferindo diretamente nos facsímiles ou nas pinturas originais (CAPELLATO, 2014, p. 18).

<sup>37</sup> Peter Greenaway, nascido em 1942, é um pluriartista: cineasta, pintor e artista multimídia (entre outros), que foi influenciado pela arte renascentista e barroca. Suas obras apresentam elementos clássicos desses dois movimentos artísticos miscigenados (e revisitados) às linguagens tecnológicas contemporâneas (CAPELLATO, 2014, p. 17).

E assim, as novas tecnologias, em suas múltiplas possibilidades, no campo da Arte na educação, extrapolam os usos comuns que se fazem e que se pensam sobre elas, exatamente porque, se criativamente exploradas, conseguem produzir múltiplas formas de expressividade e de convite aos conhecimentos da Cultura e da Arte. E nesse quesito, podemos aprender muito com a arte contemporânea, sendo imperioso na formação artística e cultural de/as professores/as, abordagens e experiências estéticas com essas prospecções, que nos colocam em um novo conceito sobre tempo e espaço e num novo papel perante a obra de arte para qual abrimos nossos sentidos e emoções. Isso implica em entender que viver uma experiência estética, exige uma postura livre e aberta para os efeitos que o contato com os objetos artísticos pode nos causar, assim como para as circunstâncias da vida, sabendo que, “o que distingue uma experiência como estética é a conversão da resistência e das tensões, de excitações que em si são tentações para a digressão, em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante (DEWEY, 2010, p. 139).

Nessa vertente, é preciso compreender o real significado do termo ‘estético’, para evitar a sua banalização, haja vista que nas ementas investigadas, percebi distintas compreensões no uso do termo, que ora aparece como prática, ora como sentimento, ora como configuração, ora como transformação, entre outros usos percebidos nas seguintes descrições: 1. *Desenvolvimento estético e expressivo da criança*; 2. *A criança e suas metamorfoses estéticas*; 3. *A estética dos espaços*. 4. *Educação e Experiência Estética*; 5. *As linguagens da arte e a estética na infância*; 6. *A arte e suas diferentes linguagens, o processo de humanização e o prazer estético na vivência de técnicas expressivas*; 7. *Cultura estético-visual*; 8. *Ética, estética e poética*; 9. *Processo criativo por meio de práticas estéticas que envolvem pesquisa e experimentação em várias linguagens, leitura e produção de imagens*. Dessas frases que definem determinadas unidades temáticas, levanto algumas indagações para discorrer sobre o conceito de estética: a estética pode ser desenvolvida? Metamorfoseada? Praticada? Refletida? É algo manipulável, tangível, visível? Afinal de contas, o que é estética?

Em tempos em que a palavra estética cada vez mais se relaciona à beleza do corpo, com tratamentos e cirurgias, com esteticistas cada vez mais especializados, o termo parece distanciar-se de sua ligação com a educação ou com a experiência estética, ou, ainda, é travestido de uma intenção de beleza, frequentemente conectado

com obras ditas bem-feitas que reproduzem a realidade do mundo (MARTINS, 2011, p. 312).

Assim como Martins (2011), Vecchi (2017, p. 39) também admite que o mais comum é relacionarmos estética à beleza, consolidando “[...] certos modelos culturais que imperam, divulgados pela grande mídia, nos quais muito frequentemente, a beleza é vendida nas suas formas mais fúteis, supérfluas, luxuosas”. Pensando nisso, significa dizer que estética e beleza são sinônimos? Do ponto de vista do filósofo Friedrich Schiller (2002), podemos pensar que sim, na medida que, da sua perspectiva, a estética é arte e a arte é beleza. Mas afinal, a qual tipo de arte Schiller associa a beleza?

Sua concepção de estética emerge num momento histórico dramático da humanidade – a Revolução Francesa –, na qual o homem, libertando-se dos dogmas da religião, para ser dono dos próprios pensamentos na interpretação do mundo, torna-se insensível e perverso. Foi, portanto, no sentido de resgatar a sensibilidade humana, que Schiller defendeu o que chamou de educação estética, como estratégia para equilibrar razão e emoção, através do envolvimento lúdico interior do indivíduo com os fenômenos e objetos de arte.

Schiller, assim formulou uma nova teoria, inspirada – porém divergente – na teoria de Kant (1993), que concebia a estética como um juízo de gosto, distinguindo-a da lógica que se referia, segundo ele, ao juízo do conhecimento, tese, portanto, que admitia a sensibilidade, porém a distanciava da racionalidade, uma vez que juntas, ambas provocariam tensão. De modo contrário, a ideia de Schiller era buscar esse equilíbrio, compreendendo a estética como um estado de ludicidade, que tinha sua gênese, no jogo de equilíbrio entre razão e sensibilidade, a partir da relação do sujeito com a arte, cuja beleza, a seu ver, inculcaria nele bons sentimentos. De acordo com o pensamento de Schiller (*apud* SILVA, 2017, p.16) “[...] o homem somente ratifica a sua humanidade em estado lúdico, pois é neste estado que confirmamos ter saído do estado animal e entrado em estado de cultura”.

Embora Vecchi coadune mais com o pensamento de Kant, por entender que as tensões provocam reinvenções, portanto provocam a criatividade, nessa questão de humanização, ela acredita que, se a estética, como concebemos “que é promotora de relações, de conexões, de sensibilidade, de liberdade e de expressividade, parece natural uma aproximação à ética” (VECCHI, 2017, p. 39).

Contudo, lembremos do que pensa Barbosa (2008), que não reconhece a Arte como um meio para o resgate da sensibilidade no viés da bondade, uma vez que muitos sujeitos maus se mostram sensíveis à arte.

Cabe mencionar que, com o decorrer da história, novos conceitos foram reconfigurando a teoria de Schiller, alcançando, na contemporaneidade o entendimento de que não somente a Arte é capaz de provocar estesia e que nem toda estesia se configura em bons sentimentos, bem como a beleza se libertou de padrões; até a própria noção de arte tomou outros rumos. A arte produzida na modernidade e na contemporaneidade poderia levar Schiller a reformular sua tese, haja vista que seu padrão de beleza tinha como referência o idealismo das artes clássicas de outros tempos.

Contudo, o que fica, é que a estética trabalha no terreno do subjetivo e nasce no jogo das interações sensíveis e cognitivas com as coisas e com os acontecimentos, que abrem caminhos de leitura de mundo, porém que dependem, conforme Pereira (2012), de uma atitude desinteressada e aberta do sujeito, “[...] não tanto para a coisa ou o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele pode produzir” (PEREIRA, 2012, p. 183).

Com base nesses pressupostos, entende-se a necessidade de uma formação docente em Arte, estruturada num conceito de estética muito bem compreendido, para evitar distorções e visões pautadas no senso comum, que diretamente interferem no modo como o processo criativo e as poéticas das crianças são concebidos e acolhidos. Desses equívocos conceituais nascem os padrões, os estereótipos, as interferências invasivas nos trabalhos das crianças, atitudes essas subordinadas a um produto “perfeito”, que parte da visão da estética como um resultado visual e tangível.

Essa ideia ignora o percurso criativo pautado nas descobertas, nas tentativas, nas experimentações, e seus efeitos físicos, cognitivos, sensíveis, psicológicos fundamentais ao desenvolvimento, uma vez que, a estética é “uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e de expansão da subjetividade na medida em que representa uma abertura para a coleção de exemplos que são a arte e a vida” (PEREIRA, 2012, p.184).

Deve-se compreender, portanto, que na trajetória do seu processo artístico, a criança está vivenciando também uma experiência estética, tendo em vista que ela decorre não apenas na fruição do artefato final, mas da relação constante com esse

e com tudo o que o envolve, desde a sua concepção. Espera-se, desse modo, a preservação da liberdade criativa da criança, num viés diferente da autoexpressão que a afasta das técnicas e das referências, condições de fomento para sua expressão. Hoje há um consenso na educação em Arte de que toda prática expressiva demanda repertório cultural e “[...] domínio técnico e instrumental da matéria e da linguagem que, operadas, vão dar substância e forma à expressão” (PEREIRA, 2012, p. 189).

Assim, pensando nos espaços dedicados à formação em arte de professores/as, é necessário que se abram possibilidades para que esse profissional amplie seu repertório artístico e cultural, deixando-se atravessar por experiências estéticas o tempo todo, produzindo competências para a busca constante e se abrindo para novas experiências, que o/a desloque do senso comum, ao exigir-lhe cada vez mais poderes de compreensão e discernimento diante das complexidades que se apresentam na arte e na vida (PEREIRA, 2012).

Pensando nisso, em relação ao momento que se inicia na educação brasileira, no qual a BNCC se impõe como um documento norteador também dos currículos dos cursos de licenciatura, o que esperar para o futuro do ensino da Arte nos cursos de Pedagogia a partir desse alinhamento? Quais reflexos trará para a formação em arte dos/as professores/as generalistas que atuarão com crianças? Essas questões, entre outras dúvidas, conduzirão as análises do próximo capítulo.

## **4 OS CURSOS DE PEDAGOGIA E O ALINHAMENTO OBRIGATÓRIO DE SEUS CURRÍCULOS COM A BNCC: REFLEXOS NA FORMAÇÃO EM ARTE DOS PROFESSORES DA INFÂNCIA**

Partindo da atual conjuntura, que aponta para um alinhamento dos currículos dos cursos de formação inicial de professores/as com a Base Nacional Comum da Educação Básica, que se dá por força da Resolução CNE/CP nº2/2019, esse capítulo faz uma análise sobre o campo da Arte na BNCC. O propósito é perceber se essa obrigatoriedade vem a contribuir com o ensino da Arte já tão combatido pela própria estrutura de atendimento dos cursos de Pedagogia, ou imputará ainda maiores problemas e desafios, haja vista que a própria BNCC se constituiu em meio a fortes controvérsias.

Lembrando que a Base é apenas uma das pontas do conjunto de políticas públicas imputadas para a educação brasileira, que apresenta problemas. De acordo com o portal *De Olho na Educação*, o último balanço realizado em 2021 aponta que as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) não estão sendo cumpridas. E pior, no lugar do PNE foram criadas “uma série de políticas públicas que vão na contramão do que ele preconiza: políticas discriminatórias, excludentes, de censura, e de esvaziamento da escola como lugar vivo, democrático, transformador e livre” (PELLANDA, 2021, s.p.).

Com relação a Base, esse texto expõe brevemente seu polêmico percurso de elaboração; analisa o conteúdo do campo da Arte para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em contraponto com o PCN (1996) e com a DCNEI (2009); problematiza as questões trazidas nesse âmbito sobre cultura e patrimônio cultural como objetos de estudo na formação de crianças e de professores/as, apontando a educação patrimonial como uma possível saída trazida por pesquisadores.

Tais abordagens, contaram com as contribuições de diferentes autores do campo da arte e do patrimônio cultural tais como: Daniel, Stuhr & Ballengee-Morris (2008); Barbosa (2014); Bastos (2008); Chuva (2009); Coutinho (2012); Demarchi (2016); Efland (2008); Fernandes (1993); Florêncio (2019); Magalhães, Zanon e Branco (2009); Reis, Cardoso e Principal (2019); Michetti (2019); Molina (2015); Picoli (2020); Pimentel (2018); Poulot (2009); Rossi (2017); Silva (2007); Siviero (2014); Silveira e Bezerra (2007); Vecchi (2017) e Zanirato (2018).

### **4.1 O caminho “envernizado” da Base**

Historicamente, a educação brasileira sempre foi objeto de disputas e acirramentos entre diferentes grupos e interesses, os quais implicaram, ao longo do tempo, na constituição de concepções e práticas pedagógicas, bem como de políticas educacionais. Contudo, nas últimas décadas, novos agentes com interesses corporativistas e conservadores entraram nessa disputa. Com muito poder simbólico e financeiro, essas organizações foram conquistando espaço nos meandros da estrutura da educação pública e inculcando nas suas políticas a cultura da subserviência e da homogeneização. Assim, embora toda a influência neoliberal já fosse percebida na construção dos documentos curriculares nos anos 1990, isso ficou totalmente escancarado na elaboração da BNCC, quando importantes instituições representativas da educação brasileira, foram loteadas por agentes conservadores neoliberais, conforme explicita Michetti (2019, p. 4):

As vinculações de entes públicos e privados com o Consed e a Undime constituem um bom exemplo das articulações entre os agentes mais bem posicionados na disputa. A aliança com essas duas organizações foi privilegiada por agentes públicos e privados porque elas responderiam pela implementação da Base e poderiam ser consideradas, para efeitos de legitimação – não sem contestação –, como representantes públicos do universo escolar.

Tratou-se, portanto, de um artifício, como sugere a autora, para o organismo econômico, travestido de parceiro, legitimar seus interesses, por meio da conversão de seu capital financeiro em capital simbólico, para adentrar legalmente na elaboração da Base, criando diferentes estratégias “prático-discursivas” com a finalidade de “consensualizar” os inevitáveis embates que viriam pela frente. Para Picoli (2020, p. 3) “Resta evidente a pressão de grupos desejosos de construir uma narrativa apaziguadora das contradições sociais e naturalizadora do capitalismo”.

E como principal estratégia, deu-se a criação, em 2013, de um grupo formal chamado Movimento pela Base (MpB)<sup>38</sup>, que tinha por meta “facilitar o processo de construção e de implementação da Base”. Neste caminho, o MpB, entra se referenciando por duas bases legítimas: os especialistas e a sociedade civil organizada, “recorrendo tanto à legitimação técnico-científica, quanto à vontade geral” (MICHETTI, 2019, p. 5). Já é perceptível neste discurso de legitimidade, o

---

<sup>38</sup> Informações disponíveis em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acessado em 23 set. 2021.

engendramento do poder do capital simbólico, haja vista que os integrantes do MpB, eram procedentes de importantes famílias e grupos empresariais.

Esses atores, financiados por fundações privadas, começaram suas andanças a favor da Base inicialmente em universidades fora do Brasil, criando eventos no sentido de reunir comunidades em torno de uma suposta necessidade – princípios e valores – dessa implantação. Entretanto, seus reais objetivos estariam em angariar legitimidade a partir do vínculo com renomadas universidades estrangeiras, cujos contatos, poderiam lhes render o *status* de “especialistas em currículo internacional” (MICHETTI, 2019, p. 6), perante a sociedade brasileira.

Michetti (2019) descreve que, nesse processo, a grande mídia também foi acionada para repetir o mantra de que a Base seria “a garantia de uma educação de qualidade, com mais equidade”, em uma enunciação que permaneceu inalterada, enquanto outros objetivos debatidos nos fóruns, diante das críticas diversas, apenas oscilavam ou eram matizados. De tal modo, enquanto de um lado o grupo interesseiro na “tentativa de consensualizar”, se dedicava ao rápido encerramento das discussões, de outro, muitos participantes interessados e insistentes no debate, eram inviabilizados de fazer ressoar suas vozes, haja vista o açodamento dos debates, que mais pareciam um mero cumprimento formal.

Sobre isso Picoli (2020, p. 4) acrescenta:

Não apenas entre uma etapa e outra da formulação da BNCC o processo foi marcado pela pressão, mas também o período todo, entre 2015 e 2018 foi demasiado enxuto para que um documento com esse teor, com tantas instituições, entidades, associações e indivíduos envolvidos, pudesse receber o devido tratamento, a não ser pela via da imposição, do desrespeito ao processo democrático por meio de simulacros de participação popular e de especialistas. Essas manipulações recebem um verniz de democracia ao incluir quantitativamente e excluir qualitativamente: incluem os expressivos números e excluem as contribuições.

Michetti (2019) explica que organizações como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SC), o Sistema Nacional de Educação (CNDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped), Associação Nacional de História (Anpuh), pesquisadores de universidades de educação em geral, entre outros agentes se manifestaram criticamente à BNCC, das quais se destacam as seguintes denúncias: tendência privatista da educação

básica pública brasileira e o reducionismo do currículo; centralização e uniformização dos conteúdos e controle político-ideológico do conhecimento; privilegiamento dos especialistas e subalternização do diálogo com as comunidades escolares no processo de elaboração da Base; homogeneização das matrizes curriculares e da formação de professores, dentre outros problemas constatados.

Desses atores, alguns se opõem à própria ideia da construção de uma base, por entenderem que os saberes curriculares emergem das práticas dos professores, e que o Brasil já dispõe de vários documentos curriculares que, embora limitados e precisando de atualização, não possuem cunho normatizante como a BNCC (PICOLI, 2020). Outros concordam com a elaboração da Base, contudo lamentam seus vários equívocos, entre os quais se destaca a supressão de importantes discussões “tais como os estudos de gênero, as relações etnicorraciais e os conflitos sociais produzidos pelo modelo de capitalismo vigente na sociedade brasileira, que caracterizam a versão final” (PICOLI, 2020, p. 4). Conforme Michetti (2019), no seu lugar, impõe-se uma agenda que valoriza o ensino religioso e que ataca à “ideologia de gênero”, implicando na exclusão dos termos “gênero” e “orientação sexual” dos conteúdos da Base. Sobre essa questão, Picoli (2020) levanta que o único termo relacionado a gênero que predomina entre os 499 mencionados na última versão da Base se refere a gêneros textuais.

Essa interferência neoconservadora se explica, pela introdução de novos agentes na reorganização dos Grupos de Trabalhos (GTs) que aconteceu entre a segunda e terceira versão, os quais já compunham em sua maioria os neoliberais que integravam o MpB, contando também a partir desse momento, com atores ligados a movimentos e grupos ultraconservadores, em especial da Bancada Evangélica e do Movimento Escola sem Partido (PICOLI, 2020).

Outrossim, de acordo com Michetti (2019), o núcleo que impulsionou a elaboração da Base, no intuito de limitar as discussões, classificou todas as críticas em duas posições: plausíveis e inadmissíveis. Assim “Eram consideradas ‘radicais’ as críticas às quais se atribuía teor ‘ideológico’ e que ultrapassavam a *substância* do documento [...], bem como aquelas sobre os *agentes* e o desenrolar do *processo*” (MICHETTI, 2019, p. 12, grifos da autora). Quanto às críticas admissíveis, essas, por virem de agentes com legítimo capital simbólico (científico-acadêmico e político-democrático), e não atacarem o processo de feitura da base, foram absorvidas a seu favor e adaptadas a novos discursos, tais como a afirmação de que “a base não é

currículo”, ou que a sua elaboração se deu num processo democrático e participativo. No que concerne às demais críticas, principalmente as que investiram contra os fundamentos da elaboração da Base, foram simplesmente repelidas do processo.

Percebe-se, portanto, que,

É justamente essa criatividade para se reinventar, para absorver elementos da crítica, que, no caso do processo de elaboração da BNCC, teve espaço simbólico nas mais de 12 milhões de contribuições e nos pareceres dos leitores críticos, e se reapresentar como o moderno, como o inovador, o que possibilita o sequestro sempiterno das possibilidades de uma educação efetiva que favoreça a humanização e que se esforce para superar as injustiças e dignificar as relações sempre tensas e complexas entre seres humanos (PICOLI, 2020, p. 6).

Em síntese, visualizando o processo de elaboração da Base, podemos observar que a expectativa inicial das fundações privadas e de agentes do poder público era a de que o processo da sua constituição ficasse no âmbito dos especialistas. Todavia, percebendo que não conseguiriam circunscrever sua feitura apenas com o discurso da técnica, tais organismos avançaram em estratégias para a adequação desse discurso como sendo de deliberação. Um disfarce, como sugere Michetti, pois pelo caráter de necessidade, que baseia o discurso da técnica não caberia deliberação, logo, “Não há lugar nem para dissenso, nem para consenso, pois o discurso da técnica não cabe posicionamento” (MICHETTI, 2019, p. 13).

Entretanto, firmes no propósito da formulação de um documento oportuno a interesses ultraconservadores, tais agentes e fundações conseguiram traçar um percurso envernizado para a Base, efetivando um processo pseudodemocrático que calou vozes, espantou entidades, apropriou-se de ideias a favor de suas narrativas e tornou invisíveis importantes contribuições.

Torna-se, portanto, essencial que os professores conheçam esse caminho arbitrário de construção da Base, a fim de que construam discernimento e senso crítico sobre os conteúdos deste documento que, por vezes, na prática pedagógica escolar precisará ser contornado e reinventado na perspectiva de uma educação crítica, igualitária, democrática e emancipadora.

## **4.2 A BNCC e a estrutura geral do ensino da Arte no Ensino Fundamental**

Iniciando pela análise da sua estrutura, na parte da BNCC, que trata do Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano, a Arte<sup>39</sup> aparece na área das linguagens, fazendo conjunto com a Língua Portuguesa, Educação Física, e com a Língua Inglesa e entre as quais apresenta como competência específica (figura 13), em articulação com a competência geral da Educação Básica (figura 12), o desenvolvimento do senso estético do aluno e a sua participação no fazer artístico como os objetivos finais do ensino da Arte.

Figura 12 - Competência Geral da linguagem da Arte para a Educação Básica

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Fonte: BNCC, 2017.

Figura 13 - Competência específica da linguagem da Arte para o Ensino Fundamental

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Fonte: BNCC, 2017.

Observando esses objetivos, percebe-se que eles coadunam com a visão de Barbosa (2014, p. 33), quando ela afirma que a arte/educação atual pretende um sujeito “conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte”, haja vista que o desenvolvimento cultural aspirado por uma sociedade depende do desenvolvimento artístico oportunizado à sua população. Contudo, também afirma que “Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte” e isso requer um ensino/aprendizagem que inter-relacione “história da arte, leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização”, o que significa envolver os alunos num complexo

---

<sup>39</sup> A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 2º estabelece que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

sistema de experiências físicas, sensoriais e cognitivas integradas, que transformam sua relação com a Arte. Dessa perspectiva de aprender sobre Arte, compreende-se que fruir, valorizar, reconhecer e respeitar não estão desconectados do fazer/praticar Arte, portanto não deveriam ser traduzidos em objetivos separados, uma vez que o senso estético não se constitui, a priori, de uma experiência estética, tampouco se desenvolve a favor dela, mas se refina continuamente em meio ao que Dewey (2010, p. 131) define como uma “enfática experiência artístico-estética” a qual “controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção”.

Com relação ao ponto em que a BNCC trata a Arte como linguagem, segundo Pimentel e Magalhães (2018), há uma redução do sentido de ensino da Arte, uma vez que lhe é retirado o *status* de área do conhecimento tão arduamente conquistado e consolidado em documentos anteriores. Para as autoras, a Arte deveria ser reconhecida como uma área específica do conhecimento e não se faz uma mudança assim tão rápida sem “profundas reflexões conceituais” e desconsiderando tudo “o que foi construído anteriormente nos documentos oficiais oriundos do MEC” (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018, p. 225).

Nesse mesmo viés, Molina<sup>40</sup> (2015, s.p.) faz sua crítica:

[...] a abordagem da Arte como linguagem, proposta pelo texto da BNCC, é no mínimo redutora, pois prioriza uma única visão desse complexo processo. Não há consenso entre os profissionais das artes sobre a abordagem da Arte como linguagem. Este é um campo em franco debate há pelo menos três décadas. Trata-se, portanto, de um modelo epistemológico que não funciona de modo universal.

Molina (2015) explica que avançam os estudos relacionando arte, conhecimento, aprendizagem e cognição, sendo que o próprio PCN-Arte à sua época, já concebia o ensino da Arte como “[...] área de conhecimento com conteúdos específicos” devendo, portanto, ser “consolidada como parte constitutiva dos currículos” e requerendo “capacitação dos professores para orientar a formação do aluno” (BRASIL, 1997, p. 37). Nesse sentido, o PCN antevia que,

[...] sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica [...] (BRASIL, 1997, p. 19).

---

<sup>40</sup> Alexandre José Molina – Instituto de Artes/ Curso de Dança/ Universidade Federal de Uberlândia (MG) – Pareceirista da versão preliminar da Base em 2015.

Percebe-se, portanto, que “Os PCNs já reconheciam a Arte como área de conhecimento desde o final da década de 1990 e, após isso, diversos cursos de graduação nos diferentes campos artísticos foram criados ou ampliados” para atender essa demanda por especialistas (MOLINA 2015, s.p.). Desta perspectiva, o autor sugere que a Arte seja compreendida na BNCC como Área e as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como seus componentes curriculares. Seria um modo, segundo o autor, de licenciados em cursos – credenciados no MEC – de diferentes expressões artísticas, terem um espaço na docência da Educação Básica.

Contudo, a BNCC seguiu categorizando o ensino da Arte em quatro unidades temáticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, agregando uma quinta denominada Artes integradas, que sugere “relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p. 197). Essa integração já aparecia num parágrafo anterior, no qual se destaca que as atividades artísticas desenvolvidas pelos alunos necessitam articular as várias linguagens e saberes referentes à arte, que “envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas”, as quais “A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades” são processos internos que os alunos mobilizam para aprender e para se expressar (BRASIL, 2017, p. 193).

Percebe-se uma ênfase, em ambos os parágrafos, às práticas educativas que integram diferentes linguagens. Todavia, Pimentel e Magalhães (2018) explicam que uma verdadeira e justa integração só é possível se a todas as linguagens forem dados o mesmo peso e valor, uma vez que integrar “significa imbricar de tal forma que novos conhecimentos possam ser construídos preservando-se a potência de cada um dos campos do saber envolvidos, não havendo o mais forte e o mais fraco, mas havendo o que um e outro tem a compartilhar” (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018, p. 229). Isso se complica diante da realidade do ensino da Arte que se apresenta nas escolas do país, pois “O que temos tradicionalmente no Brasil é um Ensino de Arte que se configura fortemente pela presença das Artes Plásticas ou da precariedade no processo de implantação da obrigatoriedade do Ensino de Música, inserido na LDB em 2009” (MOLINA, 2015, s.p.). Assim, para um ensino da Arte legítimo, que pudesse abarcar de maneira integrada os diferentes campos artísticos no currículo, conforme preconiza a BNCC, seria necessária a presença de diferentes

professores especializados em cada linguagem da Arte atuando juntos de forma integrada (MOLINA, 2015), num modelo que a atual legislação não permite.

Em outro aspecto, a BNCC observa a aprendizagem da Arte como uma prática social, ao sugerir que se coloquem os alunos no diálogo “intercultural, pluriétnico e plurilíngue” (BRASIL, 2017, p. 193), com múltiplas formas de expressões artísticas, num repertório de acesso que não se limite às produções legitimadas pelas mídias e/ou instituições culturais. Esse fator ligado ao multiculturalismo, já era abordado pelo PCN-Arte no final dos anos 1990, todavia com maior ênfase na formação sensível do aluno no sentido de ele “reconhecer e criticar manifestações artísticas, que ferem o reconhecimento da diversidade cultural e a autonomia e ética humanas” (BRASIL, 1997, p. 53). Portanto, não apenas sugeriam defesa à diversidade cultural de forma passiva, mas mostravam a necessidade de os alunos aprenderem a distinguir e a reagir contra qualquer atitude discriminatória que se utilizasse da arte para se levantar.

Nessa perspectiva, conforme Daniel, Stuhr e Ballengee-Morris (2008, p. 266), espera-se um currículo de ensino da Arte guiado por “objetivos e valores social-democráticos destinados a confrontar as práticas classistas, homofóbicas, discriminatórias e colonialistas”, com práticas pedagógicas que posicionem o aluno criticamente frente às questões políticas e sociais do seu momento histórico, do mesmo modo como fazem os artistas que convocam à reflexão sobre a sociedade através das suas obras de Arte.

Para tanto, Bastos (2008, p. 229) defende que é necessário aproximar os alunos da comunidade, pois “a arte produzida localmente oportuniza a estudantes e educadores compreender melhor a dinâmica da vida a sua volta, examinando as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes em nossa cultura”. Trata-se de contextualizar as práticas educativas com a arte e a cultura local e universal, a fim de que os alunos compreendam não somente os conhecimentos específicos da arte, mas as relações que se estabelecem entre sujeitos de diferentes tempos e locais que a arte, como expressão e representação dessas culturas, é capaz de revelar.

É neste sentido que Barbosa (2014, p. XXXII), defende a “triangulação cognoscente” nas práticas de um ensino da Arte “que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada

um” considerando “o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc.”.

E com o propósito de “facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte” caracterizando a “singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2017, p. 194), a BNCC apresenta seis dimensões que devem articular as linguagens da Arte. Trata-se de promover aos alunos, durante suas práticas artísticas, o desenvolvimento das capacidades de *criação*, de *crítica*, de *estesia*, de *expressão*, de *fruição* e de *reflexão* sobre todo o processo experienciado.

Percebe-se que a BNCC, ao reunir seis dimensões para orientar a prática do ensino de Arte, amplia-se com relação à perspectiva do PCN, no qual os conteúdos curriculares eram orientados tendo por base a articulação de três eixos, a saber: “a produção, a fruição e a reflexão” (BRASIL, 1997, p. 41).

É importante mencionar que essa triangulação pensada no PCN-Arte foi controversa do ponto de vista de Ana Mae Barbosa (2010), já que segundo sua análise, o uso de termos diferentes ao que a Abordagem Triangular originalmente propunha, descaracterizou conceitualmente a proposta.

De qualquer modo, a própria Ana Mae (2014) já percebe que, nos tempos atuais, um triângulo já não é suficiente para representar a sua abordagem conforme foi criada, uma vez que, nos últimos anos, os/as professores/as redescobriram novas formas de trabalhar Arte na escola tomando o contexto, seja qual for, o mediador dos conteúdos e propositor de leituras e dos fazeres artísticos. Dessa perspectiva, um ziguezague seria a melhor metáfora a corresponder aos novos tempos da Abordagem Triangular.

Como se viu até aqui, muitos dos conteúdos trazidos pela BNCC-Arte para o Ensino Fundamental já constavam no PCN-Arte conceitualmente mais explicados e, em alguns aspectos, mais avançados. Em outros, como com relação à integração entre diferentes linguagens artísticas, a BNCC não leva em conta que os professores que atuam com o ensino de Arte não possuem essa diversidade de saberes, haja vista – com raras exceções – ser humanamente impossível acumular tantas aptidões. Além do mais, a BNCC também não considera os diferentes níveis de conhecimentos e competências dos professores certificados para o ensino da Arte – principalmente os generalistas – que advém, por vezes, de uma formação em arte inexistente ou deficitária, que ocupa um irrisório espaço nos cursos de Pedagogia.

### 4.3 O que a BNCC preconiza para o ensino da Arte para crianças?

Chegamos às etapas para as quais os/as estudantes de Pedagogia estão se preparando para atuar na docência, que se relacionam especificamente ao trabalho com as infâncias de zero a dez anos, o que demanda por saberes muito peculiares sobre os diversos modos de aprender e de autoexpressar das crianças em diferentes fases etárias.

Embora o foco dessa pesquisa, tenha a Educação Infantil como objeto de interesse, as proposições da BNCC doravante discutidas, igualmente tratarão dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista serem também âmbito de atuação do professor generalista, e considerando a existência de um processo de transição entre as duas etapas.

#### 4.3.1 Arte na Educação Infantil

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 41).

Na Educação Infantil, com base nos eixos estruturantes já preconizados na DCNEI/2009 que são as brincadeiras e as interações, a BNCC apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, e conhecer-se, por meio de Campos de Experiências<sup>41</sup>. Tais campos, interligados se constituem como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

---

<sup>41</sup> São Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Assim, a BNCC reconhece a criança “[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...]” (BRASIL, 2017, p. 38). Compreende-se, portanto, que suas aprendizagens não podem advir apenas de experiências livres e espontâneas, mas fundamentalmente de práticas pedagógicas preparadas intencionalmente para elas.

Embora na Educação Infantil não se desenvolva um currículo por disciplinas, tampouco os Campos de Experiências devam ser trabalhados isoladamente, a BNCC apresenta como área relacionada ao ensino e aprendizagem da Arte, um Campo de Experiência chamado: ‘Traços, sons, cores e formas’, pelo qual orienta que às crianças sejam oportunizadas múltiplas experiências a partir do seu convívio com “diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar [...]” (BRASIL, 2017, p. 41).

Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca (BRASIL, 2017, p. 41).

Nota-se que, na Educação Infantil, a BNCC preserva os preceitos e fundamentos oriundos da DCNEI (2009) quanto à concepção de criança, de currículo, de proposta pedagógica e organização das práticas educativas nessa etapa da Educação Básica. Contudo, sistematiza o conjunto de práticas a serem garantidas a elas em cinco Campos de Experiência, dentre os quais restringe o ensino/aprendizagem da Arte a um campo cujo termo reducionista, ‘Traços, sons, cores e formas’, suprime gestos e movimentos, elementos expressivos essenciais ao Teatro e a Dança, o que já denota um primeiro desequilíbrio sobre a noção de integração entre as diferentes formas de expressão artísticas.

E se antes a DCNEI (2009) concebia as ações das crianças em meio às experiências de conhecimento de mundo como o único objetivo da proposta pedagógica, por sua vez a BNCC acrescenta um vir a ser da criança como o propósito das suas experiências. Ou seja, se antes as experiências em Arte

visavam promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2009, p. 26), agora essas experiências devem estar a favor do desenvolvimento de senso estético, sensível, crítico, criativo, expressivo... (BRASIL, 2017).

Além disso, a BNCC generaliza essas experiências, não dando pistas para o trabalho com a primeira infância sobre quais elementos poderiam fazer parte das atividades artísticas e culturais que envolvem o patrimônio cultural, campo esse que nem sequer é mencionado. Assim o documento subestima a capacidade inventiva dos professores e as potencialidades das crianças para apreender tal objeto, que é sugerido para as demais etapas da Educação Básica. Não se trata de antecipação de conteúdos, ou de preparação para outras etapas, mas do reconhecimento da Educação Infantil como parte do todo que configura a educação formal e do direito de acesso dessas crianças ao patrimônio cultural.

Quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento gerados para as “aprendizagens essenciais” de “bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas”<sup>42</sup> que frequentam as creches e pré-escolas, esses se referem basicamente às ações e comportamentos das crianças em meio à exploração de sons, grafismos, desenhos, pintura, colagem dobradura, escultura, modelagens, entre outras atividades expressivas, portanto valorizam a participação das crianças em diversificadas experiências artísticas e estéticas. Contudo, na descrição desses objetivos, a BNCC subestima a capacidade das crianças, colocando-as todas num patamar parecido, e abaixo das expectativas reais que poderia se esperar para as crianças mais velhas, principalmente as pré-escolares – de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. Por outro lado, também desequilibram o valor das linguagens no ensino/aprendizagem de Arte, ao ressaltar a linguagem musical, discorrer superficialmente sobre as Artes Visuais, e preterir o Teatro e a Dança dos seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

#### 4.3.2 Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental

---

<sup>42</sup> Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, são termos adotados pela BNCC para se referir às crianças da Educação Infantil.

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (BRASIL, 2017, p. 199).

Iniciando sobre as proposições que a BNCC nos traz a respeito dos processos de criação das crianças no Ensino Fundamental – do primeiro ao quinto ano -, o documento, de início, faz referência à ideia da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, para lembrar que as condições inerentes às infâncias precisam ser conservadas e consideradas na nova fase, em que o aluno continua a ser criança. Dessa forma, a BNCC preconiza que a ludicidade e o simbolismo infantil sejam preservados como base das suas experiências de aprendizagem em Arte.

Em outro item, a BNCC, defende que “o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas” contribui para o desenvolvimento das “competências relacionadas à alfabetização e ao letramento”. Esperamos que, longe da concepção de usar a arte para outra finalidade que não seja a própria arte, esse argumento da BNCC esteja próximo ao pensamento de Barbosa (2014), que concebe a arte como uma leitura do meio ambiente que dá sentido ao mundo da leitura verbal, haja vista que “Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa” (BARBOSA, 2014, p. 28).

Quanto aos objetivos que se referem ao ensino/aprendizagem da Arte para os alunos que frequentam a primeira etapa do Ensino Fundamental, na BNCC espera-se que, pelas experiências artísticas, as crianças identifiquem, apreciem criticamente, explorem, reconheçam, experimentem, estabeleçam relações, criem, improvisem, discutam, percebam, descubram, exercitem, caracterizem e tomem conhecimento sobre formas distintas tradicionais e contemporâneas de Artes Visuais; sobre diferentes manifestações do teatro e da dança; e sobre diversas formas e gêneros musicais.

Observa-se, pelas ações que identificam esses objetivos, que a BNCC preconiza as atividades artísticas como um caminho no desenvolvimento de certas habilidades e competências relacionadas ao campo da arte e não fala sobre a

importância desses processos enquanto experiências estéticas. Neste sentido, o PCN-Arte, ainda que não assumisse o processo criativo também como uma experiência estética, tal como concebe a fruição, já indicava um ponto de convergência ao afirmar que “O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas” (BRASIL, 1997, p. 49).

Destaca-se ainda na BNCC, que as crianças explorem “diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, software etc.) e que conheçam e valorizem o “patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas [...]” (BRASIL, 2017, p. 202-203).

Com relação a esse tópico sobre o patrimônio cultural, até esse momento tratado como tema transversal nos currículos escolares, a BNCC o coloca no cerne do ensino da Arte, ou seja, como conteúdo de uma área específica do conhecimento, logo, podendo ser sistematizado e aprofundado no currículo de Arte. Contudo, esse documento não explicita quais conceitos podem ser abordados sobre essa temática, haja vista que, a depender do ponto de vista teórico que o professor venha a se apropriar, reforçará nos alunos a perspectiva cultural hegemônica dominante, a qual procura se perpetuar como única representação da história.

#### **4.4 O patrimônio cultural na formação de professores de crianças: desafios conceituais**

Embora a BNCC estabeleça que as práticas dos professores articulem o cotidiano e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural (BRASIL, 2017), este documento não sinaliza caminhos e possibilidades sobre como fazê-lo, subtendendo ser esse um trabalho a ser definido pelos sujeitos das próprias comunidades escolares – professores, gestores, especialistas, colegiados... –, de modo a respeitar as culturas diversas e as necessidades específicas das escolas de cada região do país.

Por certo, ninguém pode acessar e conhecer melhor a própria cultura do que a sua comunidade escolar, no entanto, faz-se necessário considerar: será que todos

os professores conseguem definir cultura, bem como relacioná-la com educação ao ponto de inventar práticas educativas emancipatórias? Essa é uma reflexão necessária, haja vista os diferentes níveis de conhecimento e de formação desses profissionais, os quais muitos talvez nem consigam visualizar a própria cultura local, quem dirá se interessar em reconhecer contextos culturais mais distantes.

Questões como essa nos remetem ao início do processo de elaboração da Base, na sua primeira versão, quando o conteúdo apresentado para a área de história gerou polêmica, a partir das críticas daqueles – incluindo o Ministro da Educação da época – que consideraram os tópicos relacionados ao Brasil Contemporâneo, por seu predomínio, uma iniciativa ideológica dos especialistas que o propuseram. Por tal ocorrido, já é possível de se pensar: será que a diversidade cultural brasileira realmente é um assunto de relevância do ponto de vista dos idealizadores da Base?

De fato, o alienamento cultural é um problema complexo e urgente que desafia a formação profissional docente pois, de acordo com Silva (2007), parte dos professores que atuam com a educação de crianças, não consegue fazer uma significativa relação entre educação e cultura em suas práticas cotidianas. Muitos sequer compreendem o que seja cultura, conceito esse que, para Daniel, Stuhr e Ballengee-Morris (2008, p. 270), consiste em um dos maiores equívocos existentes, já que cultura é frequentemente entendida “[...] como estática, entidade esotérica, fora de uma experiência vivida pelo indivíduo”.

Por essa razão, Silva (2007) defende que aos cursos de Pedagogia compete o desenvolvimento de um trabalho educativo que faça com que o professor visualize a diversidade cultural presente entre os alunos e os capacite a recolher desse meio subsídios para balizar suas práticas. Conforme o autor, hoje, o trabalho que envolve o capital cultural que permeia a escola e seu entorno “[...] não está presente nos cursos de formação docente, impedindo o discernimento da diversidade cultural” (SILVA, 2007, p. 17).

Diante desse problema, o autor acredita que a educação patrimonial, se inserida nos currículos dos cursos de Pedagogia, traria importantes contribuições para a formação ética e cultural dos professores, visto que “[...] é necessário educar para o positivo, educar para a construção de uma pedagogia multicultural e criativa em que não se reproduzam padrões, estereótipos, exclusões” (SILVA, 2007, p.12). Nessa perspectiva, a educação patrimonial extrapolaria o seu sentido primeiro de

educar sujeitos para a conservação do Patrimônio Histórico, alcançando um caráter político de transformação social “visando a formação de pessoas capazes de (re) conhecer sua própria história e cultura, [...] valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões”. (MAGALHÃES, ZANON e BRANCO, 2009, p. 52).

Rossi (2017) é outra autora que defende a educação patrimonial na formação inicial de professores, como forma de lhes oportunizar conhecimentos sobre patrimônio cultural, cuja falta os priva de perceberem que no “passado-presente” há uma inesgotável fonte de reflexão de se pensar o futuro. Rossi (2017, p. 116) explica que, ao “favorecer uma determinada leitura do passado, uma releitura do presente e um redirecionamento do futuro; criando representações sobre fatos, saberes, culturas, lugares e obras que influenciam o desenrolar da própria história”, a educação patrimonial, na formação inicial docente, provocaria um olhar mais crítico do professor para a complexidade da sociedade e, por consequência, para o próprio papel de agente de transformação.

Embora Silva (2007) e Rossi (2017) apresentem fortes argumentos sobre a ideia de inserir educação patrimonial na formação inicial de professores, é preciso considerar outros pensamentos que a problematizam e sinalizam sobre os perigos em aplicá-la sem os devidos fundamentos históricos, culturais e conceituais levantados pelas teorias críticas contemporâneas. Sem tais estudos e reflexões, incorre-se no erro de os professores reforçarem o modelo legitimado pelo discurso hegemônico, privilegiando certos grupos em detrimento a outros, reproduzindo práticas elitistas e excludentes.

Neste sentido, Coutinho (2012, p. 54) alerta que,

As relações com o patrimônio cultural, no âmbito educacional, têm se restringido à dimensão da difusão, a constatação da existência do patrimônio como índice de uma identidade a ser incorporada, são os legados que precisam ser carregados. Esta é uma perspectiva que se assenta em uma visão essencialista e estática de cultura. As mediações nesta perspectiva vão repetir as ‘verdades’ dos especialistas, dos historiadores, dos discursos que engendram e mantêm as ideologias e o poder.

Reis, Cardoso e Princival (2019, p. 216) concordam que, a depender do conhecimento que os professores possuem sobre o assunto, suas práticas com os

alunos podem seguir por dois caminhos distintos: “um mantenedor e impositor das acepções das classes dominantes ou do Estado e outro crítico e histórico valorativo”. Se no primeiro caminho, a educação patrimonial aprisiona pensamentos aos valores dos grupos dominantes, no segundo a educação patrimonial é libertadora, e não se resume à preservação de bens e de lugares, pois volta seu olhar à apropriação e à interpretação crítica da história e das sociedades que esses venham a representar.

Neste sentido, Demarchi (2016, p. 272), acredita que a educação patrimonial em suas políticas, está desatualizada, sendo imperativas novas pesquisas que a aproximem das ideias progressistas de educação, trazendo novas reflexões que superem velhos conceitos, considerando que, “[...] tanto a noção de patrimônio cultural quanto a de educação patrimonial são dinâmicas e mudam ao longo do tempo”.

Desse pressuposto, é preciso reconhecer que os conceitos de metodologia e de instrumento de “alfabetização cultural” difundidos por (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999) precisam ser revistos, uma vez que remetem a uma visão, segundo Silveira e Bezerra (2007, p. 87) “que, se apresenta pouco afeita ao olhar antropológico que toma o Outro como um sujeito capaz de realizar a sua própria hermenêutica do mundo no qual está inserido”. Assim,

[...] as perspectivas conscientizadoras desconsideram a visão de mundo dos envolvidos com o processo de conservação patrimonial, tendendo a tomá-los como pessoas que necessitam da luz do conhecimento para aclarar suas consciências obtusas (SILVEIRA e BEZERRA, 2007, p. 87).

Trata-se, de acordo com Siviero (2014, p. 34), de um conceito que perpetua “a estrutura político-social paternalista e clientelista” explicada por Paulo Freire, em sua metáfora da “Pedagogia Bancária”, uma vez que compreende o patrimônio cultural, como algo a ser inculcado, e não como instrumento de promoção da cidadania.

A despeito destas questões, Florêncio (2019, p. 62), as atualiza ao evidenciar em sua pesquisa, um recente panorama sobre as políticas públicas da educação patrimonial, que se alinham, segundo a autora, com a educação progressista e que definem a educação patrimonial não mais como uma metodologia, mas como recurso “para mobilização social em torno do patrimônio cultural, para a valorização

da diversidade cultural, para o fortalecimento da identidade local e para a afirmação dos sujeitos em seus diferentes modos de ser e estar no mundo”.

Diante do exposto, é possível considerar que conceitos da educação patrimonial, se associados a aportes teóricos contemporâneos produzidos pelos campos da história, da antropologia e da sociologia, podem ser inseridos no currículo das licenciaturas, em especial no Campo da Arte, trazendo relevantes conhecimentos aos futuros professores/as sobre Patrimônio Cultural e esclarecimentos sobre diferentes conceitos de cultura, a fim de compreendê-la como uma produção social diversa, viva e ativa.

#### **4.5 Conceitos sobre patrimonialização na formação de professores**

Conforme vimos anteriormente, a BNCC apresenta como objeto de estudo para o ensino da Arte tanto para os alunos da Educação Básica – exceto Educação Infantil –, quanto para seus/suas professores/as na formação profissional, o patrimônio cultural material e imaterial brasileiro de diferentes culturas. Mas cabe perguntar: o que os professores compreendem por patrimônio cultural institucionalizado?

Ao abordarmos o tema patrimônio cultural no nosso dia a dia, o que se percebe é um entendimento comum que relaciona patrimônio a monumentos espalhados pela cidade, e/ou a antigos casarões que são, por vezes polemicamente tombados e protegidos – nem sempre conservados – pelas leis de patrimonialização. Nessa perspectiva, o que predomina, são relações hegemônicas apenas com o patrimônio material e com uma única história contada por aqueles que elegeram tais patrimônios, como ícones da memória de uma sociedade passada, que enaltece algo, que pode não ser mais tolerado pelas sociedades atuais. Nesse entendimento, o patrimônio alcança os objetivos para os quais foi criado, legitimar o poder e perpetuar uma “mitologia das origens” (POULOT, 2009, p.15).

Por essa razão, é preciso entender que o patrimônio é vivo, porque a cultura é viva. Quando não admitimos que a cultura é fluida e mutável e insistimos no conservadorismo, ignoramos a nossa própria cultura, uma vez que somos fruto da miscigenação entre o presente e o passado, com seus elementos que entremeiam diariamente nossa vida e nossas relações. Esse conservadorismo levado para o campo do patrimônio se confunde com o conceito de conservação, tornando-se um

“combate militante” contra o “vandalismo”, pois não enxerga que o patrimônio no tempo presente é incapaz de reproduzir fielmente os tempos e as narrativas da sua concepção (POULOT, 2009). Assim, “O patrimônio não é passado, já que sua finalidade consiste em certificar a identidade e em afirmar valores, além da celebração de sentimentos, se necessário, contra a verdade histórica” (LOWENTHAL, 2003, apud POULOT, 2009, p. 12). Significa que o patrimônio se mantém vivo pelos movimentos que o acompanham através dos tempos, sejam eles comemorativos, sejam de contestação.

Tomemos como exemplo as polêmicas recorrentes e atuais que envolvem o monumento do bandeirante Manuel de Borba Gato (figura 14), erguido em 1963 no bairro Santo Amaro em São Paulo, pelo artista plástico Júlio Guerra, que de um lado, é alvo de ataques por parte de populares que não mais aceitam a presença desse objeto, por entenderem que ele heroiciza a escravidão e o extermínio dos povos indígenas; de outro, por populares que criticam esse movimento contrário, ao que chamam de “vandalismo” e buscam meios de proteger o monumento, por concebê-lo como uma importante representação de parte da história nacional.

Figura 14: Intervenções pró e contra o monumento de Borba Gato, em São Paulo

Em 2008, um alerta para a preservação dos monumentos públicos da cidade de São Paulo.



Fonte: Sampa online (30/10/2008).

Em 2016, o monumento amanheceu pichado com tintas coloridas.



Fonte: G1, SP (25/07/2021).

Em 2021 o fogo em Borba Gato reacende debate sobre o que fazer com monumentos contestados.



Fonte: Veja, SP (30/07/2021).

Fontes: Canais brasileiros de imprensa *online* (2021).

De tal modo, percebe-se nas imagens da figura 14, que o monumento interpelado pela performance dos populares em seus tensionamentos contra e favor do que imaginam que ele possa representar, cobre-se simbolicamente por suas

narrativas, ora representadas por um colete salva vidas, ora por chamas, ora por pichação, transformando esse patrimônio histórico de cunho material, também em imaterial.

E nesse imbróglio, quando se trata de patrimônio cultural, numa perspectiva contemporânea, quem está certo e quem está errado, não é mais a questão, haja vista que a própria situação paradoxal já prova que o patrimônio é livre da cristalização das memórias que lhe foram inicialmente imputadas. Ao provocar e angariar novas narrativas para a sua existência, transcendendo o tempo, o lugar e os fatos da sua concepção, “O patrimônio elabora-se, em cada instante, com base na soma de seus objetos, na configuração de suas afinidades e na definição de seus horizontes [...] através de testemunhos convergentes ou contraditórios e os efeitos de expectativa ou de saber que ele pode provocar [...]” (POULOT, 2009, p. 15).

Deste modo, é no sentido da formação de uma consciência crítica diante do que está exposto ao redor como formas e lugares de materialização da memória histórica nacional instituída e das ações e discussões que os acompanham, que a formação cultural dos/professores/as deve se voltar, a partir de experiências de problematização sobre o patrimônio cultural, tomando por base os movimentos e demandas da atualidade. Assim,

Como educadores, importa compreender os mecanismos que agem no campo da cultura para tentar instaurar processos de mediação críticos que façam com que o patrimônio revele sentidos para os sujeitos de hoje. Importa tomar os usuários do patrimônio cultural como comunidades de aprendizagem, capazes de dotar de sentidos os objetos e artefatos culturais (COUTINHO, 2012, p. 27).

E neste caminho, fundamentalmente, é preciso que os/as estudantes de Pedagogia conheçam minimamente o processo histórico pelo qual ocorreu a institucionalização do patrimônio cultural. Processo iniciado pela elite e pelos governos que, preterindo as culturas populares, elegeram como patrimônios a serem salvaguardados os bens históricos e artísticos eruditos que, ao seu ver, melhor representariam o que imaginavam ser uma nação.

Nesse período, segundo Poulot (2009, p.10-11), edificou-se uma história-memória do patrimônio nacional que primou por valorar “seus arautos mais notáveis, bons servidores e grandes estadistas [...]” enaltecendo “o labor da ciência e os avanços da instrução pública”. E nesta perspectiva moral de conceber as normas

patrimoniais, formaram-se historiadores para reforçar progressivamente esses dogmas como heranças universais.

#### 4.5.1 Breve histórico da institucionalização do patrimônio cultural

Até meados do século XX, a patrimonialização, que era prerrogativa apenas do Estado, tinha tão somente como critério que os objetos artísticos e históricos para serem ativados portassem signos que representassem a identidade de uma nação. Portanto, não incluía as criações culturais da população, tampouco dava espaço para essas participarem do processo de ativação patrimonial, resultando na elitização dos objetos patrimonializados, que se restringiam aos bens materiais.

Coutinho (2012) explica que a gênese desse movimento em torno do patrimônio tem relação com a visão universalista de cultura, que foi se constituindo ao longo da história do ocidente e firmada em meados do século XIX com o avanço do capitalismo e das práticas colonialistas, que se expandiram no mundo “civilizado”.

De tal modo, é nesse período que são produzidos estudos que definem critérios e valores para qualificar hierarquicamente as culturas, suscitando numa visão de superioridade da cultura dos países do hemisfério Norte em relação às outras e às suas próprias culturas, e a preocupação com a sua preservação. É importante saber que “A França da primeira metade do século XIX foi, por excelência, o lugar da elaboração progressiva e muitas vezes conflitante dos valores patrimoniais – em oposição, especificamente, ao direito de propriedade” (POULOT, 2009, p. 26).

É assim que, no início do século XX, esses países “civilizados” criaram regulamentações de proteção aos seus bens culturais, principalmente em razão dos períodos de guerra que se sucediam naquele momento na Europa e que colocavam em risco a integridade de monumentos, objetos artísticos e arquiteturas locais.

Foram feitos, em 1919, os primeiros documentos imputando regras concernentes à proteção de bens patrimoniais, alcançando reconhecimento em 1935 e ordenação jurídica em 1945, a partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), que teve o importante papel de definir critérios e prioridades para a proteção do patrimônio cultural mundial.

Foram várias as convenções que se sucederam a partir da UNESCO até 2005, que discutiram importantes questões do patrimônio cultural, dentre as quais Zanirato (2018) destaca a *Convenção do Patrimônio Mundial* de 1972, que passou a definir como patrimônio todas as obras humanas e naturais integradas à vida coletiva, as quais deveriam ser protegidas num plano geral.

Dali em diante,

A preocupação se voltou para as obras conjugadas do homem e da natureza, que deveriam ser conservadas para a humanidade. A inclusão da natureza como patrimônio é resultante de um duplo movimento: primeiro, da constatação de seu papel na vida das sociedades, pois a cultura, fruto da criação humana, a emprega e a transforma, uma vez que toda cultura se desenvolveu em relação às características de seu entorno natural; o tipo de território que ocupa cada povo e as condições climatológicas, com influências nas particulares formas de vida, no tipo de moradia, de vestimenta, de alimentos, de práticas agrícolas, etc. (ZANIRATO, 2018, p. 17).

A consideração da criação popular como patrimônio cultural, bem como o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural das populações, vieram somente a partir de 2003, na *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial* e, em 2005, com a *Convenção da Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, tornando-se lei no Brasil, a partir do Decreto nº 6.177 de 1º de agosto de 2007, que promulga a *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Lembrando que, no Brasil, a partir da Constituição de Federal de 1988, a diversidade de expressões culturais já havia sido considerada como um patrimônio a ser promovido e salvaguardado, conforme disposto em seu artigo nº 216:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários,

registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL, 1988).

No Brasil do período oligárquico e patriarcal, o processo de institucionalização do seu patrimônio seguiu uma trajetória particular, embora se baseando nos mesmos moldes elitistas do movimento que ocorria no mundo naquele período, sendo concretizado no período nacionalista dos anos 1930. Cria-se nesse contexto, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) – hoje, Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) –, por meio do Decreto-Lei 25/1937, que teve por base um anteprojeto elaborado pelo intelectual Mário de Andrade, encomendado pelo Secretário de Educação e Saúde Gustavo Capanema, pelo qual pretendia-se a criação de uma política de preservação da cultura nacional.

Já naquela época, Mário de Andrade

[...] defendia a preservação não só dos grandes monumentos, da arte erudita ou pura e de peças arqueológicas, mas seu olhar de etnógrafo incluía como patrimônio a arte e os artefatos da cultura popular e dos povos “ameríndios”, assim como os bens imateriais: costumes, cantos, lendas e fazeres, reconhecendo e valorizando a diversidade de nossa formação cultural (COUTINHO, 2012, p. 22).

Em suas andanças etnográficas pelo Brasil, Mário de Andrade buscava uma identidade cultural que representasse a totalidade de nosso país perante o panorama internacional. Ou seja, o que interessava para ele, tão somente seria resgatar uma ideia de unidade cultural, em detrimento à ideia de regionalismo (CHUVA, 2009). Sua problemática, portanto, voltava-se para uma identidade nacional, que da sua perspectiva totalizante deveria ser representada pela cultura brasileira, isto é, “a identidade nacional seria um somatório de ‘Brasis’ – uma síntese de diferentes costumes e formas de expressão, resultado também de suas preocupações acerca do folclore” (CHUVA, 2009, p. 160).

Todavia, por falta de respaldo jurídico para a sua implementação, tais ideias não ganham força e o novo projeto de patrimonialização pensado para o SPHAN,

partindo da mesma ideia de nacionalização, elege a cultura material caracterizada por artefatos e arquiteturas do período colonial – supostamente “descobertos” por arquitetos, artistas e escritores –, como os patrimônios a melhor representarem a identidade nacional. Foi assim que “O Estado se autoatribuiu o papel de agente de memória da nação, detentor da tutela do patrimônio histórico e artístico nacional – e também de sujeito da história” (CHUVA, 2009, p. 173).

Desse modo, por meio do SPHAN, o Estado encontrou um jeito de legalmente ter a prerrogativa de eleger, manejar e controlar o patrimônio cultural do país, criando uma “[...] política de patrimônio que preservou a casa-grande, as igrejas barrocas, os fortes militares, as câmaras e cadeias como as referências para a construção de nossa identidade histórica e cultural e que relegou ao esquecimento as senzalas, as favelas e os bairros operários” (FERNANDES, 1993, p. 275).

Em suma, a história nos mostra que a concepção humanística e universalista de cultura construiu critérios e valores para as ações patrimoniais, cujas “[...] produções mais virtuosas, heroicas, singulares e tidas como essenciais para elevar espiritualmente a humanidade” (COUTINHO, 2012, p. 21), definiriam o que viria a ser um patrimônio cultural, por meio de suas características de antiguidade, excelência cultural, tangibilidade e condição de servir como documento universal para a humanidade.

Hoje o compromisso e os desafios do IPHAN com o Patrimônio Cultural são bem diferentes. Se antes o sentido de patrimônio buscava representar uma nação, hoje o desafio é fazer com que o Patrimônio Cultural represente, preserve e promova a diversidade cultural humana em suas múltiplas formas de expressão. Compromisso e desafios esses que também permeiam a educação formal, sobretudo o atual ensino da Arte, ao passar a tratar do patrimônio no seu currículo.

Por fim, constata-se, que, com relação aos possíveis reflexos provocados pelo alinhamento dos currículos da formação inicial de professores/as com a BNCC, de acordo com as análises apresentadas, esse documento promete poucos impactos para o currículo do ensino da Arte, uma vez que, em relação ao PCN-Arte e à Abordagem Triangular, conceito que predomina no abalçamento prático-teórico do currículo do ensino da Arte no Brasil, a BNCC não oferece maiores avanços, tampouco grandes complexidades. Contudo, é justo destacar que, ao definir o patrimônio cultural brasileiro, como conteúdo do ensino da Arte a ser sistematizado na prática escolar, a BNCC traz um importante desafio e responsabilidade aos

professores universitários de Arte que, por sua vez, deverão se aprofundar nesses estudos, a fim de atualizarem suas práticas junto aos/às futuros/as professores/as da Educação Básica.

Esse é um desafio principalmente para os cursos de Pedagogia, uma vez que neles o ensino da Arte é um componente curricular pouco valorizado, por vezes nem ofertado com vistas a dar espaço na matriz curricular para outras áreas do conhecimento. O que nos remete sempre ao mesmo ponto problemático e que trata da estrutura do curso, cuja proposta curricular é composta por uma infinidade de disciplinas e se dá, na maioria das instituições, via exclusiva pela educação a distância.

Cabe, portanto, aos cursos de formação inicial docente, em especial àqueles que formam os professores generalistas para atuar com crianças na Educação Básica, a potencialização do ensino da Arte em seus currículos, cujo trabalho reflexivo e problematizador consiga contornar as imposições e limitações da BNCC, aproveitando o que ela ofereça de relevante, contribuindo para que os professores em formação tenham o discernimento crítico e criativo tão necessário a suas futuras formas de ensinar Arte na escola, que sejam atualizadas, contextualizadas e emancipadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho emerge da minha experiência enquanto profissional na Educação Infantil, que percebe uma arte praticada na escola da primeira infância, que não respeita a criança como sujeito histórico e social, e que não se conecta as manifestações artísticas, culturais e patrimoniais locais.

Longe disso, muitos/as professores/as ancoram suas práticas a modelos produzidos principalmente na internet, não constituindo conhecimentos teóricos práticos-conceituais próprios que articulem arte, cultura e educação, se distanciando da autoformação e da formação permanente que lhe exigem compromisso, estudos e reflexões. Minha hipótese, é de que a origem desse problema está na formação inicial desses profissionais, que se dá nos cursos de Pedagogia, os quais pouco investem no estudo da arte, da cultura e do patrimônio, no âmbito da formação de professores para a docência em arte.

Observando essa questão, decidi investigar a estrutura desses cursos em Santa Catarina, visando compreender quais elementos contribuem para fragilizar o ensino da Arte na formação de professores/as da Educação Infantil, utilizando para tanto, diferentes metodologias, tais como pesquisa bibliográfica, pesquisa qualitativa e análise documental. E para as análises dos dados coletados, fundamentei-me em ideias e conceitos de teóricos de diferentes áreas, bem como dialoguei com experiências arte/educativas praticadas em escolas públicas brasileiras, uma delas vencedora do Prêmio Arte na Escola Cidadã.

Assim, duas práticas foram trazidas para o bojo das discussões como evidências de que existe a possibilidade de se praticar arte na escola e na formação de professores, de forma integrada, mediada e contextualizada cultural e historicamente. A primeira, se refere a um projeto de formação continuada, que oportunizou à um grupo de professoras da Educação Infantil, a imersão em inusitadas experiências artístico-estéticas com a arte contemporânea, como pretexto de construção das próprias poéticas profissionais; a segunda diz respeito a um projeto educativo realizado numa escola de Educação Infantil, em que a professora, num trabalho sensível, envolveu a comunidade escolar em experiências estéticas e artísticas, tomando por referência e pano de fundo, o patrimônio material e imaterial da Bahia. Ambas foram selecionadas, em razão de apresentarem uma visão

Histórico-Crítica de arte/educação, pois acreditam no papel da escola como agente de humanização e de transformação social.

Sobre a pesquisa, é importante ressaltar, que no período de coleta de dados, alguns entraves dificultaram a amplitude de minha investigação, haja vista, a indisponibilidade de documentos e de informações. Por isso dos 102 cursos identificados na plataforma do e-MEC como credenciados no estado, consegui coletar somente 51 matrizes curriculares, das quais apenas 23 ementas do ensino da Arte estavam disponíveis. Senti o quanto é complicado fazer pesquisa no Brasil, de encontrar as fontes, e ainda que sejam colaborativas, pois muitas instituições sequer responderam minhas solicitações. Hoje talvez nem conseguisse realizar esse trabalho, haja vista que a página interativa do e-MEC, uma fundamental base oficial de dados, encontra-se fora do ar desde o ano passado.

Assim, caminhando no sentido de identificar os elementos que silenciam o campo da arte nos cursos de Pedagogia, essa pesquisa se deparou com algo ainda mais chocante: a exorbitância na quantidade de cursos atuando no estado exclusivamente a distância. Tal fato, nos remete a percepção de que os/as alunos/as da Pedagogia, futuros/as professores/as da Educação Básica, ao invés de aprenderem a lidar com humanos, estão aprendendo a lidar com máquinas. É o que revela a primeira etapa dessa dissertação, a qual destaca que as estruturas de atendimento dos cursos de Pedagogia em Santa Catarina se organizam em 81% de seus municípios, somente pela educação a distância, e que destinam ao ensino da Arte, menos de 2% da carga total do curso.

Ora, nesse contexto, de formação de professores, onde o ensino da Arte é ínfimo, e se realiza sem encontros presenciais, sem a interação entre os diferentes sujeitos, sem experiências práticas-estéticas-criativas, sem a experimentação de objetos, técnicas, referências, espaços e materiais, é razoável entender porque muitos/as professores/as preferem adotar modelos prontos, a inventar as próprias práticas. Ao que parece, eles/elas não têm outra saída, pois diante dessa carência de base, fica difícil inclusive para engrenarem no percurso de uma formação continuada que não se atenta para as deficiências legadas da formação inicial.

Outra questão, concerne as diferenças culturais regionais cujas especificidades não são consideradas na construção da proposta curricular do curso a distância, visto que suas matrizes são genéricas e engessadas, não permitindo flexibilização. De tal modo, também é possível compreender porque existem práticas

em arte na escola desconectadas da realidade social, artística, cultural e patrimonial local, uma vez que esses/as professores/as não aprenderam a reconhecer o próprio contexto como fonte de conhecimento, tampouco a fazer conexões.

A segunda parte da dissertação que analisa o referencial teórico das ementas de Arte e os conceitos explícitos nas descrições dos seus conteúdos, constata que todas as ementas se afirmam pela Abordagem Triangular, prevalecendo textos voltados ao Ensino Fundamental. A ausência da Educação Infantil também se percebe nos termos que nomeiam o componente curricular Arte nas ementas, visto que dentre as 23 analisadas, apenas cinco se identificam por terminologias que relacionam Arte e infância. Observando esses dados, deduz-se o pouco interesse dos cursos em abordar arte na Educação Infantil, o que implica a mais um fator limitante: o/a professor/a não aprende a ensinar Arte na primeira infância, ou se aprende, o ensino da arte é reduzido a confecção de brinquedos ou se baseia apenas numa cultura criada exclusivamente para o consumo das crianças.

Tais observações me levaram a problematizar o conceito de experiência artístico-estética, também em razão do uso indiscriminado do termo 'estético', que apareceu em várias das ementas, expondo concepções díspares e superficiais de professores da graduação sobre estética. Essa é uma questão que preocupa muito, uma vez que no lugar onde se aprende, que ensinar arte na escola consiste em apenas instruir as crianças a confeccionarem coisas úteis e 'bonitas', não há espaço para aprender que estética, assim como a aprendizagem, opera no campo da subjetividade, envolvendo corpo, mente e emoções, na construção de sentidos sobre a vida por meio da arte. Significa assim dizer, que a formação para a docência em arte, deve voltar-se ao desenvolvimento do ser humano e não a simples criação de produtos, o que implica em oportunizar aos licenciandos, diversificadas experiências artísticas e estéticas com objetos de arte, bens patrimoniais e com outras formas de expressão humanas que possam ser compreendidas, sentidas, refletidas e problematizadas.

Outra questão observada no currículo do ensino da Arte, foi a ausência de conteúdos sobre Patrimônio Cultural na maioria das ementas. Ainda que a BNCC recomende o patrimônio como objeto de conhecimento no campo da Arte, apenas duas mencionavam esse estudo. Um contrassenso, se retomarmos as teorias mais citadas nessas mesmas ementas, que sugerem um ensino da Arte potencialmente humanizador, que contextualiza os estudos da arte estabelecendo relações

históricas, políticas, sociais e culturais entre a obra de arte e a atualidade, o que implica, por certo, na inclusão do patrimônio cultural, por se configurar como a expressão de valores de uma comunidade, e o testemunho da sua história que se dá por meio de suas manifestações artísticas e culturais.

Se como vimos, o pós-modernismo rompeu com a ideia cristalizada de arte circunscrita a uma elite, reconhecendo também como arte a produção criativa popular, o mesmo aconteceu no campo do patrimônio, que outrora buscava representar a ideia de nação, preterindo a cultura do povo, agora enaltece o valor da diversidade cultural e o fortalecimento da identidade local. Neste sentido, é fundamental considerar estudos sobre o patrimônio cultural no ensino da Arte, haja vista que os alunos das escolas e os professores em formação necessitam reconhecer e estudar criticamente as representações históricas e artísticas de suas comunidades, a fim de estabelecerem vínculos, pertencimento e identificação.

Finalmente, no que se refere as minhas análises sobre o campo da arte na BNCC, um documento instituído de forma arbitrária e controversa, contendo vários problemas conceituais, constatei que o mesmo não fortalece o ensino da Arte na Educação Infantil, uma vez que discorre superficialmente sobre essa etapa. Entretanto no que tange ao Ensino Fundamental, apresenta um importante desafio na formação artística dos estudantes de Pedagogia, ao introduzir o Patrimônio Cultural como objeto de conhecimento no currículo do ensino da Arte, embora não indicando direcionamentos teóricos de embasamento, o que implica no risco da criação de práticas educacionais que legitimem a cultura da hegemonização dominante, caso os docentes adotem caminhos epistemológicos equivocados.

Em suma, os resultados dessa pesquisa indicam uma real fragilidade no ensino da arte nos cursos de Pedagogia em Santa Catarina, com reflexos potencialmente negativos na *práxis* escolar. A educação a distância como modo preponderante de ensinar arte; propostas curriculares assentadas em conceitos rasos e equivocados sobre a arte, educação, estética e cultura; a indiferença sobre o ensino da Arte na primeira infância; e o desprezo ao patrimônio cultural, como direito dos estudantes ao exercício da cidade e as suas manifestações, elencam razões que justificam a adoção por muitos professores, de práticas em arte desarticuladas, passivas e simplistas, baseadas em modelos dados, que esvaziam o ensino da Arte de sua finalidade humanizadora e transformadora na educação.

A luz dessas considerações, compartilho rapidamente o contexto histórico vivido na realização dessa pesquisa até a sua conclusão. Ela iniciou e caminhou concomitantemente com a pandemia da Covid 19 em sua pior fase, num período cercado por muitas incertezas e fortes reflexões acerca da nossa efemeridade existencial, mas também de muita indiferença, cobiça e barbárie política na falta de assistência aos que gravemente foram acometidos pela doença.

E como se não bastassem dois anos de pandemia e suas trágicas repercussões, ruídos sobre uma possível guerra entre a Rússia e a Ucrânia reverberavam na imprensa mundial, se deflagrando no exato dia da defesa dessa dissertação. Uma guerra de enormes proporções, causando mortes, destruição, uma crise humanitária sem precedente e desequilíbrio na economia do mundo.

Trago tais fatos tão recentes a fim de ilustrar o quanto nos é caro uma educação que não forma sentidos, que não trata da ética, da estética e da sensibilidade, que distancia as pessoas ao invés de uni-las, que coloca máquinas para mediar relações. Senti o quanto é ainda mais relevante defender a presença na escola de uma educação em Arte, que reverencia a vida, a criatividade humana e os patrimônios da cultura em toda a sua diversidade, e que educa os sentidos para o discernimento ético e amoroso sobre o mundo em seus contrastes e contradições. Nesta perspectiva, o atual modelo de formação artística e cultural do futuro pedagogo não dá conta, exigindo, para tanto, mudanças urgentes e radicais.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Erica Natacha Fernandes de Andrade; CUNHA, Marcus Vinicius da. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**. 2016. pp. 301-319. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.013>. Acesso em 19 set. 2021.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 196 p.
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação. **Nota pública de repúdio**. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em 14 jan 2021.
- ALCÂNTARA, Ana Maria. Companhia das letras recolhe livro com crianças brincando em navio negreiro. **Uol Notícias**. Londrina, 2021. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/09/11/cia-das-letras-recolhe-livro-que-mostra-crianca-brincando-em-navio-negreiro.htm>. Acesso em 05 jan 2022.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. [Trad. FLAKSMANN, Dora]. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 196 p. [cópia eletrônica].
- BARBIERI, Stela. Interações: Educação infantil e arte contemporânea. Onde está a arte na infância? **Coleção interações**. São Paulo: Blucher, 2012. pp. 25-29. Disponível em: [https://vanessanogueira.files.wordpress.com/2017/03/interac3a7c3b5es\\_onde-estc3a1-a-arte-na-infnc3a2ncia-barbieri.pdf](https://vanessanogueira.files.wordpress.com/2017/03/interac3a7c3b5es_onde-estc3a1-a-arte-na-infnc3a2ncia-barbieri.pdf). Acesso em 13 jun. 2021.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae Barbosa (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 98-112.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 80 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. 150 p.
- BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. **Formação docente** – curso de especialização para o quadro do magistério da SEESP. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf). Acesso em: 16 jun. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. pedagogo generalista–professor de educação infantil: implicações e desafios da formação. Revista FAEEBA, v.27, n.51. Salvador, 2018. pp. 45-67. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4966>. Acesso em 20 jan 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. GOBATTO, Carolina. Reflexões sobre alguns impasses na formação inicial de professoras (es) para a educação infantil no curso de pedagogia. **39ª Reunião Nacional da ANPEd**. Niterói: 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07\\_trabalho\\_encomendado\\_formatado\\_39\\_rn\\_-\\_1\\_maria\\_carmem\\_silveira\\_barbosa.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_1_maria_carmem_silveira_barbosa.pdf). Acesso em: 05 mai. 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a arte/educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. edição. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 227-244.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. Celebrando autorias: arte, comunidade e cotidiano em arte-educação. **Visualidades**. Revista do Programa de Mestrado em cultura visual – FAV/UFG. v. 3 n. 1, 2005. pp 70-85 Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/17932>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CANEN, Ana. Competência pedagógica e pluralidade cultural. Eixo na formação de professores? **Cadernos de Pesquisa**, n.102, Fundação Carlos Chagas: 1997. p.89-107. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/741>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CAPELATTO, Igor. Arte e tecnologia. **Repositório Unicentro**. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/816/5/Arte%20e%20tecnologia.pdf>. Acesso em 09 abr. 2021.

CHUVA, Márcia. **Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. [Introdução, p. 29-41; Capítulo 3 – A proteção institucionalizada, p. 143-193]. (Cópia eletrônica).

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 58 p.

COUTINHO, Rejane Galvão. Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural. In: **Rede São Paulo de formação docente - cursos de especialização para o quadro do magistério da SEESP, Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. São Paulo, 2012. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/45822/6/2ed\\_art\\_m3d6.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/45822/6/2ed_art_m3d6.pdf). Acesso em: 01 jun. 2020.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Como vai a Arte na Escola Infantil? **Revista Apotheke** v.5, n.3, ano 5, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827/11114>. Acesso em 13 jun. 2021.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de.

(Orgs.). **Arte contemporânea e educação infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017. pp. 9-26.

DANIEL, Vesta A. H; STHUR, Patrícia L; BALLENGE-MORRIS, Christine. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 264-276.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019. 263 p.

DE OLHO NA EDUCAÇÃO, PORTAL. **Balanco PNE 2021**: campanha nacional pelo direito a educação. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/balanco-pne-2021/#:~:text=Como%20sintetizado%20no%20resumo%20do,%2C%20democr%C3%A1tico%2C%20transformador%20e%20livre>. Acessado em 13 abr. 2022.

DEMARCHI, João Lorandi. **Perspectivas para atuação em educação patrimonial**. Revista CPC, n. 22, p. 267-291, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v0i22p267-291>. Acesso em 02 jul 2020.  
DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995. 293 p.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro; São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 113 p.

DIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MARCA A EXPANSÃO DE OFERTAS DE CURSOS E AUMENTO DO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS. **Inep – MEC**, Brasília, 27 de nov. 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206). Acesso em: 22 de mar. 2021.

DUVE, Thierry de. **Fazendo a escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed. 1999. 319 p.

EFLAND, Arthur D. FREEDMAN, Kerry, STUHR, Patricia. **La Educación em el arte pós-moderno**. Barcelona: Paidós, 2003. 237 p.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae; (Org.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008. pp. 173-187.

FERNANDES, José Ricardo Oria. 1993. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. **Revista Brasileira de História** 13 (25/26). 1993. pp 265-276. Disponível em:

[https://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID\\_REVISTA\\_BRASILEIRA=17](https://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=17). Acesso em 10 ago. 2021.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. Rezende. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2009. 205 p.

FLORENCIO, Sônia Rampim. Política de Educação Patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **Revista CPC**, São Paulo, n. 27 especial jan./jul. 2019. P.55-89 Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/159666/155800>. Acesso em 22 jul 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144 p.

FUSARI, Maria F. Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: 2001 (coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor). 160 p.

GANDINI, Lella. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens: conversas a partir de Reggio Emilia. In: In: GANDINI, Lella; HILL, Lyan; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. pp. 21-30.

GOMES, Débora. História da criança: breves considerações sobre concepções e escolarização da infância. **Educere, XII Congresso Nacional de Educação**. PUC, Paraná, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19895\\_10342.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19895_10342.pdf). Acesso em 13 out. 2021.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henry Wallon. **Coleção Educadores** – Fundação Joaquim Nabuco. In: JUNQUEIRA, Patrícia (Trad. e org.). Recife, Massangana, 2010. 134 p. cópia eletrônica disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>. Acesso em 05 jan. 2022.

HEILAND, Helmut. Friedrich Fröbel. **Coleção Educadores** – Fundação Joaquim Nabuco. In: MONFREDINI, Ivanise (trad.). Recife: 2010, 138 p. Cópia eletrônica disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4669.pdf> Acesso em 05 jan. 2022.

HEINICH, Nathalie. Práticas da arte contemporânea: uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico. **Sociologia & antropologia**, v. 4, n. 2, p. 373-390, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2238-38752014000200373&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2238-38752014000200373&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em 04 dez. 2020.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília/Rio de Janeiro: Iphan/Museu Imperial, 1999. IPHAN. Educação Patrimonial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343> acesso em: 18 abr 2020.

IABELBERG, Rosa. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. In: CUNHA, Susana Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (Orgs.). **Arte contemporânea e educação infantil**: Porto Alegre: Mediação. 2017. pp. 27-36.

IABELBERG, Rosa. Contribuições de Thierry de Duve à arte/educação contemporânea. In: ARANHA, Carmen Sylvia Guimarães; IABELBERG, Rosa. (Orgs.). **Espaços da Mediação: A arte e suas histórias na educação**. São Paulo: MAC USP, 2016. pp. 147-163.

IABELBERG, Rosa. **Da arte-educação modernista à pós-modernidade: fluxos**. 2015. 258. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-16082016-161014/publico/lavalbergRosaTeseLD.pdf> Acesso em 14 jun. 2021.

INSTITUTO LORIS MALAGUZZI. Loris Malaguzzi. **Reggio Emilia Approach**. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/>. Acesso em 09 dez. 2020.

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky. **Coleção Educadores** – Fundação Joaquim Nabuco. In: COELHO, Edgar Pereira (org.). Recife, Massangana, 2010. 156 p. cópia eletrônica disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In BAZILIO, Luis Cavalieri; Kramer, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAMEIRO, Paulo. **Paulo Lameiro musicalmente**. Disponível em: <https://www.musicalmente.pt/quem-somos/quem-somos-paulo-lameiro/> Acesso em 13 dez. 2020.

LEITE, Maria Isabel. Tudo para a criança deve ser infantil? In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. Joinville: Univille, 2020. pp. 190-201.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0429.pdf>. Acesso em 08 abr. 2021.

LUCIE-SMITH, Edward. Arte moderna, história da arte e crítica de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 25-39.

MAGALHÃES, L. H., ZANON, E. R., BRANCO, P. M. C. **Educação patrimonial**: da teoria à prática. Londrina: Unifil, 2009. Disponível em <https://www.unifil.br/portal/images/pdf/documentos/livros/educacao-patrimonial.pdf> Acesso em 09 jun 2020.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22. Sevilha, Espanha: 2009. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf) Acesso em 05 jan. 2022

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011 Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/9516> Acesso em 18 jun. 2021.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Teresinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998. 197 p.

MÈNARD, Phia. **L'après-midi d'un foehn Version**. Disponível em: <http://www.cienonnova.com/i/portfolio/lapres-midi-dun-foehn-version-1/> Acesso em: 13 dez. 2020.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 35 nº 102, 2020, pp. 1-19. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0003-2236-5126>. Acesso em 11 out. 2021.

MOLINA, Alexandre José. **Leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular – BNC**. Versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular – BNC/Componente Curricular Arte, subcomponente Dança, divulgado pelo Ministério da Educação. 2015. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Alexandre\\_Jose\\_Molina.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Alexandre_Jose_Molina.pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

MUNARI, Alberto. Jean Piaget. **Coleção Educadores** – Fundação Joaquim Nabuco. In: SAHEB, Daniele (trad. e org.). Recife, Massangana, 2010. 156 p. cópia eletrônica disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf> Acesso em 05 jan. 2022.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Crianças Pequenas e a Produção de Culturas Infantis. **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da Infância e da Formação Docente. In: GOBBI, Maria Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso; VICENTINI, Paula Perin. (org.). p. 68–88. Araraquara: Editora CAPES, 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002298174> acesso em 05 mai 2020. 263 p.

NOVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. 270 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 2. ed. Papirus: 2004. 128 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; BRITO SILVA, Greice Duarte de. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 21, p. 185-203, 2018.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Revista Periferia: educação cultura & comunicação**. v.8 n.1 jan-jun 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341> Acesso em 05 mai 2021.

PEREIRA, Kátia Helena. **Como usar as artes visuais na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. 160 p.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a estética. **Revista Lusófona de Educação**, n. 20, p. 109-121, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n20/n20a08.pdf> Acesso em 09 dez 2020.

PEREIRA, Mariana. "Isto não é uma iniciação à música. O bebê é uma pessoa". **Diário de Notícias**. Jornal eletrônico. 2017. Disponível em: <https://www.dn.pt/artes/isto-nao-e-uma-iniciacao-a-musica-o-bebe-e-uma-pessoa-8841020.html> Acesso em 22 abr. 2021.

PICOLI, Antonio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015036, p. 1-23, 2020. pp. 1-23 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em 11 out 2021.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, maio/ago. 2018. pp. 220-231. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83234>. Acesso em 11 out. 2021.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI**: do monumento aos valores. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. [Introdução – História, memória e patrimônio, p. 9-37]. (cópia eletrônica).

RAMOS, Eduarda. Bonecas abayomi: o perigo de contar uma história hegemônica. **Lunetas**, 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/> Acesso em 05 jan. 2022.

REIS, Diego Geovan dos; CARDOSO, Poliana Fabíula; PRINCIVAL, Viviane Cristina. Educação patrimonial no contexto da pedagogia histórico-crítica: aproximações epistemológicas. **Revista Pedagógica**, v. 21, Chapecó: 2019. P. 210-227. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4138/2725>. Acesso em 30 jun 2020.

REIS, Rosane Mari dos Reis. A cultura do ateliê no Espaço da Educação Infantil em Joinville: um percurso poético formativo. **Revista Experiências do Cotidiano na Educação Infantil em Joinville**. Secretaria Municipal de Educação (Org.) Joinville: Univille, 2020. pp.87-98.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. In: MILLIET, Sérgio (trad.) 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 581 p.

ROSSI, Cláudia Maria Soares. Educação Patrimonial e História da Educação: Contribuições para a Formação de Professores. **Revista Horizontes**, v. 35, n1, 2017. Artigo disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i1.122> acesso em 26 mai 2020.

SANTOS, Fátima Santana. Dr. Djalma Ramos e seu amor por Riachão. XVI Prêmio Arte na Escola Cidadã. **Arte na Escola**, 2015. Disponível em: [http://artenaescola.org.br/premio/projeto.php?id=76140&id\\_projeto=76141](http://artenaescola.org.br/premio/projeto.php?id=76140&id_projeto=76141). Acesso em 23 jul. 2020.

SARMENTO, Manoel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da Infância na Segunda Modernidade: Para uma Sociologia da Infância Crítica. **Configurações Revista de Sociologia** - Centro de Investigação em Ciências Sociais, 2019 - edição eletrônica disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/498> acessado em 05 mai 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26 (91), 2005. pp. 361-378. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 jun. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** n.1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 05 mai. 2021.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12> acesso em: 15 mar. 2021.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução de SCHWARZ, Roberto e SUZUKI, Márcio. São Paulo: Iluminuras, 2002. 150 p. [Cópia eletrônica].

SILVA, Carina Zanelato. A educação estética em Friedrich Schiller. Estudos Germânicos. **Caderno de Letras**, nº 29, Jul-Dez. ISSN 0102-9576, 2017. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/download/9058/7862>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em:  
<https://sites.google.com/site/teoriasdec curriculo/home/livro>. Acesso em 06 maio 2021.

SILVA, Vágnar Gonçalves da. **Um olhar sobre o patrimônio cultural**: proposta da inclusão da educação patrimonial no currículo do curso de pedagogia da universidade estadual de Goiás. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural Área de concentração: Arqueologia) – Programa de Pós-graduação do Instituto Goiano de pré-história e antropologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007. disponível em:  
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2301/1/Vagnar%20Goncalves%20da%20Silva.pdf> acesso em 26 jun 2020.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BEZERRA, Marcia. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornélia; BELTRÃO, Jane Felipe (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural**: diálogos e desafios contemporâneos. Florianópolis: Nova Letra / ABA / Fundação Ford, 2007. p. 11-21. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/3313013/Silveira\\_F.L.A.\\_and\\_.Bezerra\\_M.\\_-\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Patrimonial\\_perspectivas\\_e\\_dilemas.\\_In\\_Eckert\\_C.\\_Lima\\_Filho\\_M.F.\\_Beltr%C3%A3o\\_J.\\_Orgs.\\_.\\_Antropologia\\_e\\_Patrim%C3%B4nio\\_Cultural\\_di%C3%A1logos\\_e\\_desafios\\_contempor%C3%A2neos.\\_Florian%C3%B3polis\\_Nova\\_Letra\\_ABA\\_Funda%C3%A7%C3%A3o\\_Ford\\_2007\\_p.\\_11-21](https://www.academia.edu/3313013/Silveira_F.L.A._and_.Bezerra_M._-_Educa%C3%A7%C3%A3o_Patrimonial_perspectivas_e_dilemas._In_Eckert_C._Lima_Filho_M.F._Beltr%C3%A3o_J._Orgs._._Antropologia_e_Patrim%C3%B4nio_Cultural_di%C3%A1logos_e_desafios_contempor%C3%A2neos._Florian%C3%B3polis_Nova_Letra_ABA_Funda%C3%A7%C3%A3o_Ford_2007_p._11-21). Acesso em: 10 jun 2020.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Patrimônio cultural de educação: perspectivas cidadãos para outra esfera pública. **Educação patrimonial**: diálogos entre escola, museu e cidade / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. In: TOLENTINO, Átila Bezerra [et al.] (Org.). Iphan: 2014. 116 p. Disponível em  
[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/4\(2\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/4(2).pdf) acesso em 22 jul 2020.

SOËTARD, Michel. Johann Pestalozzi. **Coleção Educadores** - Fundação Joaquim Nabuco. In: MARCONDES, Martha Aparecida Santana (Org.). Recife: Massangana, 2010. 112 p. Cópia eletrônica disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-120032/johann-pestalozzi> Acesso em 05 jan. 2022.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-seis**, v. 6, n. 9. 2004. pp. 1-14. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360> Acesso em 20 abr. 2020.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emília**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1ª edição. São Paulo: Phorte, 2017. 327 p.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. In: ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (trad. E org.). **Coleção Educadores**. MEC-Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010. 136 p. [cópia eletrônica]

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 81-97.

ZAGONEL, Bernadete. Arte na educação escolar. **Metodologia do ensino de Artes**. 1ª ed. Intersaberes: 2013. 140 p.

ZANIRATO, Sílvia Helena. Patrimônio e identidade: retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial. **Revistas CPC**, v.13, n.25, p.7–33, jan./set. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/144623>. Acesso em: 05 ago. 2021.

Documentos oficiais:

BRASIL. CNE, **Parecer CP nº 11 de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

BRASIL. CNE, **Parecer CP nº 19 de 8 de dezembro 2020**. Reexaminou o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

BRASIL. CNE, **Parecer CP nº 5 de 28 de abril de 2020**. Reorganiza o Calendário Escolar e possibilita o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

BRASIL. CNE, **Portaria CP nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

BRASIL. CNE, **Resolução CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. CNE, **Resolução CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a

Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. CNE, **Resolução CP nº 5 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.276%2C%20DE,vista%20o%20disposto%20nos%20arts](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.276%2C%20DE,vista%20o%20disposto%20nos%20arts). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.554 de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Câmara de Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000-371745-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 28 de abr. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

BRASIL. LDB – **Lei de diretrizes e bases da educacional**. Lei 9394/96.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Educação é a Base. MEC/CONSED/UNDIME: Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

**APÊNDICE A-** Quadro de atendimento identificando as IES que ofertam cursos de Pedagogia nos 121 municípios catarinense em diferentes modalidades de ensino.

<b>QUADRO DE ATENDIMENTO IDENTIFICANDO AS IES QUE OFERTAM CURSOS DE PEDAGOGIA NOS 121 MUNICÍPIOS CATARINENSES, NAS DIFERENTES MODALIDADES DE ENSINO.</b> <b>Base de dados: e-MEC</b>		
<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>PRESENCIAL – IES</b>	<b>NÃO PRESENCIAL – IES</b>
1. ABERLARDO LUZ	IFC	UNIFACVEST, UNINTER, FSF, UNISA.
2. AGROLÂNDIA		UNIGRAN, UNIASSELVI.
3. ÁGUA DOCE		UNIMES
4. ALFREDO VAGNER		UNIASSELVI
5. ANCHIETA		FAEL.
6. ANITA GARIBALDI		FSF.
7. ARAQUARI		UNIFACVEST/UNIVILLE, UNASP, ESTÁCIO SC, UNIFIL, UNIASSELVI.
8. ARARANGUÁ	UNISUL	UNIFACVEST/UDESC/UNESC/UNISUL, UNICESUMAR, UNICSUL, UNOPAR, UNIFACS, FSF, FAEL, ESTÁCIO SC, UNIFAVIP WYDEN, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP, UNIDOM-BOSCO,
9. BALNEÁRIO CAMBORIU	UNIVALI	UNIFACVEST/UNIVALI, MULTIVIX SERRA, UNICESUMAR, UNICSUL, UNESA, UNIP, UP, FAEL, UNIAVAN, CAM, UNIFIL, UNITER, UNIASSELVI, UNIOPET.
10. BALNEÁRIO PIÇARRAS		UDESC/UNIVALI, UNIASSELVI.
11. BALNEÁRIO RINCÃO		UNESC.
12. BARRA VELHA		UNVILLE, UNINTER, FSF, UNINA, UNICSUL, UNESA, UNIPAR.
13. BIGUAÇU	UNIVALI	UNIVALI, UNIASSELVI, UNIDOM-BOSCO, UNICESUMAR, UNICSUL.
14. BLUMENAU	IFC/FURB	SOCIESC/UDESC/UNIC/UNISUL,

		UNICSUL, UNIPAR, UNIP, UP, UNIFACS, UNICESUMAR, UNIDOM-BOSCO, UNIFATECIE, FACAP, FSF, FAEL, FUNIP, CEUCLAR, CAM, ESTÁCIO RIB.PRETO, UNIFAVIP WYDEN, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP. (23)
15. BOM JARDIM DA SERRA		UNIFACVEST
16. BOM RETIRO	Sem cadastro	Sem cadastro
17. BRAÇO DO NORTE		UDESC/UNISUL, UNIASSELVI, FUCAP, FAEL, UNICESUMAR.
18. BRUSQUE	UNIFEBE	UNIFEBE, SENACSP, FAEL, UNICESUMAR, UNICSUL, ULBRA, UNIP, UNIFACS, UNIFEBE, UNIFAVIP WYDEN, UNINTER.
19. CAÇADOR	UNIARP	FAI/UDESC/UNIARP/UNC, UNICSUL, UNESA, UNIPAR, UNIP, UNOPAR, UNIFACS, FMU, UNICESUMAR, UNICNEC, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP.
20. CAMBORIÚ	IFC	CAM, UNIASSELVI, UNICESUMAR, UNICSUL, UNIP, UNOPAR.
21. CAMPO ERÊ		UNIASSELVI
22. CAMPOS NOVOS	UNOESC	UDESC/UNIARP/UNC/UNOESC, UNICESUMAR, UNIMES, UNIP, UNOPAR, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP, FAEL.
23. CANELINHA		UDESC
24. CANOINHAS	UNC	UNC, UNICESUMAR, UNICSUL, UNESA, UEPG, UNIP, UNIFACS, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP, FSF, MULTIVIX SERRA.
25. CAPINZAL	UNOESC	UNOESC, UNIP, UNICESUMAR.
26. CAPIVARI DE BAIXO	FUCAP	SOCIESC/FUCAP, UNIASSELVI, UNICESUMAR.

27. CATANDUVAS		UNOCHAPECÓ, UNINTER.
28. CHAPECÓ	FSRC/UNOCHAPECÓ/UNOESC/UFFS	FAI/SOCIESC/UEDESC/UNOCHAPECÓ/UNOESC/UNISUL, UNESA, UNIPAR, UNIP, UNOPAR, UP, UNICESUMAR, UNICID, SENACSP, UNIDOM BOSCO, ESAB, FAEL, UNINA, CEUCLAR, UNAR, UNIFAVID WYDEN, UNINTER, UNIASSELVI, UNINASSAU (24)
29. COCAL DO SUL	Não aparece	Sem cadastro
30. CONCÓRDIA		UEDESC/UNC/UNICESUMAR, UNICID, UNIP, UNOPAR, UNIFACS, UNIGRAN, ESTÁCIO, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP, FAF, FAEL.(14)
31. CORREIA PINTO		FAEL.
32. CRICIÚMA	UNESC	UEDESC/UNESC, MULTIVIX SERRA, UNIDERP, UNICESUMAR, UNICSUL, UNIP, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP, FSF, FAEL, CAM, ESTÁCIO RIB. PRETO, ESTÁCIO SC, FADERGS, UNIFAVIP WYDEN, UNIFIL, UNINGÁ.
33. CURITIBANOS	UNC	UNC, UNIASSELVI, SENACSP, UNIDOM-BOSCO, UNINA, UNICESUMAR, UNOPAR, UNINTER.
34. DESCANSO		UNOCHAPECÓ
35. DIONÍSIO CERQUEIRA		UNIFCV, UNINA, UNIP.
36. FAXINAL DOS GUEDES		FAEL
37. FLORIANÓPOLIS	CESUSC/FAESC/UEDESC/UFSC	SOCIESC/CESUSC/UEDESC/UNOCHAPECÓ/UNISUL/UNIVALI, UNISINOS, UNESA, UNIP, UNOPAR, UP, UNISA, UCDB, UNICESUMAR, UNIFRAN, UNISINOS, FACHOPAR, FAEL,

		UNYLEYA, UNIDERP, UAM, UB, SENACSP, UNIBTA, UNIDOM-BOSCO, ESAB, FAL, IESB, UNIDOMPEDRO, ESTÁCIO RIB. PRETO, UNIFAVIP WYDEN, UNINTER, UNIASSELVI, UNINASSAU, UNASP, UNIAVAN, CÁTÓLICA SC, CEUCLAR, UNIGRAN, CAM, FMU,
38. FORQUILHINHA	Sem cadastro	Não aparece
39. FRAIBURGO	UNIARP/UNOESC	UNIARP, UNIASSELVI, UNOPAR.
40. FREI ROGÉRIO		UNINA
41. GAROPABA		UNIFACVEST
42. GARUVA		UNINTER, UNIDOM- BOSCO.
43. GASPAR		UNINTER, UNIASSELVI, UNICESUMAR, UNICSUL.
44. GRAVATAL	Sem cadastro	Não aparece
45. GUARAMIRIM		UNIVILLE, UNINA, UNIASSELVI.
46. HERVAL DO OESTE		UNINTER, UNIASSELVI.
47. IBIRAMA	FURB	UNIASSELVI, UNICESUMAR.
48. IÇARA		ESTÁCIO, UNIASSELVI, UNISUL, UNOPAR.
49. IMARUÍ	Não aparece	Sem cadastro
50. IMBITUBA		FUCAP, ESTÁCIO, UNIASSELVI, UNICESUMAR, UNICSUL.
51. INDAIAL		UDESC, UNIASSELVI, FSF, UNICESUMAR, UNIC SUL.
52. IPORÃ DO OESTE		UNIFACVEST, FAEL.
53. IPUMIRIM		UNIFACVEST, UNOESTE.
54. IRANI		UNINTER
55. IRINEÓPOLIS	Não aparece	Sem cadastro
56. ITÁ		FUNIP.
57. ITAIÓPOLIS		UNINTER, FSF.
58. ITAJAÍ	CNEC/UNIVALI	SOCIESC/UDESC/U NIVALI, UNICSUL, ULBRA, UNINOVE, UNIP, UNOPAR, UNIFACS,

		UNICESUMAR, UNIASSELVI, UNIOPET, SENACSP, UNIDOM- BOSCO, FATEFIG, FAEL, UNIAVAN, CATÓLICA SC, UNIFCV, UNIGRAN, ESTÁCIO RIB. PRETO, UNIFAVIP WYDEN, UNINTER.
59. ITAPEMA		UDESC, UNIASSELVI, FAEL, UNIDERP, UNICESUMAR, UNICSUL, UNESA, UNIAVAN, UNIFAVENI, UNINTER.
60. ITAPIRANGA	FAI	FAI, UNIASSELVI.
61. ITAPOÁ		UNIFACVEST/UNIVI LLE, UNINTER, UNIDERP.
62. ITUPORANGA		UNIASSELVI, UNICESUMAR, UNIP.
63. JARAGUÁ DO SUL		SOCIESC/UDESC/U NIVILLE, UNICESUMAR, UNICSUL, UNESA, UNIP, UP, UNIFACS, UNIDOM-BOSCO, FAEL, MULTIVIX SERRA, UNIDERP, UNICESUMAR, CATÓLICA SC, UNIGRAN, UNIDOMPEDRO, UNIFAVIP WYDEN, UNINTER, SENACSP.
64. JOAÇABA		SOCIESC/UDESC/U NOESC, UNIDOM- BOSCO, UNIDERP, UNICESUMAR, UNIFACS, UNIFAV WYDEN, SENACSP.
65. JOINVILLE	SOCIESC/ANHAGUERA/ACE/INE SA/UNIVILLE	SOCIESC/UDESC/U NIVILLE/UNISUL, UNIUBE, UNINOVE, UNIP, UNOPAR, UNIFACS, UNIDOM- BOSCO, FSF, FATEFIG, FAEL, UNIDERP, UNICESUMAR, ESTÁCIO SC, UNIFAVIP WYDEN, UNINGÁ, UNINTER, UNIASSELVI,

		SENACSP, UNASP, CATÓLICA SC, UNICNEC, UNIFCV, UNIGRAN, ENIAC, UNIDOMPEDRO, UNICSUL.
66. LAGES	UNIFACVEST/UNIPLAC	UNIFACVEST/UDESC/UNC/UNIPLAC/UNISUL, UAM, UNICESUMAR, UNICSUL, UNIP, UNIDOM-BOSCO, FACNOPAR, FAEL, ESTÁCIO SC, UNIFAVIP WYDEN, UNINTER, UNIASSELVI, UNINASSAU, SENACSP.
67. LAGUNA		UNIFACVEST/FUCAP/UDESC, UNIASSELVI, UNINA, UNIPAR, UNIP.
68. LAURO MULLER		FUCAP, UNIASSELVI.
69. LEBÓN REGIS		UNIFACVEST, UNIFCV.
70. LONTRAS		UNIPAR.
71. LUIZ ALVES		Não aparece.
72. LUZERNA	Sem cadastro	Não aparece
73. MAFRA		UNC, UNIASSELVI, SENACSP, FACAP, UNINA, UNICESUMAR, UNIP.
74. MAJOR VIEIRA		FSF.
75. MARAVILHA	UNOESC	UNOESC, UNIFCV, UNITAU, UNIPAR, UNOPAR, UNIFACS.
76. MASSARANDUBA		UNIVILLE
77. MONDAÍ	Sem cadastro	Não aparece
78. MONTE CASTELO		FSF
79. MORRO DA FUMAÇA		NENHUM ITEM CADASTRADO.
80. NAVEGANTES	SINERGIA	UNIFACVEST, FAEL, UNICESUMAR, UNICSUL, UNIMES, UNINOVE, UNIP, UNOPAR, ENIAC, UNINTER, UNIOPET, FSF, UNIASSELVI.
81. NOVA TRENTO		UNICESUMAR.
82. ORLEANS	UNIBAVE	UNICESUMAR.
83. OTACÍLIO COSTA		UNIFACVEST/UDESC, UNIGRAN, UNIDOM-BOSCO, FSF.
84. OURO		UNIGRAN.
85. PALHOÇA	FATENP/FMP	UNIFACVEST/UDES

		C/UNISUL, FAEL, UNICESUMAR, UNICSUL, UNIP, UNOPAR, IESB, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP, UNIDOM-BOSCO.
86. PALMA SOLA		UNINTER.
87. PALMITOS	FAP	UDESC, UNINTER.
88. PAPANDUVA		UNINTER, FSF.
89. PASSO DE TORRES		ESTÁCIO SC.
90. PENHA		UNIFACVEST, FADERGS, UNIDOM-BOSCO, FAEL, UNICSUL, UNOPAR.
91. PINHALZINHO	HORUS	UNOESC, UNIASSELVI, UNIP, UNOPAR.
92. POMERODE		UNIASSELVI.
93. PONTE ALTA		UNIFACVEST.
94. PONTE SERRADA		UDESC, UNESA.
95. PORTO BELO		UNIDERP, UNINOVE, UNIP.
96. PORTO UNIÃO		UNC, ESTÁCIO SC, UNIASSELVI, SENACSP.
97. POUSO REDONDO		UDESC.
98. PRAIA GRANDE		UDESC.
99. PRES. GETÚLIO	UNIDAVI	UNICESUMAR.
100. QUILOMBO		UDESC, UNOPAR.
101. RIO DO CAMPO		UNIFACVEST.
102. RIO DO SUL	UNIDAVI/IFC	UNIFATECIE, FAEL, UNICESUMAR, UNICSUL, UNESA, UNIP, UNIFACS, UNIFAVIP WYDEN, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP.
103. RIO NEGRINHO	UNC	UNIFACVEST/UNC, UNINTER, UNIASSELVI, FDA, UNITAU, UNIMES, UNICNEC.
104. RODEIO		UNIGRAN
105. SANTA CECÍLIA		UNIARP
106. SANTA ROSA DO SUL	Sem cadastro	Não aparece
107. S AMARO DA IMPERATRIZ		UNIASSELVI, FUNIP.
108. SÃO BENTO DO SUL		SOCIESC/UDESC/UNIVILLE, FAEL, UNICESUMAR, UNIP, UNOPAR, UP, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP.
109. SÃO CARLOS		UNOPAR
110. SÃO FRANCISCO DO SUL		UNIVILLE, UNINTER,

		UNIASSELVI, FSF, FAEL, UNICESUMAR, UNICSUL.
111. SÃO JOÃO BATISTA		UNIFACVEST/UNC, UNIASSELVI, FAEL, UNICESUMAR, UNIP.
112. SÃO JOAQUIM	UNIPLAC	UNIGRAN, UNIASSELVI, UNICESUMAR.
113. SÃO JOSÉ	USJ/FASJ/UNIVALI	UNIFACVEST/UDESC/UNIVALI, UAM, UNICESUMAR, UNICSUL, UNIPAR, UNIP, UNINGÁ, UNINTER, UNIASSELVI, UNIDOM-BOSCO, FAEL, UNIDERP, UNICNEC, UNIGRAN, FMU, IESB, ESTÁCIO SC, UNIFAVID WYDEN.
114. SÃO JOSÉ DO CEDRO		UNINTER.
115. SÃO LOURENÇO DO OESTE		UNOCHAPECÓ, UNINTER, UNOPAR.
116. SÃO LUDGERO	Não aparece	Sem cadastro
117. SÃO MIGUEL DO OESTE	UNOESC	FAI/UDESC/UNOESC/UNISUL, UNICESUMAR, UNICSUL, UNIPAR, UNIP, UNIGRAN ESTÁCIO SC, FAI, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP, FAEL.
118. SAUDADES		UNINTER
119. SOMBRIO		UNINTER, UNIASSELVI, UNIDERP.
120. TAIÓ		UNICNEC, UNIGRAN, UNIASSELVI, UNIP.
121. TIJUCAS		UNIVALI, UNIASSELVI, FAEL, UNICESUMAR.
122. TIMBÓ		ENIAC, FADERGS, UNINTER, UNIASSELVI, SENACSP, UNICSUL, UNOPAR.
123. TIMBÓ GRANDE		UNIARP
124. TRÊS BARRAS		FSF
125. TREZE DE MAIO	Não aparece	Sem cadastro
126. TREZE TILIAS		UDESC, UNICESUMAR, FAEL.
127. TUBARÃO	UNISUL	UDESC/UNISUL
128. TURVO		UNOPAR,

		ANHAGUERA.
129. URUPEMA	Sem cadastro	Não aparece
130. URUSSANGA		UNIFACVEST, UNOPAR
131. VIDEIRA	IFC/UNOESC	UNIFACVEST/UNOESC, UNINTER, UNICESUMAR, UNIASSELVI, UNOPAR, UNINTER.
132. XANXERÊ	UNOESC	UNIFACVEST/UNOESC, UNOPAR, UNICESUMAR, UNIASSELVI, FAEL, UNINTER
133. XAXIM	FACISA	UNOESC, UNIASSELVI, UNIFCV, UNOPAR, UNIBF, UNIDOM- BOSCO

**APÊNDICE B-** Quadro contendo as descrições das unidades temáticas das 23 ementas analisadas.



	<p>Relações, concepções pedagógicas e atividades artísticas no processo escolar e não escolar.</p> <p>Concepções e metodologias do ensino da arte.</p> <p>Perspectivas de novos métodos e Tendências Pedagógicas no Ensino de Artes .</p> <p>Trabalhar com o conteúdo de Artes tendo por base os dispositivos da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais e respeitando o contexto social da faixa etária atendida.</p>
<b>E - METODOLOGIA E CONTEÚDO DO ENSINO DA ARTE</b>	<p>Arte-educação.</p> <p>A linguagem visual.</p> <p>A arte e suas diferentes linguagens, o processo de humanização e o prazer estético na vivência de técnicas expressivas.</p> <p>A criança e suas metamorfoses estéticas.</p>
<b>F - ARTE EDUCAÇÃO</b>	<p>Diretrizes para a Arte educação.</p> <p>História e tendências do ensino da arte.</p> <p>Arte e constituição dos sujeitos.</p> <p>Arte na prática pedagógica da Educação Infantil, anos iniciais - Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos/Gestão.</p>
<b>G - EDUCAÇÃO E ESTÉTICA</b>	<p>Conceitos de Estética, Arte e Poética.</p> <p>A arte como produção histórica e cultural humana.</p> <p>Educação e Experiência estética.</p> <p>As linguagens da arte e a estética na infância.</p>
<b>H - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DE ARTES</b>	<p>Concepções de Arte na educação a partir da história do ensino de Artes no Brasil.</p> <p>Abordagens metodológicas em Arte. Conceitos, procedimentos e estratégias de ensino de Arte na Educação Básica.</p> <p>Arte e o processo criativo: artes visuais, música, dança e teatro.</p> <p>Documentos curriculares oficiais para área de Artes.</p> <p>Planejamento e avaliação em Artes.</p> <p>Currículo e práticas pedagógicas em Artes.</p>
<b>I - ARTES VISUAIS E ENSINO</b>	<p>Pressupostos teóricos e metodológicos das artes visuais na educação em espaços e tempos escolares.</p> <p>Especificidades da produção de conhecimento em artes visuais em diferentes idades e contextos.</p> <p>Linguagens visuais: criação, materiais, técnicas, análise e contextualização.</p>



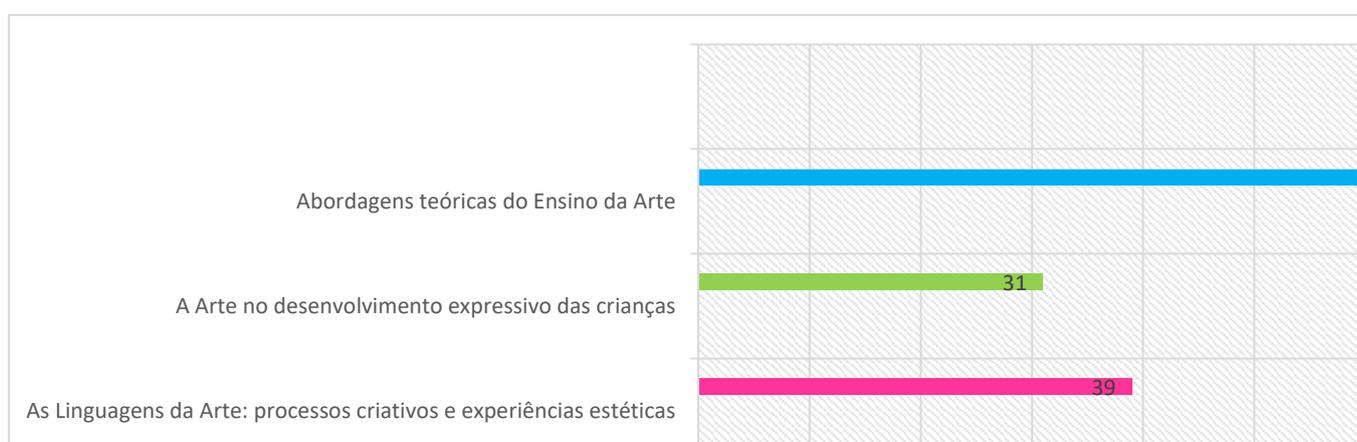




<p><b>NA EDUCAÇÃO</b></p>	<p>educação.</p> <p>Estudos interdisciplinares de produção e expressão de diferentes linguagens e dos movimentos.</p> <p>Reflexos estéticos e culturais e a qualificação das práticas pedagógicas na Educação infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA.</p>
<p><b>S. CORPO. MOVIMENTO E ARTE NA EDUCAÇÃO</b></p>	<p>Aspectos culturais e sociais da inter-relação entre corpo, arte e educação.</p> <p>Estudos interdisciplinares de produção e expressão de diferentes linguagens e dos movimentos.</p> <p>Reflexos estéticos e culturais e a qualificação das práticas pedagógicas na Educação infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA.</p>
<p><b>T. CORPO. MOVIMENTO E ARTE NA EDUCAÇÃO</b></p>	<p>Aspectos culturais e sociais da inter-relação entre corpo, arte e educação.</p> <p>Estudos interdisciplinares de produção e expressão de diferentes linguagens e dos movimentos.</p> <p>Reflexos estéticos e culturais e a qualificação das práticas pedagógicas na Educação infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA.</p>
<p><b>U. EDUCAÇÃO E ARTES</b></p>	<p>Conceito de Arte: A relação entre Arte e Educação.</p> <p>Legislação relacionada ao ensino de Arte no Brasil.</p> <p>Linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança. Arte na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e o trabalho com Jovens e Adultos em Ambientes Formais e não Formais de Aprendizagem.</p> <p>Arte na contemporaneidade.</p>
<p><b>V. ARTE E EDUCAÇÃO</b></p>	<p>O papel e o significados da arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>Propostas em Arte em documentos oficiais como RCNEI e PCN.</p> <p>A História do Ensino da Arte no Brasil.</p> <p>A expressão plástica das crianças a partir da leitura e releitura de diferentes obras de arte.</p> <p>O estereótipo e o grafismo infantil.</p> <p>Expressões cênicas e musicais na escola.</p> <p>Conhecimentos sobre a diversidade artística e cultural de diferentes sociedades.</p>
<p><b>X. FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO</b></p>	<p>Abordagens teóricas e conceituais sobre arte e artistas.</p> <p>O universo da arte, como patrimônio da humanidade.</p>

<b>DA ARTE</b>	<p>A Arte como área do conhecimento.</p> <p>Concepções filosóficas e epistemológicas do ensino e aprendizagem da arte.</p> <p>O ensino da arte no Brasil.</p> <p>O ensino da arte dentro e fora do ambiente escolar.</p> <p>A Educação Estética, o processo criativo interdisciplinar e a expressão por meio das linguagens: artes visuais, música, dança e teatro para educadores.</p>
----------------	---

GRÁFICO: Tópicos que representam os agrupamentos das unidades temáticas



## Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 25/04/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: ( ) Tese ( x ) Dissertação ( ) Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Rosane Mari dos Reis

Orientador: Nadja de Carvalho Lamas Coorientador: não tem

Data de Defesa: 24/02/2022.

Título: ARTE, CULTURA E PATRIMÔNIO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA INFÂNCIA: ANÁLISES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA

Instituição de Defesa: UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral ( X ) Sim ( ) Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura do autor

Joinville, 25 de abril de 2022.  
Local/Data