

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

STEPHANY ALVES COLLARES

A ARTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
O OLHAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DO PARANÁ

PONTA GROSSA

2025

STEPHANY ALVES COLLARES

A ARTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR
PARA A PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ
E A ESCUTA DOS EGRESSOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação– Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daiana Camargo

PONTA GROSSA

2025

C697 Collares, Stephany

A arte na formação do professor de educação infantil: o olhar para o curso de Pedagogia nas instituições de ensino superior do Paraná / Stephany Collares. Ponta Grossa, 2025.

172 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Daiana Camargo.

1. Arte. 2. Educação infantil. 3. Formação de professores. 4. Expressão artística. 5. Repertório Cultural. I. Camargo, Daiana. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

STEPHANY ALVES COLLARES

"A ARTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR PARA A PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ E A ESCUTA DOS EGRESSOS"

Ponta Grossa, 20 de março de 2025

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Dr.^a Daiana Camargo - UEPG (Presidente)

Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho - UFRGS

Dr.^a Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Daiana Camargo, Professor(a)**, em 21/03/2025, às 08:05, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza Ruschel Nunes, Professor(a)**, em 24/03/2025, às 19:47, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Saballa de Carvalho, Usuário Externo**, em 09/04/2025, às 11:37, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2489465** e o código CRC **8F7A4618**.

*Dedico este trabalho à memória de Guaracy Scarpim Collares, meu pai,
cuja presença segue viva em lembrança e inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Nenhuma conquista é alcançada sozinha, e por isso quero expressar minha gratidão a todas as pessoas (e seres especiais) que me apoiaram nessa jornada.

Em primeiro lugar, a Deus, pela força e fé que me guiaram em cada passo deste caminho.

À minha irmã Jennifer, pelo apoio incondicional. Você é minha base, minha confidente e quem sempre me trouxe de volta ao foco quando precisei. Obrigada por nunca duvidar de mim, nem mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei.

À minha mãe, Valdelicy, por estar ao meu lado em todos os momentos, com amor e paciência. Sua presença foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Às crianças que fizeram parte desta fase da minha vida. Sua energia, curiosidade e pureza tornaram essa experiência mais significativa e cheia de aprendizados.

À minha orientadora, Daiana, por sua dedicação e inspiração. Sua paixão pela educação infantil e seu compromisso em romper barreiras foram motivos de admiração e motivação para mim. Obrigada por ser não apenas uma orientadora, mas uma amiga que acredita no poder transformador da educação.

Às minhas amigas Erika e Lilian, companheiras de jornada: obrigada por ouvirem minhas reclamações, aceitarem meus desabafos e, acima de tudo, por nunca deixarem de me incentivar. Suas risadas e palavras de incentivo iluminaram meus dias mais desafiadores.

Aos meus gatinhos, Manduca e Kikinho companheiros silenciosos das madrugadas de escrita. Vocês estiveram presentes em cada linha, aquecendo meus pés e trazendo tranquilidade nos momentos de estresse. São meus parceiros de todas as horas.

Ao meu pai.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para esta conquista: meu muito obrigada. Cada gesto de apoio fez diferença nessa caminhada.

RESUMO

COLLARES, S. A. **A arte na formação do professor de Educação Infantil**: o olhar para a pedagogia nas instituições de ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação). 172 f. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

A pesquisa investiga a formação de professores da Educação Infantil com foco na arte, analisando como os cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior do Paraná abordam essa temática e quais são os impactos dessa formação na prática docente dos egressos. A motivação do estudo surgiu da constatação do distanciamento das crianças em relação às expressões artísticas e da dificuldade dos professores em integrar a arte ao cotidiano escolar. O *objetivo geral* do estudo foi compreender como as experiências com a arte se desenvolvem na formação de professores durante o curso de Pedagogia. Como *objetivos específicos*, delimitou-se: identificar como a arte é abordada nas estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia; refletir sobre a arte como elemento da formação docente, com vistas à instauração de outras práticas; e verificar o que os egressos dos cursos de Pedagogia relatam sobre a formação voltada às propostas com arte. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, utilizando a análise documental dos currículos dos cursos de Pedagogia e questionários com egressos, buscando identificar lacunas e potencialidades no ensino da arte. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Malaguzzi (1999), Rinaldi (2012), Ostetto (2011, 2016), Martins (2016) e Cunha (1999; 2001), que discutem a importância da arte na Educação Infantil e a necessidade de um repertório estético para os professores. No estudo, ficou evidente que, apesar da presença nos documentos curriculares oficiais, sua abordagem nos cursos de Pedagogia ainda é limitada, muitas vezes restrita a uma visão instrumental e técnica, sem aprofundamento na experimentação estética e cultural. Os resultados, categorizados a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977) e discutidos a partir do referencial teórico, indicam espaços importantes de vivência com a arte (mesmo quando não estão descritas nos currículos). Verificamos que alguns dos professores egressos enfrentam desafios na implementação de práticas artísticas, devido à falta de vivências concretas com a arte durante a formação, enquanto outros indicam que as discussões teóricas (ainda que reduzidas) e as vivências durante o estágio permitiram outras formas de pensar e propor experiências com a arte na Educação Infantil.

Palavras-chave: Arte na Educação Infantil; Formação de Professores; Pedagogia; Expressão Artística; Repertório Cultural.

ABSTRACT

COLLARES, S. A. **A arte na formação do professor de Educação Infantil**: o olhar para a pedagogia nas instituições de ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação). 172 f. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This research investigates the training of Early Childhood Education teachers with a focus on art, analyzing how Pedagogy courses in higher education institutions in Paraná address this topic and what impacts this training has on the teaching practice of graduates. The motivation for the study arises from the observation of children's distance from artistic expressions and the difficulty teachers have in integrating art into their daily school routine. The study's general objective is to understand how the study and experiences with art develop in teacher training during the Pedagogy course. The specific objectives we set are: to identify how art is addressed in the curricular structures of Pedagogy courses; to reflect on art as an element of teacher training, with a view to establishing other practices; and to verify what graduates of Pedagogy courses tell us about training for proposals with art. The research presents a qualitative approach, using documentary analysis of the curricula of Pedagogy courses and questionnaires with graduates, seeking to identify gaps and potential in the teaching of art. The theoretical basis is based on authors such as Malaguzzi (1999), Rinaldi (2012), Ostetto (2011, 2016), Martins (2016) and Cunha (1999; 2001), who discuss the importance of art in early childhood education and the need for an aesthetic repertoire for teachers. The study shows that, despite its presence in official curricular documents, its approach in Pedagogy courses is still limited, often restricted to an instrumental and technical view, without deepening aesthetic and cultural experimentation. The results, categorized based on content analysis (Bardin, 1977) and discussed based on the theoretical framework, indicate important spaces for experiencing art (even when it is not described in the curricula). We found that some of the teachers who graduated face challenges in implementing artistic practices due to the lack of concrete experiences with art during their training, while others indicate that the theoretical discussions (although limited) and the experiences during the internship allowed for other ways of thinking and proposing experiences with art in Early Childhood Education.

Keywords: Art in Early Childhood Education; Teacher Training; Pedagogy; Artistic Expression; Cultural Repertoire.

Crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas. As crianças são poetas, sim! Mas, que triste, lembra-nos Drummond em sua crônica: “[...] a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (Andrade, 1976, p. 593).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Estágio de docência	18
Imagem 2 – Estágio não obrigatório no Sesc.....	18
Imagem 3 – Arte - conceitos.....	27
Imagem 4 – Localização do campus sede das universidades estaduais do Paraná.	96
Imagem 5 – Universidade Estadual de Ponta Grossa.....	97
Imagem 6 – Universidade Estadual do Paraná Campus União da Vitória	102
Imagem 7 – Universidade Estadual do Paraná Campus Paranaíba.....	104
Imagem 8 – Card convite para a pesquisa	109
Imagem 9 – Arte e trajetória escolar	113
Imagem 10 – Pedagogia - Discussões e experiências em arte.....	124
Figura 1 - A Influência da Pedagogia de Malaguzzi	20
Figura 2 - Desenhando - linhas	22
Figura 3 – O ponto	25
Figura 4 – A jornada de Vashti	49
Figura 5 – Resoluções e pareceres, formação inicial e continuada	57
Figura 6 – A arte liberta.....	91
Quadro 1 – Sobre os livros.....	24
Quadro 2 – A educação infantil na BNCC	44
Quadro 3 – Teses - Formação de Professores / Arte / Educação Infantil	71
Quadro 4 – Dissertações - Formação de Professores / Arte / Educação Infantil	73

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

AFRO	Afro-brasileira
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
EC	Estado do Conhecimento
EI	Educação Infantil
EVA	Copolímero de Etileno Acetato de Vinila
FAFIPA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí
GEPEEDI	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CAPES/CNPq)
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IA	Inteligência Artificial
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC/SEF	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação

MG	Minas Gerais
NEPIEC/FE	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação na Faculdade de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PVA	Paranavaí
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
SESC	Serviço Social do Comércio
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UMP	Universidade da Mocidade Presbiteriana
UP	Universidade Positivo

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UVA	União da Vitória
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 SOBRE MIM, MEUS PROCESSOS E ESBOÇOS PARA SEGUIR	15
1.2 SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO.....	19
2 A ARTE: CONCEITOS, REVERBERAÇÕES E COMPOSIÇÕES PARA/O COTIDIANO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS	25
2.1 OLHANDO PARA A ARTE E OUTROS CONCEITOS: ENLACES NECESSÁRIOS	25
2.1.1 Entre Conceitos e Concepções: a Estética e a Expressão.....	28
2.1.2 O Que é Cultura?	30
2.1.3 Criação, Criatividade e Imaginação.....	31
2.1.4 Ana Mae Barbosa e o Conceito de Fruição.....	32
2.1.5 O Professor, a Construção e Criação de Repertório em Artes Visuais	33
2.2 ARTE E LUDICIDADE.....	34
2.3 FORMAR PROFESSORES(AS) PARA ESTAR COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES, FAZERES, LINGUAGENS.....	35
2.3.1 Dos Fazeres aos Saberes: Investigar e Experimentar	36
2.3.2 A Educação e a Arte: Entre Professores(as) e Crianças.....	37
2.4 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DOCUMENTOS NORTEADORES E REFERENCIAIS: AMARRAS OU POSSIBILIDADES PARA AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS?	40
3 LINHAS, CURVAS E OUTROS TRAÇADOS DO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
3.1 A ESCOLARIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A): A ARTE E AS (NÃO) EXPERIÊNCIAS QUE ANTECEDEM O PROCESSO FORMATIVO	49
3.2 ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE CRIANÇAS: MARCOS HISTÓRICOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA	53
3.2.1 As Marcas da Formação e as Intervenções Possíveis com e para as Crianças: a Dimensão Estética e a Arte.....	59
3.3 PARA DESENHAR UM ESTUDO, UM PONTO DE PARTIDA: IDENTIFICANDO AS PESQUISAS E OS(AS) PESQUISADORES(AS)	66
3.4 CATEGORIZANDO AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: ARTE-FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE PEDAGOGIA (2019-2024)	77
3.4.1 Arte e Formação de Professores.....	77

3.4.2 Arte e Prática Pedagógica.....	80
3.4.3 Experiências Estéticas e Narrativas	82
3.4.4 Arte e Educação Transdisciplinar	84
3.4.5 Reflexões e Proposições.....	86
4 VOZES, SABERES E FAZERES DE PROFESSORES DE CRIANÇAS: DA FORMAÇÃO AO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	91
4.1 O DESENHAR DE UM ESTUDO	91
4.2 VOLTAR-SE PARA O CONTEXTO FORMATIVO: OS CURRÍCULOS E AS PARTICULARIDADES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE TRÊS UNIVERSIDADES PARANAENSES	94
4.2.1 Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	96
4.2.2 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus União da Vitória ...	101
4.2.3 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus Paranavaí	103
4.3 PARA SABER SOBRE A FORMAÇÃO EM OUTRA PERSPECTIVA: O QUESTIONÁRIO COMO RECURSO PARA GERAÇÃO DE DADOS JUNTO AOS EGRESSOS	108
4.3.1 A Organização dos Dados.....	110
4.3.2 O Perfil dos Egressos do Curso de Pedagogia	111
4.4 RETRATOS DE UM PROCESSO FORMATIVO: O QUE DIZ O EGRESSO DE PEDAGOGIA SOBRE A ARTE?	112
4.4.1 Olhar Para si: Experiências e Escolarização.....	113
4.5 EXPERIÊNCIAS LIMITADAS E PADRONIZADAS	115
4.6 DESCOBERTA DA ARTE PARA ALÉM DA PINTURA	119
4.7 MUDANÇA DE PERSPECTIVA DO EGRESSO EM RELAÇÃO À ARTE	121
4.8 O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A).....	122
4.8.1 Marcas da Escolarização e Possibilidades da Formação Inicial em Pedagogia.	124
4.9 FORMAÇÃO.....	126
4.10 EXPERIÊNCIA COM ARTE-MATERIAIS PARA EXPRESSÃO	128
4.11 EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	131
4.12 ABORDAGEM DOS(AS) PROFESSORES(AS)/DISCIPLINAS.....	133
4.13 DIFERENÇA ENTRE O CURSO DE MAGISTÉRIO E A UNIVERSIDADE	135
5 PINTANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E RABISCANDO POSSIBILIDADES	139

5.1 A PESQUISADORA	144
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA COLETA DE DADOS	158
APÊNDICE B – TERMO PLATAFORMA BRASIL	159
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DA UEPG	161
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DA UNESPAR (CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA)	164
ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DA UNESPAR (CAMPUS DE PARANAVAÍ)	167
ANEXO D – EMENTA “LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE” DA UEPG	169
ANEXO E – EMENTA “FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA ARTE – UNESPAR (CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA)	170
ANEXO F – EMENTA “BRINQUEDO E BRINCADEIRA” DA UNESPAR (CAMPUS DE PARANAVAÍ).....	171
ANEXO G – EMENTA “METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	172

1 INTRODUÇÃO

1.1 SOBRE MIM, MEUS PROCESSOS E ESBOÇOS PARA SEGUIR

Eu amo a educação infantil, mas falo do amor não romantizado e sim do amor forjado e batalhado para se construir. Quando iniciei na Pedagogia, pensei que ia mudar o mundo, mal sabia eu, que seria mudada por cada criança, cada aluno(a), cada professor(a) que cruzasse o meu caminho.

Para mim, ser professora é o trabalho mais importante do mundo. A ciência já comprovou que número de sinapses ocorridas na infância superam qualquer outra fase de desenvolvimento do ser humano. É na primeira infância que nos tornamos sujeitos, e todo estímulo, toda experiência pode contribuir para a construção de um ser humano completo; qualquer desestímulo pode marcar um ser humano para toda vida. Compartilho com vocês um pouco do meu caminho até chegar aqui, talvez esses passos ajudem a explicar o porquê desse amor batalhado.

Ao entrar no ensino médio com 14 anos incompletos, deparei-me com a seguinte dúvida: fazer magistério ou seguir com o ensino médio regular? Conversando com os mais experientes, disseram-me que no magistério teria que fazer muitos recortes e cartazes. Lembro-me até hoje que, na minha avaliação da pré-escola, na habilidade de recorte eu não era boa o bastante, tirei “regular” nesse quesito e me recordo da minha mãe me mostrando o cartão azul, de onde vinha o parecer com as habilidades com as marcações: “excelente, bom e regula”. Recebi um grande “R”. Então, optei pelo ensino médio regular.

Adiante, mais amadurecida (três anos depois, contém ironia) precisei escolher o que ser quando crescer, o vestibular “batia a porta”. Minha primeira opção foi Pedagogia, mas fui logo desencorajada pelo meu pai, que me disse que esse era um curso que não serviria de nada, a não ser que um dia fosse presa, pois poderia ficar numa cela separada. Passei no concurso vestibular para a graduação em Engenharia de Alimentos na Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Então, a boa aluna, que nunca tinha reprovado, passa a tirar zero, a ficar de exames em quase todas as disciplinas, e decido então a parar o curso e ingressar no mercado de trabalho. Como é bom ser dona do próprio dinheiro! Poder comprar o que quer, sem culpa. Para que, então, estudar? Primeiro, trabalhei no comércio e depois no mercado financeiro, e aí

a frustração começou. Meus pais se separaram, e minha mãe e irmã sempre me cobraram para fazer uma faculdade, mas eu não dei ouvidos. Apenas aos 30 anos volto para a sala de aula, no curso que eu sempre quis: Pedagogia.

Meu caminho acadêmico foi lindo, parece que tudo se encaixou e fluíu. Logo no primeiro ano, já saí da financeira em que trabalhava e fui trabalhar na secretaria de uma escola e era ali que eu queria estar, em meio às crianças. Nas aulas, tudo fazia sentido, é mágico quando você se encontra. Na disciplina de Ludicidade e Corporeidade, conheço a professora Daiana, agora minha orientadora e minha inspiração, como ela defendia a importância da infância e o amor que ela tinha pelas crianças, era contagiante, eu queria ter aquele mesmo brilho nos olhos.

Não vou romantizar todo o processo, tive grandes desafios, com disciplinas difíceis, que demandavam muito estudo, abstração, diferentes teorias e teóricos, por vezes sem encontrar sentido. Contudo, no 2º ano, veio a oportunidade de realizar um estágio não obrigatório na Educação Infantil do Serviço Social do Comércio (SESC), mas lembrem-se que eu já tinha mais de 30 anos, e largar um trabalho formal por um estágio, trouxe muitos julgamentos e críticas, mas fui mesmo assim e foi a minha melhor escolha.

O SESC é uma instituição criada por empresários para assistir os funcionários do comércio, e aqui na cidade de Ponta Grossa mantém um espaço de Educação Infantil (EI). Foram dois anos de muito, mas muito aprendizado. A abordagem deles é construtivista, trabalham com a Pedagogia de Projetos, e ali eu vi a “criança protagonista” na relação teoria e prática. Ver um projeto nascer na sua essência é inspirador. Durante a roda de conversa, a professora ouve atentamente o que cada criança quer dizer, afinal, a criança sempre tem muito o que dizer. A roda de conversa é repetida diariamente, e as crianças trazem dúvidas, certezas e possibilidades. Ali, a professora identifica uma questão que todos têm curiosidade e emerge, então, um projeto.

Lembro de um projeto onde as crianças sempre conversavam na roda sobre seus machucados, a professora com sua sensibilidade identificou ali que eles queriam entender porque a gente se machuca e ela trabalhou corpo humano, psicomotricidade, arte, linguagens e as crianças estavam realmente envolvidas. No

SESC não há personagens em EVA¹, as decorações são feitas a partir do que as crianças produzem, e eles se sentiam orgulhosos e queriam mostrar para todos o que construíram.

Agora volta ao início desse texto. Lembram que desisti de cursar magistério porque não sabia recortar certinho? E se, ao invés da professora declarar que eu era regular em recortar, ela me incentivasse a recortar mais, fazer outros trabalhos artísticos, eu não seria mais segura e até poderia ter escolhido o magistério? Entendem o poder da educação? Entendem o poder da educação na primeira infância?

Foi a partir dessas vivências e dessas indagações que fomos para o Estágio de Docência no terceiro ano do curso, provocados novamente pela professora Daiana, a resgatar o trabalho artístico, a levar propostas diferenciadas para as crianças da rede municipal. E o resultado, foi o mais positivo possível. As crianças aguardavam ansiosas pelas propostas legais que a outra “Profe” levaria, as professoras regentes de sala, paravam para observarem as propostas, encantadas com propostas que, segundo elas nunca pensariam. E aí surge o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), falando da arte na EI a partir do estágio de docência, um trabalho lindo com parceria da colega Flávia Levandowski e orientadas pela professora Daiana.

E agora você deve estar pensando, ela se formou e viveu feliz para sempre. Não, após formada, fui convidada a trabalhar como pedagoga em um colégio militar privado. Então, o envolvimento com as crianças pequenas e a aproximação com a arte foram substituídos pela gestão e por pré-adolescentes e adolescentes. Não quero soar ingrata, o trabalho no Colégio foi fundamental para me constituir como pessoa, me proporcionou um crescimento gigantesco. Mas o trabalho burocrático da gestão somado à pandemia de Covid 19, que obrigou a escola a se reinventar, mostraram-me um lado da Pedagogia em que não me encontrei. Dizem que é na inquietação que a criatividade ganha força, e em 2022 resolvo participar do processo seletivo do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG), resgatando o projeto da arte na educação infantil, afinal

¹ E.V.A. (etil-vinil-acetato, ou etileno-acetato de vinila) é um polímero de lenta decomposição. O descarte de resíduos de E.V.A constitui um sério problema ambiental, como o tem uma massa unitária baixa, o volume gerado é muito grande e as áreas para a sua armazenagem (aterros sanitários) começam a ficar escassas. Além disso, não é biodegradável e leva de 250 a 400 anos para se decompor. O uso desse material como matéria-prima para a produção de objetos de decoração colabora para um grave dano ambiental.

ele fez meu coração pulsar e, em paralelo, me inscrevi no concurso municipal de professora de Educação Infantil (40 horas). Aprovada no concurso, em 2023 volto a atuar com as crianças, assumo o cargo como co-regente do infantil IV e IVC e início meus estudos no mestrado.

Pensando em meu processo de constituição enquanto pesquisadora, o TCC surgiu da experiência do estágio de docência, que ocorreu no 3º ano do curso de Pedagogia, ainda em formação, e agora essa dissertação nasceu no meu reencontro com a Educação Infantil.

Imagem 1 – Estágio de docência



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Imagem 2 – Estágio não obrigatório no Sesc



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

1.2 SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO

Como professores de educação infantil egressos do curso de Pedagogia, percebemos um distanciamento das crianças em relação às expressões artísticas, assim como uma dificuldade por parte dos educadores em integrar a arte nas suas propostas pedagógicas. Com base nisso, dedicamo-nos a pesquisar o processo formativo dos professores de EI, especialmente no que se refere à arte, para entender melhor as razões desse afastamento e as dificuldades encontradas na prática pedagógica.

Identificamos uma lacuna significativa entre as crianças e as atividades artísticas, assim como os desafios enfrentados pelos professores formados em Pedagogia para articular a arte de maneira eficaz em seu trabalho cotidiano.

A presente pesquisa tem como pergunta norteadora: *de que maneira a formação oferecida nos cursos de Pedagogia influencia o desenvolvimento de práticas artísticas na educação infantil?*

Dessa forma, o *objeto* da nossa pesquisa é a formação dos professores de educação infantil em relação à arte, com foco em como o ensino de arte é abordado nos cursos de Pedagogia e de que maneira essa formação influencia a prática pedagógica dos egressos, especialmente no uso de atividades artísticas no cotidiano com crianças. Ressaltamos que nosso olhar no processo da escrita direcionou-se para as artes visuais, mas é importante mencionar que nos currículos analisados não encontramos espaço de discussão de outras representações de artes, como música, teatro, dança, fotografia.

Nosso *objetivo geral* é compreender como o estudo e as experiências com a arte se desenvolvem na formação de professores durante o curso de Pedagogia. Queremos investigar até que ponto a arte é abordada nesses cursos e como isso impacta a prática pedagógica de professores que atuam na educação infantil. Para alcançar esse intento, traçamos os *objetivos específicos*:

1. Identificar como a arte é abordada nas estruturas curriculares de cursos de Pedagogia
2. Refletir sobre a arte como elemento de formação de professores, com vistas a instauração de outras práticas

3. Verificar o que os egressos de cursos de Pedagogia nos dizem sobre a formação para propostas com arte.

Para a fundamentação teórica, buscamos apoio em autores(as) que discutem a formação docente e seus reflexos na prática pedagógica com arte na EI (Rinaldi, 2012; Malaguzzi, 1999), além de estudiosos que exploram a relação entre arte e a formação de professores de crianças (Romanelli, 2009; Ostetto, 2011; Martins, 2011; Cunha, 1999; 2001, entre outros). Esses autores nos ajudam a compreender os desafios e as potencialidades da formação em arte, tanto em termos teóricos quanto práticos. Os escritos de Nóvoa (1992; 1997) que nos trouxe embasamento para a formação dos professores na análise das vozes dos egressos.

A escolha por referenciais italianos, com destaque para Malaguzzi (1999) e Rinaldi (2012) está vinculada à constituição profissional da pesquisadora, considerando base teórica que sustenta a proposta pedagógica da Educação Infantil do SESC.

Figura 1 - A Influência da Pedagogia de Malaguzzi



Fonte: Projeto Político Pedagógico do Sesc Educação Infantil, Ponta Grossa, Paraná (2025).

Essa pesquisa pretende contribuir para o debate sobre a formação de professores, oferecendo uma reflexão crítica sobre a importância da arte na EI e como ela pode ser mais bem incorporada na formação pedagógica, aprimorando a formação

de professores e possibilitando a construção de outras propostas com as crianças, valorizando contextos, experiências e a exploração de materiais e materialidades.

Como egressos do curso de Pedagogia, e agora professores de EI, percebemos um distanciamento de professores de crianças em relação às expressões artísticas e uma certa dificuldade em articular a Arte nas propostas no cotidiano. A partir disso, nos dedicamos a pesquisar o processo formativo do professor de EI em relação à arte.

A constituição deste estudo contou com a contribuição de diversas vozes e optamos então pelo uso do *questionário* como instrumento de geração de dados, entendendo que inspiração para seguir, para pensar a arte, pode alimentar-se dos dizeres e fazeres dos professores de crianças.

Foram delineadas algumas perguntas, repensadas, apagadas e reescritas até a versão do questionário (*online*) a ser enviada para teste piloto junto aos participantes do GEPEEDI (Grupo de estudos, pesquisa e extensão na Educação Infantil da Universidade Estadual de Ponta Grossa - CAPES/ CNPq). Analisando as respostas obtidas e indagando alguns respondentes, pudemos nos assegurar da validade do instrumento de pesquisa.

Assim, o questionário foi encaminhado para os egressos do curso de Pedagogia de duas instituições públicas paranaenses: UEPG e Universidade Estadual do Paraná (Unespar) (*campus* União da Vitória e *campus* Paranavaí)

Em paralelo a escrita desse texto, tivemos a disciplina obrigatória de Seminário de Dissertação, que contribuiu imensamente para o avanço da escrita. A disciplina proporcionou momentos de debates e trouxe outros olhares, tirando-nos da “zona de conforto” e possibilitando outras perguntas, sugestões de referenciais teóricos e um refinamento do estudo. Também nos preparou para a qualificação, momento esse temido por nós acadêmicos, mas essencial para quem pesquisa.

A qualificação fortaleceu-nos e, diante das sugestões e críticas, deparamos com novas possibilidades, o que desencadeou movimento valioso de revisão. Reorganizamos nossas seções, respiramos e seguimos... desenhando o estudo.

Figura 2 - Desenhando - linhas



Fonte: “O Ponto” (2005), de Peter Reynolds.

Assim, apresentamos a pesquisa, que se desdobrou em 3 seções:

No seção 2, intitulada: “A arte: conceitos, reverberações e composições para/no cotidiano de professores de crianças”, abordamos alguns conceitos relacionados a arte, considerados fundamentais para a constituição do professor de EI (Barbosa, 2001; Cunha 2012; Pillotto 2016; dentre outros), discutimos a formação de professores de EI com um olhar para a arte e as linguagens, amparados nos escritos de Malaguzzi (1999) e Rinaldi (2012), além de buscar compreender como/se a arte integra os documentos norteadores e referenciais para a EI.

Na seção 3: “Linhas, curvas e outros traçados do processo formativo do professor de Educação Infantil”, procurando entender a formação do professor de criança, olhando inicialmente para o processo de escolarização na Educação Básica, considerando que Garcia (1999) nos diz das marcas que levamos do processo educativo na constituição da docência, abordamos a arte e formação de professores de crianças considerando os marcos históricos e organização curricular do curso de Pedagogia, amparados em documentos e diretrizes da formação de professores de crianças; apresentamos as contribuições de pesquisadores que dialogam com a arte e a Pedagogia, a fim de pensarmos marcas da formação e as intervenções possíveis com/para as crianças, amparadas em Cunha (2012), Ostetto (2024), Cunha e Carvalho (2017); Martins (2015); Meira e Pillotto (2010), além de construirmos um estado do conhecimento (Kohl-Santos; Morosini 2021), apresentando os estudos já

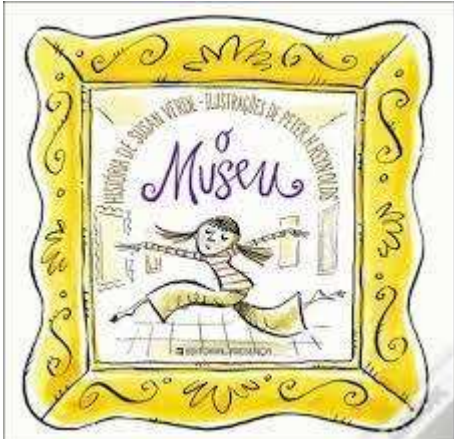
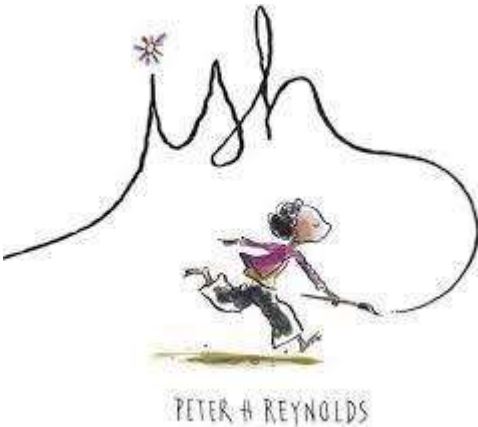
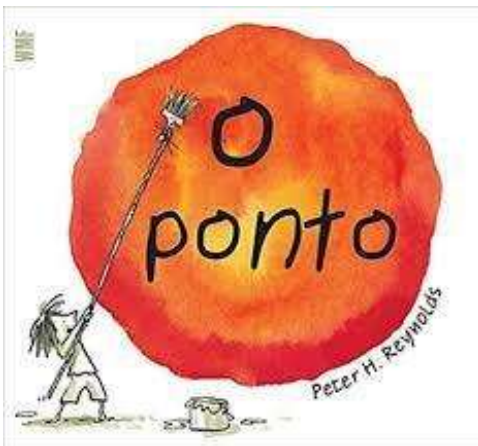
desenvolvidos no campo da Educação e identificando possibilidades para a ampliação das discussões sobre arte e formação de professores na Pedagogia.

Na última seção: “Vozes, saberes e fazeres de professores de crianças: da formação ao cotidiano na Educação Infantil”, trazemos a análise dos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades paranaenses, buscando verificar se (e como) a arte constituiu a formação dos professores, bem como apresentamos as vozes dos egressos sobre seu processo formativo, a arte e a EI. Categorizamos os dados gerados e discutimos os achados, amparados na análise de conteúdo de Bardin (1977) e dialogando com o referencial teórico do estudo, destacando Novoa (1992; 2017) para a fundamentação teórica sobre a formação do professor.

Nas considerações finais, retomamos o caminho percorrido para a construção desta dissertação, contamos daquilo que nos impactou, nossos achados de pesquisa e olhamos para o possível, entendendo a arte como potência, na formação de professores e na prática educativa com crianças.

Estamos falando de arte e não podemos deixar de colorir, ilustrar essa escrita, pensar a partir de imagens, textos e contextos. Para isso, recorreremos à literatura infantil, de Peter Reynolds. Na apresentação das seções trazemos ilustrações das obras *O museu*, *Ish* e *O ponto*, enlaçadas aos termos ponto, linha, traços, desenho que estão presentes nos títulos e subtítulos da pesquisa, considerando que, a literatura infantil e as imagens podem constituir-se um potente recurso para propostas e experimentações com a arte.

Quadro 1 - Sobre os livros

	<i>O museu</i> Quando você vê uma obra de arte, o que acontece em seu coração? «Quando vejo uma obra de arte, algo acontece no meu coração.» Uma menina dança e rodopia pelas salas de um museu. Ela sente que está a viver uma aventura fantástica. Cada obra de arte provoca algo de novo dentro de si: divertimento, curiosidade, alegria e inspiração. Quando se encontra diante de um quadro em branco, ela é levada a criar e a expressar-se - que é o maior sentimento de todos...
	<i>ISH</i> Você tem acendido e cuidado das suas chamas criativas com cuidado? Ramon adorava desenhar. A qualquer hora. Qualquer coisa. Em qualquer lugar. Desenhar é o que Ramon faz. É o que o faz feliz. Mas em uma fração de segundo, tudo isso muda. Um único comentário imprudente do irmão mais velho de Ramon, Leon, transforma os esboços despreocupados de Ramon em lutas sem alegria. Felizmente para Ramon, porém, sua irmãzinha, Marisol, vê o mundo de forma diferente. Ela abre seus olhos para algo muito mais valioso do que fazer as coisas "certas". Combinando a economia da fábula com a potência da parábola.
	<i>O ponto</i> Qual marca você tem deixado no mundo? Faça só uma marca e depois veja no que dá. Vashti diz que não sabe desenhar. A professora acha que ela sabe. A professora sabe que todos são capazes de criar. Onde há um ponto, há um caminho... Este livro mostra que todo o mundo tem uma marca para deixar em algum lugar.

2 A ARTE: CONCEITOS, REVERBERAÇÕES E COMPOSIÇÕES PARA/NO COTIDIANO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS

Figura 3 – O ponto



Fonte: “O Ponto” (2005), de Peter Reynolds.

No decorrer desta primeira seção, dedicamo-nos a pensar sobre a arte e os principais conceitos que se enlaçam à prática artística, no contexto das artes visuais, olhando também para a arte (ou a ausência dela) nos fazeres do cotidiano de professores de crianças. O intuito é refletir sobre os fazeres desses professores a partir do processo formativo, tensionando os currículos, projetos pedagógicos e referenciais teóricos dos cursos de Pedagogia, em direção a uma ação voltada à arte, a fim de refletir acerca das possibilidades construídas (ou não) na formação inicial no que diz respeito à arte (repertórios, cultura, estética, dentre outros elementos) que sustentem a construção e a composição de outras práticas.

2.1 OLHANDO PARA A ARTE E OUTROS CONCEITOS: ENLACES NECESSÁRIOS

Quando pensamos em arte, possivelmente acionamos, em nossas memórias, as experiências vividas e aquilo a que essa ideia nos remete. Geralmente, a relacionamos a quadros pintados por grandes artistas; depois, pensamos em esculturas; e, mais profundamente, podemos associá-la ao teatro e aos concertos musicais. O senso comum traz a sensação de que a arte é restrita e criada apenas para a elite – e por ela. Estes pensamentos e sensações não são neutros. Para Barbosa (2007), a maneira como compreendemos, vivemos e sentimos a arte está relacionada e ela não está distante da nossa realidade:

[...] Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construímos a

história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (Barbosa, 2007, p.19).

Martins (2011) chama atenção a respeito do patrimônio cultural, como um conceito amplo, que compreende uma diversidade de elementos, representativos da identidade e da memória de um povo. Permite que funcione como um elo entre a arte, a cultura e a história, mostrando-se como um campo fértil para a nutrição estética e a educação através da arte. Por meio dessa interseção, emergem oportunidades para desenvolver uma compreensão mais profunda e significativa da produção cultural, extrapolando o que nossas lembranças, experiências e o senso comum dizem.

Enquanto professores e pesquisadores da educação, podemos contribuir para a constituição de outros entendimentos quanto à arte, outras experiências e a aproximação com a arte enquanto construção cultural e linguagem, ampliando o patrimônio cultural da nossa criança.

Contudo, do que se trata a arte? No dicionário da língua portuguesa a arte é definida como um substantivo feminino: produção consciente de obras, formas ou objetos voltados para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão da subjetividade humana e habilidade ou disposição dirigida para a execução de uma finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional.

Fischer (1977) sugere que a função da arte é recriar à experiência individual a plenitude daquilo que o indivíduo não é, proporcionando-lhe uma visão da experiência humana, em geral. A arte permite que cada pessoa vivencie a totalidade da experiência humana, revelando a realidade como algo que pode ser transformado, dominado e reinterpretado:

Assim como a linguagem representa cada indivíduo a acumulação de milênios da experiência coletiva, assim a ciência equipa cada indivíduo com o conhecimento adquirido pelo conjunto da humanidade, da mesma forma a função permanente da arte é recriar para experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência humanidade em geral. A magia da arte está em que, nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo (Fischer, 1977).

A arte extrapola a simples representação do mundo, oferecendo uma forma de transformar e compreender a realidade, tanto individual quanto coletivamente,

portanto, não se resume a retratar o mundo, mas sim a expressar ideias e conceitos.

Para Barbosa:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária modificação desta realidade (Barbosa, 2007, p.5)

Ainda nesse sentido, consideramos que a inserção da arte na prática educativa não tem por objetivo a reprodução de imagens ou a transformação das crianças em artistas, mas sim a ampliação da leitura de mundo dessas crianças, para que possam ser críticas, reconhecer e interpretar o que o outro lhes diz, valorizando suas origens, seu espaço e sua comunidade, como afirma Martins (2011).

Para compreendermos a arte e as suas reverberações, faz-se necessário compreendermos conceitos como estética, criação, imaginação, fruição, expressão, cultura e repertório. Estes conceitos relacionados contribuem ao entendimento da arte e sua potência na formação humana e sensível:

Imagem 3 – Arte - conceitos



Fonte: a autora (2024).

Consideramos, amparadas nos escritos de Martins (2011) e Barbosa (2007), que a arte é condição fundamental para a formação humana. Assim, apresentamos

termos e conceitos que podem contribuir para a formação e constituição das práticas de professores de EI no que diz respeito a arte e as possibilidades com/para as crianças.

2.1.1 Entre Conceitos e Concepções: a Estética e a Expressão

A associação da dimensão estética às demais atividades humanas, tem se fundamentado desde as primeiras discussões, tendo sido debatida por filósofos importantes na nossa história.

O termo estética vem da palavra grega *aisthetiké*, que se refere a tudo aquilo que pode ser percebido pelos sentidos. Kant definiu a estética como a ciência que trata das condições da percepção dos sentidos. Estética parte da experiência sensorial e seu principal objeto de investigação é a obra de arte. A beleza está relacionada com a estética. São termos distintos, mas que se complementam. Alguns filósofos debateram sobre o que é beleza, mas divergem sobre essa questão. Cotrim (2002) afirma que existe uma divisão, para alguns a beleza é algo que está objetivamente nas coisas, para outros, a beleza é apenas um juízo subjetivo, pessoal e intransferível. Segundo o autor:

Para os filósofos materialista empiristas, a beleza não está no objeto, (não é algo objetivo, portanto), mas depende do gosto de cada um, da maneira como cada pessoa vê o objeto, ou seja, o juízo do que é ou não belo é subjetivo. Esse gosto estético é, em grande parte, formado pela cultura que se vive (Cotrim, 2002).

Nessa perspectiva, tanto a definição do que é beleza quanto a capacidade individual de percebê-la são construções históricas sociais. O caráter expressivo da arte também significa que as possibilidades de ver, contemplar e fruir que a arte realiza, as novas aberturas para o mundo que ela revela, quando expressas na obra, estão à disposição de qualquer um que tenha condições de entender a obra. A expressão é, por natureza, sua comunicação. Read (2001, p. 8) pontua que:

[...] a criança começa a se expressar desde o nascimento. Este mesmo filósofo foi um entusiasta da educação pela arte, isto é, a arte fundamentando a educação geral e não só como área específica, por considerar que a educação estética é a educação dos sentidos nos quais a consciência, e em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados.

No que diz respeito ao contexto educativo na EI, Hoyuelos (2020) ressalta a potência da estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi ao construir e constituir as instituições e o pensamento pedagógico na cidade italiana de Reggio Emilia. Para o pesquisador, a estética de malaguzziana é dividida em três princípios:

Princípio 1: A escola é um âmbito estético habitável, a partir da concepção de aprendizagem e desenvolvimento da criança como um motivo de prazer e a qualidade do espaço-ambiente.

Princípio 2: Construir pedagogia é sonhar a beleza do insólito, apresentando a ideia da metáfora e do ateliê no ambiente escolar.

Princípio 3: Educar implica desenvolver as capacidades narrativas da sedução estética através da documentação e da criatividade das cem linguagens de Loris Malaguzzi.

Ainda sobre a estética, Dias (2012) afirma que a formação estética é apresentada como um direito essencial tanto para crianças quanto para adultos, destacando a importância de transformar esse direito em uma prática real:

Ao construir um projeto de formação estética e artística destinado às crianças, é preciso pensar na sensibilização do educador que com elas convive e a quem caberá a responsabilidade de mediar tal processo de formação, pelo menos no âmbito da escola. É preciso lembrar que essa formação é direito não só das crianças, mas também dos adultos, e mais do que simplesmente lembrar, é preciso transformar essa lembrança em realidade (Dias, 2012 p. 176).

Entendemos a necessidade de sensibilizar os professores para resgatarem e/ou construírem sua expressividade e criatividade, elementos fundamentais para a formação estética. A educação estética e artística surge como uma oportunidade para que adultos e crianças se conectem com o belo, com o feio, com o intrigante, com o diferente e desenvolvam suas capacidades criativas. Essa abordagem propõe que o ambiente de aprendizagem se torne um espaço de vida, expressão e criação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Considerando que a criança está imersa em um processo contínuo de interação com a cultura existente, ao mesmo tempo em que participa ativamente da construção e ressignificação de elementos culturais, destacamos a responsabilidade do(a) professor(a) neste processo. Ressalta-se a importância de sua preparação e sensibilização para mediar a formação estética, promovendo uma educação que

valorize a sensibilidade e contribua para a formação integral de todos os participantes do processo educativo.

2.1.2 O Que é Cultura?

A cultura é um conceito complexo, que abrange muitos aspectos e que se manifesta de diversas maneiras na vida social. Como objeto de estudo, a cultura é compreendida como uma construção social, ou seja, um produto resultante das interações e das relações previstas entre indivíduos dentro de um contexto específico. Esse caráter construído da cultura indica que ela é, em grande medida, moldada pelas práticas sociais e pela convivência entre as pessoas, como destacam Barbosa (1991) e Pareyson (2001).

Um dos aspectos centrais da cultura é sua capacidade de reunir formas simbólicas, como linguagem, arte, valores e ideias, que servem não apenas como expressão, mas como meio de comunicação e de transmissão de significados. Esses símbolos tornam-se elementos fundadores da construção cultural e revelam a riqueza das diversas formas de referência. Nos estudos da denominada história cultural, encontramos as contribuições de Chartier (2002, p. 16-17):

[...] precisamos perceber que as formas simbólicas consistem em todas as categorias e todos os processos que constroem o mundo como representação, “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Além disso, a cultura não é estática; ao contrário, ela varia conforme o tempo e o espaço, refletindo a especificidade de diferentes sociedades e grupos sociais. As experiências culturais acumuladas ao longo de gerações influenciam profundamente a forma como as pessoas percebem e se relacionam com o mundo. Assim, compreender a cultura como uma música sonora e relacional nos permite apreciar a pluralidade das práticas humanas e as particularidades das comunidades em seus contextos históricos e sociais, como afirmam Barbosa (1991) e Pareyson (2001). Amparados nas reflexões dos autores, consideramos a potência da cultura no processo educativo de crianças e na formação de professores.

2.1.3 Criação, Criatividade e Imaginação

Como afere Tavares (1998), a criação é o processo pelo qual algo novo é trazido à existência. Ela é dinâmica e está em constante movimento, desdobra-se em múltiplas etapas e se manifesta de formas distintas tanto na arte quanto na ciência.

Historicamente, a criação artística passou de uma concepção divina para uma perspectiva mais humana. No início, a inspiração era atribuída a uma força divina que atuava através do artista, mas, com o tempo, essa visão evoluiu para uma abordagem laica, onde o criador assume um papel central. O ato de criar pode ser entendido como uma construção em movimento constante. Trata-se de um processo que se molda e se transforma ao longo do tempo, nunca estando verdadeiramente finalizado.

Para Cotrim (2002) com o Renascimento, surgiu a ideia do "sujeito criador", aquele que assume o controle do processo criativo e se torna o autor da obra. Nesse contexto, subjetividade e racionalidade passam a se entrelaçar no ato artístico. A obra de arte, então, emerge como uma manifestação singular da individualidade do artista. Essa criação pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas, como a psicológica, que considera as características individuais do criador; a sociológica, que aborda o contexto cultural e social da obra; e a estética e poética, que examina os processos mentais, teorias e técnicas envolvidos.

Por sua vez, Tavares (1998) sublinha que a criatividade é definida como a capacidade de reorganizar elementos de maneira original, gerando soluções inovadoras aos problemas. Ela manifesta-se tanto na formação mental de ideias quanto na materialização de algo novo e único.

A partir dos escritos de Giradello (2011), compreendemos que a imaginação é um espaço de liberdade que permite à criança explorar o possível, seja ele abstrato ou irrealizável. É nessa dimensão que ela vislumbra o novo, pressente e esboça futuros possíveis, desenvolvendo sua criatividade. Essencial à educação, a imaginação transcende meras estratégias e recursos, sendo fundamental para o desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. Embora não seja um "dom inato", a imaginação pode ser cultivada e inspirada.

Assim como a inteligência ou a sensibilidade, a imaginação precisa ser constantemente exercitada para que não se atrofie. É uma experiência vital, superando em importância aquelas obtidas exclusivamente pelo pensamento racional. A importância da imaginação vai além do campo das artes, abrangendo todas as

áreas do conhecimento. Como destaca Giraderllo (2011), a imaginação é a base de toda atividade criadora, manifestando-se em aspectos artísticos, científicos e técnicos.

2.1.4 Ana Mae Barbosa e o Conceito de Fruição

Na Proposta Triangular, criada por Ana Mae Barbosa, a fruição é trabalhada de forma articulada com os outros dois eixos fundamentais: o *fazer artístico* e a *contextualização histórica*. Essa integração procura proporcionar uma experiência de aprendizagem mais completa e significativa, permitindo que o aluno não apenas experimente a arte de forma prática, desenvolvendo suas habilidades criativas e expressivas, mas também compreenda a arte em seu contexto histórico e social, ampliando sua visão de mundo e sua capacidade de análise crítica.

A fruição, nesse sentido, não se restringe às artes visuais, podendo ser aplicada a outras linguagens artísticas, como música, dança, teatro e literatura. Assim, a fruição, como componente essencial da Proposta Triangular, rompe com a passividade na relação com a arte, promovendo a participação ativa, a interpretação crítica e o desenvolvimento da sensibilidade estética. Esse enfoque torna o aprendizado artístico mais rico e significativo, estimulando a construção de sentidos e a ampliação do repertório cultural das crianças.

Silva e Nardi (2017) trazem-nos o conceito que vai além da observação passiva, propondo uma participação ativa do observador na construção de sentido e na interpretação da obra. Trata-se de um processo que integra o sensorial, o emocional e o intelectual, permitindo ao(a) observador(a) estabelecer significados a partir da interação com a obra, considerando suas experiências, conhecimentos prévios e bagagem cultural. É uma experiência subjetiva que pode levar à compreensão, à crítica e ao desenvolvimento da sensibilidade estética. Nesta perspectiva, compreendemos que a interação plena, sensorial e sensível imbuída na fruição constitui-se um elemento essencial para as práticas/experiências artísticas com crianças, respeitando os sujeitos que, em suas especificidades, aprendem com o corpo todo, vivenciando a arte em sua inteireza.

2.1.5 O Professor, a Construção e Criação de Repertório em Artes Visuais

O repertório cultural de um professor é um conjunto de conhecimentos, experiências e vivências artísticas que ele acumula ao longo da vida, afirmam Cordeiro, Araújo e Anjos (2021), sendo que esse repertório é fundamental para o ensino de arte, pois permite que o professor ofereça aos alunos uma educação mais completa e significativa.

Ao possuir um repertório rico, o professor consegue proporcionar às crianças uma diversidade de atividades artísticas, instigando a criatividade, a sensibilidade e o senso estético. Ele pode explorar diferentes linguagens artísticas, como a música, a dança, o teatro e as artes visuais, e apresentar aos alunos obras de arte de diversos períodos e culturas. Além disso, o repertório cultural permite que o professor estabeleça relações entre a arte e outras áreas do conhecimento, como a história, a literatura e as ciências, tornando o aprendizado mais interdisciplinar e significativo. O professor com um repertório amplo também é capaz de ir além do que é apresentado pela indústria cultural, oferecendo aos alunos uma visão mais crítica e abrangente sobre a arte, destacam Cordeiro, Araújo e Anjos (2021).

Nota-se que nenhum conhecimento se constrói de forma isolada. Para Dias (2015), a formação profissional dos professores deve contemplar não apenas o fazer pedagógico, mas também aspectos relacionados à cultura. É necessário criar condições e assegurar o acesso dos docentes aos bens culturais, possibilitando que construam sua identidade profissional por meio de sua própria trajetória educativa. O sistema educacional, além de considerar a criança como foco, precisa também reconhecer a importância da formação contínua dos adultos, em especial dos professores (Dias, 2015).

Embora o tema da arte e suas relações e possibilidades na educação venha ganhando espaço nos estudos, documentos orientadores e articulação com práticas de professores comprometidos com a formação humana integral, Martins (2011) argumenta que a arte é frequentemente limitada à sala de aula e vista apenas como expressão da beleza. Compreendemos então que, arte, beleza, expressão, cultura, fruição, imaginação vão além de retratar o mundo ou realidade, estão ligados ao outro, o que ele quis dizer ou retratar com sua obra, sua escultura, sua poesia, sua música, sobre a sua atuação. O que para um indivíduo é belo, é arte, para outro não pode ser e isso não necessariamente envolve “certo” e “errado, mas sim com o acervo cultural

que acessamos ao longo da vida (Martins, 2011). Na educação, então, precisamos que o repertório cultural seja amplo e diverso, não sendo o mesmo para todos(as), mas garantindo o acesso democrático e valorizando a diversidade.

2.2 ARTE E LUDICIDADE

Massa (2015) afirma que o conceito de ludicidade é complexo, abrangendo diversas perspectivas históricas, culturais e científicas. Apesar de sua importância, a palavra “ludicidade” não é encontrada em muitos dicionários, e nenhuma outra expressão traduz completamente o seu significado.

Sua compreensão exige um retorno ao termo “jogo”, derivado do latim *ludus*, que engloba significados variados como brincadeiras infantis, competições, jogos de azar e representações artísticas. Ao longo da história, a ludicidade foi interpretada de maneiras distintas: na Grécia Antiga, era vista como uma expressão vital, enquanto na Roma antiga, assumia um caráter de espetáculo. Já na Idade Média, era reprimida, sendo resgatada nas artes da modernidade e mais tarde condicionada pela Revolução Industrial a fins utilitaristas.

Abordagens contemporâneas analisam a ludicidade sob diferentes prismas. Na antropologia, Huizinga (2008) destaca o jogo como um elemento central da cultura. Na sociologia, ele é entendido como um fenômeno social, e na psicopedagogia, como um processo subjetivo essencial ao desenvolvimento humano. Por sua vez, Luckesi (2002; 2003; 2005; 2007), define a ludicidade como um estado interno de leveza e prazer; já Lopes (1998, 2012) propõe o Modelo Orquestral, que a associa aos processos de interação humana.

Massa (2015) remete a noção de que, na educação, a ludicidade vai além das atividades rotineiras. Ela deve ser incorporada à prática pedagógica de maneira intencional e integrada, promovendo um espaço de aprendizagem que conecte mente, corpo e emoção. Isso requer do professor uma vivência lúdica que inspire e transforme o ambiente educacional em um contexto significativo e prazeroso para o aluno. Assim, a ludicidade, mais do que um meio, torna-se um fim em si mesma, essencial ao desenvolvimento integral da criança.

Gobbi (2010) afirma que a associação da dimensão lúdica às demais atividades expressivas das crianças encontra seu fundamento na valorização da expressão de sentimentos, invenções, imaginação e no desenvolvimento da

sensibilidade – esta, compreendida como a capacidade de sentir, buscar e exteriorizar sensações. No entanto, esses aspectos muitas vezes são negados às crianças quando os espaços das creches e pré-escolas são organizados de maneira empobrecida.

Destacamos também as contribuições de Fochi (2015) articulando a ludicidade, como uma forma própria de as crianças descobrirem e construírem sentidos, uma vez que quando “favorecido pelo clima de relativa liberdade permitido pelo ambiente onde se encontra inserida” (Bondioli; Mantovani, 1998, p. 32), a possibilidade de ação dos meninos e das meninas parece mais bem legitimada. Lúdico, como a própria etimologia sugere, engendra a ideia de exercício, do drama (como o teatro) e da ilusão. O autor defende o papel da ludicidade na reflexão sobre os campos de experiência como um jeito de favorecer a criança ao exercício criador, a um espaço e tempo para formulações de teoria provisórias, conforme proposto por Malaguzzi (1999).

2.3 FORMAR PROFESSORES(AS) PARA ESTAR COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES, FAZERES, LINGUAGENS

Dentre as diversas abordagens teóricas possíveis para a formação do professor de EI, recorreremos às contribuições do italiano Malaguzzi para a abordagem das crianças e da(s) linguagem(ns). Trazemos então, como tema fundante na formação de professores, a necessidade de reconhecimento do que é e faz uma criança, demarcando a necessidade de reconhecer a criança como sujeito², a partir desse princípio entendemos que elas pensam, sentem, constituem e fazem parte de sua história, da cultura. As crianças comunicam-se o tempo todo, a partir de suas brincadeiras, seus desenhos, seus gestos, suas falas. Elas estão sempre em movimento e aptas a nos dizer qualquer coisa, a essas múltiplas maneiras de se comunicar, que Malaguzzi denomina por linguagens.

Para Malaguzzi (1999), não só o pensamento da criança é considerado, mas, são também válidas as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, formulam expressões com coesão e conhecimento. A grande beleza disso

² A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o Sistema CEP/Conep.

tudo é que uma linguagem não é isolada da outra, elas se comunicam e somam, favorecendo o desenvolvimento completo da criança. Rinaldi (2012) usa como exemplo o desenho:

Quando você desenha, dá sustentação não apenas à sua linguagem gráfica, mas também à sua linguagem verbal. Porque você aprofunda o conceito. E quando o conceito é aprofundado, as linguagens são enriquecidas - mais uma vez, tem-se esse tipo de processo permanente (Rinaldi, p.341, 2012).

Malaguzzi, fundador da pedagogia “Reggio Emilia”, tem uma perspectiva profunda sobre os “fazer” na EI. Para ele, os fazer não se limitam a atividades isoladas ou mecânicas, mas envolvem a criança em um processo ativo de construção de conhecimento, valorizando a participação e a expressão criativa. Ainda, o educador acreditava que as crianças são protagonistas de seu próprio aprendizado, e os “fazer” surgem de suas interações com o ambiente, os materiais e as outras pessoas.

Como ressaltava Rinaldi (2012), Malaguzzi percebia a criança como um ser competente e curioso, dotado de “cem linguagens”, ou seja, inúmeras maneiras de expressar e explorar o mundo. Os fazer infantis – como desenhar, brincar, construir ou investigar – são formas legítimas de manifestação de ideias e pensamentos, sendo experiências centrais para o desenvolvimento. Malaguzzi defendia também que as crianças aprendem por meio da ação e da experimentação direta, e não apenas pela recepção passiva de conhecimentos.

2.3.1 Dos Fazer aos Saberes: Investigar e Experimentar

Os fazer, segundo Malaguzzi, envolvem o processo de investigação e experimentação. Crianças exploram materiais, interagem com o ambiente e, através dessas interações, constroem significados e conhecimentos. Elas aprendem ao manipular objetos, engajarem-se em projetos colaborativos e resolver problemas. O papel do adulto é apoiar, observar e documentar essas experiências, ajudando a conferir profundidade ao processo de aprendizagem (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Para Edwards, Gandini e Forman (2016), outro aspecto nas discussões e práticas de Malaguzzi, é a documentação dos fazer das crianças. Professores(as) documentam o que as crianças fazem e dizem durante suas atividades e interações,

registrando esse processo em fotos, vídeos e textos. Essa prática não só valoriza os fazeres das crianças, mas também permite que professores, pais e as próprias crianças reflitam sobre o aprendizado e façam ajustes nas práticas pedagógicas.

A arte possibilita um novo olhar para o nosso cotidiano. Uma simples atividade rotineira, quando incorporada à arte, permite a transformação do que é comum a algo novo, encantador. As atividades artísticas com as crianças favorecem o desenvolvimento e a exploração de sua imaginação e criatividade.

Experenciarmos as artes significa adentrarmos um universo de diversidade, compreendendo as sutilezas dos tons, a complexidade dos sons e a riqueza dos movimentos. Esse entendimento contrasta com uma visão reducionista frequentemente presente na educação, que limita o aprendizado infantil ao reconhecimento das cores primárias e secundárias, à execução de músicas simplificadas e repetitivas concebidas por adultos e à mera reprodução de movimentos padronizados amplamente difundidos pelas mídias sociais.

2.3.2 A Educação e a Arte: Entre Professores(as) e Crianças

Consideramos que o trabalho com arte é essencial para a criança, tanto na EI quanto nos anos iniciais, ao possibilitar a criança em seus aspectos reflexivos, sensíveis, expressivos e culturais, dessa maneira, social e pessoal se encontram. Almeida afirma que, “as artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos” (Almeida, 2001, p. 15).

Essa interação, social e pessoal, provoca reflexões acerca de si e do outro. As práticas artísticas ensinadas nas escolas, além de ajudarem no desenvolvimento da aprendizagem e na maneira como a criança irá se socializar no ambiente escolar, auxiliam da mesma forma na elaboração do sujeito, pois através dela a criança se reconhece, estimulando a sua natureza, elevando a autoestima, e reconhecendo o seu valor.

Fusari e Ferraz (2009) afirmam que a educação através da arte, é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, nos moldes do pensamento idealista e democrático, “valorizando no ser humano com os aspectos intelectuais, morais e estéticos, tem em

vista despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence” (Fusari; Ferraz, 2009, p. 17).

A arte potencializa a criatividade. Contudo, muitas vezes, nas escolas, o potencial criativo das crianças é entendido como inato, não como um exercício árduo de conhecimento e elaboração contínua.

A ideia sobre criatividade como um dom individual ainda persiste nas escolas, em especial na EI. Encontramos, em planos de ensino, objetivos como “desenvolver a criatividade”. Na prática, professores acabam disponibilizando materiais e fazendo algumas perguntas para as crianças desenvolverem a sua dimensão criativa. Basear-se no pressuposto de que todas as crianças pequenas são potencialmente criativas induz à formulação de propostas pedagógicas com poucos desafios. Crianças, como adultos, precisam ser aguçadas, desafiadas para serem mais criativas.

No universo escolar, a arte possibilita entrecruzar diversas áreas do conhecimento. A partir de uma ideia (conceito, projeto) ou da experiência com materiais, o sujeito pode expressar o que sente, observa, imagina e deseja. É necessário que o educador também seja pesquisador e criador, que se indague sobre o mundo e os assuntos estudados. Barbieri (2012) acredita que a arte na EI ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conceitos e assim, imaginar e fazer.

O papel do professor de artes é observar e escutar as posturas que as crianças deixam ao longo do percurso. Cada criança é um universo potente de expressão, que oferece alguns pontos de partida para o professor criações poéticas e momentos de interação. Tais ações, por sua vez, ampliam as ideias e a imaginação das crianças, e a encorajam a fazer perguntas, projetos e a buscar sua realização. É importante que o professor crie condições e ofereça tempo para que as crianças possam realizar seus trabalhos (Barbieri, 2012).

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e propiciar o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais. Pertencer a um determinado espaço relaciona-se a identidade cultural que, por sua vez, remete a aspectos de nossas identidades construídas coletivamente. Vão construindo identificações, ao mesmo tempo, em que se distinguem dos demais. Assim, a

identidade e a alteridade, a semelhança e a diferença marcam o sentimento de pertencer ao todo (Edwards; Gandini; Forman, 2016)

Rinaldi (2012) e Edwards, Gandini, Forman, (2016) ressaltam a importância de garantir ambientes em que sejam respeitadas as especificidades das crianças na EI, bem como, dos saberes que elas portam quando chegam às creches e pré-escolas e aqueles que constroem durante o tempo de permanência nesses espaços. As creches e pré-escolas constituem-se também como lugares nos quais o valor cultural e artístico dos diferentes grupos sociais estão inseridos e na forma como o espaço é organizado, em materiais com os quais as crianças brincam e criam desenhos, esculturas, danças e pinturas cotidianamente. Sobre a expressão e as possibilidades de representação e criação das crianças:

As manifestações linguageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante (Gobbi, 2010, p. 2).

Gobbi ainda ressalta que as crianças reescrevem a realidade em seus traços e cores, dessa forma, estar com as crianças, observar, preparar com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo fundamental que estamos aprendendo e temos que aprender ainda mais. Olhar detidamente seus desenhos, pode, de certa maneira, desestabilizar práticas profissionais cuja preocupação encontra-se em pendurar nos varais as criações e nem mesmo dialogar com quem os fez, ou, ainda pior, colocá-los em saquinhos plásticos que emudecem criadores e obras, deixando-os em armários. É imprescindível que tenhamos diversos suportes para o desenho à disposição das crianças, com cores, texturas, formas de tamanhos diversos.

Concordamos com Rinaldi (2012) quando ela afirma que além dos lápis de cor, canetas hidrocor, giz de cera, o carvão, cacos de tijolos e pedras porosas, fios de barbante, *nylon*, cobre, conduítes, são ótimos materiais para realizar os traçados e possibilitar que saltem do papel tornando-se tridimensionais. Tintas variadas, compradas ou feitas na unidade educacional, comestíveis para os bebês, encorajam as “lambuzagens” tão caras a todos, delineando percursos de buscas pelas cores, pelas misturas, pelas formas, sem esquecer, que, entre os pequenos, o corpo é um

dos suportes sobre os quais as tintas podem ser usadas criando novos modos de exploração e interação.

A autora destaca também que a criação de texturas proporciona descobertas interessantes pelas crianças. Podem ser feitas diretamente sobre as superfícies que se pretende caracterizar, obtendo relevo ou traçados inusitados, basta sair à procura pelos espaços externos ou internos, tendo em punho papel sulfite, cartolinas, *kraft*, tecidos ou outros suportes, e lápis, giz, cacos de telha ou tijolo. A professora pode determinar o tema a ser procurado ou mesmo deixá-los livremente “à caça de texturas”, é um divertimento, associado às descobertas e conhecimento que podem ser seguidos de observações visuais e táteis das texturas, análises de suas características, observações dos percursos realizados, reflexões. Sem esquecer que tais descobertas são feitas por todos, independentemente da faixa etária, embora tenhamos que considerar os limites de cada um.

As indagações de Rinaldi (2012) nos permitem olhar para a complexidade das intervenções artísticas e nos instigam a pensar as minúcias de cada proposta, de cada criação da criança, seja desenho, pintura, modelagem, ou outras composições. Arte nos possibilita uma comunicação além da linguagem e da escrita, podemos ensinar e ser ensinados por meio de outras manifestações, mas mais do que isso, podemos conhecer internamente o que se passa na nossa criança, sem que ela precise se expressar diretamente.

2.4 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DOCUMENTOS NORTEADORES E REFERENCIAIS: AMARRAS OU POSSIBILIDADES PARA AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS?

Tomamos como ponto de partida o ano de 1996, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que estabelece no artigo 26 § 2º que “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”, assim como o § 6º demarca que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão componente curricular de que trata o § 2º” (Brasil, 1996). Buscamos então compreender como foram os desdobramentos nos documentos e textos

orientadores no decorrer dos anos seguintes, a fim de verificar se/como a arte passou a ser abordada.

Considerando o contexto histórico dos documentos e orientações para a EI, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), citam que o ensino da Arte permite a aproximação da criança com o mundo artístico, desenvolvendo sua imaginação, expressão e sensibilidade. O texto ainda afirma que:

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (Brasil, 1998, p. 82).

Portanto, vemos que este processo de construção pela criança está baseado em suas experiências pessoais advindas do contexto em que ela vive. Destacamos que reconhecemos o valor histórico deste documento, mas reiteramos as críticas tecidas por Arce (2001) e em específico a arte, as abordagens de Ferri (2008), que discorda da definição de arte como linguagem apresentada no RCNEI, argumentando que nem toda expressão artística é arte e que, a ênfase na comunicabilidade não justifica a inserção da arte na educação; critica a ênfase no “como” ensinar arte em detrimento do “o que” ensinar, que limita a reflexão do professor e prioriza o conhecimento instrumental e questiona a relação direta entre arte e sensibilidade estabelecida no RCNEI, argumentando que essa noção decorre de uma visão idealizada da cultura e ignora as complexidades da formação da sensibilidade. No que diz respeito a arte, nos RCNEIs:

[...] as concepções de cultura do RCNEI e suas indicações para o trabalho docente foram transformadas em métodos pedagógicos pelas professoras, sem que elas se dessem conta dos conteúdos selecionados e das concepções elitistas, excludentes, racionalistas e tecnicistas implícitas nessa abordagem. No RCNEI, as orientações para desenvolver propostas em torno das imagens da arte com as crianças, em geral, eram prescritas no sentido de que vão indicando as etapas passo a passo que a professora deveria seguir com as crianças. O guia de instruções do RCNEI, formulado como uma receita pedagógica bem-sucedida, passa a ter o estatuto de verdade e serve para que as professoras desenvolvam seus trabalhos pedagógicos em Arte, conforme suas indicações. Com o poder de produzir verdades sobre como se deve ensinar Arte às crianças, esses receituários metodológicos acabaram formatando as propostas pedagógicas, não levando em conta os contextos educacionais e as culturas infantis, suas visões, percepções, entendimentos (Cunha 2023, p. 161).

A primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil é promulgada no ano de 1998. O texto do Parecer CNE/CEB n.º 22/98 não faz menção ao termo arte. O referido documento menciona os termos “artísticas” e “linguagens” superficialmente. Ao falar do planejamento:

Assim, desde as ênfases sobre múltiplas formas de comunicação e linguagens até as manifestações lúdicas e artísticas das crianças, passando pelas relações com as famílias, seus bairros ou comunidades, a cidade, o país, a nação e outros países serão objeto de um planejamento e de uma avaliação constante de creches, escolas e centros de Educação Infantil Brasil, 1998, p. 15).

Já no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - (Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009), observamos as proposições para o trabalho com a Arte, visíveis nos princípios orientadores “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil 2010, p.88). O parecer ainda destaca a participação em diversificadas experiências.

Os princípios estéticos direcionam a prática pedagógica na Educação Infantil de maneira profunda, impactando a organização do espaço, a seleção de materiais, as propostas de atividades e a própria relação professor-aluno.

Souza, Vasconcelos, Schmidt (2021) destacam a grandeza da estética e sua conexão com a ética, trazem a importância do brincar, e o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na promoção de uma educação que valorize os princípios estéticos e culturais. Para os autores a estética não se limita ao campo artístico, mas está presente em todas as experiências humanas, desde a apreciação de um objeto até a organização de uma brincadeira, “[...] a experiência estética, enquanto um modo de conhecer pela sensibilidade, em que se refugiam a pluralidade e a diferença, passa a se constituir uma via de acesso para a vida ética” (Hermann, 2002, p. 11). Essa abordagem estética está ligada à ética, ao promover valores como o respeito, a liberdade e a sensibilidade humana. A brincadeira é vista como a principal forma de expressão da infância.

No que se refere à estética na EI, Barbosa afirma que esta é relacionada pela própria criança, mediante atos como a brincadeira. Ainda: “as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade

e seu caráter profundamente estético” (Barbosa, 2009, p. 31). A autora pondera que a brincadeira é uma expressão da própria cultura da infância, sendo um processo que compreende relações, interações, criações e transformações, o que envolve também aspectos estéticos, já que as crianças:

[...] com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (Barbosa, 2009, p. 31).

A organização do espaço escolar também é um elemento importante na promoção da estética e da aprendizagem. O ambiente deve ser agradável e refletir as construções pedagógicas e culturais da escola.

Outro aspecto relevante no que tange à relação entre a arte e a escola circunscreve-se no debate sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da EI (BNCC), homologada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 e que instituiu a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Esta, estabelece os direitos de aprendizagem e os campos de experiências que devem orientar as propostas pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos. Conforme pontua Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1.184):

A BNCC é fruto de uma longa caminhada feita paulatinamente para nortear sua construção, elucidado na apresentação do próprio documento, que mostra que não é uma ideia que surgiu recentemente, mas prevista por diversos documentos anteriores, como “na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014” (BRASIL, 2017, p. 5). É necessário lembrar que a homologação refere-se à terceira versão, visto que em 2015 foi apresentada a primeira versão e, no ano de 2016, a segunda versão.

Essa terceira versão da BNCC ampliou as possibilidades de contato com a arte e sugeriu que os alunos fossem estimulados a expressar seus sentimentos e percepções de mundo através de suas próprias criações. Ainda, a proposta da BNCC para a EI está estruturada a partir dos campos de experiências, que explicitam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, propiciando diferentes formas de vivenciar o mundo. Estes campos de experiências possibilitam que a criança se expresse por meio de diferentes linguagens e explore sua criatividade e

sua interação social, explorando todo o universo ao seu redor. São organizados da seguinte forma:

Quadro 2 - A educação infantil na BNCC

O eu, o outro e o nós	Percepção de si mesma e do outro, reconhecendo e respeitando as diferenças enquanto seres humanos.
Corpo, gestos e movimentos	Expressar-se por meio da música, dança, teatro, relacionando corpo, emoção e linguagem.
Traços, sons, cores e formas	Vivenciar diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Participação em conversas e narrativas, sejam individuais ou em grupos, contato com livros de diferentes gêneros literários, iniciando a linguagem escrita com rabiscos e garatujas.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Conhecer e manipular diferentes objetos, investigar e explorar o meio físico e sociocultural, aplicando os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017), organizado pela autora (2024).

Quanto aos campos de experiência trazidos pela BNCC, Finco, Barbosa e Faria (2015) contextualizam a proposta com base nas experiências educativas italianas e destacam as contribuições destas abordagens para pensar o processo de construção de conhecimentos, um currículo amparado no reconhecimento das trocas criança-criança e adultos-criança:

Algumas vezes o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre. (Barbosa; Richert, 2015, p. 194)

Assim, o trabalho com os campos de experiência se constitui como desafio para os professores e incide também sobre a formação, seja inicial ou continuada. O propósito é ver os campos não apenas como objetivos de educação, mas como seu próprio processo que acaba sendo criador.

Consideramos importante destacar que o termo “Campos de Experiência”, que tem origem nas experiências italianas e passaram a compor o documento da BNCC em suas versões iniciais, a partir dos estudos do grupo de trabalho inicial,

composto por pesquisadores brasileiros como Maria Carmen Silveira Barbosa, Paulo Fochi e Daniela Finco. Contudo, tal termo perdeu o sentido na medida em que as versões foram editadas, revisadas e impactadas por percursos políticos, ficando empobrecidas de seu conteúdo.

Finco, Barbosa e Faria (2015) também destacam que a introdução dos Campos de Experiência na EI italiana ocorreu por meio da lei conhecida como “Novas Orientações para uma Nova Escola da Infância”, promulgada em 1991. Essa legislação representou um marco significativo para a educação italiana, ao trazer uma perspectiva curricular que colocava a criança e suas vivências no centro do processo educacional.

Os Campos de Experiência, conforme Finco, Barbosa e Faria (2015) são descritos como um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens que estimulam a aprendizagem em múltiplas áreas. Eles são desenhados para proporcionar às crianças oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, por meio de interações que exploram diferentes saberes e sentidos.

Posteriormente, as “Indicações Nacionais para o Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução” (2012) consolidaram a relevância dos Campos de Experiência e ajustaram esses conceitos à realidade educacional contemporânea. Esse documento reafirmou a importância de uma EI que promova o desenvolvimento integral da criança, sempre considerando seu contexto social e cultural, e adaptando as práticas pedagógicas para refletir as necessidades e potencialidades dos tempos atuais.

Ao analisarem os currículos italianos, Barbosa e Richter (2015) ressaltam que, em direção oposta aos modelos tradicionais, que costumam dividir o conhecimento em disciplinas isoladas, os Campos de Experiência buscam integrar os saberes e as vivências das crianças em contextos significativos, promovendo uma educação mais conectada com a realidade e o desenvolvimento infantil. Uma das características principais dos Campos de Experiência é a ênfase na vivência prática: o aprendizado ocorre por meio da ação, da exploração e do contato direto com o mundo, valorizando o brincar como uma forma essencial de interação e construção de conhecimento.

Esse enfoque coloca a experiência concreta no centro da aprendizagem, permitindo que as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira natural e estimulante. Outro aspecto central é a atenção dada às crianças como protagonistas do processo educacional. O currículo é construído com base em suas curiosidades,

explorações e propostas, e o professor atua como mediador e facilitador, incentivando a observação, a descrição, a narração e a formulação de hipóteses. Essa abordagem coloca a criança no centro do aprendizado, respeitando seus interesses e promovendo uma relação de confiança e apoio entre educadores e educandos (Barbosa; Richter, 2015).

A organização pedagógica dentro dos Campos de Experiência, de acordo com Fochi (2015) é flexível e contextualizada, adaptando-se aos ritmos, estilos de aprendizagem e interesses de cada criança, além de valorizar as culturas locais. Essa flexibilidade permite que o currículo seja moldado conforme as necessidades e características dos(as) alunos(as), oferecendo um ensino mais personalizado e sensível ao contexto social e cultural em que estão inseridos. Além disso, os Campos de Experiência promovem uma abordagem interdisciplinar, rompendo com a fragmentação disciplinar tradicional e buscando conectar diferentes áreas do conhecimento.

Fochi (2015) ainda pontua que a organização curricular baseada em campos de experiência centraliza o *fazer* e o *agir* das crianças como elementos essenciais no projeto educativo. Essa abordagem prioriza as interações das crianças com os diversos saberes construídos pela humanidade. Segundo o autor, essa perspectiva demanda a construção de uma nova prática docente, capaz de reavaliar os modelos pedagógicos tradicionais das escolas e de propor atividades que possuam significado para as crianças. Fundamentado nas contribuições de Bondioli e Mantovani (1998), Fochi (2015) defende a implementação de uma “didática do fazer”, cujo objetivo é valorizar as experiências cotidianas das crianças, promovendo situações pedagógicas que estimulem a exploração e a transformação do ambiente.

Essa integração torna o aprendizado mais próximo da realidade cotidiana das crianças, ao relacionar saberes e experiências práticas de maneira orgânica e relevante. A documentação dos processos de aprendizagem, tanto individual quanto coletiva, é também uma característica essencial. Registrar e documentar essas vivências permite uma reflexão contínua sobre o processo de ensino e aprendizagem, além de tornar visíveis as conquistas e os desafios enfrentados pelas crianças. A prática da documentação contribui ainda para uma avaliação formativa, focada no desenvolvimento integral e no acompanhamento das jornadas individuais de cada criança.

A partir da compreensão conceitual e histórica, podemos inferir que, vinculado as articulações políticas, a ausência da publicação de um referencial teórico que sustente a BNCC da Educação Infantil corrobora para o caráter instrumental e fragmentado do documento, restrito a quadros e orientações procedimentais:

A forma como, na BNCC, o trabalho a partir dos campos de experiências é desmembrado em competências e habilidades que devem ser objetivadas por docentes com as crianças no cotidiano, mostra uma contradição latente em relação aos campos de experiências da proposta italiana, que tomam a criança na integralidade de desenvolvimento (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021, p. 1198)

Nesse sentido, Cunha (2023) ressalta que:

No entanto, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu Artigo 4º (BRASIL, 1999, 12), entenderem a criança como: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” os modos de pensar e desenvolver o trabalho pedagógico em Arte com as crianças ainda estão fundados em concepções de Arte, crianças, pedagogias da Arte ultrapassadas e sem sentido na contemporaneidade. Ao pesquisar no Google “atividades de arte para EI de acordo com a BNCC”, encontrei atividades que objetivam controle motor, reconhecimento de formas e cores, cópias de modelos, informações técnicas, releitura, entre outras atividades que só servem para as crianças afastarem-se de seus processos de criação e invenção (Cunha, 2023 p.165).

Pereira (2020) traz a discussão de que não há um aprofundamento suficiente sobre como abordar a diversidade cultural, étnica e social, o que pode resultar em práticas tradicionais que desconsideram os contextos regionais e limitam a criatividade dos educadores. A falta de um currículo integrado leva à fragmentação do processo educativo, comprometendo aprendizagens significativas. A BNCC também ignorou os avanços científicos relacionados ao desenvolvimento infantil, além das abordagens pedagógicas fundamentadas em experiências. Por último, o documento expressou a ausência de orientações claras para avaliação criar espaço às metodologias inadequadas.

Ainda sobre a legislação vigente, a Resolução CNE/CEB n.º 5/2016 (Brasil, 2016), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, não especifica uma carga horária fixa destinada ao componente curricular da Arte. Em vez disso, a resolução orienta que a arte deve ser incluída de maneira obrigatória e

continua em todas as etapas da educação básica, desde a EI até o ensino médio. A ausência de uma carga horária fixa possibilita que as redes de ensino e as escolas personalizem o currículo de acordo com suas próprias realidades e demandas locais. No entanto, essa liberdade também pode resultar em grandes diferenças na maneira como o ensino de arte é abordado, variando conforme os recursos e prioridades de cada sistema educacional.

No que tange a legislação que impacta na organização do trabalho pedagógico na EI, destacamos que o ensino de arte passa a componente curricular obrigatório da educação básica a partir da Lei 13.278/2016 que altera o § 6º do art. 26 da Lei de LBD (Brasil, 1996) referente ao ensino da arte, e vigora como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens, visando à formação artística e estética dos alunos por meio das linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. A legislação já prevê que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, seja componente curricular obrigatório na educação básica, “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Ao abordarmos a legislação vigente e os documentos norteadores, percebemos que a arte é citada; a partir das DCNEIs (2011), os aspectos estéticos passam a ser incorporados e discutidos. No entanto, sua efetivação no contexto educacional ainda requer atenção, especialmente no que se refere à formação de professores que atuam com crianças — tanto no entendimento da arte em suas diversas dimensões quanto nas possibilidades de promover experiências e práticas significativas com ela.

No decorrer da seção 3, dedicamo-nos a discutir sobre os espaços de formação de professores de crianças, no que diz respeito à arte como componente curricular dos cursos de Pedagogia.

3 LINHAS, CURVAS E OUTROS TRAÇADOS DO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 4 – A jornada de Vashti



Fonte: “O Ponto” (2005), de Peter Reynolds

Nesta seção, buscamos questionar e refletir sobre o processo de formação do professor de EI, especificamente no que diz respeito a arte como potência para a construção do educativo de crianças. Iniciamos olhando para o contexto de escolarização, apresentando elementos da arte no currículo da educação básica no decorrer das últimas décadas, a fim de interrogar e compreender a arte durante as vivências do sujeito-professor na escola. Finalizamos seção apresentando um estado do conhecimento acerca da arte, a formação de professores e o curso de Pedagogia, considerando as produções de programas de Pós-graduação em Educação.

3.1 A ESCOLARIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A): A ARTE E AS (NÃO) EXPERIÊNCIAS QUE ANTECEDEM O PROCESSO FORMATIVO

Retomando a ideia da importância de um repertório para a formação do professor de EI, nos dedicamos a olhar a constituição deste sujeito/profissional em experiências escolares que antecedem o processo formativo na universidade. Amparados em Garcia (1999), compreendemos que esta escolarização é parte marcante na constituição do docente. Assim, apresentamos alguns aspectos históricos quanto à arte na educação básica, a fim de pensarmos as marcas, limitações e/ou conhecimentos dos futuros professores.

A preocupação com a dimensão estética na educação passa a ser considerada no Brasil na era industrial. O objetivo geral da escola era preparar o ser humano para o mercado de trabalho. As práticas, por vezes tecnicistas, eram voltadas para o “estímulo e resposta”. A arte como livre expressão somente alcançou a educação

durante os anos 1930, quando outra crise político-social, na transição da oligarquia para a democracia, exigiu reformas educacionais (Barbosa, 1991, p. 13)

Com o movimento da Escola Nova, nas décadas de 50/60, influenciados por John Dewey, começou-se uma mudança no “pensar” a educação. Muitos educadores defendiam a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação e cognitivo da criança. Quando o movimento estava crescendo e sendo difundido, o Estado Novo iniciou a repressão. Somente depois da queda de Getúlio Vargas e da luta pela redemocratização, a preocupação pela educação foi retomada. Duarte Jr (2006) contribui para compreendermos a construção histórica:

Na década de 60, especialmente após 1964, nossos dirigentes passaram a valer dos valores técnicos e pragmáticos da moderna tecnologia norte-americana. A censura abateu-se especialmente sobre a produção artística Nacional. No sistema de poder que passou a dominar o país em 1964 se propôs a eliminar ou controlar o espírito crítico inerente a toda atividade intelectual, jornalística, artística, filosófica ou científica. Manifestações artísticas regionais e folclóricas foram gradativamente sendo esvaziadas, já que o ‘moderno’ e civilizado foram mensagens estéticas televisionadas. Quando a lei Federal 5.962, de 1971, tornou a arte disciplina obrigatória na escola de primeiro grau e em alguns cursos de segundo grau, os professores de arte correram as Escolinhas em busca de orientação. Organizada de maneira formal e burocrática, a estrutura da lei nº 5692, relegou a arte a uma disciplina mais dentro dos currículos tecnicistas, com uma pequena carga horária semanal. A arte continuou sendo encarada, como mero lazer, uma distração entre as atividades mais ‘sérias’ das demais disciplinas (Duarte Jr., 2006).

Segundo Barbosa (1991), somente em 1973 foram criados pelo governo federal os cursos universitários para formação dos arte-educadores. O currículo, entretanto, baseava-se, na prática, em ateliê seguido de alguma informação teórica, principalmente acerca da história da arte. As disciplinas na área pedagógica limitavam-se à Psicologia, à Didática e à estrutura e funcionamento do Ensino, visando a uma abordagem relacionada aos problemas do ensino da arte ou ao desenvolvimento do aluno por meio da arte, não havendo preocupação com uma teoria da arte-educação no currículo.

Barbosa (1991) destaca que foi durante esse período favorável à renovação da educação brasileira que o artista Augusto Rodrigues criou a escolinha de arte do Brasil:

As práticas das Escolinhas começaram a acontecer nas escolas por meio das classes experimentais criadas no Brasil depois de 1958. Até 1973, as

Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o professor de Arte para atuar em sala de aula (Barbosa, 1991).

Ferreira (2012) pontua que, nas últimas décadas, houve algumas tentativas de melhoria do ensino da arte. Nos anos 1980, foi criado um movimento Arte-Educação, onde os professores se mobilizaram para conscientizar e organizar profissionais da Arte para a valorização da sua disciplina.

Após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos anos 2000, a arte na educação passou a ser vista não só como autoexpressão, mas também como conhecimento. O(a) aluno(a) deveria conhecer o passado para entender o presente, fundamentando a proposta de ensino da arte no fazer artístico, na leitura da obra de arte e na contextualização da história. Esta proposta foi introduzida no Brasil pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. Denominada metodologia triangular, foi sugerida depois pelos PCNs como abordagem triangular, isto é, a produção do aluno, a fruição das obras e a reflexão.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, começa-se a discutir a nova LDB (Brasil, 1996), que seria sancionada em 1996. Discutiu-se, então, a importância do acesso escolar dos(as) alunos(as) de ensino básico também à área da arte. Essa nova concepção para o ensino de arte é trazida a partir dos PCNs/Arte:

Art. 26, parágrafo 2º: com a Lei nº 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada obrigatória na educação básica: 'O ensino da Arte constituirá componente obrigatório, dos diversos níveis da educação básica, de forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 2000).

A Lei nº 9.394/96 (PCNs/Arte, 2000, p. 30) destaca como características desse novo marco curricular a reivindicação de identificar a área como Arte (e não mais como Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como uma área de conhecimento, com conteúdo próprio ligado à cultura artística, e não apenas como atividade.

Os PCNs (2000) também incluem como objetivo expandir as artes visuais, a dança, a música e o teatro nas escolas. Por muito tempo, essas práticas foram consideradas atividades importantes apenas para a recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou treino de habilidades motoras. Nos PCN/Arte (Brasil, 2000), a arte é apresentada como área de conhecimento e requer espaço, constância, planejamento, reflexão, como todas as áreas do currículo escolar.

Ainda sobre o documento, destaca-se a fundamental importância que, na disciplina de arte, os educandos têm ao dar continuidade aos conhecimentos práticos e teóricos sobre a área, ampliando sua visão do mundo por meio do saber sobre a produção, apreciação e história, em música, artes e audiovisuais. Ferreira (2012) afirma que:

Os educandos, ao desenvolverem atividades por meio das linguagens artísticas, podem aprender a desvelar uma pluralidade de significados, de interferências culturais, econômicas e políticas. Podem também analisar as relações de forma e conteúdos presentes na sua produção em linguagem visual e audiovisual, fazendo trabalhos artísticos: desenhos, pinturas, gravuras, modelagem, esculturas, fotografias, artes gráficas.

Ao analisarmos como a arte se estruturou historicamente na educação brasileira, identificamos elementos que permitem refletir sobre os professores egressos dos cursos de Pedagogia como sujeitos formados dentro de um modelo escolar específico. O ensino de arte, em seus primórdios, foi implementado sem a devida preparação, o que levou muitos docentes a buscarem formação complementar em escolinhas de arte. Como resultado, os conteúdos oferecidos aos alunos consistiam, em grande parte, em atividades descontextualizadas, como o desenho livre, caracterizando uma educação artística carente de intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, a arte era compreendida, tanto por alunos quanto por professores, como uma disciplina de caráter essencialmente recreativo.

No que diz respeito ao Estado do Paraná, é importante destacar que a existência de formação em Ensino Médio (formação de docentes, no caso), na Modalidade Normal, constituiu-se como um espaço formativo diferenciado ao futuro professor, podendo impactar as experiências dos estudantes com a arte, considerando que a matriz curricular é composta de disciplinas que abordam Metodologia do Ensino da Arte³.

As próximas gerações de estudantes terão, em sua formação, o impacto de outros documentos/normativas e práticas de/com a que incorporam a importância da Arte, tendo em vista a atual organização curricular amparada na BNCC, na reforma

³ São entendidos como competência: utilizar-se do pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação e cultura digital para expressar os conhecimentos no ensino da Arte. Compreender a importância da ludicidade, percepção, expressividade e imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. Desenvolver autonomia, autoria, trabalho coletivo e colaborativo

do Ensino Médio e na intensa plataformização⁴ da educação no Estado. Assim, passamos a discutir a importância e o desafio de pensar a formação de professores de crianças com um olhar atento para a arte, considerando as experiências vividas pelos estudantes e as possibilidades e desafios no espaço da Pedagogia.

3.2 ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE CRIANÇAS: MARCOS HISTÓRICOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Partimos do entendimento de que a arte no processo formativo dos professores permite conhecer a criança e ampliar suas formas de aprendizagem, enriquecendo as práticas pedagógicas dos futuros profissionais e possibilitando à criança um contato mais amplo com as experiências estéticas, artísticas.

Ao adentrar o curso de Pedagogia, tem-se a ideia de que o requisito básico é gostar de crianças. A complexidade do curso vai desvelando-se ao longo dos quatro anos. No primeiro ano, os graduandos enfrentam uma imersão teórica intensiva, com um volume de conhecimento que se revela desafiador.

Aprender, praticar e refletir estão atrelados por todo o processo de formação e acompanham o professor pedagogo ao longo de sua caminhada profissional. Ser professor é mais que ensinar, é assumir o compromisso com o desenvolvimento humano e isso exige uma renovação constante de conhecimento.

Conforme pontua Garcia (1999), a formação inicial dos professores deve ser vista como um ponto de partida para uma aprendizagem profissional contínua e não como um fim em si mesma.

Ao tratarmos da formação de professores, é fundamental compreendermos o processo de estruturação dos cursos e as políticas que determinam tanto as Diretrizes para o curso de Pedagogia quanto as Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, que alteram os Projetos Político Pedagógicos (PPCs) dos cursos, em específico pensamos como a formação dos professores discute e possibilita o entendimento e as experiências de arte com crianças. Assim, trazemos alguns elementos da história do curso de Pedagogia, que nos permitem reconhecer o

⁴ Andrada (2010) afirma que, historicamente, a criança era vista como um ser passivo, um "vir a ser", objeto de tutela e assistência. No entanto, a partir do século XX, impulsionado por documentos internacionais como a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), emerge o discurso da criança como sujeito de direitos.

caminho percorrido e como eram estruturados os currículos vividos pelos(as) professores(as) no período da graduação, olhando aos movimentos dos professores e artistas na luta pela arte na educação. Pretendemos aqui, detalhar onde a educação e a arte se encontram (e desencontram), como o curso foi caminhando e, no desenhar de diretrizes e documentos norteadores, no avanço das concepções de crianças e infâncias, a necessidade da arte para a formação do sujeito.

Durante a década de 1960, diversas reformulações ocorreram nos cursos ofertados pelas Escolas Normais no âmbito da Pedagogia. Essas mudanças, no entanto, levaram a uma redução na demanda por essas instituições, conforme aponta Tanuri (2000). Consequentemente, muitas Escolas Normais foram extintas, tornando necessária a reestruturação do currículo do Curso de Pedagogia. Essa reformulação transformou o foco das habilitações técnicas para a formação de profissionais especialistas, elevando a qualificação docente para o nível do Ensino Superior, com ênfase no conhecimento da Metodologia e na Prática de Ensino.

A seguir, a ditadura militar e todos os seus retrocessos também tiveram implicações na formação docente, ao serem necessárias algumas mudanças no campo educacional, sendo efetivadas perante a legislação (Saviani, 2007). Uma dessas modificações foram as denominações das primeiras séries e do Ensino Médio, ficando como 1º e 2º grau. As Escolas Normais foram deixando de funcionar com essa nova estrutura de ensino, ocupando-se assim, a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

A partir da publicação da Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971), que reformulou a educação no Brasil, estabelecendo diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, houve implicações ao curso de Pedagogia, pois este foi organizado e mais bem definido na sua estrutura, ao prever a formação de profissionais com habilitações específicas para atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, o curso de Pedagogia teve um certo respaldo que compreendeu sua organização enquanto formar profissionais com habilitações para cada grau de ensino. O curso passou a ter um sistema mais adequado e único, de acordo com Tanuri (2000, p. 80), “a nova Lei adotou, pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores”. Contudo, essa concepção sem sempre esteve presente. Em períodos anteriores, a educação assumia um caráter predominantemente mais tecnicista e pragmático, visando preparar o aluno para o mercado de trabalho:

As políticas educacionais do regime autoritário monitoradas pelas Leis da Reforma Universitária (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), com evidente interesse de servir ao mercado, definiram um modelo de formação de professores compartimentado em dois loci da universidade: de um lado, a faculdade de educação ou unidade acadêmica equivalente, responsável pelo curso de pedagogia e a formação pedagógica dos licenciandos, e, de outro, os institutos de conteúdos específicos, onde se formavam bacharéis e licenciados (Aguilar et al., 2006, p. 822).

Scheibe (2007) afirma que entre os anos de 1980 e 2000, várias movimentações e alterações foram essenciais para a reestruturação do Curso de Pedagogia no Brasil, impulsionadas pela busca por uma educação mais democrática e pela valorização da formação dos professores, a autora cria uma linha do tempo que nos auxilia a compreender os avanços do curso no país.

Na década de 1980, na 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC-SP, foi criado o Comitê Nacional Pró-formação do Educador, com a finalidade de unir professores e alunos para debater e sugerir modificações no curso. Em 1983, esse comitê se transformou na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, conhecida como CONARCFE, com sede em Goiânia. A comissão seguiu promovendo encontros a nível nacional e fomentando discussões que se mostravam mais autônomas em relação aos órgãos oficiais.

Ainda em 1983, ocorreu em Belo Horizonte o Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, organizado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). Nesse encontro, ficou decidido que o princípio da docência seria a base da formação pedagógica. Anos depois, em 1990, no 5º Encontro Nacional da CONARCFE, os educadores optaram por fundar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, conhecida como Anfope.

Durante a década de 1990, posterior a promulgação da LDB (Brasil, 1996), houve significativas modificações na estruturação do curso. Aquela legislação estabeleceu a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e determinou que o Curso Normal Superior seria encarregado da formação de professores para a EI e os anos iniciais do ensino fundamental, alterando, assim, em parte, o perfil do Curso de Pedagogia. Em 1997, o MEC, através da SESu, lançou o Edital nº 4, convidando para a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. No ano seguinte, a Portaria SESu/MEC nº 146 instituiu a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), que em 1999 apresentou uma proposta após amplas

discussões com entidades da área e recomendações de instituições de ensino superior. Entretanto, essa proposta não foi avaliada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nos anos 2000, as discussões prosseguiram. Em 2001, organizações do setor educacional, incluindo Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Anfope, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (Cedes) e o Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores, apresentaram ao CNE uma declaração unificada reafirmando as diretrizes sugeridas pela CEEP. Em 2002, o CNE/CP lançou as Resoluções 1 e 2, que estabeleciam diretrizes para a formação de professores em nível superior. Contudo, em 2005, uma proposta de resolução do CNE foi rejeitada pela comunidade acadêmica por estar associada ao modelo do Curso Normal Superior.

Ainda em 2005, o Conselho Pleno do CNE ratificou o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que, após várias discussões e ajustes, resultou na publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 no ano seguinte. Essa resolução estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, exigindo que as instituições de ensino encerrassem as habilitações então existentes, promovendo uma nova abordagem para a formação de professores.

Assim, a partir da Resolução CNE/CP n. 01/2006 nos artigos 4º e 5, da, a finalidade do curso de pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso passa a:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

O profissional do curso de Pedagogia é entendido como “Professor pedagogo”, aliando a teoria e a prática na formação do cidadão crítico e completo. E para a

formação de um cidadão crítico, faz-se necessário ampliar suas linguagens. Mas, mesmo com a determinação legal, a partir das DCNs de 2006, a inserção da arte como área de conhecimento na formação de professores ainda se constitui um desafio, como abordaremos no decorrer do estudo.

Para tal, construímos uma imagem a fim de demarcar o processo:

Figura 5 – Resoluções e pareceres, formação inicial e continuada

Aspecto	Parecer CNE/CP N° 9/2001	Resolução CNE/CP N° 1, 2002	Resolução CNE/CP N° 2, 2015	Parecer CNE/CP N° 9, 2007	Resolução CNE/CP N° 4, 2024
Data e Documento	Parecer CNE/CP N° 9, 2001	Resolução CNE/CP N° 1, 2002	Resolução CNE/CP N° 2, 2015	Parecer CNE/CP N° 9, 2007	Resolução CNE/CP N° 4, 2024
Objetivo Principal	Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura	Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores	Diretrizes para a formação inicial em nível superior de professores
Nível de Atuação	Educação Básica	Educação Básica	Educação Básica	Educação Básica e Educação Profissional	Educação Básica
Formação Inicial e Continuada	Sim	Sim	Sim	Principalmente reorganização de carga horária	Principalmente formação inicial, mas menciona colaboração contínua
Estrutura Curricular	Formação deve atender às políticas públicas	Formação deve atender às políticas públicas	Formação inicial e continuada deve atender às políticas públicas	Detalha a reorganização da carga horária	Formação inicial deve ser articulada com políticas públicas e PNE
Colaboração entre Entes Federativos	Sim	Sim	Sim	Sim, enfatizando a importância da articulação entre as entidades	Sim, em regime de colaboração com os sistemas de ensino
Componentes Obrigatórios	Estágio supervisionado obrigatório, articulação com prática	Estágio supervisionado obrigatório, articulação com prática	Estágio supervisionado obrigatório, articulação com prática	Reorganização dos componentes curriculares	A formação deve incluir estágios supervisionados e práticas pedagógicas
Metodologias e Tecnologias	Uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais	Uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais	Uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais	Foco na prática pedagógica através da reorganização curricular	Integração de metodologias, tecnologias e inovações pedagógicas
Perfil do Egresso	Profissional com competências necessárias para a prática docente na Educação Básica	Profissional capaz de atuar em diferentes etapas da educação básica	Profissional capaz de atuar em diferentes etapas da educação básica	Profissional qualificado com formação adequada à nova carga horária	Profissional com compreensão ampla da educação e capacidade crítica

Fonte: a autora, gerado com auxílio de IA (2024).

Percebemos que o Parecer CNE/CP n.º 9/2001, que antecedeu a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, estabeleceu as diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica, articulando com as políticas públicas de educação. Foca na valorização profissional e no desenvolvimento das competências necessárias para a prática docente.

Já a Resolução CNE/CP N.º 1, 2002 tem como objetivo uma abordagem integrada para a formação inicial e continuada de professores, alinhando com as diretrizes nacionais e políticas públicas de educação, evidenciando a importância da educação em direitos humanos e da valorização profissional dos professores. Nessa resolução, a carga horária do curso passa para uma redução. Ao estipularem uma carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de licenciatura, apresentaram uma tendência de aligeiramento da formação docente e, entre outras questões, essa concepção foi alvo de grandes discussões (Scheibe; Bazzo, 2016). Para Freitas (2002), essa formação aligeirada, realizada por pressão do setor privado, acabou

limitando “as possibilidades de ação das instituições” e ocasionou o “rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente” (Freitas, 2002, p. 161).

O Parecer CNE/CP nº 9, 2007 trouxe uma reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, detalhando as normas e práticas curriculares necessárias; além da importância da formação inicial e continuada, com uma atenção especial à prática pedagógica e aos estágios supervisionados.

A Resolução CNE/CP nº 2, 2015 introduziu as diretrizes específicas para a formação inicial de professores, detalhando os princípios e estruturas necessárias para a formação de qualidade e destaca a importância da articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e os sistemas de ensino para assegurar a formação contextualizada e interdisciplinar. O processo de elaboração dessa resolução foi bastante longo, durando cerca de dez anos e envolvendo diversos especialistas e membros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica.

Após as várias reconfigurações da comissão, os membros de 2012, ao se situarem sobre os estudos e debates ocorridos nos grupos anteriores, aprofundaram as discussões acerca da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Então, em 2013, o documento preliminar foi aprovado pela comissão e submetido ao crivo de especialistas, Secretarias de Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros. Em 2014, a comissão foi novamente recomposta, porém, boa parte dos membros foi mantida, o que possibilitou a continuidade dos trabalhos iniciados anteriormente. Nesse cenário, após várias reuniões e discussões realizadas pelos integrantes da comissão, bem como por diferentes interlocutores em conferências, fóruns e audiências públicas, o texto final foi aprovado por unanimidade em 2015.

Um dos pontos mais valorizados como um avanço dessa resolução, foi o aumento da carga horária mínima para os cursos de licenciatura de 2.800 horas para 3.200 horas, além do estabelecimento da duração mínima de quatro anos.

A resolução também teve em vista fortalecer a relação entre a teoria e a prática na formação docente, indicando a oferta de componentes curriculares que possibilitem essa integração, como os estágios supervisionados e as práticas como componentes curriculares.

Outro ponto destacado foi a ênfase na formação continuada, reconhecendo que a formação do professor é um processo contínuo que não se encerra com a graduação, reforçando o objetivo dos cursos de licenciatura em formar professores especificamente para a Educação Básica, buscando aproximar a formação das demandas da realidade escolar.

Por fim, a Resolução CNE/CP n.º 4, 2024, definiu as diretrizes para a formação inicial de professores ao nível superior, promovendo uma visão interdisciplinar e colaborativa e enfatiza a necessidade de integrar metodologias e tecnologias inovadoras para melhorar a qualidade da formação docente.

Sem nos aprofundarmos nas discussões políticas, é importante demarcar que este movimento curricular no curso de Pedagogia, gerado pelas imposições oriundas das resoluções e diretrizes não são neutras e acompanham um projeto de formação com marcas neoliberais, as quais professores e teóricos criam espaços de resistência, a fim de permitirmos uma formação humana e integral. Esses espaços são buscados e construídos por docentes, pesquisadores(as) e estudantes e são fundamentais à inserção e valorização da arte em todas as suas formas.

Mesmo com a determinação legal instituindo a arte nos currículos do curso de Pedagogia e os estudos assegurando a potência da arte no desenvolvimento das crianças, percebemos as lacunas ainda existentes na formação dos professores e nos mobilizamos a desvelar e compreender as reverberações destes currículos/formações para a constituição das práticas com/de arte na EI.

3.2.1 As Marcas da Formação e as Intervenções Possíveis com e para as Crianças: a Dimensão Estética e a Arte

Inspiradas nos escritos de Garcia (1999), compreendemos que os professores e egressos se constituem de suas diversas experiências e aprendizagens, dentro e fora do espaço formativo, que podem ser positivas ou não. As vivências no contexto escolar podem marcar o desenvolvimento das linguagens, expandindo-se ou as limitando. Quando falamos em linguagem, a maioria dos profissionais (cunhados em uma escola de pedagogia transmissiva e tradicional) limitam-se às práticas com as linguagens oral e escrita, seja pela comodidade (na repetição do que considera dar certo) ou por desconhecimento das possibilidades com outras formas de expressão.

Assim, trazemos para esta pesquisa as contribuições teóricas que nos auxiliam a olhar para a arte como um elemento do processo formativo do professor de crianças, amparado nos escritos de Ostetto (2011) e Cunha (1999; 2001). Sobre a arte na formação do pedagogo:

Quando pensamos nas possibilidades da arte na educação, reconhecemos que a arte pode oferecer outros modos de pensar a formação do pedagogo no movimento de aprender a olhar, com novos pontos de vista, a escola, a arte e a infância (Momoli; Egas, 2015, p. 72).

Nesta perspectiva, Bulaty e Nunes (2023) destacam que a arte é vista como conhecimento essencial à formação do pedagogo. As autoras pontuam que, tradicionalmente, o curso de Pedagogia tem duração de quatro anos e visa a qualificação de docentes para a EI e os primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, a maneira como a arte é incorporada na formação pedagógica passou por transformações significativas. Por muitas décadas, o ensino de Arte restringiu-se a atividades como o desenho. Com a promulgação da primeira LDB em 1971 (Brasil, 1971), a inclusão da Arte na educação básica se tornou obrigatória, mas sua incorporação nos cursos de Pedagogia não foi assegurada. Somente com as mudanças introduzidas pela LDB de 1996 (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2006 e 2015 (Brasil, 2006; Brasil, 2015), a formação pedagógica começou a valorizar a dimensão estética e artística, reconhecendo a Arte como um conhecimento fundamental.

Bulaty e Nunes (2023) afirmam que as DCNs enfatizam a importância de uma formação que una teoria e prática, voltada para o desenvolvimento humano, sensibilidade estética e criatividade. A arte é considerada uma linguagem que expressa a interação do ser humano com o mundo, incentivando o pensamento crítico e uma transformação poética. Para o educador, essa formação é crucial, pois a arte desempenha um papel vital no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de facilitar reflexões sobre contextos culturais, sociais e políticos. Contudo, a avaliação dos currículos dos cursos de Pedagogia das instituições analisadas pelas autoras evidencia certos obstáculos. Embora a arte esteja presente como uma disciplina, seu ensino é abordado de maneira dispersa, com conteúdos fragmentados por conta da carga horária reduzida. Ainda, as ementas das disciplinas abordam tópicos como legislação e linguagens artísticas, mas carecem de

detalhamento sobre os conteúdos a serem explorados em cada linguagem e nível de ensino. Essa abordagem limita a formação dos pedagogos, afetando a qualidade do ensino de arte de forma abrangente e interdisciplinar.

O levantamento das pesquisadoras (Bulaty; Nunes, 2023) concluiu que o currículo atua como um domínio de influência que controla a maneira como o conhecimento é acessado na educação formal. Embora a área de arte esteja presente nos cursos de Pedagogia, muitas vezes ela é abordada de forma desconectada da materialidade e com uma formação rasa. É fundamental ultrapassar essa perspectiva limitada, aprofundando tanto os saberes teóricos quanto práticos, além de incentivar vivências criativas e estéticas que contribuam para uma formação mais humanizadora do educador.

Azevedo (2017) argumenta que a Arte em suas múltiplas linguagens é importante na formação das pedagogas e dos pedagogos “por ser o lugar em que a dimensão da imaginação poética é profundamente valorizada” (Azevedo, 2017, p. 122). É necessário pensar a arte enquanto um saber que produz divergências e questiona padrões e hierarquias de conhecimento. Além de prática pedagógica, a arte é um conhecimento:

Destaco que considero o Ensino da Arte como uma das áreas de conhecimento necessárias à formação humana, uma vez que ela estabelece a inter-relação de três ações que instigam o desenvolvimento da capacidade crítica, a percepção da realidade circundante e a possibilidade de transformação, a saber: a produção, a leitura de imagens e a contextualização, ou seja, ela possui objetivos e conteúdos específicos que consideram contexto histórico, cultural e social dos (as) estudantes, a partir das similitudes/diferenças com artistas, obras de arte, imagens do cotidiano, movimentos artísticos ou temáticas em estudo (Barbosa, 2007).

Retomando as possibilidades da arte defendidas por Barbosa (2007), em especial o desenvolvimento da capacidade crítica na realidade circundante e a possibilidade de transformação, recorreremos à Cunha (2009) para pensarmos as práticas com as crianças pequenas. A autora destaca que “é na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.) que o processo expressivo se constitui” (Cunha, 2009, p. 10). De acordo com a autora, essas manifestações de diferentes linguagens iniciam-se “através dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico” (Cunha, 2014, p. 16). Para que este processo de construção tenha significado, é necessário

que o professor utilize métodos desafiadores para as crianças, de maneira que ela perceba uma intencionalidade naquilo que está fazendo. A autora nos possibilita pensar sobre as atividades livres, ao escrever que:

Nas atividades livres, ao invés do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com lápis de cor e papel. Podemos transformar esta atividade simplista e comum em uma proposta instigadora e fonte de descobertas materiais, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar (Cunha, 1999, p. 12).

Ao instigar as crianças sobre o que ou por que estão produzindo, podemos conhecer o mundo em que elas estão inseridas e compreender sua perspectiva em relação ao que estão vivenciando. De acordo com Barbieri (2012), a curiosidade das crianças é movida por aquilo que lhes é pertinente e as coloca em movimento. O que está acontecendo agora é o que lhe interessa, e podem perceber diferentes situações ao mesmo tempo. Para que isso ocorra na escola, é necessário que a criança se sinta livre para se expressar e realizar suas ideias:

As crianças pequenas precisam de espaço para se colocar e ser o que são. Quanto mais tivermos escuta e abertura, propondo situações em que elas sejam protagonistas, tanto mais contaremos com o envolvimento e alegria de cada menino e menina (Barbieri, 2012, p.27).

Além disso, é importante que o professor esteja atento à maneira singular de cada criança em suas expressões: “acolher e documentar o que elas dizem, sentem, pensam e fazem com todos os seus sentidos, de corpo inteiro” (Kolb-Bernardes; Ostetto, 2016, p. 45), tendo, também, a sensibilidade para entender o que a criança está tentando dizer ao manifestar-se através dos diferentes fazeres artísticos.

Percebemos então, que ao vivenciar novas experiências, a criança constrói também sua identidade e seu pensamento artístico, tornando-se essencial o processo de criação e não o produto da atividade. Consideramos que, para podermos vivenciar outros processos formativos, outras realidades nos espaços educativos e evoluir da prática tradicional – que valoriza unicamente a razão –, para a prática que integra as experiências, precisamos um deslocamento de olhar, de ações que permitam compreender o contexto tanto do professor (suas experiências, marcas e desejos) assim como a realidade das crianças. Neste contexto, de acordo com Cunha (2014), o discurso de renovação pedagógica enfatizava ser imprescindível planejar

objetivamente toda e qualquer intervenção a ser feita na escola, o que só seria possível mediante a obtenção de dados empíricos sobre a realidade social, cultural e educacional do país.

Neste sentido, considera-se que a arte é uma importante forma de expressão e uma linguagem. Embora a criança possua uma natureza ativa e curiosa, o(a) professor(a) desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento das linguagens. Por meio de situações de aprendizagem planejadas, o professor contribui significativamente para que a criança possa explorar seu ambiente, aprimorando suas representações simbólicas e desenvolvendo habilidades de resolução de problemas, construindo a base para a leitura e escrita.

Mas o que percebemos hoje nas escolas e já problematizado por Cunha (1999; 2001) e Ostetto (2024) são as atividades prontas e sem intencionalidade, como a construção de painéis, pinturas e comemoração de datas festivas. A arte é vista no “papel crepom” para fazer bolinhas, pintar os rostos das crianças de indígenas em comemoração ao dia do índio⁵, do palhaço, ou, quando se busca ir além, frequentemente o resultado limita-se a releituras de algumas obras, realizadas sem o devido aprofundamento ou significado para a criança. Sabemos que a criança aprende com aquilo que chama a atenção e lhe é significativo, assim:

O processo de iniciação artística na infância é construído pelo lúdico, em cuja dinâmica a intuição se apresenta no fazer infantil como ponto de partida para a construção do conhecimento em arte. Nessa direção, ter espaço para brincar é condição primeira para a apropriação e o desenvolvimento de gostos e atitudes que, respondendo ao convite da imaginação, atribuem às coisas outros sentidos (Kolb-Bernardes; Ostetto, 2016, p. 41).

Amparadas nas discussões da autora, ressaltamos a potência dos espaços, da variedade de materiais e na importância do lúdico, a fim de inserir a criança em diversas experimentações, provocações e vivências. Faz-se necessário problematizar o que faz sentido para a criança e para um espaço educativo. Consideramos relevante

⁵ Barbosa e Alves (2023) afirmam que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), implementada a partir de 2022, introduziu mudanças significativas no currículo, financiamento e organização do trabalho pedagógico, incluindo a possibilidade de oferta de parte do currículo a distância e parcerias com o setor privado. Essa reforma abriu caminho para a plataformização da educação, caracterizada pela adoção de plataformas digitais e recursos tecnológicos nas escolas. A plataformização é vista como uma oportunidade para a expansão de novos nichos de mercado e padronização dos currículos e processos pedagógicos. A implementação da reforma e da plataformização tem gerado controvérsias e protestos, com preocupações sobre perdas formativas e a desqualificação do trabalho docente.

indagarmos a existência (ainda) de murais prontos, personagens da indústria cultural, decorações que se assemelham a bufês infantis, como já problematizado por Cunha (2005; 2012) – realidade ainda pulsante nos contextos educativos 20 anos depois da abordagem da pesquisadora –, dos modelos e demais propostas por vezes produzidas em um processo exaustivo das professoras. Ainda, é importante destacar que muitas vezes as professoras agem seguindo exigências institucionais, considerando que as discussões sobre a arte, o estético e as experiências nem sempre integram o movimento de organizar espaços e ambientes, nem o processo formativo da equipe gestora:

[...] os modos pelos quais constituímos nossos processos de ver o mundo – é mediada pela cultura. Assim, encetamos nossos olhares, atribuindo significados ao mundo visual, para aquilo que faz sentido dentro de nossas vivências socioculturais. Deste modo, a visualidade está imbricada com os contextos imagéticos culturais e com os significados que construímos em torno desses inúmeros artefatos que participam do nosso cotidiano. Sendo o universo visual negociador, criador, instituidor de significados sobre o mundo social, proponho a discussão sobre a constante presença das imagens nas escolas infantis. (Cunha, 2005, p. 165)

Nesta perspectiva de constituir significados sobre o mundo social, recorreremos à Choairy e Hora (2023). As autoras afirmam que a arte-educação tem como finalidade fornecer experiências que auxiliem a criança a refletir sobre a arte, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão crítica do mundo que a cerca. O papel do(a) professor(a), na concepção de Vigotski e pontuada por Choairy e Hora (2023), é um papel mediador, que incentiva e valoriza a criação infantil, assumindo, assim, a responsabilidade de uma educação crítica, criativa e prazerosa. Neste sentido, consideramos que uma criança incentivada a trabalhar sua criatividade (que está ligada à sua emoção) pode criar com segurança e ser mais segura de si. Contudo, é imprescindível que o professor esteja em sintonia e preparado para atuar como mediador da arte na EI.

Sobre a criatividade, Rinaldi (2012) enfatiza que não é somente a qualidade de pensamento de cada indivíduo, é também um projeto interativo, relacional e social, ou seja, além de assumirmos a cultura que nos é passada, também a produzimos. A autora também destaca que a criatividade exige um contexto que lhe permita existir, expressar-se, tornar-se visível. Nas escolas, a criatividade deveria ter condições de se manifestar em todo lugar e em todo momento. O que percebemos, por vezes, é que a rotina no contexto educativo e as exigências da instituição da qual o professor

faz parte diminui esse encantamento. A dimensão criadora, curiosa e descobridora dos professores está adormecida: não brincam, não cantam e não se encantam, têm medo de seguir pelos caminhos do desconhecido, entregando-se à imaginação, experimentando a invenção, a criação; estão habituados, com sentidos aprisionados (Ostetto, 2011). Segundo Ostetto (2011), justamente para acolher e acompanhar meninas e as crianças que dançam, brincam, imaginam, os professores precisam também ser capazes de brincar, de imaginar, de inventar.

Para seguir compondo com as crianças, o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons e movimentos. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco na aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, “cantante”, ousada, aventureira, corajosa (Ostetto, 2011, p. 93-94).

Para o desenvolvimento e/ou aprimoramento da sensibilidade, consideramos importante refletir sobre o processo formativo que instigue o(a) professor(a) e articule razão e emoção, como menciona Ostetto (2004), a fim de que as experiências lúdicas, corporais e criativas possam atingir e transformar o professor durante o processo formativo (seja na formação inicial ou na formação continuada), retomando o que nos diz Bondía (2002, p. 21): a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

A inclusão de experiências multissensoriais, artísticas e culturais para o processo de formação de professores, desperta o desejo pela busca de outros sentidos, provocando a consciência crítica acerca da importância de perceber-se para perceber o outro, mover-se para induzir ao movimento, encantar-se para encantar (Ostetto, 2010). Isso possibilitará uma ampliação do seu repertório e, consequentemente, “seu acervo para a criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha –, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa” (Leite; Ostetto, 2012, p. 23).

Gobbi (2014) ressalta que a especificidade da profissão docente, para termos as manifestações humanas e suas formas de expressão diluídas nos territórios da infância, é necessário tê-los em nossa vida. Considerando que essa formação pode incidir diretamente na prática teórica – as quais os conhecimentos que foram e que

estão sendo produzidos sobre a criança e as áreas que a estudam – aos campos da prática é fundamental.

Em nosso percurso acadêmico de formação de professoras, somos distanciadas dessa forma de conceber as crianças e suas criações, e muitas vezes, também nos reduzimos a receptáculos de informações. Perdemos, assim, a oportunidade de aprender com elas, para, dessa forma, construir novos elementos para o debate sobre as orientações curriculares para a EI, uma porta aberta para outras discussões.

Trata-se de tomar a criança e suas criações como pontos de partida para que ela seja compreendida. Para tanto, faz-se necessário conhecer que isto envolve o afeto, o prazer, o desprazer (Gobbi, 2014). Reconhecendo e acreditando na arte e sua potência no processo formativo, dedicamo-nos a um levantamento acerca dos estudos desenvolvidos sobre o tema. O que dizem os(as) pesquisadores(as)? Apresentamos no tópico a seguir um estado do conhecimento acerca das pesquisas envolvendo Formação de professores, Arte e Pedagogia.

3.3 PARA DESENHAR UM ESTUDO, UM PONTO DE PARTIDA: IDENTIFICANDO AS PESQUISAS E OS(AS) PESQUISADORES(AS)

O conhecimento está em constante movimento, em cada realidade, espaço e condição, temos a possibilidade de produzir novas interpretações, construindo outros pensamentos e entendimentos. Com o avanço das discussões sobre a EI e a criança, o fortalecimento dos grupos de pesquisa e os estudos desenvolvidos por pesquisadores, ampliação das vozes que discutem sobre as linguagens na EI, e em específico, sobre a arte no espaço educativo.

Assim, a fim de lançarmos um olhar mais atento ao nosso objeto de pesquisa, visamos identificar as pesquisas realizadas nos últimos anos, delimitar o estado do conhecimento - EC e nos aprofundarmos no estudo da arte no universo da formação de professores de EI.

As pesquisas do estilo estado do conhecimento nos permitem reconhecer autores, teorias e diferentes contextos de um mesmo tema de pesquisa. Essa prática de nos aproximarmos das pesquisas já realizadas envolvendo nosso objeto de estudo

é considerada pelas autoras Morosini e Fernandes (2014) como estado do conhecimento:

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo [...] (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

O estado do conhecimento refere-se a uma abordagem de pesquisa voltada para examinar a produção acadêmica em relação a um tema particular, considerando especificidades de espaço e tempo. Seu principal foco é aprimorar a avaliação das contribuições acadêmicas, visando apoiar novas pesquisas e promover o avanço do saber na área investigada (Morosini; Fernandes, 2014).

Ainda de acordo com as aulas, a implementação do estado do conhecimento acontece por meio de quatro etapas metodológicas. Na fase inicial, o(a) pesquisador(a) busca e seleciona recursos correspondentes, como teses, dissertações, artigos e livros, usando descritores de pesquisa previamente estabelecidos. É realizada, então, uma leitura básica dos resumos visando decidir quais trabalhos farão parte do conjunto a ser analisado. Devem ser definidos claramente critérios de inclusão e exclusão, como ano de publicação, disciplina e local de pesquisa. O resultado dessa fase é um panorama inicial da literatura atual sobre o assunto.

Os materiais que foram escolhidos são organizados de forma sistemática, apresentando informações detalhadas sobre cada produção, como identificação, ano de publicação, autor, título, nível acadêmico (mestrado ou doutorado), objetivos, métodos e resultados. A leitura cautelosa dos resumos permite avaliar a relevância dos materiais para o objetivo do estado do conhecimento, levando à exclusão de publicações que não se alinham ao propósito da pesquisa. Depois da sistematização, ocorre uma análise detalhada dos resumos, objetivos, metodologias e resultados das obras selecionadas. Essa seleção permite agrupar os trabalhos em categorias temáticas, criadas com base nos descritores utilizados na pesquisa inicial ou pela interpretação do material coletado. As categorias devem ter fundamento em referenciais teóricos e serem descritas de forma clara e justificada.

Kohls-Santos e Morosini (2021) explicam como fazer a divisão das categorias e as dividem em quatro etapas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva. Que são assim descritas, segundo as autoras:

1. *Bibliografia anotada*: esta é a primeira etapa e envolve a identificação e seleção inicial de materiais relevantes para a pesquisa. A busca é realizada utilizando descritores ou palavras-chave. É importante que os descritores sejam definidos de acordo com a temática da pesquisa e o objetivo do estudo. A seleção inicial dos materiais é feita por meio de uma leitura flutuante dos resumos. A leitura flutuante nesta etapa tem o objetivo de fornecer um panorama do campo em estudo. É importante notar que a leitura flutuante no estado do conhecimento difere daquela utilizada na análise de conteúdo, pois no estado do conhecimento, ela serve para selecionar os trabalhos mais relevantes. Nesta fase, é essencial definir os critérios de inclusão e exclusão dos documentos, como período de publicação, área de conhecimento, idioma etc. Ainda, o objetivo principal desta etapa é obter um panorama do campo de estudo. Os dados coletados são organizados em uma tabela que inclui o número de identificação do trabalho, ano de publicação, autor, título, palavras-chave e resumo. A referência completa de cada trabalho também é coletada nesta etapa. A bibliografia anotada oferece o cenário inicial da pesquisa, com dados demográficos, contexto sobre o material a ser analisado.

2. *Bibliografia sistematizada*: nesta etapa, ocorre uma seleção mais direcionada e específica dos trabalhos para a temática da pesquisa. A partir da leitura flutuante dos resumos da etapa anterior, o pesquisador seleciona os trabalhos que realmente se adequam ao objetivo do estudo. Caso algum trabalho não esteja alinhado com o objetivo do estudo, este não deve ser incluído nesta etapa. Os trabalhos selecionados são organizados em uma tabela que inclui informações como: número do trabalho (o mesmo da etapa anterior), ano, autor, título, nível (mestrado, doutorado etc.), objetivos, metodologia e resultados. A tabela da bibliografia sistematizada deve ser construída com os mesmos números de identificação da bibliografia anotada. A leitura dos resumos nesta etapa visa verificar a adequação da publicação ao objetivo do estado do conhecimento proposto. A bibliografia sistematizada apresenta uma relação dos trabalhos a partir dos itens mencionados, e

também pode apresentar outros indicadores segundo o objeto de estudo do pesquisador.

3. *Bibliografia categorizada*: A terceira etapa consiste na reorganização e agrupamento do material selecionado em categorias temáticas. É feita uma análise mais aprofundada do conteúdo dos resumos, metodologias, objetivos e resultados das pesquisas selecionadas na etapa anterior. Os trabalhos são reagrupados em blocos temáticos, que podem ser baseados nos descritores utilizados inicialmente ou em outras unidades de sentido identificadas durante a análise. A construção das categorias pode ser baseada nos conhecimentos prévios do pesquisador e em unidades de registro, como palavras-chave ou temas. A definição das categorias deve ser clara e justificada teoricamente, com a explicitação do viés epistemológico que a constitui.

As categorias podem ser construídas, a priori, a partir do material empírico ou de forma híbrida. As unidades de sentido são retiradas da leitura da tabela da bibliografia sistematizada, e ferramentas de marcação podem ser usadas para realçar as unidades.

4. *Bibliografia propositiva*: esta é a etapa final da metodologia, onde a análise é refinada, sendo elaboradas proposições a partir do material analisado. A análise se baseia nos achados, nas proposições dos estudos analisados e nas proposições emergentes, formuladas pelo autor do estado do conhecimento. Os achados são as informações mais relevantes para a pesquisa, utilizadas para explicar as pesquisas analisadas. Este conteúdo pode ser usado como citação direta ou indireta no texto final, sempre dialogando com os teóricos. As proposições dos estudos são as sugestões ou conclusões apresentadas pelos autores das pesquisas analisadas, como indicadores, ações pontuais ou políticas. As proposições emergentes são as novas ideias ou propostas que surgem a partir da análise do autor do estado do conhecimento. É nesta etapa que se busca ir além da categorização e apresentar inferências sobre as informações analisadas. A organização dos dados e a análise podem ser auxiliadas por softwares de análise qualitativa como NVivo e Iramuteq.

A análise do conhecimento pode ser realizada a partir de métodos qualitativos, quantitativos ou uma combinação de ambos. A pesquisa qualitativa concentra-se na interpretação das significações presentes nos textos examinados, enquanto a pesquisa quantitativa enfatiza a análise estatística de dados numéricos vinculados à produção científica, afirmam Kohls-Santos e Morosini (2021). Além disso, buscar

pesquisas já produzidas, para posteriormente desenvolvermos nosso trabalho, auxilia-nos a reconhecer e compreender o que está sendo pesquisado no âmbito acadêmico/científico e no que diz respeito à formação de professores, arte e docência na EI.

A partir deste entendimento, realizamos um levantamento das pesquisas realizadas envolvendo o tema Arte e docência na Educação Infantil, consultando alguns portais como o Banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT)⁶ e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷, considerando as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2019-2024). Ao recorrermos a duas bases de dados, tivemos em vista ampliar o contato com os estudos recentes, considerando que pode haver descompassos nos tempos de alimentação destas plataformas, como verificamos na atualização do Estado do Conhecimento, realizada em 16 de janeiro de 2025, ressaltamos que na base BDTD já identificamos registros de pesquisas 2024, o que não foi identificado no banco de teses e dissertações da Capes.

Justificamos a organização da pesquisa pelo recorte temporal de 5 anos, tendo em vista que estudos desenvolvidos para a pesquisa de conclusão de curso - TCC já abordavam a produção acadêmica anterior (2015-2018), no que diz respeito aos escritos/estudos sobre arte, formação de professores e Pedagogia.

Delimitamos para a pesquisa nos portais os seguintes descritores: “Formação de Professores” + “Arte” + “Educação Infantil”. A partir dos resultados obtidos, organizamos quadros para melhor organização e visualização, classificamos as pesquisas em dissertações e teses, para filtrar o que foi encontrado durante o levantamento nas bases de dados. Organizamos a apresentação por tipos de pesquisa, excluindo as que se repetiam, iniciando por estudos de doutoramento - teses, apresentados nos quadros 3 e 4, conforme segue.

⁶ Reconhecemos a necessidade de abordar o termo indígena, as contribuições dos povos originários em detrimento do termo índio, de uso ainda comum nos espaços educativos.

⁷ IBCT - O Ibict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico

Quadro 3 – Teses - Formação de Professores / Arte / Educação Infantil

(Continua)

Ano	Título e autoria	Palavras-chave	Programa e Orientador(a)
2019	<i>"Arte e práticas educativas na educação infantil: rupturas e continuidades"</i> , de Milna Arantes.	Conhecimento e vivência artística, Educação infantil, Formação continuada.	Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás (UFG), sob orientação da Profª. Dra Ivone Garcia Barbosa.
2019	<i>"Arte como conhecimento no Curso de Pedagogia: ensino, formação e humanização"</i> de Rosemeri Berki.	Arte como Conhecimento; Ensino da Arte; Curso de Pedagogia; Formação.	Programa de Pós-Graduação em Artes – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), sob orientação do Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.
2019	<i>"Existência e resistência da Creche/Pré-Escola Oeste da USP sob o olhar da Arte/Educação"</i> de Radamés Alves Rocha da Silva.	Arte/educação dialógica; cultura de pares; pedagogia participativa.	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da Profª. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi.
2019	<i>"(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens"</i> de Tatiana Telch Evalte.	Formação de professores; Pedagogia; Artes visuais; Semiótica discursiva.	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da Profª. Dra. Analice Pillar Dutra.
2019	<i>"Travessias no artistar-docenciar: trajetórias de uma atriz-bailarina-educadora"</i> de Jacqueline Rodrigues Peixoto.	Arte; Autoformação; Artista-docente.	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob orientação do Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales.
2022	<i>"O que pode um caderno? Experiências de corpo e palavra contadas por uma coordenadora pedagógica"</i> de Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira.	Arte-educação Coletivo; Educação dos corpos; Formação de professores	Programa de Pós-Graduação em Artes – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), sob orientação da Profª. Dra. Luiza Helena da Silva Christov.

Quadro 3 –Teses - Formação de Professores / Arte / Educação Infantil

(Conclusão)

Ano	Título e Autor (a)	Palavras-chave	Programa/Orientador
2022	"Ateliês de espaços efêmeros na formação estética docente: atravessamentos e ressonâncias" de Vilma Justina da Silva.	Formação estética docente; espaços efêmeros de formação; educação infantil; Pedagogia e arte	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação da Profª. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto.
2022	"Poéticas negras, formação e prática docente na educação infantil: arte e estética (empre)tecidas" de Greice Duarte de Brito Silva.	Formação Estética Docente; Educação Infantil; Professoras Negras; Poética e Estética Negras.	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFF, sob orientação de Profª. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto.
2022	"Experiência estética infantil: arte, brincadeira e narrativas de resistências" de Fernanda Ferreira de Oliveira.	Experiência estética; educação infantil; arte, narrativas; pandemia	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), sob orientação da Profª. Dra. Luciana Haddad Ferreira.
2022	"Professoras das infâncias e museus de arte: tecendo encontros, entrelaçando saberes na rede" de Simone Bibian.	Educação museal; Educação Infantil e Arte; Formação Estética de Professores; Educação e novas mídias; Pesquisa na pandemia	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFF, sob orientação de Profª. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto.
2022	"Entre o visível e o invisível: tempos e espaços da arte nas narrativas de professoras da educação infantil" de Xênia Fróes da Motta.	Arte na Educação Infantil; Dimensão estética do Ambiente educativo; Conversa como dispositivo de pesquisa.	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFF, sob orientação de Profª. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto.
2024	"Emergências Estéticas: Pistas Para O Redesenhar E Repintar A Formação Docente Como Devir Da Pandemia" de Lucila Guedes De Oliveira.	Estética da existência. Docência. Cartografia. Mecanismos de Poder. Subjetivação. Dessubjetivação. Formação Docente.	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Caxias do Sul (UCS), sob orientação do Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa.

Fonte: bancos de teses e dissertações CAPES e BDTD, elaborado pela autora (2024).

O quadro 4 apresenta as pesquisas realizadas ao nível de mestrado – dissertações:

Quadro 4 – Dissertações - Formação de Professores / Arte / Educação Infantil

(Continua)

Ano	Título e autor(a)	Palavras-chave	Programa/Orientador
2019	"Apesar de tudo: indústria cultural, ensino de arte e suas interseções no processo de (semi) formação docente para a educação infantil e anos iniciais" de Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana.	Arte e educação, Arte - Estudo e ensino, Indústria cultural, Professores – Formação.	Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL, sob orientação de Profª Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira.
2019	"Arte, infância e práticas pedagógicas: o que dizem as teses e dissertações?" Érica Rodrigues Vieira	Arte. Infância. Prática pedagógica. Pesquisa teórica bibliográfica.	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSC, sob orientação de Profª. Dra. Luciane Maria Schlindwein
2019	"Apesar de tudo: indústria cultural, ensino de arte e suas interseções no processo de (semi) formação docente para a educação infantil e anos iniciais" de Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana.	Arte e educação, Arte - Estudo e ensino, Indústria cultural, Professores – Formação.	Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL, sob orientação de Profª Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira.
2019	"Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte" de Rosy Gonçalves.	Educação, Arte, Educação infantil, Experiências estéticas, Formação docente	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPel, de Profª. Dra. Laura Noemi Chaluh.
2020	"O desenho na escola: esboçando uma compreensão a partir de alguns professores de arte de Pirapozinho/SP" de Patrícia da Silva Martins.	Desenho Ensino/aprendizagem Formação docente	Programa de Pós-graduação em Artes da UNESP, sob orientação de Profª Dra. Maristela Sanches Rodrigues.

Quadro 4 – Dissertações – Formação de Professores / Arte /Educação Infantil

(Continuação)

Ano	Título e Autor (a)	Palavras-chave	Programa/Orientador(a)
2021	" <i>Percurso (auto)biográfico como professora de artes: um olhar sobre o desenho das crianças e seus momentos conceituais</i> " de Eva Bernadete Budniak Tozato.	Autobiografia Professores de arte Professores Formação Artes e crianças; Arte - Estudo e ensino Escolas municipais - Curitiba (PR) Educação	Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e prática do ensino - UFPR, sob orientação de Prof. Dr. Rossano Silva.
2021	" <i>Práticas educativas culturais/artísticas: um olhar para os processos migratórios nas escolas municipais de Boa Vista/RR</i> " de Patrícia de Sousa Silva Monteiro.	Práticas educativas; Arte; Educomunicação	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRR, sob orientação de Profª. Dra. Leila Adriana Baptaglin.
2021	" <i>Arte, infância e práticas pedagógicas na educação infantil: narrativas de professoras de arte</i> " de Iasmim Cavalcanti Caballero Lira.	Arte na Educação Infantil; Docência em arte na educação infantil; Formação estética.	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFF, sob orientação de Profª Dra. Luciana Esmeralda Ostetto.
2022	" <i>Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil</i> " de Maíra Dellazeri Cortez.	Arte e educação, Educação de crianças, Professores - Formação, Brincadeiras	Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL, sob orientação de Profª. Dra. Marta Silene Ferreira Barros.
2023	" <i>Tessituras do imaginário das infâncias: memórias docentes em aproximação com as artes visuais</i> " de Ana Paula Necchi Ribeiro.	Cultura visual Formação docente Fotografias Imaginário Infâncias	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UFPel, sob orientação de Profª. Dra. Cláudia Mariza Mattos Brandão.
2024	" <i>Aprendizagem e Desenvolvimento Mentoria Em Arte Para Professores De Educação Infantil</i> " de Melissa Delazari Bellini.	Formação continuada. Necessidades formativas. Educação Infantil. Mentoria. Arte.	Programa de Pós-Graduação em Educação - UMP, sob orientação de Profª. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

Quadro 4 – Dissertações – Formação de Professores / Arte /Educação Infantil

(Conclusão)

Ano	Título e Autor (a)	Palavras-chave	Programa/Orientador(a)
2019	<i>"Pedagogias musicais ativas e suas contribuições para o ensino da Arte no 1 ano do ensino fundamental"</i> de Karina Marques Torquato da Cunha.	Criança; Música e movimento; Artes integradas Arte e lúdico Ensino e aprendizagem 1 ano do ensino fundamental	Pós-graduação em Docência para a Educação Básica - UNESP, sob orientação de Prof ^a . Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.
2019	<i>"Experiências estéticas na educação infantil – práticas pedagógicas desenhadas pela arte"</i> . Andréia Haudt da Silva	Arte; Educação Infantil; Experiências Estéticas; Formação Docente	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPel, sob orientação de Prof ^a . Dra. Maristani Polidori Zamperetti

Fonte: Banco Digital de Dissertações de Teses (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES.

As pesquisas foram identificadas em Programas de Pós-Graduação de diferentes áreas, sendo 6 em Programas de Pós-Graduação em Artes e 17 em Programas de Pós-Graduação em Educação. Verificamos que as pesquisas de Tese ainda são minoria (10), enquanto as dissertações estão em maior número (13).

Durante o ano de 2020, identificamos a produção de três trabalhos relacionados ao tema. O primeiro foi uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Artes, intitulada *"O desenho na escola: esboçando uma compreensão a partir de alguns professores de arte de Pirapozinho/SP"*. O segundo trabalho foi uma dissertação do Programa de Artes Visuais, chamada *"Práticas lúdico/pedagógicas de duas artes/educadoras de Pelotas/RS"*. O terceiro, por sua vez, foi uma dissertação do Programa de Educação, com o título *"Experiências estéticas na formação de professores na escola: mediação da professora coordenadora"*.

No ano de 2022, houve um aumento na produção de pesquisas, com um total de sete trabalhos — seis dissertações e uma tese —, com destaque para o número de produções realizadas na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Em comparação com o estado do conhecimento produzido por Collares e Levandoski, em 2019, identificamos um crescimento significativo das pesquisas sobre a temática. Entre 2019 e 2024, as investigações passaram a apresentar discussões

mais robustas a respeito da arte na Educação Infantil. Diversos trabalhos encontrados possibilitam leituras, reflexões e conhecimentos iniciais que contribuem para o aprimoramento das reflexões sobre arte e infância, reiterando a importância da temática "arte e formação".

Quanto aos espaços de realização das pesquisas, destaca-se a Universidade Federal Fluminense (UFF), instituição em que o tema Arte, Educação e Infância vem sendo discutido com frequência. A universidade tem promovido o debate e apresentado as múltiplas possibilidades que a articulação desses temas pode agregar à formação integral da criança. A professora e pesquisadora Luciana Esmeralda Ostetto aparece como orientadora em quatro trabalhos. Com formação inicial em Pedagogia e experiência tanto em sala de aula quanto na gestão escolar, a professora alia vivência prática à teoria, contribuindo de forma significativa para a práxis no campo educacional.

Depreendemos que uma questão é recorrente em diversas pesquisas: o artista-professor (professor especialista de arte atuando na EI) ou o professor-artista (professor com formação em Pedagogia que trabalha com arte). Antes de aprofundar essa discussão, é necessário compreender o que o professor da criança entende por arte, pois essa concepção é o que definirá os caminhos e escolhas em seu planejamento pedagógico. Assim, a partir do levantamento realizado, nos dedicamos a identificar a formação inicial desses profissionais/pesquisadores, a fim de compreender o interesse e a aproximação deles com a arte na educação da criança pequena.

O que encontramos foram 16 pesquisadores licenciados em pedagogia, 8 licenciados em arte, 2 profissionais formados em Arte e Pedagogia, 1 em licenciatura em letras e 2 profissionais licenciados em educação física. Encontrar pesquisadores, além de pedagogos e licenciados em artes, foi uma surpresa muito positiva, e vai ao encontro do que pensamos. Trazer a arte como eixo transversal e ultrapassar o componente curricular, não é uma preocupação isolada, mas traz essa inquietação a outros profissionais da educação.

Nossos critérios para seleção dos estudos a serem analisados envolveram a inclusão de trabalhos de teses e dissertações com foco em arte e EI, a análise de relevância com base em descritores como "Formação de Professores", "Arte" e "Educação Infantil" produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação,

seguindo as orientações de Kohls-Santos e Morosini (2021) quanto a delimitação de área de conhecimento, justificando a demarcação em azul nos quadros acima.

As pesquisas incluídas na categorização investigaram a formação de professores quanto à arte, práticas pedagógicas, formação estética de professores, além de pesquisas sobre narrativas estéticas e culturais em contextos educacionais.

3.4 CATEGORIZANDO AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: ARTE-FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE PEDAGOGIA (2019-2024)

A constituição de categorias permite ao pesquisador um olhar cuidadoso para os dados refinados, possibilitando a análise dos estudos por tema e especificidade. Seguindo as possibilidades de categorização definidas por Bardin (1977) organizamos os estudos a partir da característica semântica (a significação dos enunciados). Assim, a partir do levantamento realizado, separamos as pesquisas em 4 categorias, conforme orientam Kohls-Santos e Morosini, (2021): Arte e Formação de Professores; Arte e Prática Pedagógica; Experiências Estéticas e Narrativas; Arte e Educação Transdisciplinar.

3.4.1 Arte e Formação de Professores

Essa categoria abrange pesquisas focadas na formação inicial e continuada de professores para trabalhar com arte na Educação Infantil. Inclui análises sobre como as vivências e metodologias artísticas são incorporadas ao processo formativo e como isso impacta as práticas educativas.

A tese *“Ateliês de espaços efêmeros na formação estética docente: atravessamentos e ressonâncias”* de Vilma Justina da Silva (2022), discute o espaço da arte, abordando sobre os ateliês, para analisar a contribuição da organização de ateliês de espaços efêmeros, como dispositivos de formação estética docente. O conceito de espaço efêmero de formação estética docente, um dos resultados do estudo, construído no diálogo com os campos da arte, da arquitetura e da educação, é enunciado como um ateliê expandido, sem base física fixada e sem fronteiras, no qual não apenas a atividade proposta é importante, mas o espaço em si, com suas propriedades, funciona como um dispositivo para ativar a experimentação de sensações distintas das usuais, para provocar fruição na relação com os elementos disponíveis, fecundar sentimentos, pensamentos, intuições, sensações, em rupturas

de sentidos, tendo como referencial teórico Edwards e Gandini (2016); Josso (2004); Bernardes e Ostetto (2015), Malaguzzi (2016).

Greice Duarte de Brito Silva (2022) em sua tese intitulada “*Negras, formação e prática docente na educação infantil: arte e estética (empre)tecidas*” apresenta histórias, bordadas pelas vivências da negritude, pelos sentidos da memória. Irrompem a partir da poética de mulheres-artistas negras, caracterizada pela beleza descolonizada, vívida e fértil, que vem de Oxum, orixá-símbolo do poder feminino. No coração da pesquisa, encontram-se as artes visuais de Rosana Paulino, as escritivências de Conceição Evaristo, as cirandas de Lia de Itamaracá, dentre outras que incorporam culturas negras. No referencial adotado pela pesquisadora destaca-se Gomez e Mignolo (2012), Albán Achinte (2013; 2017); Josso (2010); Bâ (1982), e Kolb-Bernardes e Ostetto (2019).

Já na tese de Jacqueline Rodrigues Peixoto (2019), “*Travessias no artistar-docenciar: trajetórias de uma atriz-bailarina-educadora*”, a autora explora os processos de autoformação em Arte e Educação, enfocando a constituição identitária e formativa da pesquisadora como artista-docente-pesquisadora. O estudo analisa, por meio de relatos pessoais e experiências significativas, como as interações com grupos, pessoas e criações artísticas impactaram seu desenvolvimento. A metodologia é fundamentada nas Histórias de Vida e Formação, apoiada na pesquisa-formação e história oral, com o uso de entrevistas, narrativas autobiográficas, análise documental e relatos orais e escritos.

Os resultados apontam que a Arte, especialmente por meio da Dança e do Teatro, tem um papel crucial no autoconhecimento, transformando a relação do corpo consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A pesquisa destaca a importância da heteroformação no trabalho artístico, evidenciando a capacidade dessas linguagens de promover experiências estéticas transformadoras. Peixoto (2019) também desenvolveu uma metodologia própria chamada artistar-docenciar, que integra as dimensões de ser artista-docente e docente-artista, baseada em uma prática dialógica com os estudantes, como propõem autores como Josso (1988; 2004), Warschauer (2001; 2004), Pineau (2012) e Nóvoa (1995, 1988). A trajetória da pesquisadora foi marcada pela heteroformação e ecoformação, por meio de aprendizagens com artistas-docentes, grupos de teatro e projetos de dança. Essas vivências reforçaram seu papel como artista-educadora, criando um saber-ser e saber-fazer que

potencializa sua inventividade, reafirmando a Arte como um campo de transformação pessoal e profissional.

Na dissertação *“Experiências estéticas na formação de professores na escola: mediação da professora coordenadora”* de Rosy Gonçalves (2019) tem como temática as experiências estéticas potencializadas nos processos formativos de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Rio Claro/SP. O objetivo geral foi analisar os processos formativos desencadeados nos encontros de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), considerando a utilização de diferentes linguagens estéticas: literária, cinematográfica e visual. Especificamente, buscou-se compreender o conceito de experiências estéticas a partir de referenciais teóricos e explicitar suas contribuições para a formação docente. De abordagem qualitativa e com base na perspectiva narrativa (Lima; Geraldi, 2015), a pesquisa teve como foco a prática da pesquisadora enquanto professora coordenadora, analisando sua relação com os professores no contexto das HTPCs. Os sujeitos participantes incluíram 10 professores da EI e Ensino Fundamental, 3 professores especialistas (Arte e Educação Física) e gestores escolares.

Os dados foram gerados por meio de diversas fontes, como diário de bordo da pesquisadora, registros e atas das HTPCs, gravações, fotografias e fichas avaliativas. Também foram consultados documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico da escola e legislações municipais. Inspirada no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), a análise revelou detalhes significativos sobre as vivências formativas e estéticas. Os resultados evidenciam que as experiências estéticas no contexto das HTPCs promoveram reflexões coletivas e contribuíram para uma formação docente humanizadora e sensível, considerando a integralidade dos sujeitos. A pesquisa também destacou o impacto dessas práticas na formação da pesquisadora como coordenadora e na construção de uma prática educativa reflexiva e sensível.

Melissa Delazari Bellini (2024) fundamentou em sua dissertação, *“Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência: mentoria em arte para professores de educação infantil”*, conceitos de formação continuada e desenvolvimento profissional docente de Marcelo García (1999), teve como objetivo investigar as dificuldades e necessidades formativas de professores licenciados em Pedagogia que atuam na EI no ensino de Arte. A partir do pressuposto de que a formação continuada promove a troca de saberes, o aperfeiçoamento e a prática

docente fundamentada em pensamento analítico e crítico, o estudo propôs a mentoria como uma estratégia de desenvolvimento profissional no ambiente de trabalho. A metodologia incluiu pesquisa bibliográfica, análise de documentos institucionais alinhados às normativas regulatórias nacionais e entrevistas semiestruturadas com cinco professoras voluntárias. Os dados coletados evidenciaram uma carência formativa que compromete a prática docente na área de Arte. No entanto, as professoras demonstraram interesse em aprofundar seus conhecimentos e aceitar o apoio técnico de um especialista, conforme apontado por García. Nesse contexto, o trabalho de mentoria surge como uma solução para auxiliar no desenvolvimento pedagógico, considerando as necessidades individuais e coletivas dos docentes.

3.4.2 Arte e Prática Pedagógica

Essa categoria inclui estudos que exploram o uso da arte no cotidiano das escolas, abordando metodologias específicas e os impactos da arte na aprendizagem infantil. É voltada para práticas que conectam arte, educação e desenvolvimento infantil.

A pesquisa de doutorado: *“Arte e práticas educativas na educação infantil: rupturas e continuidades”* de Milna Martins Arantes (2019) investigou a relação entre a qualidade das práticas educativas voltadas à vivência artística na Educação Infantil e a formação continuada dos professores, com foco no curso *Educação Infantil, Infância e Arte*, desenvolvido pelo NEPIEC/FE/UFG. Vinculada à Linha de Pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, a tese utilizou como referencial teórico o materialismo histórico-dialético e estratégias metodológicas como revisão bibliográfica, aplicação de questionários, pesquisa participante e análise de documentos, entrevistas e produções de campo. O estudo abrangeu dissertações e teses defendidas entre 2010 e 2016, bem como práticas de professores de municípios goianos, buscando delinear o perfil dos educadores e analisar as concepções e metodologias empregadas na formação continuada e na prática educativa. Os resultados evidenciaram um cenário dialético, no qual coexistem práticas estereotipadas e outras comprometidas com a imaginação, a criação e a expressão artística das crianças. Concluiu-se que a práxis artística requer um envolvimento profundo com a produção cultural e artística, o pensamento simbólico e a experiência

criadora, além de processos formativos consistentes que integrem teoria, prática e análise crítica.

Xênia Fróes da Motta (2022) investigou em seu trabalho *“Entre o visível e o invisível: tempos e espaços da arte nas narrativas de professoras da educação infantil”*, os fundamentos do trabalho com arte na EI, mapeando e analisando referências teóricas e artísticas evocadas nas narrativas de três professoras da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Fundamentada nas abordagens (auto)biográficas (Abrahão, 2003; Josso, 2004) e no diálogo freiriano (Freire, 2007), a pesquisa utilizou conversas virtuais, mediadas pela fotografia, como recurso para rememorar e narrar experiências docentes, seguindo perspectivas de Delory-Momberger (2014), Viadel e Roldán (2012) e Momoli e Egas (2015).

Realizada durante a pandemia de Covid-19, a pesquisa contou com quatro encontros virtuais, nos quais as professoras compartilharam fotografias dos espaços de trabalho e relataram suas práticas pedagógicas relacionadas à arte. As conversas foram transcritas e organizadas em cinco grandes grupos narrativos: retrato das professoras; diálogos sobre o cotidiano; espaços da prática docente em fotografias; escolhas estéticas; e propostas artísticas partilhadas com as crianças.

A análise revelou que as professoras concebem a arte de forma ampliada, rompendo com visões tradicionais de beleza e materialidade. Segundo as participantes, arte não se restringe à pintura ou à escultura, mas inclui literatura, manifestações populares, contação de histórias e o uso de materiais não estruturados. A pesquisa evidenciou que a arte permeia o cotidiano escolar, sendo uma ferramenta para criação, expressão, emoção e experimentação, conforme apontado pelas professoras e pelos marcadores visuais registrados nas fotografias das salas de aula.

O trabalho *“Práticas lúdico/pedagógicas de duas artes/educadoras de Pelotas/RS”* de Renata Lopes Sopeña foi desenvolvido em torno de práticas centradas no lúdico como dinâmica instigadora do fruir, refletir e do fazer artístico. A abordagem metodológica segue por uma pesquisa bibliográfica e documental a partir de estudo de caso que se detém sobre as duas professoras selecionadas: Luciana Leitão e Rita Patrícia de Laforet. A motivação incide sobre as relações educacionais que se estabelecem entre arte, jogos e brincadeiras, bem como no resgate dos processos de trajetórias importantes para a formação e desenvolvimento do ensino da Arte em Pelotas. A dissertação foi organizada de forma a construir um panorama sobre o lúdico e seu papel na educação e na arte, apresentando conceitos,

contribuições para o desenvolvimento infantil, práticas de ensino e formação. A discussão se apoia em autores referenciais como Huizinga (2008), Luckesi (2002; 2005), Duarte Jr (2006), Kishimoto (1997; 1988; 1999; 2001; 2014), Meira (2003; 2010), Ferraz e Fusari (2009) entre outros e outras. Os relatos das professoras, seus documentos de trabalho, as contribuições de alunos, fotografias e ilustrações são apresentadas e problematizadas para evidenciar o diferencial de suas práticas na formação de alunos e futuros profissionais da arte.

3.4.3 Experiências Estéticas e Narrativas

Essa categoria reúne pesquisas sobre as vivências estéticas e as narrativas geradas por crianças e educadores no contexto da arte. Inclui a exploração de sensações, emoções e significados que a arte proporciona nos ambientes escolares.

Fernanda Ferreira de Oliveira (2022) buscou compreender em *“Experiência estética infantil: arte, brincadeira e narrativas de resistências”* as experiências estéticas infantis de um grupo de crianças pequenas da EI pública de Piracicaba, explorando as reações estéticas advindas de proposituras artísticas realizadas no contexto do ambiente virtual, imposto pela pandemia de Covid-19. Essas propostas artísticas foram organizadas por meio de uma curadoria realizada pela pesquisadora, e as crianças responderam às atividades por meio de áudios, vídeos e desenhos enviados pelo WhatsApp de seus familiares. Os sentidos estéticos produzidos pelas crianças, por meio de suas sensibilizações e criações, foram interpretados como Narrativas de Resistência, revelando a importância da criação estética infantil em contraponto a uma sociedade produtivista e mecanizada que frequentemente subjuga a infância, sobretudo a mais vulnerável, às lógicas do capital.

O estudo fundamentou-se em referenciais teóricos e metodológicos que permitiram uma análise crítica e aprofundada das narrativas estéticas infantis. A Pesquisa Narrativa foi central na metodologia, valorizando as experiências narrativas das crianças como fontes de investigação e interpretação. Esse método possibilitou articular dois movimentos teóricos: o Paradigma Indiciário, conforme proposto por Ginzburg, que busca decifrar indícios quase imperceptíveis e interpretar a realidade por meio de sintomas, detalhes e fontes marginais; e a Hermenêutica Alegórica Fragmentária, baseada na perspectiva de Walter Benjamin (1984), que orientou a percepção e exposição das narrativas infantis como fragmentos alegóricos e

inventivos. Além disso, as reflexões sobre as criações e invenções das crianças foram aprofundadas com base nas teorias de Vigotski (2001).

A concepção de infância, o papel da brincadeira e a relação das crianças com a experiência estética e a arte foram analisados a partir das ideias desses autores, que destacam a criatividade e a inventividade como aspectos centrais da infância. Os dados coletados foram organizados em Catálogos Singulares, estruturados como intrigas poéticas interdependentes, que permitem uma leitura não linear, possibilitando interpretações livres e múltiplas. A pesquisa enfatizou a importância de escutar e valorizar os saberes estéticos produzidos pelas crianças, destacando como suas criações podem resistir às imposições de uma educação mecanizada e revelando o potencial transformador da arte no desenvolvimento infantil. O estudo contribuiu para a compreensão crítica das experiências estéticas infantis e reforçou a relevância da arte como ferramenta de expressão, criação e resistência.

A pesquisa de Andréia Haudt da Silva (2019), *“Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte”*, foi desenvolvida em uma escola de educação infantil da rede municipal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, a partir da problemática: Que espaços e tempos são promovidos pelos professores de EI para favorecer a ocorrência de experiências estéticas no cotidiano das crianças? Foi possível perceber que para a promoção de tempos e espaços que possibilitem experiências estéticas faz-se necessário educar o olhar e a escuta docente. Este é um trabalho que começa desde a formação do professor de educação infantil e ocorre também no exercício de sua prática. O trabalho apresentado no artigo utiliza diversos referenciais teóricos, com foco em autores que abordam a estética, a EI e a importância da arte no desenvolvimento das crianças: Duarte Jr. (2006, 2012), Paulo Freire (2007), Ostetto (2011, 2017), Gandini (2016), Vecchi (2017), Peixoto (2017), Gerhardt e Silveira (2009), Oliveira (2012), Vigotsky (2010), Barbieri (2012), Nogueira (2005), Perissé (2014), Meira e Pilloto (2010).

Não tivemos acesso ao trabalho de Érica Rodrigues Vieira (2019), *“Arte, infância e práticas pedagógicas: o que dizem as teses e dissertações?”*, pois na plataforma Sucupira o registro encontra-se na condição de “não possui divulgação autorizada”.

3.4.4 Arte e Educação Transdisciplinar

Essa categoria aborda estudos que conectam a arte a outras áreas do conhecimento, promovendo práticas educativas interdisciplinares que integram diferentes disciplinas ao contexto artístico.

Rosemeri Berki (2019) em sua pesquisa *“Arte como conhecimento no Curso de Pedagogia: ensino, formação e humanização”* foi desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa "Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural", tem como tema central a Arte como conhecimento na formação do pedagogo. Nesse sentido, delimitou-se como objeto de investigação o ensino da Arte na formação dos acadêmicos e egressos dos Cursos de Pedagogia, tendo como base empírica o Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa Ltda. (ITOP/Palmas) e a Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema. O estudo foi fundamentado em análises de fontes bibliográficas, documentos institucionais, legislações pertinentes e dados coletados na pesquisa empírica. Seu principal objetivo foi aprofundar a compreensão sobre o problema de pesquisa, investigando qual perspectiva formativa está presente nos currículos desses cursos e se tal perspectiva prioriza uma formação humanizadora do pedagogo.

O foco central consistiu em compreender a Arte como forma de conhecimento e sua relevância para a formação de pedagogos que atuam na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo da investigação, foi adotado o método do materialismo histórico-dialético, que, por meio de uma análise teórico-prática, integrou as abordagens sociopolítica e educacional em nível nacional com aspectos específicos dos dois cursos estudados, especialmente no que tange ao ensino da Arte na formação pedagógica. O processo de tratamento dos dados utilizou a Análise de Conteúdo como principal estratégia investigativa. No contexto da pesquisa de campo, aplicou-se um questionário aos acadêmicos e egressos dos cursos mencionados. Ao adotar a concepção de Arte como conhecimento e criação, enfatizando sua capacidade de promover a formação e humanização dos sujeitos, o estudo identificou um esvaziamento teórico e de conteúdos nos currículos analisados.

Essa constatação sustenta a tese de que a arte, nos Cursos de Pedagogia, configura-se como um conhecimento rarefeito, voltado predominantemente para um fazer pedagógico instrumentalizado. Tal abordagem, contudo, distancia-se de uma

concepção formativa que valorize a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, indispensável para a formação integral e humanizadora do pedagogo.

A pesquisa *“Apesar de tudo: indústria cultural, ensino de arte e suas interseções no processo de (semi) formação docente para a educação infantil e anos iniciais”* escrita por Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana (2019) teve como objetivo principal analisar e refletir sobre as imagens geradas pela indústria cultural e a degradação da formação cultural presentes tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. A pesquisa reconheceu a necessidade de um ensino de arte voltado para a reflexão crítica, que abrangesse tanto a formação dos professores da EI e dos anos iniciais do ensino fundamental, quanto a prática docente emancipatória.

O estudo explicitou o papel da experiência no desenho dos propósitos de vida e sua contribuição para a autonomia do pensamento, com ênfase na humanização das relações como um contraponto à barbárie. Considerou, ainda, o contexto da indústria cultural e da semiformação, suas influências e implicações no processo educacional e na formação de identidades. A pesquisa se dedicou a caracterizar e analisar as experiências formativas em Arte, conforme as percepções dos professores da EI e dos anos iniciais do ensino fundamental, dialogando com o processo de formação e semiformação desses profissionais.

A metodologia utilizada teve como fundamentação teórica a Teoria Crítica, com ênfase em autores como Hernández (1942) e Barbosa (1978; 2007), assim como outros representantes da arte-educação brasileira. Foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa com graduandos de Pedagogia e professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Londrina e arredores. Os participantes foram divididos em três grupos: formação inicial em Pedagogia, formação em serviço por meio de cursos livres para professores da EI e dos anos iniciais, e formação continuada por meio de pós-graduação *Lato sensu* em Trabalho Pedagógico em EI.

A coleta de dados foi realizada por meio de narrativas de autorreflexão crítica sobre as experiências artísticas, estéticas e formativas em Arte dos professores, complementadas por um questionário com perguntas abertas. A análise dos dados foi conduzida à luz da Teoria Crítica, que revelou aspectos relevantes sobre a formação docente, como a presença da indústria cultural, a predominância do fazer em detrimento do pensar, e a fragilidade da formação cultural. A pesquisa também indicou que essa vulnerabilidade tem um percurso histórico, sendo um fenômeno não recente.

Por fim, foram apresentadas as contribuições da Teoria Estética para o ensino da Arte, com o intuito de promover a ressignificação do processo formativo docente, favorecendo a emancipação e sensibilização do indivíduo por meio da experiência formativa.

3.4.5 Reflexões e Proposições

Ao retomarmos os achados da Categoria 1: Arte e Formação de Professores, verificamos que os trabalhos apresentados destacam a centralidade da formação de professores e a importância da arte nesse processo, especialmente no contexto da EI. Essas pesquisas exploram diversas metodologias e abordagens voltadas para o aprimoramento da prática docente, com ênfase em experiências estéticas e reflexivas que impactam tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal dos educadores.

Um dos pontos recorrentes nos estudos é a relevância das vivências artísticas e estéticas como ferramentas cruciais para a transformação e o autoconhecimento dos professores. A arte é amplamente abordada como um meio para potencializar práticas educativas e promover uma formação mais sensível e criativa. Além disso, muitas pesquisas evidenciam a importância da pesquisa como um processo formativo, onde os próprios pesquisadores, em suas vivências como professores ou coordenadores pedagógicos, refletem sobre suas práticas, valorizando metodologias participativas e dialógicas que incentivam a construção coletiva do conhecimento.

Há, ainda, uma preocupação constante com a qualidade da educação e com a superação de modelos de formação padronizados. Os trabalhos sugerem alternativas pedagógicas que valorizem a subjetividade, a criatividade e as especificidades dos docentes. Neste sentido, destacam-se as perspectivas de autoformação e heteroformação, nas quais o desenvolvimento dos professores ocorre tanto por meio de experiências individuais quanto em interações e aprendizagens compartilhadas com outros profissionais.

Outro aspecto relevante nas pesquisas é o uso de diferentes linguagens artísticas, como literatura, cinema, artes visuais, dança e teatro, para a formação docente. Essas linguagens são vistas como ferramentas essenciais para estimular a sensibilidade, o senso crítico e o engajamento emocional dos professores. Além disso, as pesquisas abordam a relação entre arte, corpo e emoções, enfatizando como as

experiências artísticas impactam a dimensão emocional e corporal dos professores, o que, por sua vez, influencia diretamente suas práticas pedagógicas.

Por fim, destaca-se a necessidade de suporte e mentoria no processo formativo, especialmente na área de arte. Algumas pesquisas apontam para a carência de formação específica nessa área e propõem a mentoria como uma estratégia eficaz para apoiar o desenvolvimento pedagógico dos professores, auxiliando na superação de dificuldades e no atendimento às suas demandas individuais e coletivas. Assim, os estudos convergem para a busca de práticas formativas que aliem a arte e a reflexão como instrumentos transformadores, contribuindo para uma educação mais significativa e de qualidade.

Na Categoria 2: Arte e Prática Pedagógica as pesquisas apresentadas compartilham um interesse comum na interseção entre arte e educação, com especial foco no contexto da EI e do ensino de arte. Apesar de abordarem diferentes aspectos e empregarem metodologias variadas, convergem em pontos cruciais que destacam a relevância da arte como componente central na formação e nas práticas pedagógicas dos professores.

Um dos principais focos das investigações é a análise da prática pedagógica, explorando como a arte é incorporada ao cotidiano escolar e como as metodologias podem ser aprimoradas para integrar a arte de forma mais eficaz. Além disso, as pesquisas valorizam a experiência artística como meio de expressão, criação, emoção e experimentação, destacando o papel transformador do envolvimento com a produção cultural e artística.

Outro ponto em comum é a investigação das concepções dos professores acerca da arte e da educação, com a análise de como essas visões influenciam suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento do ensino de arte. Esse interesse é reforçado pela utilização de abordagens metodológicas diversificadas, incluindo revisões bibliográficas, estudos de caso, questionários, entrevistas e análise de documentos. Algumas pesquisas se destacam por adotarem abordagens (auto)biográficas e utilizarem conversas virtuais mediadas por fotografias, ampliando os horizontes investigativos.

Um aspecto relevante é a ênfase no caráter lúdico da prática artística, em que a arte é explorada em associação com jogos e brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, as pesquisas promovem uma

ruptura com concepções tradicionais de arte, frequentemente limitadas à pintura e à escultura, e defendem uma visão ampliada que inclui literatura, manifestações populares e o uso de materiais não estruturados.

Essas investigações compartilham o objetivo de refletir e aprimorar a prática pedagógica da arte na educação, promovendo uma valorização da experiência artística, da reflexão crítica e da diversidade de abordagens, contribuindo para uma educação mais sensível, criativa e transformadora.

A Categoria 3, Experiências Estéticas e Narrativas, as pesquisas abordam a interseção entre arte, educação infantil e experiências estéticas, com foco nas vivências de crianças e educadores no contexto escolar. Elas compartilham o interesse em compreender como as crianças vivenciam a arte, destacando a importância da escuta e dos saberes estéticos gerados pelas crianças. Valorizam a criatividade e a inventividade como aspectos essenciais da infância, com base em teorias de autores como Benjamin (1984) e Vigotski (2001; 2010), e enfatizam a brincadeira e a livre expressão no desenvolvimento infantil.

As metodologias utilizadas incluem a pesquisa narrativa, que valoriza as experiências das crianças, e ambas as pesquisas questionam a educação mecanizada, destacando o potencial da arte como forma de resistência e transformação. Também ressaltam a importância da formação docente para promover espaços de experiências estéticas. As referências teóricas incluem autores como Paulo Freire (1989; 2007), Vigotski (2001), Edward *et. al.* (2016) e Malaguzzi (1999; 2016), entre outros. Além disso, as pesquisas reconhecem a arte como uma ferramenta central para o desenvolvimento infantil, enfatizando sua função como meio de expressão, criação e resistência.

Na última Categoria: Arte e Educação Transdisciplinar, compartilham-se semelhanças em seus objetivos e abordagens. As pesquisas dessa categoria têm como objetivo conectar a arte com outras áreas do conhecimento, promovendo práticas educativas que integram diferentes disciplinas ao contexto artístico. Um ponto central nas investigações é a ênfase na formação dos pedagogos, com foco em como a arte é abordada nos cursos de Pedagogia e como essa abordagem influencia a prática pedagógica. As pesquisas analisam se a formação oferecida prioriza uma perspectiva humanizadora e integral do futuro educador, reconhecendo a arte como uma forma essencial de conhecimento, capaz de promover a humanização dos sujeitos por meio da experiência e da criação.

Uma crítica recorrente entre os estudos é a constatação de que, nos cursos de Pedagogia, a arte frequentemente se apresenta de maneira "rarefeita" e instrumentalizada, voltada apenas para o "fazer" pedagógico, sem valorizar adequadamente o conhecimento produzido pela humanidade. Além disso, uma das pesquisas analisa a influência da indústria cultural na formação educacional, destacando a necessidade de um ensino de arte que fomente a reflexão crítica e a emancipação dos indivíduos. Para abordar essas questões, algumas pesquisas adotam a Teoria Crítica como base teórica, visando analisar a formação docente e a necessidade de um ensino de arte que sensibilize e promova a emancipação dos estudantes.

As metodologias de pesquisa empregadas variam, incluindo análise de conteúdo, questionários, narrativas de autorreflexão e pesquisa de campo qualitativa, visando coletar dados sobre as percepções e experiências dos participantes em relação à arte e à sua formação. Nas pesquisas, há uma preocupação com a formação integral do pedagogo, que deve abranger não apenas o conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento humano, a sensibilidade e a capacidade de reflexão crítica.

Assim, os trabalhos na categoria "Arte e Educação Transdisciplinar", convergem na busca por uma abordagem mais profunda e significativa da arte na educação, com foco na formação de pedagogos capazes de promover uma educação humanizadora e emancipadora. As pesquisas criticam a instrumentalização da arte nos cursos de Pedagogia e exploram seu potencial como ferramenta de conhecimento, experiência e transformação.

Considerando as instituições de realização da pesquisa e o campo deste estudo (UEPG, localizada no Paraná), verificamos no levantamento duas pesquisas desenvolvidas na Universidade Estadual de Londrina - UEL: *"Apesar de tudo: indústria cultural, ensino de arte e suas interseções no processo de (semi) formação docente para a educação infantil e anos iniciais"* de Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana; *"Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil"* da autora Maíra Dellazeri Cortez e uma pesquisa vinculada a Universidade Federal do Paraná (UFPR): *"Percurso (auto)biográfico como professora de artes: um olhar sobre o desenho das crianças e seus momentos conceituais"* escrita por Eva Bernadete Budniak Tozato (2021).

Quanto à UEPG, Universidade sede desta pesquisa, ressaltamos que identificamos no repositório institucional a tese “*O currículo e as artes visuais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná*” desenvolvida por Bulaty no ano de 2019. Ressaltamos que o estudo não foi identificado nas buscas nas bases de dados que integram este levantamento, considerando os descritores utilizados para este estado do conhecimento, mas a pesquisa apresenta relevantes discussões e contribui para a sustentação teórica deste estudo.

Os trabalhos listados mostram-nos que a Arte é um tema que vem ganhando espaço nas pesquisas em Educação, em sua maioria as pesquisas estão relacionadas aos estudos sobre arte e prática pedagógica, e que nos instiga ainda mais, a entender como a arte na formação dos professores repercutirá nas práticas pedagógicas das professoras. Considerando a validade da construção de um estado do conhecimento (EC):

[...] o objetivo da análise do EC é ir além do que está escrito, a análise deve levar a inferências sobre a realidade pesquisada e demonstrar, também, o viés epistemológico da pesquisa, por isso a importância de se realizar o recorte dos objetivos, metodologia e resultados na Bibliografia Sistemática, pois permite ao pesquisador ter maior consciência sobre a delimitação do corpus de análise (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127).

Os textos que compõem este EC trazem contribuições importantes a respeito da arte, os quais iremos utilizá-los para aprimoramento dos estudos e reflexões durante a análise de dados da pesquisa, já que, tratam sobre a formação inicial do professor, da arte como direito da criança, enfatizam a importância da arte para o desenvolvimento da criança e o professor como elemento central desse processo. Por fim, a busca mostra-nos a relevância do tema, considerando um número significativo de trabalhos levantados, certificando que o tema vem sendo discutido nas últimas décadas. Percebemos pesquisas recentes, com novas informações, pontos de vista diferentes e inovações, além da ampliação de estudos que recorrem a metodologias que consideram histórias de vida, narrativas e demais possibilidades na linha de estudos auto-biográficos, valorizando vozes e histórias de professores.

Na seção a seguir, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, a análise das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores - Pedagogia no que diz respeito à arte e à EI, com discussões acerca dos espaços de formação e as reflexões tecidas a partir das vozes dos professores, egressos do curso.

4 VOZES, SABERES E FAZERES DE PROFESSORES DE CRIANÇAS: DA FORMAÇÃO AO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 6 – A arte liberta



Fonte: “O Ponto” (2005), de Peter Reynolds.

No decorrer desta quarta seção, abordaremos o processo de desenvolvimento da nossa pesquisa, desde as questões metodológicas até a discussão dos dados, trazendo as vozes dos egressos de Pedagogia para discutirmos arte a partir da formação inicial do professor de EI.

4.1 O DESENHAR DE UM ESTUDO

Bogdan e Biklen (1994) nos dizem que a investigação qualitativa é uma abordagem metodológica que enfatiza a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, valorizando as percepções, significados e experiências dos sujeitos pesquisados. Caracteriza-se por sua flexibilidade, natureza descritiva e foco na descrição rica e detalhada de pessoas, lugares e interações. Diferentemente de métodos quantitativos, que empregam dados estatísticos, a investigação qualitativa utiliza palavras, imagens e registros interpretativos para explorar e compreender as complexidades de um determinado fenômeno em seu contexto natural. Essa abordagem busca perceber os significados visíveis e latentes que surgem da convivência atenta com os sujeitos, locais e eventos estudados, sendo o pesquisador o principal instrumento de coleta de dados, cuja sensibilidade e competência interpretativa são essenciais para traduzir as descobertas em textos cientificamente elaborados:

Investigadores qualitativos famosos na tradição acadêmica também sugeriram que o investigador deve falar sobre o papel que desempenha. Rosalie Wax (1971), por exemplo, refere que um autor deve explicar a maneira como foi pessoalmente afetado pela investigação que realizou (Bogdan; Biklen, 1994).

Nessa abordagem, a análise dos dados é predominantemente indutiva, permitindo que a teoria se constitua a partir das informações coletadas, sem imposições prévias. Assim, o pesquisador acompanha e adapta o processo de coleta e análise de dados simultaneamente, valorizando o contexto e as relações que dão forma ao objeto de estudo.

A investigação qualitativa destaca-se pela atenção ao processo, priorizando o entendimento das interações e significados, em vez de apenas resultados ou produtos finais. A coleta de dados nesta investigação inclui entrevistas, notas de campo, documentos, fotografias e vídeos, que são analisados respeitando sua riqueza e complexidade originais. Os dados dessa pesquisa foram obtidos por meio de questionário *Google* com egressos do curso de Pedagogia, o que nos permitiu uma maior interatividade com os sujeitos da pesquisa, respondendo às perguntas de forma rápida e eficaz, tendo em vista que ouvimos também egressos de universidades de outras regiões do Paraná.

Assim sendo, nossa pesquisa se enquadra no caráter qualitativo. Concordamos com os autores Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a investigação qualitativa é uma ferramenta indispensável na pesquisa social, pois, além de promover uma análise detalhada e sensível dos fenômenos, permite que pesquisadores compreendam os significados subjacentes às ações humanas, contribuindo para um conhecimento mais amplo e integrado da realidade estudada.

Os autores nos dizem que a pesquisa bibliográfica na investigação qualitativa é um processo dinâmico e flexível, que ocorre em paralelo com a coleta e análise dos dados. A literatura serve como um guia para a análise e para a interpretação, sendo utilizada de maneira estratégica e iterativa. A revisão bibliográfica enriquece a análise, sem a limitar, auxiliando na compreensão do contexto e na construção de novas perspectivas.

[...] acreditamos que, depois de ter estado algum tempo no campo de investigação, a leitura da bibliografia substantiva sobre a área que está a estudar contribuirá mais significativamente para a análise. Quais são os aspectos mais relevantes da bibliografia? Que resultados já encontrados por outros investigadores têm pertinência para o seu estudo? Em que medida a

sua perspectiva difere da apresentada pelos autores que está a ler? Em que medida se aproxima? Que aspectos foram negligenciados na literatura? Para além dos artigos relacionados com a sua área de estudo, a leitura de material menos circunscrito ao tema poderá ajudá-lo na sua análise [...] (Bogdan; Biklen, 1994).

Ao analisar os currículos das universidades, recorreremos à análise documental, cujo objetivo é identificar, em documentos primários, informações que sirvam de subsídio para responder alguma questão de pesquisa. Por representarem uma fonte natural de informação, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Quanto aos meios, a pesquisa segue o que Gil (1999) denomina como pesquisa de campo. O autor destaca que a pesquisa de campo envolve o contato direto com a realidade pesquisada, permitindo ao pesquisador observar e analisar fenômenos sociais em seu contexto natural. A pesquisa de campo é caracterizada por sua flexibilidade, permitindo que o pesquisador adapte seus métodos e técnicas de acordo com as particularidades de cada situação.

A fim de acessarmos os professores, egressos do curso de Pedagogia, recorreremos ao questionário apresentado como um instrumento composto por perguntas escritas, com discussão sobre tipos de questões (fechadas e abertas), além da importância de sua construção cuidadosa e do pré-teste para verificar sua eficácia como afirma Gil (1999).

Optamos, assim, pela pesquisa envolvendo os egressos do curso de Pedagogia – UEPG e UNESPAR (Campus União da Vitória e Campus Paranavaí) a partir da necessidade de aprofundarmos os estudos relacionados à arte, à EI e à formação do professor de crianças.

Para a realização da pesquisa com os professores, egressos dos cursos de Pedagogia, seguindo os princípios éticos, submetemos o projeto de Pesquisa à Plataforma Brasil⁸. Quanto aos procedimentos de ética em pesquisa:

No Brasil, a resolução CNS 196 (1996), que trata de pesquisa com seres humanos, incorporou os princípios da Bioética em suas recomendações e os relaciona ao consentimento livre e esclarecido, à ponderação entre riscos e

⁸ CAPES - A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é um órgão do Governo Federal do Brasil, ligado ao Ministério da Educação, responsável por esse sistema de avaliação.

benefícios, à garantia de que os riscos previsíveis serão evitados e à relevância social da pesquisa. O princípio da autonomia deve ser contemplado no desenvolvimento de experimentos com seres humanos através da obtenção do consentimento livre e esclarecido do sujeito, objeto da pesquisa. Ele representa um dos pilares éticos na execução dessa modalidade de pesquisa. O consentimento é o livre exercício da autonomia do voluntário (Araújo, 2003).

O processo número 6.607.781 foi aprovado no dia 08/01/2024 nos permitindo assim estabelecer contato com as universidades, campo de pesquisa para a obtenção dos contatos dos egressos e prosseguir com os encaminhamentos de geração de dados. Apresentamos, a seguir, as particularidades das instituições, campo deste estudo, a fim de contextualizarmos cada universidade e a discussão dos documentos (PPCs e ementas de disciplinas).

4.2 VOLTAR-SE PARA O CONTEXTO FORMATIVO: OS CURRÍCULOS E AS PARTICULARIDADES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE TRÊS UNIVERSIDADES PARANAENSES

Os municípios de Paranavaí, Ponta Grossa e União da Vitória compartilham características que destacam sua relevância no contexto regional do Paraná, mesmo estando localizados em diferentes regiões do estado. Um fator comum entre as três cidades é seu papel estratégico como polos regionais, desempenhando funções importantes no campo econômico, cultural e de prestação de serviços.

A seleção dessas cidades permite uma abordagem abrangente e representativa das diversas realidades do Paraná. Paranavaí traz a perspectiva rural e agrícola; Ponta Grossa oferece o ponto de vista de um centro industrial e acadêmico consolidado; e União da Vitória contribui com uma visão cultural e ambiental diferenciada. Essa diversidade enriquece a pesquisa, garantindo que os resultados contemplem diferentes dimensões do desenvolvimento regional no estado.

Apresentamos um breve recorte histórico apresentando a trajetória das universidades no estado do Paraná, justificando a escolha das instituições, devido às suas localizações. Para compreender o contexto formativo no Paraná, analisamos o projeto pedagógico do curso de Pedagogia em três instituições localizadas em regiões distintas do estado, com características históricas particulares.

O Paraná possui sete universidades estaduais públicas, criadas em diferentes momentos. As primeiras, fundadas em 1969 durante o governo de Paulo Pimentel, são a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Em seguida, surgiram a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em 1987, e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em 1990. Posteriormente, vieram a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em 2006, e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), em 2013.

O ensino superior público no estado iniciou com a federalização da Universidade do Paraná (UP) em 1950, transformada na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A federalização representou um marco, garantindo maior investimento federal, ampliação de cursos e melhorias estruturais. Até então, o ensino superior paranaense estava restrito à capital, Curitiba.

Na década de 1960, o movimento de interiorização do ensino superior ganhou força com a criação das três primeiras universidades estaduais, conforme demonstra a Imagem 4. Esse avanço foi impulsionado por lideranças políticas e comunitárias. A partir da década de 1980, o debate sobre o financiamento do ensino superior se intensificou. A Lei n.º 8.675/1987 (Brasil, 1987) garantiu a gratuidade nas instituições públicas, mas sua regulamentação trouxe impasses sobre quais serviços deveriam ser efetivamente gratuitos. Tentativas de reintroduzir a cobrança enfrentaram resistência de estudantes e da comunidade acadêmica, consolidando a defesa pela gratuidade. A trajetória das universidades públicas paranaenses é marcada pela expansão e pelos desafios na busca por um ensino superior público, gratuito e de qualidade, refletindo tensões financeiras e políticas ao longo das décadas.

Imagem 4 – Localização do campus sede das universidades estaduais do Paraná



Fonte: Indicadores de produção científica e geração de conhecimento nas Universidades Estaduais paranaenses, editado pela autora (2024).

4.2.1 Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a universidade localizada na região centro-sul do Paraná e abrangendo 22 municípios, foi criada pelo Governo do Estado do Paraná através da Lei nº 6.034 em 6 de novembro de 1969 (Paraná, 1969) e pelo Decreto nº 18.111 em 28 de janeiro de 1970. A UEPG surgiu da junção de faculdades estaduais que antes funcionavam de forma independente, tornando-se uma das principais instituições de ensino superior do estado.

O Curso de Pedagogia da UEPG foi criado pela Resolução CA nº 111 em junho de 1961, reconhecido pelo Decreto nº 62.690 em 10 de maio de 1968, e teve seu Projeto Político-Pedagógico publicado no Diário Oficial da União em 16 de maio de 1968. O curso tem em vista formar profissionais para a docência na EI, nos anos iniciais do ensino fundamental, e para funções de gestão na educação básica. Segundo a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, a docência é vista como uma ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, influenciado por relações sociais, étnico-raciais e produtivas, articulando conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos, no diálogo entre diferentes visões de mundo.

Imagem 5 - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Fonte: Repositório da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2024).

Atualmente, o curso de Pedagogia UEPG conta com três matrizes curriculares vigentes⁹, sendo: denominados de Currículo 2, currículo de adaptação, que atende à curricularização da extensão e a matriz curricular reformulada, após as discussões da CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019.

O Currículo 2, vigente desde 2013 é composto por 36 disciplinas obrigatórias distribuídas ao longo de 4 anos divididas em 10 áreas de conhecimento: Educação, Ensino e Pesquisa, Tecnologia, Prática de Ensino, Prática de Ensino e Gestão Educacional, Ensino, Educação Educacional, Gestão educacional, Pesquisa em Educação e Estágio Curricular.

O acadêmico estará habilitado para atuar na Linha Formação Docência na Educação Infantil, Anos Iniciais Do Ensino Fundamental e Gestão na Educação Básica, deverá perfazer um total mínimo de 3.498 (três mil, quatrocentas noventa e oito) horas, sendo 1.088 (mil, e oitenta oito) horas em disciplinas de Formação Básica Geral, 408 (quatrocentas oito) horas em disciplinas de Prática como Componente Curricular, 1.258 (mil, duzentas cinquenta e oito) horas em disciplinas de Formação Específica Profissional, 408 (quatrocentas oito) horas em Estágio Curricular Supervisionado, 136 (cento e trinta e seis) horas em disciplinas de Diversificação

⁹ O documento completo pode ser acessado em: <https://www2.uepg.br/prograd/projetos-pedagogicos-em-vigencia/> Acesso em 13 de abr. 2025.

Aprofundamento, 200 (duzentas) horas de Atividades Complementares, incluídas nos grupos anteriores, distribuídas em, no mínimo, 4 (quatro) anos, no máximo, 06 (seis) anos letivos.

Analisando a matriz curricular 2 (Anexo 3), encontramos a palavra arte em apenas uma disciplina de Formação Específica Profissional na área de conhecimento de Ensino com 68 H. A disciplina é denominada Ludicidade, corporeidade e arte, ministrada no 1º ano do curso.

O Currículo ainda oferta as disciplinas de fundamentos metodológicos em Português, Matemática com carga horária de 102h cada, História, Geografia e Ciências Naturais com carga horária de 68h. As disciplinas de Fundamentos, as quais são disciplinas de áreas específicas, que acontecem no 3º ano da graduação, abordam as concepções teóricas e metodológicas do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento na EI e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objetivos e função social do conhecimento, análise de currículos para o ensino. O papel do professor e o ensino das disciplinas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como eixo central para análise e reflexão da práxis pedagógica, elaboração de recursos e materiais didáticos para o ensino, avaliação e análise crítica do conhecimento nas propostas apresentadas nos livros didáticos.

Analisando a ementa da disciplina de Ludicidade, Corporeidade e Arte (Anexo 6) verificamos que as referências que não aportam elementos de arte. São direcionadas 5 bibliografias que falam sobre música, ludicidade, cultura, jogos. Compreendemos que arte está presente na música, na cultura, mas sentimos falta de uma abordagem mais direta, que garanta que o discente entre esse componente curricular e para mais, que ele saiba associá-lo a sua prática, garantindo que a criança, lá na ponta, consiga ter acesso às múltiplas linguagens que a arte possibilita.

O currículo que compõe o Projeto Pedagógico - Currículo 2 (adequação curricular), vigente a partir de 2023 apresenta como diferencial somente a carga horária referente à curricularização da extensão, sem alteração em disciplinas e ementas.

O Projeto Pedagógico - Currículo 3, vigente a partir de 2024 apresenta alterações significativas na estrutura curricular. O Currículo atual conta com o mínimo de 3655h e está organizado em três grupos a fim de atender a Resolução CNE/CES nº 07, de 18 de dezembro de 2018, formação básica geral (Grupo I), abrangendo as áreas de conhecimento como: Didática e Fundamentos da Educação, formação

específica profissional (Grupo II), com áreas de conhecimento como Infância, Psicologia e Didática e prática pedagógica (Grupo III) com disciplinas de estágio. A extensão universitária passou a integrar o currículo do curso, com a destinação de carga horária para o desenvolvimento de práticas extensionistas, com 366 h.

Analizando esse Currículo, percebemos a mudança na disciplina que era denominada Ludicidade Corporeidade e Arte e agora passa a se chamar Ludicidade, Corpo em Movimento e Arte, que aborda conceitos e concepções de ludicidade, corpo em movimento e arte nos processos educativos da criança, destacando as áreas de conhecimento na constituição desses eixos. A disciplina também explora as crianças, seus brincar, seus corpos e manifestações culturais, aspectos teórico-práticos da ludicidade, do corpo em movimento e da arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental também são abordados, com carga horária de 68h.

O que também nos chama a atenção é que a bibliográfica foi atualizada incluindo autores como Brougère (2004), Camargo (2014), Cunha (2014), Huizinga (2008) e Ostetto (2021). Autores que trazemos em nossa pesquisa e defendem a arte na educação. Sabemos da importância e do avanço que essa bibliografia trará aos acadêmicos, enriquecendo os debates e trazendo a arte para reflexões de campo teórico e prático (considerando que os autores apontam a importância das experiências).

Observamos que essa atualização do Currículo trouxe mudanças importantes, especialmente em aspectos como as linguagens na educação infantil. Nesse âmbito, diferentes linguagens – incluindo dimensões lúdicas, estéticas, sonoras e gráficas – são reconhecidas como elementos essenciais para a constituição da criança enquanto sujeito sócio-histórico e dialógico. Tais linguagens abrangem diversas formas de expressão, entre as quais a arte ocupa um papel de destaque.

No que se refere à formação do leitor de literatura infantil, a diversidade de suportes e linguagens presentes nesse gênero literário é destacada como um recurso indispensável. A literatura infantil, frequentemente enriquecida por elementos artísticos, desempenham um papel crucial no estímulo à leitura e na construção de sentidos pela criança.

As práticas pedagógicas, conforme enfatizado no novo documento curricular, devem articular diferentes áreas do conhecimento, incluindo a arte, de forma integrada. A utilização de recursos e materiais didático-pedagógicos adequados ao

trabalho docente é um aspecto central nesse processo, valorizando abordagens que explorem as potencialidades expressivas e criativas dos estudantes.

Embora a arte não seja explicitamente nomeada como um eixo do currículo, ela se revela como um elemento transversal aos eixos interdisciplinares que estruturam o curso. Esses eixos – docência e processos de aprendizagem, inclusão escolar e social, educação e tecnologias, e organização e gestão do trabalho pedagógico – buscam conferir unidade à formação ao longo dos quatro anos de curso, permitindo que a arte permeie e enriqueça os diversos campos do saber.

A prática pedagógica, abordada nas disciplinas de “Pesquisa e Prática Pedagógica”, deve ser planejada de forma articulada com os referenciais teóricos e as demais disciplinas do curso, inclusive aquelas relacionadas à arte. Essa integração contribui para a formação de profissionais reflexivos e preparados para lidar com as complexidades do campo educacional.

Destacamos que no Currículo 3, vigente desde 2024, encontramos o termo “infância” como área de conhecimento, nos quadros de estruturação dos grupos de disciplinas (PPC, p. 45 a 49). Tal área é composta pelas disciplinas: Organização da prática pedagógica na Educação Infantil e a disciplina optativa Concepções e práticas em EI.

Podemos apontar um avanço significativo entre os documentos analisados, apontando ampliação da abordagem da arte na formação do professor. A ênfase na arte reflete a importância da expressão, da criatividade e da cultura nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A presença da arte visa formar um profissional capaz de utilizar diferentes linguagens e manifestações culturais como ferramentas pedagógicas, assim:

Interessa-nos, de imediato, destacar o campo disciplinar Arte-Educação como componente curricular essencial à formação docente, especialmente por ser campo que parece mobilizar e integrar, de modo mais substancial, as dimensões teóricas e práticas numa intervenção docente. Variadas pesquisas sobre essa temática já foram por nós realizadas, como forma de aprofundarmos saberes, bem como de garantirmos maior visibilidade e força política no jogo de forças que perpassa pela legitimação desse campo de saber nas instituições educativas e demais espaços da sociedade (Moraes et al., 2020, p. 45).

Sendo assim, precisamos compreender a Arte como um componente curricular essencial à formação docente, capaz de mobilizar e integrar as dimensões teórica e prática da intervenção pedagógica.

4.2.2 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus União da Vitória

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da Universidade Estadual do Paraná Campus União da Vitória apresenta que na década de 1950, o município de União da Vitória era uma das cidades mais prósperas do Paraná, destacando-se no sul e sudoeste do estado por sua influência social e cultural. A cidade era culturalmente diversificada, com contribuições de indígenas, negros e imigrantes. Sua economia era baseada principalmente na exploração da madeira e da erva-mate, com o comércio como segunda maior fonte de renda.

O Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, inicialmente com um currículo de três anos para bacharelado e mais um ano de Didática para licenciatura, esquema que durou até a década de 1960. A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória foi autorizada a oferecer os cursos de Pedagogia e História pelo parecer nº 562 de 1959 do Conselho Nacional de Educação, oficializado pelo Decreto Federal nº 47.666 de 1960.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória (Unespar/UV), é o curso superior mais antigo da região do Vale do Iguaçu. Autorizado em 1960 e reconhecido em 1967, o curso busca formar profissionais que integrem teoria e prática, capazes de prever e solucionar questões em seu campo de atuação e desenvolver um ensino de qualidade alinhado aos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Imagem 6 – Universidade Estadual do Paraná Campus União da Vitória



Fonte: Repositório da Unespar, campus de União da Vitória (2024)

A carga horária do curso é de 3.270 horas (Anexo 5) distribuídas ao longo de 4 anos com 36 disciplinas. Artes constitui a matriz do 3º semestre, na disciplina de Metodologia do Ensino da Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 68h., como apresentamos no Anexo 6.

Notamos que, embora seja uma disciplina de 60h, é uma ementa com um enfoque para a arte e as referências trazem pesquisadores referência como Ana Mae Barbosa como leitura complementar, porém não integra textos que anunciem arte com crianças, arte na formação de professores de crianças envolvendo as discussões recentes da área.

Santomé (1995) nos chama a atenção para o fato de os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula apresentarem grande parcialidade no momento de definir os conteúdos que valem a pena serem trabalhados, ou seja, a cultura legítima que será cultivada. Segundo o autor, é muito difícil encontrarmos currículos que proporcionem aos professores e alunos refletir e investigar questões sobre as culturas negadas e silenciadas e que os capacitem para refletir e analisar criticamente sobre a sociedade da qual fazem parte, preparando-os para intervir e participar nela de forma mais democrática, responsável e solidária.

Explorar, experimentar e construir propostas de arte com a criança extrapola o pensar em desenhos, recortes e pinturas, e exige do professor, uma leitura da realidade em que essa criança está inserida, lembrando que ela precisa conhecer a cultura que faz parte e ela também produz cultura. E para tanto durante a graduação o professor precisa ter contato com autores que o inspirem a pensar, compreender, vivenciar a Arte com a criança, consideramos fundamental uma formação estético-

cultural como demarcam estudiosos como Susana Rangel Vieira da Cunha, Mírian Celeste Martins, Luciana Ostetto, Silvia Pillotto, Rodrigo Saballa de Carvalho dentre outros pesquisadores, cujos estudos e produções não aparecem nas referências da maioria das disciplinas analisadas.

4.2.3 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus Paranavaí

A Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA) é uma instituição pública de ensino superior, com sede na cidade de Paranavaí, no Paraná. Criada em 1965 como uma ferramenta para formação de profissionais em nível superior e diminuição das deficiências culturais da região em que se localiza. Em 2001 com a criação da Unespar, a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí (Fafipa) passou a ser um dos sete *campi* da instituição.

O projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Unespar, Campus Paranavaí, esclarece-nos que o curso de Licenciatura em Pedagogia, foi implantado em 1966 sendo voltado para a formação de profissionais capazes de atuar na docência da EI, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio (na modalidade Magistério ou Formação de Professores) e na Gestão Escolar.

O curso tem como objetivo formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de atuar de forma ética e consciente nos diferentes espaços educativos. Promove a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a construção de uma educação transformadora, comprometida com os direitos humanos e a justiça social.

A proposta pedagógica do curso está alinhada com as diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior, destacando-se pela integração entre teoria e prática, pela ênfase em abordagens inovadoras e pelo incentivo à investigação científica como base para a prática docente.

Imagem 7 – Universidade Estadual do Paraná Campus Paranavaí



Fonte: Site da Unespar (2024).

A carga horária total é de 4080 horas-aula, correspondendo a 3400 horas-relógio, distribuídas ao longo de um regime seriado anual. A duração mínima é de quatro anos, contemplando 400 horas de estágio supervisionado, 150 horas destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 130 horas de atividades teórico-práticas e 100 horas voltadas para atividades científicas, culturais e práticas específicas, como na disciplina de Alfabetização.

A matriz curricular combina disciplinas que integram teoria e prática, abordando temas como Alfabetização, Metodologias de Ensino, Psicologia da Aprendizagem, Sociologia da Educação, Gestão Escolar, Educação Especial e Relações Étnico-Raciais. Também são inseridas disciplinas práticas como Libras, além de atividades voltadas para a pesquisa e extensão, com projetos que respondem às demandas regionais e nacionais.

Analisando as ementas e as matrizes curriculares, não encontramos nenhuma disciplina que aborde a Arte diretamente. Encontramos na proposta pedagógica uma disciplina, intitulada “Brinquedo e Brincadeira na Educação Infantil”, de caráter optativo do 1º ano do curso, com uma carga horária total de 72 horas teóricas e carga horária semanal de 2 horas. A ementa desta disciplina (Anexo 6) aborda o estudo e a compreensão do jogo, do brinquedo e da brincadeira como recursos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento integral e a interação social das crianças. Também explora a vivência lúdica do pedagogo, a recreação infantil e a psicomotricidade, destacando a importância desses elementos para o ensino na Educação Infantil.

Entendemos que a disciplina possui uma relação intrínseca com a arte, ao utilizar práticas lúdicas, criativas e simbólicas como ferramentas pedagógicas. Uma conexão que se revela na expressão criativa, pois brincadeiras e jogos frequentemente incorporam elementos artísticos, como músicas, histórias, desenhos e a construção de brinquedos, os quais são formas de expressão essencialmente ligadas à arte. No entanto, ao analisar as ementas, nada se refere ou menciona a arte, e ainda reforçamos ser uma disciplina optativa no primeiro ano do curso, não impactando na formação de todos os professores.

Destacamos a existência de uma disciplina denominada Metodologia do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira (Anexo 6), oferecida no terceiro ano do curso e possui uma carga horária total de 122 horas, dividida em 72 horas teóricas e 50 horas práticas, com uma carga semanal de 2 horas. O objetivo da disciplina é fornecer fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino da história e da cultura afro-brasileira na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por meio dela, os estudantes são capacitados a desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial, promovendo a inclusão e a igualdade no ambiente escolar. O texto da ementa cita o termo cultura, porém, analisando o referencial teórico, identificamos fragilidades nos materiais indicados, visto que não há literatura específica para abordar o tema. Esta consideração é pertinente, devido ao espaço que a discussão da cultura poderia abrir para a abordagem da arte.

As disciplinas de Metodologia do ensino das diferentes áreas (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) são disciplinas obrigatórias de carga horária de 72h distribuídas ao longo dos 4 anos do curso, nas quais não identificamos nas ementas e referências, menção a temas como arte, cultura, expressão, linguagens ou temas que remetam a formação estética do professor. Retomando as DCNs – 2006, verificamos que a arte não aparece na organização curricular quanto às áreas de conhecimento que compõem a formação do “professor pedagogo”.

Notamos o aumento de novas pesquisas que indicam a importância da formação estético-cultural docente. Trazemos as contribuições da pesquisa de Gomes (2017), que se ocupou em analisar matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, identificando que a carga horária dedicada a conteúdos específicos da Educação Infantil é ínfima: em relação à carga horária total dos cursos analisados, ela representa menos de 2%. Além disso, foi observado que:

[...] os campos de conhecimento, de experiências, as linguagens expressivas e as culturas da infância que caracterizam a organização do trabalho educativo e pedagógico na educação infantil, assim como as dimensões da educação e dos cuidados estão dispersos ou não estão contemplados explicitamente na maioria dos cursos pesquisados (Gomes, 2017, p. 7-8).

A preocupação com formação estética não é isolada e tampouco uma necessidade apenas do estado Paraná, acontece também em outros estados. Demonstrado que, mesmo com a determinação legal, os cursos de formação de professores ainda apresentam brechas a serem preenchidas.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a disciplina que abrange aspectos relacionados à arte está organizada sob o título “Ludicidade, Corpo e Movimento e Artes”, com uma carga horária de 68 horas, ofertada no primeiro ano do curso. Essa estrutura diferencia-se da abordagem adotada pela UNESPAR – campus União da Vitória, onde a carga horária destinada à Arte é de 60 horas, aproximando-se da UEPG em termos quantitativos. Entretanto, na UNESPAR, a organização curricular inclui uma disciplina voltada exclusivamente para “Corpo e Movimento”, enquanto os fundamentos artísticos estão concentrados em uma disciplina denominada “Fundamentos Metodológicos”.

Na UEPG, os acadêmicos têm contato com uma introdução às dimensões estéticas e artísticas desde o início do curso, mas essa abordagem inicial, ainda que significativa, é dissociada de uma aplicação prática imediata em contextos escolares. O estágio, que permite o contato direto com a prática docente, ocorre após um intervalo considerável e de forma paralela a outras disciplinas. Essa organização pode dificultar a percepção do potencial transformador que o trabalho com a arte oferece dentro do ambiente escolar, limitando a compreensão sobre como as práticas artísticas podem ser efetivamente incorporadas ao cotidiano pedagógico.

Outra possibilidade de análise é o reconhecimento das particularidades da formação e do campo de pesquisa dos formadores (professores da disciplina), a fim de identificarmos as relações dos professores universitários com a arte, além da formação exigida para ocupar a disciplina, em caso de teste seletivo ou concurso público.

Entramos no embate arte-pedagogia, podemos nos indagar: *quem deve/pode atuar na disciplina de arte na Pedagogia?* O(a) professor(a) licenciado em Arte ou o(a) professor(a) licenciado(a) em Pedagogia? De um lado temos o profissional

especialista em Arte, com todo o aporte teórico/prático direcionado à arte, porém este nem sempre conta com conhecimento específico quanto aos sujeitos da educação básica, em específico as crianças, a EI e suas particularidades.

Do outro lado, temos o(a) profissional com a formação em pedagogia, cuja formação aborda especificidades das crianças em suas diferentes idades e níveis escolares, mas por vezes distante da formação em arte, suas teorias e práticas, sem vivências e aperfeiçoamento quanto a dimensão estética, como pudemos indagar ao analisar as matrizes curriculares/disciplinas e referencial teórico das disciplinas destinadas à formação específica na arte, pois identificamos que os textos indicados nas bibliografias por vezes não dialogam e não apresentam uma linha de trabalho com arte, pesquisadores reconhecidos na área da educação e arte, com um sólido trabalho nas últimas décadas são pouco indicados como referencial para a formação de professores no que diz respeito a arte com crianças.

Consideramos que as três universidades têm currículos que apresentam (mesmo que de forma reduzida) menção à formação em arte, porém enfatizamos a baixa carga horária das disciplinas e abordagens que, muitas vezes, não aprofundam a relação da arte com a prática pedagógica e com o universo infantil. As disciplinas que tangenciam a arte, como as de cultura, ludicidade e expressão, nem sempre são integradas de forma explícita ou aprofundada com a arte. Além disso, a ausência de referenciais teóricos específicos sobre arte para crianças é uma lacuna em alguns currículos.

Observamos um avanço na atualização do Currículo da Uepg, com a atualização da bibliografia, trazendo autores tão importantes e defensores da arte. O currículo do curso de Pedagogia da UEPG passou por transformações importantes, buscando alinhamento com as exigências legais e as demandas do cenário educacional contemporâneo. A formação de profissionais completos, aptos a atuar na docência, gestão e pesquisa, com uma perspectiva crítica e comprometida com a transformação social, constitui o foco central das mudanças. Além disso, essas alterações visam estreitar os vínculos entre a universidade e a escola, por meio de experiências práticas, estágios e atividades de extensão, promovendo uma formação integrada e socialmente engajada.

Ao olharmos para as ementas e referenciais que sustentam as disciplinas, e identificarmos as lacunas e fragilidades, recorreremos aos escritos de Martins (2011) ao argumentar que a arte é essencial para a formação humana e a escola deve ampliar

o patrimônio cultural das crianças. A autora ainda enfatiza que a inserção da arte na prática educativa não deve ter como objetivo a reprodução de imagens ou a formação de artistas, mas sim ampliar a leitura de mundo das crianças. Entendemos que esta ampliação do patrimônio cultural e a superação das práticas de reprodução estão relacionadas à formação dos professores (na universidade e na vida).

Neste sentido, retomamos a necessidade (e as possibilidades) da formação de professores e trazemos as contribuições de Ostetto (2019) ao discutir sobre a formação estética dos professores e as pesquisas de Cunha (2001) e Carvalho (2010) que demarcam a importância da arte na EI, a fim de reiterarmos a potência da arte para o processo formativo de professores de crianças.

Identificamos a fragilidade no que diz respeito à arte como componente curricular dos cursos analisados, bem como verificamos avanços nos processos de estruturação curricular de algumas instituições. Conhecendo este contexto, nos dedicamos a ouvir os egressos dos cursos de Pedagogia, a fim de identificarmos possíveis brechas, lacunas pela qual a arte adentrou o processo formativo, para além do que nos dizem os documentos.

4.3 PARA SABER SOBRE A FORMAÇÃO EM OUTRA PERSPECTIVA: O QUESTIONÁRIO COMO RECURSO PARA GERAÇÃO DE DADOS JUNTO AOS EGRESSOS

Visando identificar se, e de que forma, a arte foi articulada no processo formativo dos professores, a partir das perspectivas dos egressos do curso de Pedagogia, optou-se pela aplicação de um questionário. Segundo Strauss e Corbin (2008), a boa pergunta é aquela que conduz o pesquisador a respostas que favorecem o desenvolvimento de formulação teórica, as questões que guiam entrevistas, questionários e observações são denominadas orientadoras. A partir disso, organizamos o questionário com perguntas que traçassem o perfil dos participantes da pesquisa, no total de 9 perguntas, sendo 5 perguntas abertas (Anexo 2).

Para a distribuição do questionário, usamos o formulário do Google considerando que este é um recurso rápido e prático e permite o acesso no aparelho de telefone celular. Para Frei (2017 p. 6),

O Formulário do Google tem como objetivo a criação de questionários online usados para construir avaliações. Seu processo é fácil, intuitivo e proporciona a automatização de design e traz vários estilos de perguntas pré-elaboradas [...] os resultados obtidos após o preenchimento dos questionários podem ser facilmente exportados para planilhas eletrônicas.

Ainda sobre o uso do *Google Forms* para a geração de dados, Torini (2016) destaca as vantagens da utilização de questionários on-line: alcance global; baixo custo; obtenção de grandes amostras; economia de tempo de aplicação; flexibilidade no preenchimento; menor erro de fluxo; agilidade na tabulação; acompanhamento simultâneo do campo; oportunidade de correções imediatas no questionário; possibilidade de apresentar diversos estímulos audiovisuais.

Para a divulgação da pesquisa, recorreremos ao e-mail, ao aplicativo de mensagens *Whatsapp* e à divulgação de convite para a pesquisa em redes sociais com autorização prévia do Programa de Pós-Graduação, a fim de atingirmos um significativo número de participantes, considerando as dificuldades de acesso aos egressos de algumas instituições.

Imagem 8 – Card convite para a pesquisa



Fonte: Criado pela autora (2024).

Quanto ao Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Anexo 2), este foi disponibilizado como anexo ao formulário, contando também com uma

questão referente à concordância com a pesquisa. Enviamos o questionário para egressos dos anos de 2020 a 2023, contemplando 97 professores/egressos e obtivemos vinte e quatro respostas.

4.3.1 A Organização dos Dados

Os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa serão analisados com auxílio da metodologia da *análise de conteúdo*, de Bardin (1977), que constitui no estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, apontando ainda a frequência ou ausência de determinadas características do conteúdo. A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para a análise do conteúdo das mensagens, e estes conteúdos podem ser considerados em seus aspectos quantitativos ou qualitativos (Bardin, 1977).

Bardin (1977) apresenta a ideia de inferência, as informações contidas nos dados, sistematizadas e interpretadas, possibilitam conclusões. Triviños (1987) destaca que a inferência pode partir das informações do conteúdo da mensagem ou de premissas levantadas do resultado do estudo dos dados.

O processo de uso da análise de conteúdo compreende etapas distintas, denominadas como pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. A pré-análise consiste na organização do material, a partir da leitura flutuante, para contato e conhecimento do material a ser analisado; a descrição analítica consiste em codificar, classificar e categorizar os dados obtidos, portanto se refere à organização de quadros ou diagramas para a visualização das informações; e a interpretação referencial consiste no processo de articulação dos dados com os demais materiais, estabelecendo relações com a fundamentação teórica do estudo (Bardin, 1977). Amparadas nas indicações da autora, delimitamos duas categorias de análise das respostas: reconhecer/olhar para si e marcas da formação inicial.

A seguir, apresentamos os egressos do curso de Pedagogia, demarcando o perfil dos participantes da pesquisa.

4.3.2 O Perfil dos Egressos do Curso de Pedagogia

Para além do que nos dizem os egressos, consideramos pertinente reconhecer o perfil destes participantes da pesquisa. Assim, indagamos inicialmente sobre o sexo dos participantes, sua formação atual e a atuação na educação básica.

Brandão e Pardo (2016) dizem que o perfil do(a) estudante de pedagogia, é caracterizado por uma forte crença na importância social do professor, mas também por uma consciência das dificuldades e da desvalorização que marcam a profissão. Os estudantes costumam enxergar o professor como um educador comprometido, responsável por formar cidadãos e atuar como mediador no processo de aprendizagem. Esse reconhecimento reflete a importância do professor na construção de uma sociedade mais consciente e preparada para enfrentar os desafios do mundo. Os dados da pesquisa nos mostram que a maioria dos respondentes da pesquisa são mulheres (95%).

Quanto à maioria feminina na pesquisa e no curso de Pedagogia, percebe-se que a feminização da docência ocorre também pela transferência dos cuidados da casa e família, cuidado, carinho, amor, dedicação, vocação, para esse fim. A docência acaba sendo considerada uma continuidade da educação primária do lar e esses atributos, no senso comum, são de responsabilidade da mulher.

É fato, no que se refere ao gênero, como discute Carvalho (2010), que os homens, quando permanecem no sistema educacional, especialmente nas séries iniciais, dificilmente atuam nas salas de aula. Homens que adotam o magistério como profissão, em grande maioria, direcionam sua carreira para outros cargos e abandonam o espaço das salas. Com isso, é importante problematizar até que ponto eles se direcionam, ou são direcionados, para tal. Quais discursos são produzidos em torno do magistério infantil como o *não lugar* do masculino?

Ainda de acordo com Carvalho (2010), os professores homens elegem como última opção o magistério. As principais conclusões de estudos recentes vão na direção de que os homens optam tardiamente pela carreira de magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais; tendem a sofrer maiores pressões tanto em direção a outras ocupações, quanto no sentido da ascensão na carreira, quase sempre para deixar a sala de aula e ocupar cargos administrativos; e, em geral, fazem planos mais amplos que as mulheres, envolvendo mais frequentemente atividades fora de sala de aula.

Quanto à idade das participantes da pesquisa, na UEPG os respondentes estão na faixa etária entre 24 e 42 anos; na UNESPAR Paranaíba, de 23 a 35 anos, já na UNESPAR – União da Vitória temos os respondentes mais jovens, com idade de 22 a 25 anos.

Identificamos que os egressos da UEPG e da UNESPAR, União da Vitória apresentam o maior tempo de serviço, o que pode estar relacionado aos concursos municipais¹⁰ e às possibilidades de atuação para os profissionais que cursaram a formação de docentes – nível médio.

Em relação à formação, 60% dos participantes da pesquisa possuem somente a graduação em Pedagogia, 25% já possuem alguma especialização e 15% possuem curso de Mestrado. Não foram apontados respondentes com licenciaturas de outra área ou outro curso na área de humanas, nem doutores ou doutorandos. Verificamos nas respostas quanto ao processo de formação a menção de vários respondentes quanto ao curso de formação de docentes - nível médio.

Os participantes do estudo serão denominados pela palavra “Egresso” acompanhado da sigla da instituição de formação, numerados conforme a quantia de respondentes, a fim de preservar a identidade dos mesmos. A partir deste perfil, buscamos a seguir dialogar sobre arte e formação de professores a partir das vozes dos egressos e de seus olhares para suas experiências com arte na EI.

4.4 RETRATOS DE UM PROCESSO FORMATIVO: O QUE DIZ O EGRESSO DE PEDAGOGIA SOBRE A ARTE?

Compreendendo a constituição deste professor como um processo que enlaça as experiências pessoais e profissionais (Garcia, 1999), como discutidas no decorrer da terceira seção, consideramos importante abordar tanto elementos formativos que remetem ao processo de escolarização e as experiências pessoais destes professores, quanto indagar sobre os conhecimentos constituídos no processo de formação na graduação, desses agora professores, egressos do curso de Pedagogia.

¹⁰ No município de Ponta Grossa, há possibilidade de ingresso na rede municipal de educação por concurso de atendente de creche, com formação determinada em edital como ensino médio. Os concursos para professores realizados nos últimos anos apresentam com requisito formação em nível médio - formação de docentes.

palavras como “crianças”, “arte”, “escola”, “criatividade” e “desenvolvimento”, cuja recorrência aponta para eixos estruturantes das vivências. Podemos inferir que a força do termo “criança” refere-se as narrativas de seus processos de escolarização. Ainda, por aquela terminologia ter destaque, o que se evidencia é a centralidade da infância nos discursos dos(as) egressos(as), alinhando-se às discussões de Barbosa (2012), para quem a criança é sujeito ativo na construção de saberes, inserida em contextos que valorizam sua singularidade.

A presença marcante da palavra "arte" vincula-se ao tema da pesquisa, a estruturação das respostas em relação ao enunciado, à questão da pesquisa. A palavra “criatividade”, também destacada, reforça a ideia de que processos criativos são indissociáveis da formação humana, conforme defende Cunha (2018), ao relacioná-la à capacidade de ressignificar realidades e construir novos repertórios.

A menção à "escola" situa o ambiente institucional como espaço de mediação pedagógica como um espaço que deixa marcas, que ajuda a constituir positiva ou negativamente o que os(as) professores(as) sabem e fazem com a arte, articulando-se às reflexões de Barbosa (2012) sobre a escola como *locus* de interações sociais e culturais. Já o termo "desenvolvimento" pode ser entendido tanto como no que atribui a arte funções específicas de desenvolver esta ou aquela capacidade, bem como pode indicar uma concepção holística, abarcando dimensões cognitivas, afetivas e sociais, perspectiva que converge com Cunha (2018), ao defender que o desenvolvimento infantil se dá em diálogo com experiências significativas e intencionalmente organizadas.

Entre os termos complementares, "expressão" e "imaginação" destacam-se como elementos constitutivos do entendimento de arte dito pelos egressos, reiterando os escritos de Ostetto (2000), que as associa à liberdade de explorar múltiplas linguagens.

A palavra "lembranças" denota a permanência de registros afetivos e cognitivos duradouros, reforçando a ideia de que vivências pedagógicas marcantes se fixam na memória, tal como aponta Cunha (2018). Por fim, o termo "lúdico" ressalta a importância do brincar e da ludicidade, princípio amplamente defendido por Barbosa (2012) como eixo estruturante da aprendizagem na infância.

A análise pode indicar que as experiências e/ou os conhecimentos dos egressos reconhecem a importância de propostas com arte, criatividade e ludicidade, indagando as ausências e as possibilidades com a arte no ambiente escolar. Tais

achados alinham-se às perspectivas teóricas de Barbosa (2012), Ostetto (2000) e Cunha (2018), que destacam a infância como tempo de exploração sensível, a escola como espaço de mediação cultural e a arte como ferramenta transformadora.

Além da análise em nuvem de palavras, as respostas obtidas junto aos egressos nos permitiram a organização em subcategorias, definidas como: experiências limitadas e padronizadas; descoberta da arte além da pintura; mudança de perspectiva; o papel do professor, que apresentamos a seguir:

4.5 EXPERIÊNCIAS LIMITADAS E PADRONIZADAS

A análise das falas dos egressos nos diz de suas lembranças da trajetória escolar com arte, enfatizando o uso de atividades padronizadas, com pouca expressão artística. Os professores nos dizem que as aulas de arte muitas vezes se resumiam a pinturas com lápis ou giz, com foco em “passar o tempo”.

Em algumas situações, o trabalho com arte era restrito a atividades em apostilas ou reprodução de desenhos já estruturados. Alguns lembram de aulas de educação artística com foco em desenhos padronizados, como Mickey e sua turma. A arte era trabalhada em raros momentos, muitas vezes apenas uma vez por semana, com desenhos prontos e cores definidas. Em alguns casos, a arte era vista apenas como carimbos ou atividades similares,vê-se:

[...] Em minha trajetória escolar lembro apenas das aulas de Educação Artística a partir do Fundamental II, lembro que a professora nos ensinava passo a passo de como desenhar de forma "fácil" os desenhos padrões (Mickey e sua turma, turma da Mônica, entre outros) sempre gostei muito de desenhar, tinha facilidade e achava que meu "dom artístico" se resumia a isso, demorei para compreender que meus poemas, canções que mantive guardadas, as coreografias de dança que criava, também são arte. (Egressa da UEPG 07).

A arte é importante como forma de expressão da criança, e quanto mais cedo começa a trabalhar é melhor para a criança. Eu como auxiliar lembro da arte apenas como carimbos e atividades nesse segmento, mas atualmente com atividades mais diferenciadas e que trabalham a arte de forma lúdica (Egressa da Unespar, UVA-03).

As declarações das egressas reforçam a discussão apresentada na terceira seção, fundamentada em Garcia (1999), acerca das marcas deixadas pela trajetória de escolarização. O autor analisa como essas experiências e os processos vivenciados durante a formação influenciam significativamente a identidade

profissional dos professores, destacando o impacto da escolarização em sua construção profissional, o que fica evidenciado na fala da Egressa da UEPG 07: “sempre gostei muito de desenhar, tinha facilidade e achava que meu “dom artístico” se resumia a isso, demorei para compreender que meus poemas, canções que mantive guardadas, as coreografias de dança que criava, também são arte”. A egressa ainda afirma que durante a sua trajetória escolar tinha aulas de desenho na disciplina de Educação Artística e acreditava que arte era apenas desenhar.

Essa percepção, comum em muitas escolas, reflete uma visão reducionista do ensino de arte, que por muito tempo limitou à prática técnica, sem explorar a riqueza e a diversidade que a arte pode oferecer. Foi justamente contra essa ideia que Ana Mae Barbosa propôs uma abordagem que vai além do simples “fazer artístico” e assim introduziu a Abordagem Triangular, metodologia que integra três eixos fundamentais: o fazer artístico (a produção prática), a leitura da obra de arte (a apreciação e interpretação) e a contextualização (o entendimento da obra em seu contexto histórico, social e cultural). Essa proposta transformou a Educação Artística em uma disciplina mais completa e significativa, que não se restringe ao desenho, mas abre espaço para a reflexão, a crítica e a expressão pessoal, como vimos na seção 2.

A experiência da egressa, associando a arte apenas ao desenho, ilustra bem as discussões que Barbosa (2012) nos apresenta quanto ao ensino de arte e discutimos na seção 2. Para a autora, a arte é uma forma de conhecimento e uma linguagem que permite ao indivíduo expressar-se, interpretar o mundo e desenvolver um pensamento crítico e criativo. Ao ampliar o entendimento da arte, Ana Mae mostrou que a Educação Artística pode ser um instrumento poderoso para a formação integral do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da autonomia.

Quando a Egressa da UEPG 07 se refere à arte como “dom artístico”, faz-os refletir sobre o que Cunha (2014) afirma:

[...] as concepções de arte dos professores direcionam seus modos de ensiná-la, sendo que estes modos de compreender e ensinar arte estão disseminados em várias outras instâncias, como nos museus, nas publicações especializadas, nos documentos oficiais governamentais (leis, diretrizes curriculares, programas escolares, etc), entre outros materiais.

A autora também problematiza as imagens midiáticas e de entretenimento, como a imagem do personagem Mickey citada pela Egressa. De acordo com com

Cunha, elas são apontadas como grandes formadoras do imaginário infantil, uma vez que, cada vez mais a conduta infantil é destaca-se pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas. Ainda, “a TV traz o mundo para você”, no imaginário contemporâneo é entregue em domicílio. Essa exposição excessiva a certos tipos de imagens pode anestesiar a sensibilidade para o diferente e o inusitado, afirma Cunha (2014).

Quando a Egressa da Unespar UVA-03 menciona os carimbos de mão, ela traz um ponto crítico discutido por Cunha (2023): a contradição entre o discurso de valorização da arte infantil e a realidade de um ensino que transforma a criança em instrumento passivo. Nas palavras da autora:

Outro trabalho recorrente com pinturas nas escolas é a utilização das mãos das crianças como carimbos, porém são as professoras que colocam as mãos das crianças na tinta e escolhem como e onde carimbar sobre o papel [...] as crianças só tiveram a oportunidade de ter contato com a tinta pelas mãos dirigidas das professoras” (Cunha, 2023, p.45,46).

Essa prática, aparentemente inofensiva, expõe um desrespeito ao corpo da criança e à sua capacidade de explorar o mundo sensorialmente. Ao direcionar os gestos infantis definindo onde carimbar, como segurar o pincel ou qual animal “completar” com patas e focinhos, o adulto nega à criança o direito de experimentar a materialidade da arte: a textura da tinta escorrendo entre os dedos, o cheiro da tinta, a surpresa de uma mancha inesperada no papel. Como afirma Cunha (2023), “o trabalho em Arte com crianças também é uma experiência do corpo com os materiais”, e não um exercício de obediência motora.

A egressa reconhece que, atualmente, há propostas “diferenciadas” e “lúdicas”, sugerindo uma mudança em curso. No entanto, a crítica de Cunha permanece urgente: atividades como os carimbos dirigidos perpetuam uma lógica no qual a criança é objeto, não sujeito do processo artístico. Isso reforça uma visão instrumental da arte, reduzida a um produto (um “desenho de mão” decorativo) em detrimento da experiência sensorial e cognitiva.

O desrespeito ao corpo citado pela autora não se limita à restrição motora, ele está ligado à negação da criança como ser criativo e curioso, ao controle e a limitação de espaços e materiais, como discutem Camargo e Dornelles (2023). Quando o adulto controla cada movimento, ele silencia a voz corporal infantil, aquela que descobre, por exemplo, que a tinta pode ser espalhada com os cotovelos, que o papel rasga sob

pressão dos dedos, ou que misturar cores gera novos tons. A arte, nesse sentido, deveria ser um espaço de liberdade, onde o erro e a experimentação são parte do aprendizado.

A persistência de atividades como os carimbos dirigidos revela, ainda, uma visão *adultocêntrica* da arte, que prioriza a “beleza” do produto (um desenho reconhecível) em vez do processo (a exploração lúdica). Essa abordagem não apenas desrespeita o corpo da criança, mas também reproduz desigualdades simbólicas: ao definir o que é “arte correta”, exclui formas de expressão que fogem aos padrões esperados.

Dessa forma, é possível perceber que as concepções de arte, enraizadas na formação inicial dos professores e amplamente disseminadas em diversas esferas culturais e institucionais, moldam significativamente as práticas pedagógicas. A fala das egressas evidencia a necessidade de repensar e ampliar a visão sobre o que é arte, compreendendo-a como um campo diverso e cheio de possibilidades que vai além do desenho, de carimbos, de habilidades técnicas, dons ou “trabalhinhos”.

Assim, é fundamental promover uma formação docente que valorize as múltiplas linguagens e incentive práticas pedagógicas que despertem nos alunos a capacidade de explorar e ressignificar o mundo à sua volta, contribuindo para uma educação mais crítica e sensível.

Em contrapartida, encontramos em uma das respostas uma professora que nos diz de marcas positivas da sua formação.

Na minha trajetória escolar, a arte era algo maravilhoso. Estudei em um colégio que a arte era fundamental no processo de ensino. Logo, participei de oficinas de dança, música, pintura, literatura e teatro. A participação nessas oficinas mudaram minha vida (Egressa da Unespar PVA-06).

Como relatado, sua vivência em um colégio que valorizava profundamente a arte, por meio de oficinas de dança, música, pintura, literatura e teatro, teve um impacto transformador em sua vida e destacamos a pluralidade das linguagens artísticas citadas pela professora. Esse exemplo reforça a necessidade de repensar o ensino de arte, conforme proposto por Cunha (2014), para estar em consonância com teorias pedagógicas contemporâneas que promovam a experimentação, a cultura e a expressão individual. Assim, o ensino da arte deve ultrapassar a reprodução de práticas convencionais, assumindo o papel de instigar questionamentos e despertar

um novo olhar crítico e criativo sobre o mundo, permitindo que educadores e educandos ressignifiquem suas vivências e construam sentidos poéticos para a vida.

4.6 DESCOBERTA DA ARTE PARA ALÉM DA PINTURA

A compreensão da arte como fenômeno que transcende a pintura, abarcando múltiplas linguagens como poesia, dança, música e teatro, revela-se um marco transformador na trajetória educacional. Experiências vivenciadas em oficinas de expressão corporal, criação literária e exploração sonora demonstram o potencial da arte na formação integral, tanto pessoal quanto profissional. Momentos de experimentação em ambientes abertos, marcados pela liberdade criativa, são lembrados com singular afeto, evidenciando como tais vivências ressignificam o cotidiano e ampliam a percepção estética.

A Egressa - Unespar PVA-06 relata:

A arte é um elemento que possibilita a criança aflorar sua imaginação, criatividade, habilidades e entre outras coisas, que serão essenciais nos outros níveis de ensino e até mesmo na vida da criança. Na minha trajetória escolar, a arte era algo maravilhoso (Egressa da Unespar PVA-06).

Contudo, nem todas as experiências são positivas. A Egressa da UEPG 09 contrasta lembranças de uma arte reduzida a “pinturas a lápis ou giz, sem sujeira, apenas para passar o tempo”, com a compreensão atual de que a arte “desperta sensações, criatividade e aprendizagens profundas”:

A arte vai além da pintura, desenvolve habilidades que despertam inúmeras sensações e aprendizagens, além de despertar a criatividade da criança. Infelizmente, ao que lembro da arte como aluna, o foco eram pinturas a lápis ou giz (sem sujeira) a fim de “passar o tempo” (Egressa da UEPG 09).

As menções a marcas e vestígios destacados pela egressa não são resquícios isolados do passado, mas sintomas de estruturas que persistem na educação, revelando como a arte foi historicamente reduzida a instrumento de controle, e não de libertação.

Romper com essa herança exige uma formação docente que supere a ideia de “sujeira” e pense em marcas, vestígios, como parte do processo criativo, reconhecendo que as experimentações que ultrapassam os suportes [e descobrem

outros suportes] são valiosas, como discute Cunha (2023). Retomamos os escritos de Barbosa (1991) que nos instigam a pensar práticas que desafiem hierarquias de saber, transformando a arte em território de resistência e reexistência.

Nesse espaço, crianças e educadores podem ressignificar memórias, narrar existências e criar linguagens que superem a lógica do "passatempo". Só assim a arte deixará de ser atividade secundária para tornar-se ato político, capaz de despertar não apenas criatividade, mas consciências críticas e coletivas, tecendo uma educação onde a sensibilidade e a transformação social caminhem juntas.

A arte, entendida como parte do desenvolvimento motor, emocional e cultural aparece na fala das egressas:

Considero a arte como uma ferramenta importante para o desenvolvimento, seja ele motor, criatividade ou imaginação, uma forma de expressar sentimentos, emoções o que resulta em auto estima, confiança e ainda contribui na socialização da criança, a arte também é o meio pelo qual a criança pode se aproximar de diferentes culturas (Egressa da UEPG 07).

Essas narrativas expõem uma tensão entre concepções restritivas e visões ampliadas da arte. Enquanto algumas instituições ainda a tratam como atividade decorativa ou ferramenta para habilidades motoras, outras a reconhecem como linguagem investigativa e transformadora. Cunha (2014) problematiza essa dualidade, afirmando que "se acreditamos que não somos capazes de desenhar ou que só é possível reproduzir estereótipos, permitimos que nossos alunos também se limitem" (Cunha, 2012, p. 34). Tal crítica ressoa nos relatos das egressas, que denunciam a persistência de práticas pedagógicas essencialistas, nas quais a arte é reduzida a dom inato ou exercício técnico.

Assim, faz-se necessário repensar as abordagens educativas, compreendendo a arte como meio de expressão criativa e diálogo intercultural. Para além da pintura, é necessário integrar linguagens como teatro, dança e música, criando espaços onde crianças e educadores explorem texturas, movimentos e narrativas plurais. Como aponta a Egressa da UEPG 07, a arte não apenas desenvolve habilidades, mas "aproxima de diferentes culturas", tornando-se ferramenta de empoderamento e crítica social. A superação de visões limitadas exige, portanto, formação docente que valorize a arte como eixo de investigação e transformação, rompendo com estereótipos, permitindo experiências e ampliação de repertórios e abrindo caminhos para uma educação verdadeiramente sensível e inclusiva.

4.7 MUDANÇA DE PERSPECTIVA DO EGRESSO EM RELAÇÃO À ARTE

A mudança de perspectiva sobre a arte na educação evidencia uma transformação significativa na compreensão dos egressos sobre o papel da arte na educação. Apesar de experiências limitadas durante sua formação escolar, muitas vezes restritas a atividades mecânicas como colorir desenhos mimeografados ou reproduzir modelos, os relatos demonstram uma visão crítica, na qual a arte passa a ser reconhecida meio indispensável ao desenvolvimento integral na Educação Infantil. A Egressa da Unespar PVA 05 ilustra essa transição:

A arte na educação infantil é abordada geralmente de maneira mais sutil, e por meio da vivência das crianças sobre elementos artísticos. Na minha infância, lembro que na escola arte era uma "disciplina" onde geralmente fazíamos desenhos, e nada além disso. Hoje é mais compreensível que a arte está presente na música, nas artes plásticas e obras que podem ser apresentadas, na dança e etc. (Egressa da Unespar PVA 05).

Essa nova configuração está ligada ao rompimento com práticas tradicionais, como o diretivismo técnico (focado em habilidades mecânicas) e o laissez-faire (expressão livre sem mediação), criticados por Cunha (2014) por limitarem o potencial educativo da arte. Como aponta a Egressa - Unespar PVA 02:

A arte é um meio de colocar as crianças em desenvolvimento através da cultura. Por isso é fundamental a presença de práticas artísticas na educação infantil. Eu lembro dos professores reprodutores (onde tínhamos que copiar obras clássicas) hoje temos outro cenário dentro da educação graças as pesquisas e novos professores na graduação (Egressa da Unespar PVA-02).

A mudança reflete-se na valorização do protagonismo infantil, substituindo modelos impositivos por práticas que colocam a criança como criadora ativa, capaz de explorar cores, texturas e formas em processos investigativos, como discutimos na seção 2, amparadas nos escritos de Cunha (1991; 2012), Ostetto (2011; 2013) e Rinaldi (2012).

A articulação entre ludicidade e arte emerge como eixo central nessa nova perspectiva, coincidindo as abordagens de Barbosa (2009) ao dizer que “as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético” e Ostetto (2013) ao abordar o lúdico como fundamental no processo de iniciação artística na infância.

Atividades que incentivam a experimentação com materiais diversificados não apenas estimulam a criatividade, mas também ampliam repertórios expressivos e culturais, como destaca a Egressa da Unespar PVA 02: “A arte coloca as crianças em contato com a cultura, sendo fundamental na Educação Infantil”. Essa abordagem alinha-se à crítica de Cunha (2014) a práticas que negligenciam a linguagem visual e o imaginário, defendendo que “a arte deve ser espaço de diálogo entre intencionalidade pedagógica e liberdade criativa” (Cunha, 2012, p. 78).

Assim, a arte, nas narrativas dos egressos, consolida-se como elemento transformador, capaz de construir práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis. A superação de visões ultrapassadas, que se restringiam a exercícios de passatempo, abre caminho para uma educação que reconheça a arte como meio de expressão, investigação e conexão com o mundo.

4.8 O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A)

A integração consciente da arte na prática docente, revela-se como um eixo transformador, capaz de engajar alunos e despertar interesse por meio da criatividade e do protagonismo infantil. Quando o professor assume o papel de mediador, criando ambientes que favorecem a experimentação e a livre expressão, a arte transcende sua função decorativa, tornando-se instrumento de desenvolvimento cognitivo, cultural e emocional.

A Egressa da UEPG 01 contrasta experiências passadas com a atualidade:

A arte hoje caracteriza como um despertar para a criatividade e a cognição das crianças. Um potencializador para esse desenvolvimento. Mas isso depende do profissional que conhece essa importância de forma a propor investigações a fim de explorar essas potencialidades da infância. Na minha trajetória escolar isso não era caracterizado e sim uma reprodução e pintura de acordo com desenhos já estruturados. Não tinha a exploração da criatividade humana (Egressa da UEPG 01).

Essa transição de um modelo reprodutivo marcado pela cópia de obras clássicas, para uma abordagem investigativa também é destacada pela Egressa da Unespar PVA 02:

A arte é um meio de colocar as crianças em desenvolvimento através da cultura. Por isso é fundamental a presença de práticas artísticas na educação infantil. Eu lembro dos professores reprodutores (onde tínhamos que copiar obras clássicas) hoje temos outro cenário dentro da educação, graças as pesquisas e novos professores na graduação (Egressa da Unespar PVA-02).

A mudança reflete a necessidade de práticas pedagógicas que substituam a mera técnica por processos criativos, nos quais as crianças sejam coautoras de suas experiências artísticas. Nesse sentido, Ostetto (2000) alerta:

A ação docente não se reduz à transmissão de saberes prontos, mas exige uma postura investigativa, que reconheça a criança como sujeito ativo e a arte como território de diálogo entre corpo, mente e mundo.

Como destaca Meira e Pilotto (2010), “a arte na educação não se limita à produção de objetos estéticos, mas é um ato político de escuta e reconhecimento da voz da criança”. Nesse contexto, a formação docente emerge como pilar central. Conforme António Nóvoa (1992):

Não há formação de professores sem um forte trabalho sobre a sua identidade e sobre a sua inserção profissional. Mas também não há formação sem a construção de uma sensibilidade pedagógica, que lhes permita compreender as emoções, os sentimentos e os gestos da relação educativa. (Nóvoa, 1992 p. 17.)

O autor enfatiza que a preparação do educador deve ir além do domínio técnico, integrando uma visão humana e reflexiva sobre o ato de ensinar. Essa perspectiva corrobora a crítica das egressas a modelos tradicionais, nos quais a arte era reduzida a exercícios de motricidade, sem explorar seu potencial imaginativo ou cultural.

A sensibilidade do professor, portanto, é decisiva para a arte cumprir seu papel transformador. Como afirma Nóvoa (1992), a formação deve desenvolver a capacidade de “compreender os aspectos subjetivos da educação”, preparando docentes para criar espaços onde a arte seja ferramenta de autonomia e expressão. Assim, a arte na educação consolida-se não como disciplina isolada, mas como prática transversal, que exige professores capazes de unir intencionalidade pedagógica e liberdade criativa. A síntese entre teoria e prática, defendida por Nóvoa (1992), revela-se essencial para formar educadores que, como mediadores, transformem a sala de aula em laboratório de investigação estética, onde crianças possam “ser arte” e não apenas reproduzi-la.

pronomes, preposições, artigos e interjeições. Essa etapa inicial resultou em uma versão preliminar da nuvem, ainda sujeita a ajustes.

Com o objetivo de aprimorar a imagem, procedeu-se à remoção de termos mencionados apenas uma vez. Em seguida, realizou-se o agrupamento de palavras com significados equivalentes, como singular e plural (“ideia”, “ideias” – “aluno”, “alunos”), variações de gênero (“professora” e “professores”), e termos relacionados a contextos acadêmicos (“formação” e “graduação”). Expressões como “música” e “musicalização” foram unificadas, assim como variações verbais (“aprendemos”, “aprendi” e “aprender”).

A junção dos termos “escola” e “escolas”, além da consolidação de conceitos como “ludicidade e lúdico”, visou evitar fragmentações e garantir uma coerência. Esses ajustes permitiram destacar os termos mais recorrentes, como: “professores”, “crianças” e “arte”, entre “pedagogia” e “formação”, sem perder a riqueza discursiva das respostas.

A análise da nuvem 2, pode nos mostrar que a formação docente é percebida como um processo diversificado, no qual a arte se destaca como eixo articulador entre teoria e prática. A centralidade do termo ‘professores’ evidencia a preocupação com o desenvolvimento profissional desse professor, alinhando-se às discussões de Nóvoa (2017), que defende uma formação integradora de saberes científicos, éticos e estéticos, superando, modelos fragmentados. Já a recorrência da palavra ‘crianças’ reforça a necessidade de práticas pedagógicas centradas na infância, conforme proposto por Pilloto (2018), que enfatiza a criança como sujeito cultural e produtor de significados, rompendo com perspectivas adultocêntricas.

A ênfase no termo “arte” ressalta seu papel como linguagem transformadora, conforme definido por Ostetto (2000), que a caracteriza como meio de expressão e comunicação que transcende a racionalidade, permitindo a exploração de dimensões sensíveis e simbólicas por crianças e educadores. Essa perspectiva é corroborada pelos egressos, que associam a arte ao desenvolvimento integral, abarcando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Tal concepção dialoga com Infantino (2021), que relaciona a arte a processos de criação coletiva, nos quais a imaginação se torna ferramenta pedagógica para estimular autonomia e criticidade.

A palavra ‘pedagogia’, presente na nuvem, nos mostra a importância de uma formação inicial que vincule teoria e prática, preparando os professores para integrar a arte ao cotidiano escolar. Nesse sentido, o termo formação, especialmente

associado à formação continuada, remete a Nóvoa (1995; 1992), que defende um processo permanente de reconstrução identitária, no qual a reflexão crítica sobre a prática pedagógica é essencial. Os relatos dos egressos, que destacam vivências artísticas como marcantes em sua trajetória, ecoam Kolb-Bernardes e Ostetto (2016), para quem a formação docente deve incluir experiências estéticas que sensibilizem o olhar do educador.

O destaque para “prática” e “lúdico” reforça a ideia de que a arte não se restringe a atividades pontuais, mas deve permear o cotidiano escolar como estratégia de humanização, conforme Infantino (2021). A palavra “expressão”, presente na análise, corrobora essa visão, indicando que a arte permite às crianças externalizar sentimentos e pensamentos, enquanto os professores aprendem a escutar além das palavras, como mencionado pelos egressos. Essa dinâmica alinha-se ao que Costa, Pillotto e Silva (2018) defendem: uma pedagogia baseada no diálogo entre culturas infantis e adultas, valorizando a criatividade como ato político.

A análise demonstra que a arte, na perspectiva dos egressos, não é um componente acessório, mas um dispositivo pedagógico, conforme Ostetto (2000), que estrutura práticas inovadoras e inclusivas. A formação continuada, associada à reflexão crítica, emerge como condição para os professores transcenderem modelos técnicos e adotem abordagens sensíveis, tal como propõe Nóvoa (2019). Por fim, a centralidade da ‘infância’ e do ‘lúdico’ reforça a urgência de uma pedagogia que, nas palavras de Costa, Pilotto e Silva (2018), honre a criança em sua potência criadora, integrando arte, brincadeira e escuta ativa como pilares de uma educação transformadora.

As respostas obtidas também nos permitiram a organização em subcategorias, definidas como: “Formação”, “Experiência com arte”, “materiais para expressão e Experiência na Educação Infantil”, “Abordagem dos Professores/disciplinas” e “Diferença entre Magistério e Universidade”.

4.9 FORMAÇÃO

A trajetória formativa em Pedagogia é marcada pela busca de equilíbrio entre teoria e prática, com ênfase na construção de um repertório que ultrapasse o conhecimento técnico. Os egressos destacam a importância de disciplinas que integram reflexões sobre ética, diversidade e subjetividade, assim como oficinas

práticas que exploraram metodologias participativas. No entanto, ressaltam-se lacunas na abordagem de temas como arte e expressão criativa, apontando que a formação, em muitos casos, priorizou modelos tradicionais em detrimento de experiências interdisciplinares capazes de ampliar a sensibilidade pedagógica. Conforme pontuado:

Na formação teve poucas. Apenas numa matéria ou outra, mas nada específico para o trabalho com as crianças. Tive que procurar formações externas para que pudesse conhecer melhor sobre. (Egressa da UEPG 01).

Não me recordo de uma discussão acerca de arte na prática pedagógica durante minha graduação. Se houve, não me impactou. (Egressa da Unespar PVA 05).

Essas narrativas dialogam com as críticas de Barbosa (1991), que defende uma formação docente em arte capaz de superar a mera transmissão de técnicas ou reprodução de modelos estéticos. A autora afirma que “o ensino da arte não pode se limitar a exercícios mecânicos, pois sua função é despertar a capacidade de pensar e sentir o mundo de forma crítica e sensível” (Barbosa, 1991, p. 41).

A ausência de espaços para reflexão sobre arte na graduação, como relatado pelas egressas, reforça o que Barbosa (1991) problematiza: a persistência de perspectivas elitistas que tratam a arte como “domínio de poucos”, em vez de compreendê-la como fenômeno social e histórico. Para a autora, a escola deve formar indivíduos capazes de “ler o mundo através da arte”, interpretando criticamente suas múltiplas linguagens, o que exige docentes preparados para incluir diversidades culturais em suas práticas.

Assim, a obra de Barbosa (1991) reitera a urgência de uma educação artística “inclusiva, crítica e transformadora”, que prepare professores para enfrentar os desafios de uma sociedade plural. A dissonância entre essa proposta e as experiências formativas das egressas, evidencia a necessidade de repensar currículos, integrando a arte não como “enfeite curricular”, mas como instrumento de democratização cultural e valorização de identidades locais, conforme defende a autora.

Nesse contexto, reiteramos a importância dos escritos de Ostetto (2010; 2011; 2015; 2024) ao abordar a arte na formação de professores de crianças e resgatamos para a análise a pesquisa de Vilma Justina da Silva (2022), apresentada no nosso estado de conhecimento (seção 3), que oferece um contraponto criativo ao propor

‘Ateliers de espaços efêmeros como dispositivos de formação estética docente’. Silva (2022) entende o ambiente educativo não como mero suporte, mas como agente ativo de transformação pedagógica, integrando arte, arquitetura e educação para provocar fruição estética, fomentar interdisciplinaridade e um descolonizar da formação.

Essa proposta ressoa com a urgência apontada por Barbosa (1991) de uma educação artística "inclusiva, crítica e transformadora", mas avança ao sugerir que a formação docente deve incluir experiências estéticas como estrutura metodológica, não apenas como conteúdo. Os ateliês efêmeros, por exemplo, poderiam ser espaços para vivenciar, na prática, como a arte democratiza a cultura, desestabilizando padrões estabelecidos por meio de materiais não convencionais e contextos fluidos. Ao priorizar a experimentação, o erro e a intuição, valoriza-se o processo sobre o produto, inspirando uma pedagogia libertadora.

A disparidade entre as experiências das egressas e as proposições teóricas de Barbosa (1991) e Silva (2022) evidencia a necessidade de repensar currículos de Pedagogia, integrando a arte não como "enfeite curricular", mas como eixo estruturante de uma formação sensível e política. A incorporação de dispositivos como os ateliês efêmeros, espaços ricos de invenção e escuta, poderia transpor as lacunas apontadas, transformando a formação docente em um processo contínuo de (re)existência estética. Nesse modelo, teoria e prática se entrelaçam na construção de educadores capazes de ler, sentir e transformar o mundo através da arte, rompendo com hierarquias de saber e afirmando a educação como ato de liberdade e criação coletiva.

4.10 EXPERIÊNCIA COM ARTE-MATERIAIS PARA EXPRESSÃO

A exploração de materiais artísticos, como argila, colagens, instrumentos musicais e recursos digitais, configura-se como um eixo transformador na formação pedagógica, conforme evidenciado nos relatos dos egressos. Atividades que envolvem texturas, cores e sons demonstraram estimular não apenas a criatividade infantil, mas também a capacidade dos futuros docentes de improvisar e adaptar-se a contextos educativos diversos. Contudo, destaca-se a carência de espaços dedicados à experimentação livre, limitando o contato com linguagens artísticas capazes de enriquecer a prática docente, como observamos nos relatos a seguir:

Sim, a importância do disponibilizar tintas, pincéis e outros suportes para pinturas para expressão livre e dirigida das crianças (Egressa da UEPG 03).

[...] Lembro da dificuldade da professora em nos fazer entender que somos arte, que não é o desenho esteticamente bonito, ou que o E.V.A que usávamos que faria nosso trabalho belo. Havia muitas reclamações das demais colegas que queriam optar pelo uso desses materiais ao invés de criar possibilidades nos trabalhos. No segundo ano tivemos uma disciplina voltada para Educação Infantil, e meu grupo apresentou um trabalho sobre Lóris Malaguzzi, e possibilitamos elas criarem com materiais diversos, e o momento foi lindo, ali eu compreendi que somos criatividade, somos arte, e tudo é arte, eu diria que viver é uma arte, arte é ser livre, então me pergunto por que nós como professoras ainda não possibilitamos essa liberdade para nossas crianças? Ainda não atuo como professora, mas as contribuições da Pedagogia e agora do Mestrado tem possibilitado diversas reflexões sobre arte, e eu espero que quando estiver em sala possa fazer muita arte com meus pequenos (Egressa da UEPG 08).

[...] Uma atividade que marcou muito a minha docência foi a ideia de fazer uma arte no papel com elementos naturais (terra, folhas de árvore, flores...) (Egressa da UEPG 10).

Embora as narrativas demonstrem vivências positivas com materiais diversos e inovadores, muitas egressas apontam a ausência de um aprofundamento teórico que sustente a prática.

Durante a graduação participei de alguns diálogos sobre o tema, porém considero que foram poucos momentos. Dois anos da minha graduação foram EAD por conta da pandemia o que prejudicou o estágio na educação infantil. Acredito que a arte deve ser mais trabalhada tanto na graduação como nas escolas, pois possibilita novos caminhos para os alunos expressarem a aprendizagem dos conteúdos (Egressa da UNESPAR PVA 9).

Em nenhum momento da minha formação docente tive acesso a discussões e experiências com arte, tanto é que em meu trabalho iniciei com aulas de arte de uma forma inusitada. Mas de acordo o que adquirimos na formação docente, que todo trabalho deve se iniciar com fundamentação teórica, pesquisa e subsídios, tenho buscado ampliar meus conhecimentos para assim desempenhar um bom trabalho a partir da realidade das crianças. Em minha concepção como docente para atuar com a arte na prática pedagógica é de suma importância que nos cursos de pedagogia na grade curricular esteja presente a metodologia de arte (Egressa da UNESPAR PVA 10).

Os relatos das egressas da UNESPAR PVA, dizem-nos da ausência de uma experiência com arte e materiais para expressão e entendem que essa experiência articulada ao conhecimento teórico fez falta no processo de formação. Quanto a importância das experiências em arte na formação de professores, destacamos as discussões apresentadas na pesquisa de Motta (2022) “Entre o visível e o invisível:

tempos e espaços da arte nas narrativas de professoras da educação infantil”, também presente no estado de conhecimento (seção 3).

A investigação de Motta (2022), ao analisar narrativas de professoras da rede pública do Rio de Janeiro, evidencia que a arte, em suas múltiplas linguagens e suportes, é reinventada cotidianamente pelas docentes, que ultrapassam noções tradicionais de beleza e materialidade. Para elas, a arte não se restringe a técnicas ou produtos acabados, mas se manifesta na literatura, nas manifestações populares, na contação de histórias e no uso de materiais não estruturados, como tecidos, sucatas e elementos da natureza, que se tornam ferramentas para a expressão infantil.

Essa concepção ampliada de arte reverbera com a fala da Egressa da Unespar PVA 9, que defende que a arte “possibilita novos caminhos para os alunos expressarem a aprendizagem dos conteúdos”. No entanto, as egressas também destacam que suas formações iniciais pouco as prepararam para trabalhar com esses materiais e linguagens. A Egressa da Unespar PVA 10, por exemplo, relata que iniciou suas aulas de arte de forma “inusitada”, sem referências teóricas ou metodológicas, buscando subsídios por conta própria. Essa lacuna expõe uma contradição: mesmo reconhecendo o potencial expressivo da arte, as docentes são obrigadas a improvisar suas práticas, em um movimento que, embora criativo, reforça a invisibilidade da arte como componente essencial da formação docente.

Os depoimentos das egressas e as narrativas das professoras na pesquisa de Motta (2022) convergem em um ponto: a arte como experiência corporal e coletiva, que depende de materiais acessíveis e significativos. A Egressa UNESPAR PVA -10 menciona que, apesar de não ter tido contato com discussões sobre arte na graduação, busca “desempenhar um bom trabalho a partir da realidade das crianças”, sugerindo que a escolha de materiais está ligada ao contexto local e às identidades dos estudantes. Essa perspectiva dialoga com o que Motta (2022) identifica como “escolhas estéticas” das professoras, que integram elementos da cultura popular e do cotidiano em suas práticas, rompendo com hierarquias que privilegiam materiais industrializados ou técnicas eurocêntricas.

A pandemia, citada como um período de desafios, também aparece como catalisadora de reinvenções. Enquanto Motta (2022) realizou encontros virtuais mediados por fotografias para manter o diálogo sobre arte, as egressas enfrentaram a falta de estágios presenciais, essenciais para experimentar materiais e interações.

A Egressa UNESPAR-PVA-10, por exemplo, relata que a ausência de fundamentação metodológica em arte a levou a buscar "ampliar conhecimentos" por conta própria.

Como observado, a experiência com materiais, ainda que relevante, torna-se insuficiente sem uma formação que articule reflexão pedagógica e liberdade criativa. Nesse contexto, Rinaldi (2012), referência na abordagem de Reggio Emilia, defende que os materiais artísticos transcendem a função técnica, assumindo o papel de "linguagens expressivas" que permitem às crianças comunicar pensamentos, emoções e hipóteses sobre o mundo. Para a autora, a interação com materiais diversificados (tintas, argila, elementos naturais) deve ser aberta, exploratória e não direcionada, incentivando processos de experimentação e reconstrução de sentidos.

Rinaldi (2012) apoia-se no princípio de que a arte não é um produto finalizado, mas um "diálogo contínuo" entre a criança, o material e o contexto, destacando que "a criança tem cem linguagens, mas a escola e a cultura lhe roubam noventa e nove. [...] O ateliê é o espaço onde essas linguagens são restituídas, onde os materiais se tornam parceiros do pensamento" (Rinaldi 2022, p. 45). Essa perspectiva reforça a necessidade de ambientes educativos que valorizem e inspirem a prática pedagógica.

Assim, as experiências das egressas, aliadas ao referencial teórico de Rinaldi (2012), evidenciam a urgência de uma formação docente que integre a exploração material a uma reflexão crítica, rompendo com visões reducionistas da arte como mero componente curricular. Como aponta a Egressa da UEPG 08, é fundamental que os educadores compreendam que "viver é uma arte", e que a liberdade criativa deve ser um direito na prática pedagógica.

4.11 EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A vivência prática na Educação Infantil, especialmente por meio de estágios e projetos pedagógicos, revela-se fundamental para a compreensão do papel do lúdico, da afetividade e da arte no desenvolvimento integral das crianças. Relatos de egressos destacam que atividades como contação de histórias com fantoches, rodas de música e jogos simbólicos em espaços abertos permitiram perceber a arte como elemento estruturante da aprendizagem, rompendo com visões tradicionais do ensino. No entanto, críticas surgem quanto à superficialidade no tratamento teórico de temas como cultura infantil e expressão corporal, evidenciando lacunas na formação inicial. A Egressa da UEPG 05 relata:

Não temos formação da arte, uma única experiência que tive foi durante a nossa formação os estágios obrigatórios em que a professora nos desafiou a realizar a nossa docência, trazendo formas diferentes para a educação infantil, mas foi assustador porque não sabíamos por onde começar (Egressa da UEPG 05).

Essa fragilidade formativa é sustentada por outras narrativas. A Egressa - Unespar PVA-07 menciona:

Durante a graduação participei de alguns diálogos sobre o tema, porém considero que foram poucos momentos. Dois anos da minha graduação foram EAD por conta da pandemia, o que prejudicou o estágio na educação infantil. Acredito que a arte deve ser mais trabalhada tanto na graduação como nas escolas, pois possibilita novos caminhos para os alunos expressarem a aprendizagem dos conteúdos (Egressa da Unespar PVA-07).

Já a Egressa da UEPG-12 ressalta experiências positivas:

Sim, sou formado na UEPG e tive a oportunidade de ter aulas com as professoras Daiana e Manu. No estágio nos anos iniciais, trabalhei a arte de forma lúdica e percebi os resultados que a arte trás instantaneamente (Egressa - UEPG- 12).

Nesse contexto, o estágio surge como eixo transformador. Conforme Bianchi et al. (2005), trata-se de um momento em que o aluno demonstra criatividade e independência, integrando saberes acadêmicos à realidade educativa. Infantino (2022) reforça que, na Educação Infantil, a prática é indissociável da reflexão: "Não se pode imaginar a educação de uma criança pequena separando ação e intencionalidade refletida" (Bianchi, 2008, p. 10). A observação atenta do cotidiano escolar, como aponta a autora, permite compreender a relação entre espaço, tempo e interações, elementos cruciais para uma pedagogia sensível.

A articulação entre teoria e prática, no entanto, demanda mais que experiências pontuais. Como destacam as egressas, a arte — embora reconhecida como ferramenta essencial para a expressão e o desenvolvimento infantil — ainda é escassa na formação docente. A Egressa da UEPG-08 questiona: "Por que não possibilitamos liberdade criativa às crianças?", reflexão que ressalta a urgência de currículos que preparem professores(as) para além de técnicas, incentivando uma postura investigativa e aberta às múltiplas linguagens artísticas.

Weffort (1996) pontua que a observação apura o olhar e todos os sentidos, reforçando que a documentação e a reflexão sobre as práticas são centrais para

superar modelos engessados. Assim, embora os estágios ofereçam vivências significativas — como a exploração de materiais diversificados e a criação de experiências criativas —, é necessário repensar a formação inicial, garantindo que a arte seja abordada não como acessório, mas como eixo estruturante de uma educação integral e humanizadora.

No que se refere ao estágio, destacamos que esta pesquisa surgiu a partir das inquietações advindas das experiências vividas pela pesquisadora enquanto aluna do curso de Pedagogia. Durante esses estágios, observou-se um distanciamento entre a arte e as crianças, o que motivou uma investigação acerca das lacunas existentes na formação do professor da EI no que diz respeito ao ensino de arte. Diante disso, é fundamental compreender o estágio como um campo fértil de observação e reflexão, além de um espaço propício à formulação de questionamentos e à construção de novos estudos.

Drummond (2014) afirma que o estágio desempenha um papel essencial na formação de professores, especialmente na EI, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção da identidade docente e o desenvolvimento de competências pedagógicas. A experiência do estágio permite que os(as) futuros(as) educadores(as) vivam a realidade escolar, aproximando-os dos desafios e complexidades do ambiente educacional. Dessa forma, eles podem observar e interagir com crianças e professores, compreender diferentes abordagens pedagógicas e testar estratégias didáticas, promovendo uma análise crítica das metodologias de ensino e das relações.

Para a autora deste trabalho, além de fornecer conhecimentos práticos, o estágio incentiva uma postura reflexiva e investigativa, possibilitando a compreensão aprofundada das dinâmicas escolares e das políticas educacionais vigentes.

4.12 ABORDAGEM DOS(AS) PROFESSORES(AS)/DISCIPLINAS

A postura docente e a estrutura das disciplinas exercem influência na assimilação de conceitos e práticas pedagógicas pelos egressos, conforme evidenciado em suas narrativas. Professores que adotaram metodologias dinâmicas, como projetos interdisciplinares envolvendo teatro, literatura e intervenções comunitárias, são destacados como catalisadores de uma pedagogia criativa e

humanizada. A Egressa da Unespar PVA 01 reforça esse impacto: “sim, nas aulas de ludicidade, docência e prática pedagógica. Foram ótimas as discussões que me fizeram repensar sobre a Arte na educação” (Egressa da Unespar PVA 01).

Já a Egressa - UEPG-10 relata como a disciplina de Ludicidade a inspirou a ampliar suas práticas: “sim, lembro especificamente da matéria de Ludicidade, trazendo a arte em forma de dança, imaginação e expressão, busquei levar a arte para as crianças dessa forma mais ampla” (Egressa - UEPG- 10).

Essas experiências ilustram a importância de abordagens que conectem teoria e prática, estimulando a reflexão crítica. Por outro lado, disciplinas excessivamente conteudistas, centradas em modelos avaliativos tradicionais, são apontadas como limitadoras da articulação entre conhecimento acadêmico e os desafios reais da sala de aula, especialmente em contextos de diversidade social. A Egressa da Unespar UVA 05 ressalta que, mesmo em casos positivos, persiste a necessidade de maior aprofundamento: “Sim, teve **uma** disciplina que abordou isso. Foi de grande valia pois por meio das discussões entendemos melhor a importância desse trabalho (Egressa da Unespar UVA05, grifo nosso). Tal afirmação revela uma lacuna formativa, na qual a arte, quando abordada, muitas vezes carece de integração com dimensões socioculturais e pedagógicas mais amplas.

Trazemos as reflexões de Ostetto (1996), que defende uma formação docente pautada na observação reflexiva e na integração entre ação educativa e intencionalidade pedagógica. Para a autora, o professor deve assumir-se como “pesquisador de sua própria prática”, rompendo com modelos engessados que separam teoria e vivência enfatiza que “a observação apura o olhar para a leitura diagnóstica da realidade pedagógica” (Ostetto, 1996, p. 12), destacando a importância de disciplinas que incentivem a análise crítica do cotidiano escolar. Essa perspectiva reforça a relevância de abordagens interdisciplinares, como as citadas pelas egressas, que transformam a sala de aula em espaço de experimentação e diálogo com as múltiplas linguagens artísticas.

As narrativas das egressas evidenciam que a qualidade da formação docente está intrinsecamente ligada à capacidade dos(as) formadores(as) na Pedagogia de ampliar seu repertório cultural e atuar como mediadores reflexivos, reiterando a discussão desencadeada durante a análise dos currículos da Pedagogia no início desta seção. O contato dos formadores com múltiplas expressões artísticas, literárias, musicais e populares, tanto durante a formação inicial quanto ao longo da carreira, é

fundamental para que possam articular saberes acadêmicos com as realidades complexas das salas de aula. Um repertório cultural diversificado não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas permite que os docentes reconheçam e valorizem as identidades, histórias e linguagens presentes nos contextos em que atuam, transformando a mediação educativa em um ato de diálogo crítico com o mundo.

Conforme Ostetto (1996, p. 22), é essencial que as disciplinas promovam "momentos de problematização das situações rotineiras", permitindo que os futuros docentes reconheçam a arte não como atividade complementar, mas como eixo estruturante do desenvolvimento infantil. As limitações apontadas reforçam a urgência de currículos que, seguindo a proposta da autora, integrem observação, planejamento e ação criativa, garantindo que a arte seja vivenciada como ferramenta de expressão e transformação social.

4.13 DIFERENÇA ENTRE O CURSO DE MAGISTÉRIO E A UNIVERSIDADE

Essa subcategoria evidencia o contraste entre a formação técnica do Magistério, centrada em habilidades práticas imediatas, e a abordagem crítica e reflexiva proporcionada pela graduação em Pedagogia. As egressas destacam que, enquanto o magistério priorizou métodos tradicionais e a reprodução de técnicas, a universidade ampliou sua compreensão da arte como ferramenta pedagógica integrada ao desenvolvimento integral da criança. A Egressa da Unespar PVA 02 relata:

Sim, desde o magistério tive professora que valorizavam uma nova concepção de arte. Os impactos foram positivos, pois influenciaram minha prática, valorizando a arte desde as obras clássicas, até as manifestações mais singelas por parte das crianças. Fui professora de arte e movimento e consegui adequar minha prática pedagógica a uma concepção voltada pro desenvolvimento integral das crianças e valorizando o histórico, cultural e sociais de cada indivíduo (Egressa da Unespar PVA 02).

Já a Egressa da UEPG 09 ressalta a transformação provocada pela formação universitária:

Sim. No Magistério foi mais um conteúdo tradicional, teorias e técnicas a serem ensinadas. Já na Universidade, pude descobrir um novo mundo, onde a Arte é vista de uma maneira diferente, moderna e significativa. Também houve a teoria, mas sempre com reflexões acerca da prática pedagógica com e para as crianças. Essa formação universitária mudou completamente as minhas concepções pedagógicas, e refletem na minha prática com as

crianças. Sempre tento levar propostas diferentes e atuais para a minha prática. E isso acaba sempre influenciando as demais professoras ao redor (Egressa da UEPG 09).

Essa dicotomia entre o "saber fazer" e o "saber refletir" é criticada pelas participantes, que defendem a integração entre a base teórica da universidade e a sensibilidade prática desenvolvida no Magistério. A Egressa - Unespar UVA-03 sintetiza: "no magistério não tinha tanta discussão sobre, porém na faculdade foi mais comentado e discutido sobre assim facilitando a compreensão do que é arte e de qual maneira deve ser trabalhada sem estereótipos" (Egressa da Unespar UVA - 03).

Uma divisão que Nóvoa considera artificial e empobrecedora. Para o autor, "a separação entre teoria e prática é artificial e empobrecedora; o professor deve ser um intelectual que pensa a prática e prática o pensamento" (Nóvoa, 2017, p. 12), integrando teoria e ação.

As egressas, ao defenderem essa integração, reforçam a necessidade de uma formação docente que ultrapasse modelos separados, preparando educadores para atuar em contextos marcados por diversidade e complexidade.

Sobre o magistério/formação de docentes, retomamos a necessidade de considerar a formação/repertório que antecede a formação inicial, como abordamos na seção 3, no que diz respeito ao processo de constituição do docente. Podemos também demarcar a existência de uma formação instrumental, técnica, relacionada a estes cursos de nível médio.

Esta formação pode impactar negativamente as práticas com crianças, considerando que: há municípios em que estes professores acessam a carreira de professor de EI com nível médio, podendo reproduzir modelos de reprodução [e outros já discutidos no decorrer do texto] no espaço da prática com as crianças; a formação inicial em Pedagogia apresenta fragilidades quanto a discussão da arte com crianças, podendo este estudante formar-se sem problematizar as práticas de arte aprendidas no curso de formação de docentes.

Nóvoa defende que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (Nóvoa, 2009, p. 25), perspectiva que vemos no relato da Egressa UEPG da 09. Ela descreve como sua visão sobre a arte se transformou na universidade, ilustrando a passagem de uma lógica instrumental, herdada de formações técnicas como o

Magistério, para uma postura crítica, capaz de questionar modelos reducionistas e integrar saberes plurais. Essa trajetória reflete a ideia de que a docência exige não apenas competências práticas, mas uma reflexão profunda sobre o sentido social e cultural do ensino.

O impacto negativo de formações técnicas precoces evidencia-se quando as egressas relatam que muitos docentes ingressam na Educação Infantil com repertórios limitados, reforçando práticas alienantes. Nóvoa (2019), alerta que:

Não podemos permitir que a formação de professores seja redefinida por modelos praticistas que defendem o regresso a uma mera formação prática, no terreno, no chão da escola, junto de um professor mais experiente, corroendo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente (Nóvoa, 2019, p. 13).

Neste sentido, os cursos devem preparar profissionais para interpretar contextos e reinventar práticas. Essa crítica ressoa no depoimento da Egressa da Unespar PVA 02, que, graças à graduação em Pedagogia, passou a entender a arte como ferramenta de expressão cultural, não como mero passatempo. Sua experiência ilustra a importância de uma formação inicial que problematize o papel da arte na educação, evitando que se mantenha como atividade secundária.

Além disso, o autor enfatiza que a aprendizagem docente é um processo permanente, construído no cotidiano escolar e nas trocas coletivas. Segundo Nóvoa (2017), a profissão de professor se constrói na relação com os outros, no espaço da escola e no diálogo com as crianças. Essa ideia ganha vida no relato da Egressa UEPG 09, que menciona como sua prática influencia outras professoras, demonstrando que a formação se dá em rede, por meio da partilha de experiências e da reflexão. No entanto, esse movimento depende de bases sólidas: quando a universidade negligencia discussões sobre arte, como destacam as egressas, os docentes são levados a buscar referenciais de forma solitária, muitas vezes reproduzindo a lógica de que a prática deve ser subsidiada por teorias distantes da realidade escolar.

A articulação entre as narrativas das egressas e as ideias de Nóvoa revela a necessidade de romper com dualidades, como técnica versus crítica ou Magistério versus universidade. Para o autor, superar essa dicotomia exige uma formação que articule “saber, saber-fazer e saber-ser” (Nóvoa, 2009, p. 41), preparando professores não como executores de métodos, mas como intelectuais reflexivos, capazes de

dialogar com a diversidade dos contextos educativos. As egressas, ao defenderem a integração entre teoria e prática, reforçam a urgência de currículos de Pedagogia que vivenciem a arte como experiência estética transformadora, e não como conteúdo isolado. Isso implica repensar a formação inicial, com estágios significativos e discussões sobre culturas locais, bem como a formação continuada, criando espaços onde os professores possam, nas palavras de Nóvoa, “partilhar saberes, refletir sobre práticas e construir juntos projetos educativos” (Nóvoa, 2017, p. 18).

A análise das vozes dos egressos evidencia a interação entre experiências pessoais, formação acadêmica e práticas pedagógicas no contexto da arte. Os relatos apontam a importância da arte na EI, reconhecendo seu potencial para o desenvolvimento da criatividade, da expressão e da autonomia das crianças. Entretanto, as falas também evidenciam lacunas significativas na formação inicial dos professores, tais como a ausência de debates aprofundados sobre a arte e de experiências que mobilizem a reflexão, a permanência de abordagens tradicionais e reducionistas, e a necessidade de uma reformulação curricular, de modo a integrar a arte como um eixo estruturante da educação.

Nesse sentido, a reflexão crítica sobre a prática docente emerge como elemento fundamental para os professores superarem modelos técnicos, adotando perspectivas mais sensíveis e inclusivas. Dessa forma, a valorização da arte como linguagem investigativa e transformadora pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

A partir dessas contribuições, apresentamos as considerações finais da pesquisa, sintetizando os principais resultados e apontando caminhos para futuras reflexões e aprofundamentos.

5 PINTANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E RABISCANDO POSSIBILIDADES

O interesse pela pesquisa envolvendo a arte nos espaços educativos surgiu do olhar enquanto estagiária, ainda no processo de formação inicial desta pesquisadora. Foi um privilégio estar com crianças em uma instituição cujo cotidiano é pensado a partir de princípios éticos, estéticos e políticos. Outra realidade foi vivida no espaço do estágio obrigatório durante o curso de Pedagogia, no qual, desde as primeiras observações, verificamos um distanciamento dos professores com as práticas artísticas, um desacreditar na potência das crianças, nos trazendo o questionamento: *de que maneira a formação oferecida nos cursos de Pedagogia influencia o desenvolvimento de práticas artísticas na educação infantil e quais os desafios enfrentados pelos professores egressos ao tentar integrar a arte em suas atividades pedagógicas?*

Para alcançar tais respostas, traçamos como objetivo principal compreender como o estudo e as experiências com a arte se desenvolvem na formação de professores durante o curso de Pedagogia. Para isso, definimos objetivos específicos, entre eles: identificar como a arte é abordada nas estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia; refletir sobre a arte como elemento formativo do professor, com vistas à instauração de outras práticas; e verificar o que os egressos desses cursos nos dizem sobre a formação para propostas com arte. A partir desses objetivos, o estudo foi estruturado em três seções, que possibilitaram a aproximação com teóricos da área, pesquisas recentes e dados relevantes sobre a formação docente.

Iniciamos os nossos estudos refletindo sobre conceitos essenciais para o entendimento de arte, como: estética, expressão, imaginação, fruição, cultura, repertório e criação. A partir dos conceitos, os relacionamos com a EI, entendendo as linguagens, a ludicidade e a sensibilidade.

Trouxemos também a legislação da Educação Infantil para compreender o percurso da arte na educação. A LDB, o RCNEI, as DCNEI, a Lei nº 13.278/2016 e a BNCC contribuíram para esse entendimento. A partir disso, compreendemos a importância da arte na Educação Infantil e a necessidade de uma formação docente que valorize tanto a arte quanto as manifestações culturais, assim como o protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem. Destacamos Barbosa (1978; 1991; 2007; 2012) como figura central no campo da arte e educação, cujas ideias e propostas teóricas influenciaram significativamente a compreensão da

importância da arte na formação de crianças e professores no Brasil. Rinaldi (2012) nos auxilia a compreender os pensamentos de Malaguzzi, autor que acreditava no poder da arte na educação.

No contexto da Pedagogia, as contribuições de Ostetto (2010; 2015; 2019; 2022) destacam a importância de uma abordagem na Educação Infantil que valorize a expressão, a criatividade, o lúdico e o protagonismo da criança. Para isso, é essencial que os professores estejam atentos e preparados para mediar esse processo de maneira sensível e reflexiva. Ostetto (2019) também enfatiza a relevância de uma formação docente que integre teoria e prática, com ênfase na observação e na reflexão sobre o cotidiano escolar.

Ao pensar na relação entre educação e arte, é necessário compreender que a arte, na EI, pode ser abordada como forma de valorizar a expressividade e a criatividade das crianças, com o professor atuando como mediador e facilitador desse processo. Isso reforça a importância da formação estética dos docentes e da criação de um ambiente de aprendizagem que promova a participação e a criticidade dos alunos.

Em seguida, buscamos compreender o processo formativo do professor, reconhecendo que essa formação antecede a graduação. Nós, professores, carregamos marcas da nossa formação inicial e, muitas vezes, as perpetuamos. Por isso, faz-se necessário entender o caminho percorrido. A discussão sobre as vivências escolares que antecedem o curso de Pedagogia, apresentada na seção 3, além de permitir uma reflexão sobre o que os estudantes já sabem e/ou experienciaram em relação à arte antes de ingressar na formação inicial, contribuiu para a compreensão do contexto das respostas dos participantes ao relatarem suas experiências escolares – dados que foram analisados na seção 3.

Sendo assim, analisamos o contexto escolar e a presença da arte no contexto da educação básica ao longo das últimas décadas, buscando compreender como a experiência escolar moldou a percepção dos futuros professores sobre a arte, Garcia (1999) nos ajudou nessa análise. Em seguida, revisitamos a história do curso de Pedagogia, refletindo sobre a evolução do currículo e as contribuições dos movimentos de professores e artistas para a inclusão da arte na educação.

A análise também incluiu as resoluções e diretrizes que orientam a formação docente, como a Resolução CNE/CP nº 01/2006. Embora a legislação tenha

avançado, ainda existem lacunas nos conteúdos artísticos, o que limita a formação dos professores da EI.

Destacamos o papel do lúdico no processo de aprendizagem com a arte, considerando a brincadeira e o jogo como elementos essenciais para o desenvolvimento humano. As autoras Ostetto e Cunha contribuíram significativamente para esse entendimento.

Realizamos um levantamento de pesquisas recentes sobre a formação de professores e a arte na Pedagogia, o que indicou que a arte vem ganhando espaço no campo acadêmico. No entanto, a maioria dos estudos concentra-se na prática pedagógica com arte. O estado do conhecimento foi fundamental para esta pesquisa, pois permitiu reconhecer a arte como um campo legítimo de investigação para pedagogos e professores da EI, além de servir como base teórica para a análise das vozes dos colegas egressos.

Por fim, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, o contexto das instituições participantes, as vozes dos egressos e as principais categorias de análise, evidenciando as tensões entre a formação inicial e a prática docente. A análise dos dados revelou a importância da arte na EI, mas também apontou para lacunas na formação dos professores, destacando a necessidade de currículos que integrem teoria e prática e que valorizem a arte como um elemento essencial no processo educativo.

Fizemos o movimento de trazer a análise das ementas do curso de pedagogia para perto das vozes dos egressos, a fim de aproximá-los, o que nos permitiu um olhar diferenciado para compreensão de suas experiências, saberes, angústias, incertezas.

Os resultados evidenciaram uma contradição entre o reconhecimento teórico da arte como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil e a fragilidade de sua abordagem na formação docente. A análise curricular revelou que a arte ocupa espaço reduzido nos cursos de Pedagogia, com disciplinas reduzidas em carga horária e enfoque excessivamente técnico, desvinculado de reflexões críticas sobre seu papel como linguagem essencial na educação. Essa superficialidade reflete-se na prática dos egressos, que relatam insegurança para inovar e tendem a reproduzir atividades padronizadas, limitando a expressão criativa das crianças.

Mas também percebemos um avanço, universidades revendo seus currículos considerando a criança (e demais temas relacionados à EI) no processo formativo.

Inferimos que, tanto a ausência da arte nos currículos quanto a insegurança de se trabalhar arte com crianças pode estar ligada à concepção de criança que o profissional sustenta, se acreditamos que a criança não é um sujeito capaz de realizar, construir e pensar, limitamos as escolhas quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas.

As falas dos egressos remetem a um processo em que, historicamente, a arte para crianças foi tratada de maneira restritiva, muitas vezes considerada uma atividade secundária, voltada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e a reprodução de modelos. As práticas pedagógicas eram centradas em atividades como colorir desenhos mimeografados e fazer cópias de modelos, utilizando materiais limitados como giz e lápis. O foco estava no produto final, em detrimento do processo criativo e da experimentação, e a arte era vista mais como uma forma de "passar o tempo" ou de desenvolver habilidades motoras, sem considerar seu potencial expressivo e cognitivo.

Além disso, as atividades eram padronizadas, não proporcionando espaço para que as crianças explorassem os materiais ou expressassem suas próprias ideias. Exemplos disso são as atividades de carimbo de mãos, onde a autonomia da criança era ignorada em nome de um produto "bonito". A falta de reflexão sobre o significado da arte para as crianças resulta em práticas sem intencionalidade, como a produção de murais e painéis decorativos para datas comemorativas, muitas vezes sem a participação ativa das crianças.

A visão tradicional da criança, como um ser passivo e "em formação", desconsidera sua capacidade de pensar, sentir e influenciar o mundo ao seu redor. Defendemos que a criança é ativa e curiosa, necessitando de um ambiente que favoreça sua expressão e exploração sensorial. O desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação com o ambiente, com os outros e com a cultura, e as crianças pequenas se expressam por meio de diversas linguagens, como o corpo, o movimento, a música, o desenho, a pintura e a brincadeira. O lúdico, por sua vez, é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo a brincadeira a cultura da infância e um meio poderoso para exploração e criação.

A fundamentação teórica do estudo nos auxiliou a defender o brincar, pois quando integrada à arte, a brincadeira potencializa a criatividade e a imaginação, promovendo um ambiente de desenvolvimento mais rico. Contudo, a pouca discussão sobre a EI e a criança contribui para a desvalorização das experiências infantis,

privilegiando práticas pedagógicas que restringem a autonomia e as possibilidades de exploração das crianças, em vez de incentivá-las a experimentar e criar.

O estudo também apontou pontos positivos, como as experiências práticas durante a graduação, como estágios e projetos pedagógicos interdisciplinares, mostraram-se decisivas para a construção de repertórios artísticos mais sensíveis e contextualizados. Essas vivências destacam a importância de integrar teoria e prática, formando professores capazes de articular arte, educação e realidade social, evidenciando a importância das experiências que mobilizem outras sensações e outras aprendizagens a estes professores.

Diante dessas conclusões, inferimos a urgência de repensar os currículos dos cursos de Pedagogia, ampliando a presença da arte por meio de disciplinas que associem fundamentação teórica, experimentação criativa e reflexão crítica. Propõe-se, ainda, a criação de espaços formativos que valorizem a arte como eixo transversal, conectando-a a outras áreas do conhecimento e às demandas cotidianas da EI. Outra possibilidade que identificamos é a inserção da curricularização da extensão, que pode vir a constituir-se um espaço de proposição de experiências de/com arte em diferentes espaços educativos, contribuindo para a formação de professores.

Paralelamente, reiteramos a necessidade de investir em formação continuada, oferecendo aos professores em exercício oportunidades de atualização, na construção de espaços formativos que mobilizem o questionamento, a desnaturalização das ações e “tradições” enraizadas nos espaços de Educação Infantil, como a decoração, o preenchimento de desenhos prontos, os carimbos de mãos, as propostas com datas comemorativas, dentre outros temas discutidos durante a pesquisa.

A arte não é um acessório no processo educativo, mas um campo rico para despertar sensibilidade, pensamento crítico e autonomia nas crianças. Para cumprir esse papel, é essencial que os docentes tenham uma formação inicial sólida e coerente com as complexidades do trabalho pedagógico. Esta pesquisa espera contribuir para esse debate, inspirando reformas curriculares, políticas públicas e novas investigações que coloquem a arte no centro das discussões sobre qualidade na Educação Infantil.

Retomamos também a questão da construção de repertórios destes professores, ao entendermos que, se estes estiverem instigados a pensar, experienciar e indagar a arte, poderão buscar outras formas de “apreender”, de sentir-

se parte de um contexto cultural e constituir conhecimentos que agreguem à sua prática, que permitam outras propostas, outros materiais, outras produções/construções.

5.1 A PESQUISADORA

É fundamental demarcar a importância desta pesquisa para a constituição e o fortalecimento da *Stephany*, professora de Educação Infantil. Acreditar na arte e na potência da criança é um ato de resistência. Somos professores subordinados a uma rede, a uma equipe gestora, e, durante o processo de mestrado, vivi a angústia do “ter que fazer”, mesmo quando isso ia contra as minhas convicções, contra tudo aquilo que eu aprendia, escrevia e indagava ao construir este texto.

Seríamos(as) ingênuos(as) se acreditássemos que a mudança pela qual lutamos acontecerá de forma imediata. Ela acontece na prática lenta, cotidiana, aquela que fecha a porta e luta em cada ação e gesto. Acontece cada vez que inserimos no planejamento uma proposta “diferente”, que os colegas consideram dar muito trabalho ou que a direção julga inconveniente, porque “vai fazer muita sujeira”. A professora-pesquisadora, ao resistir, ao realizar a proposta (a bagunça, a experimentação) e vivenciar o encantamento das crianças, sente-se *duplamente feliz*: feliz pela oportunidade dada às crianças, e feliz se consegue provocar o questionamento, quando alguém naquele espaço educativo percebe que é possível e se permite ressignificar.

A arte entrou na minha vida como encantamento, trouxe cores, trouxe alegria e muitos questionamentos. Com eles, fui me tornando mais crítica, estudando mais, e finalizado essa etapa com a plena convicção de que a arte transforma. A estagiária tornou-se professora. E a professora ousa colocar, nos “murais perfeitos” dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), as produções feitas pelas crianças e, se foi feito por elas, é bonito, sim (e pode ser feio, intrigante, questionador... e tantas outras coisas)!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**. Porto Alegre/RS. v. 07, n. 14, p. 79-95, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 15 fev. 2019. Acesso em 20 mar. de 2025.
- AGUIAR, M. A. da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 819-842, 2006.
- ACHINTE, A. A. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, C. **Pedagogías decoloniais**: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- ACHINTE, A. **Prácticas creativas de re-existencia basadas en lugar**: más allá del arte... el mundo de lo sensible. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2017.
- ALMEIDA, L. **Arte e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Papirus, 2001.
- ARANTES, M. M. **Arte e práticas educativas na educação infantil**: rupturas e continuidades. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- ARAUJO, J. **A criança e a arte**: ensaios de estética e educação. Campinas: Papirus, 2003.
- ARCE, A. **Documentos oficiais e educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- AZEVEDO, M. **Arte e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2017.
- BÂ, A. H. **A tradição viva**. História geral da África, v. 1, p. 167-212, 1982.
- BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBIERI, S. **Oficinas de arte na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- BARBOSA, A M. T. B. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, A M. T. B. **Teoria e Prática da Educação Artística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978. 195 p.
- BARBOSA, A M. T. B. **Tópicos Utópicos**. 2. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.
- BARBOSA, A M. T. B. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARBOSA, A M. T. B. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, M. C.; RICHTER, S. **Currículo na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **e-Currículo**, São Paulo, v. 21, e61619, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100120&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 08 abr. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLINI, M. D. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência: mentoria em arte para professores de educação infantil**. 107 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2024.

BENJAMIN, W. **Origem do Drama Barroco Alemão**. Tradução, apresentação e notas Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BERKI, R. **Arte como conhecimento no Curso de Pedagogia: ensino, formação e humanização**. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

BIANCHI, A. M.; ÁVILA, F. Neurociência, criatividade, psicologia e economia comportamental. **Conexões**. 2005. Disponível em: <https://fenecon.org.br/images/doc/artigo29.pdf> Acesso em 10 abr. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 1994.

BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998. BRASIL. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2006>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Reforma do ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 08 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL. Lei nº 7.586, de 28 de dezembro de 1987. Altera dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 dez. 1987. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=7586&ano=1987&ato=1f1oXSq10MBpWTe64>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 out. 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 38, 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CP nº 21, de 7 de novembro de 2002. Reexame do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 14, 4 abr. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 31, 18 jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE nº 22/98 – CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf Acesso em: 08 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 10 de maio de 2016. Sobre Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://sintse.tse.jus.br/documentos/2016/Mai/11/destaques-museu-historia-educacao-culturae/resolucao-no-2-de-10-de-maio-de-2016-define> Acesso em: 08 abr. 2023.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BULATY, A. **O currículo e as artes visuais nos cursos de licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná**. Tese (Doutorado). 351 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2019.

BULATY, M.; NUNES, C. **Arte na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2023.

CAMARGO, D.; DORNELLES, L. V. Eu brinco, tu brincas, nós brincamos: o corpo e o movimento na formação de professores para a educação infantil. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, p. 309-323, 2023.

CAMARGO, D. **O brincar corporal na Educação Infantil**: reflexões sobre o educador, sua ação e formação. Curitiba: Intersaberes, 2014.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

CHOAIRY, A. P. S. de F.; HORA, L. C. A. da. Cinema, extensão e a experiência do IFmagia. In: DINIZ, E. C. C.; SILVA, R. A.; GUIMARÃES, M. A.; CAVALCANTI, N. C. S. B. (Org.). **Institutos federais de educação da amazônia legal e suas interfaces com ensino, pesquisa e extensão**. Macapá: Edifap, 2023. p. 23-38.

CORDEIRO, A. P.; ARAÚJO, L. A. de; ANJOS, C. I. dos. Formação de professores para a educação básica e o ensino da arte: caminhos possíveis. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 01-21, 2021.

CORTEZ, M. D. **Formação, ensino e arte**: implicações sócio-históricas da presença e ausência na atividade do professor da primeira infância. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

COSTA, R. C. F. da; PILLOTO, S. S. D.; SILVA, C. C. da. Memórias e narrativas de idosos: formação cultural e experiência sensível na educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 373-383, abr. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-

03052018000200373&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 abr. 2025. Epub 19-Fev-2020.

COTRIM, J. **Filosofia da arte**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CUNHA, S. R. V. da. A importância das artes na infância. *In*: CUNHA, S. R. V. da. (Org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CUNHA, S. R. V. da. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CUNHA, S. R. V. da. Cenários da educação infantil. **Educ. Real**, p. 165-185, 2005.

CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CUNHA, S. R. V. da. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. **Revista Projeto**: Artes Plásticas, v. 3, n. 5, 2001.

CUNHA, S. R. V. da. **Arte e infância**: novos olhares. Porto Alegre: Mediação, 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do projeto individual. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014. 147p.

DIAS, B. Formação estética e artística na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, M. C. O repertório cultural do professor: implicações no processo de formação das crianças. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 10, n. 13, p. 26-36, 2015.

DRUMMOND, V. **Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia**: estágio e pesquisa. 2014. Tese (Doutorado). Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

DUARTE Jr, J. F. **O Sentido dos Sentidos**: a educação (do) sensível. 4. ed. Curitiba, Paraná: Criar Edições, 2006.

DUARTE Jr, J. F. Entrevista com João Francisco Duarte Júnior. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, v. 12, n. 3, p. 362-367, 2012.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016.

EVALTE, T. T. **(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo**: estratégias para a leitura de imagens. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino da Arte**: Fundamentos e Proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, M. R. F. de O. **Arte-Educação: reflexões e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRI, C. **Arte-educação: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2008.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. **Campos de experiência na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2015.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FOCHI, P. **Campos de experiência: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2015.

FREI, F. A utilização de formulários Google para avaliação continuada: aplicações no ensino de estatística para cursos universitários. **Revista Tecnologias na Educação**, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 148 p

FREITAS, M. **Formação docente e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M. **Formação docente: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1999.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GIRADELLO, A. **Imaginação e educação estética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOBBI, M. **Infância e arte: um diálogo possível**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOBBI, M. **Infância, cultura e arte**. São Paulo: Cortez, 2014.

GÓMEZ, P. P.; MIGNOLO, W. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

GONÇALVES, R. **Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

HERMANN, N. **Estética e educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

HERNÁNDEZ, F.; MONTESERRAT, V. **A organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Trad. Jussara H. Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. Porto Alegre: Penso, 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

INFANTINO, A. Estágio e formação na prática pedagógica em creches italianas. **Olhares**, v. 1, n. 1, p. 7-39, 2013.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

KISHIMOTO, T. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação Infantil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

KISHIMOTO, T. Brinquedo e Brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. P. 23 – 40.

KISHIMOTO, T. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. Brinquedo e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul/dez. 2001.

Kohls-Santos, P.; Morosini, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento: para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, v. 33., 2021.

KOLB-BERNARDES, R; OSTETTO, L. E. Arte na Educação Infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, 2016.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. **Arte, Infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7 ed. Campinas: Papirus, 2012, p.11-24

LOPES, M. C. **Comunicação e ludicidade**. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Ciências e tecnologias da comunicação. Universidade de Aveiro, 1998.

LOPES, A. F. *et al.* O desafio do uso das TIC na educação infantil. **Revista Pandora do Brasil**, n. 34, 2011.

LUCKESI, C. C. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **ABC Educatio**: a revista da educação, São Paulo, v 4, nº 29. 2003.

LUCKESI, C. C. Formalidade e criatividade na prática educativa. **ABC Educatio**: a revista da educação, São Paulo, v 6, nº 48, ago. 2005.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e Desenvolvimento Humano**. Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaios 04, GEPEL, PPGE Educação, FAGED/UFBA, Salvador. 2007.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade – Ensaios 02**: Ludicidade, o que é mesmo isso?, GEPEL/FAGED/ UFBA, 2002, p. 22-60.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARTINS, M. C. **Arte-educação**: contextos e práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, M. C. Artes visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de Pedagogia? **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 6, n. 2, 2015.

MASSA, M. **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2015.

MEIRA, M. R.; PILLOTO, S. S. D. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010, 139 p.

MEIRA, M R. Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano. *In*: PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Cadernos de Autoria. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 121 – 140

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

MORAES, A. C., OLIVEIRA, G. T. L., & Ribeiro, L. T. F. (2021). Saberes artísticos permeando a formação de pedagogos e seu Eco nas Escolas. **Revista Portuguesa De Educação**, 34(1). 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154- 164, jul./dez. 2014.

MOTTA, X. F. da. **Entre o visível e o invisível**: tempos e espaços da arte nas narrativas de professoras da educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

NOGUEIRA, M. A. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu/MG, 2005.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, F. F. de. **Experiência estética infantil**: arte, brincadeira e narrativas de resistências. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2022.

OLIVEIRA, Z. R. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.- abr. 2010. Disponível em Acesso em: 08 de abril de 2025.

OSTETTO, L. E. Texturas da prática: narrativas de uma pedagoga sobre arte na formação docente. **Revista GEARTE**, v. 8, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117514>. Acesso em 11 abr. 2025.

OSTETTO, L. E.; BERNARDES, R. K. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 161–178, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642424> . Acesso em: 3 ago. 2021.

OSTETTO, L. E. Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes. **Pro-Posições**, v. 35, p. e2024c1204BR, 2024.

OSTETTO, L. E. **Arte, infância e formação de professores**: diálogos possíveis. Campinas: Papirus, 2011.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, 2011.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Tubarão, v. 15, n. 41, p. 260-287, Jan/Jun. 2018.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan-jun, 2017.

PARANÁ. **Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970**. Cria, sob forma de Fundação, a Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=9989&codItemAto=100368> Acesso em: 10 abr. 2025.

PARANÁ. **Decreto nº 62.690, de 10 de maio de 1968**. Concede reconhecimento ao Curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa – Estado do Paraná. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62690-10-maio-1968-403798-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PARANÁ. **Lei nº 6.034**, de 6 de novembro de 1969. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=11438&codItemAto=124093> Acesso em: 10 abr. 2025.

Parecer nº 562, de 25 de novembro de 1959. Processo nº 47666/60. Dispõe sobre [...]*. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/repositorio-digital-institucional/historico-dos-arquivos/uniao-da-vitoria> . Acesso em: 10 abr. 2025.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
 PEIXOTO, J. R. **Travessias no artistar-docenciar**: trajetórias de uma atriz-bailarina-educadora. 222 f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2019.

PEREIRA, M. **BNCC e diversidade cultural na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

PERISSÉ, G. **Estética e Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, 100 p

PESTANA, G. G. P. dos S. **Apesar de tudo**: indústria cultural, ensino de arte e suas interseções no processo de (semi) formação docente para a educação infantil e anos iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

PINEAU, G. LE GRAND, J-L. **As histórias de vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

READ, H. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROMANELLI, G. G. B. **A música que soa na escola**: estudo etnográfico nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 212 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

SANTAIANA, M.; SILVA, M.; GONÇALVES, D. **BNCC e educação infantil**: desafios. São Paulo: Cortez, 2021.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016.

SCHEIBE, L. **Formação de professores**: história e políticas. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. H. da. **Experiências estéticas na Educação Infantil**: práticas pedagógicas desenhadas pela arte. Dissertação (Mestrado). 137 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

SILVA, G. D. de B. **Poéticas negras, formação e prática docente na educação infantil**: arte e estética (empre)tecidas Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

SILVA, J. A. P.; NARDI, R. Formação de professores: abordagens metodológicas na arte e na ciência. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 9, n. 17, p. 11-28, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, V. J. da. **Ateliês de espaços efêmeros na formação estética docente**: atravessamentos e ressonâncias. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

SOPEÑA, R. L. **Práticas lúcido/pedagógicas de duas arte/educadoras de Pelotas/RS**. 102 f. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em Artes visuais. Centro de Artes visuais. Universidade Federal de Pelotas, 2020.

SOUZA, M.; VASCONCELOS, M.; SCHMIDT, M. **Estética e ética na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2021.

STRAUSS A.; CORBIN, J. **Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

TANURI, M. L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TAVARES, G. **Breves notas sobre arte**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1998.

TORINI, D. Questionários on-line. *In*: **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo**. Sesc São Paulo/CEBRAP. São Paulo: 2016.

TOZATO, E. B. B. **Percurso (auto)biográfico como professora de artes**: um olhar sobre o desenho das crianças e seus momentos conceituais. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**: linha de formação em docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão na educação básica. Ponta Grossa: UEPG, 2023. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2023/12/PEDAGOGIA-PRESENCIAL.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

VIADEL, R.; RÓLDAN, J. **Metodologías Artísticas de Investigación en Educación**. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2012.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, 561 p.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *In*: SCOZ, Beatriz et al. (Org.). **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas fora e dentro da escola. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. [S.l.]: Paz e Terra, 2017.

WEFFORT, M. **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA COLETA DE DADOS

Arte e Formação de Professores

O Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado: "ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL" desenvolvida pela acadêmica Stephany Alves Collares, sob a orientação da professora Dra. Daiana Camargo, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - UEPG. Como justificativa, apontamos a necessidade de aprofundarmos os estudos relacionados a arte, a educação infantil e a formação do professor. A pesquisa é de caráter qualitativo, visando discutir os dados obtidos por meio de questionário, tecendo reflexões e considerações a partir do referencial teórico que sustenta a pesquisa.

Contatos:

Stephany Alves Collares - stephanycollares@gmail.com

Professora Daiana Camargo - dcamargo@uepg.br

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de consentimento livre e esclarecido.

<https://drive.google.com/file/d/1x1-5Nosl1wz8p@wUto1Q2WV18VFDyWWW/view?usp=sharing>

1. Sobre o termo de consentimento: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Li e concordo com o termo de consentimento acima.
- ☐ Não concordo com o termo de consentimento acima.

A pesquisa...

Abaixo sequem as questões elaboradas para o estudo.

6. Tempo de atuação na área da educação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 ou mais

7. Nesse período de atuação como professor (a), qual o tempo de docência na área Educação Infantil?

8. Qual a importância do trabalho com a arte na prática pedagógica com crianças? Em sua trajetória escolar, como você lembra do trabalho com arte? *

9. Em algum momento da sua formação inicial, você teve acesso a discussões e experiências acerca da arte na prática pedagógica com crianças? Se sim, como foi? Quais os impactos desta formação para a professora que você se tornou? *

2. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

3. Idade: *

4. Formação: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Magistério
- ☐ Pedagogia
- ☐ Licenciatura na área de humanas
- ☐ Licenciatura em outra área
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5. Qual a instituição de formação? *

Marque todas que se aplicam

- ☐ UEPG
- ☐ Unespar União da Vitória
- ☐ UEL
- ☐ Unespar Paranavai
- ☐ Unicentro - Guarapuava

APÊNDICE B – TERMO PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A arte no processo de formação do professor de educação infantil: caminhos a partir da Pedagogia

Pesquisador: Stephany Alves Collares

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78440723.2.0000.0105

Instituição Proponente: NUCLEO DE ESTUDOS DE SAUDE PUBLICA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.607.781

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

A arte no processo de formação do professor de educação infantil: caminhos a partir da Pedagogia. Pesquisa qualitativa, delineamento de levantamento bibliográfico e estado do conhecimento. Pesquisa de campo; observação; pesquisa com os professores. O presente projeto apresenta como objeto de estudo da arte como prática pedagógica, tendo como sustentação teórica as contribuições das teorias de formação de professores (GOBBI, FORMOSINHO, INFANTINO), formação do professor de Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, GOMES) e a arte na educação infantil (OSTETTO, INFANTINO). Buscamos compreender quais os desafios e dificuldades do professor da educação infantil na prática pedagógica com a arte, por meio de suas falas e reflexões, problematizar a relação teórico-prática a partir do cotidiano da escola, das vivências e atividades realizadas, valendo-se da análise documental e compreensão do processo formativo inicial dos professores de EI por meio de narrativas, amparadas na metodologia de histórias de vida (JOSSO, 2007).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo formativo do professor pedagogo no que diz respeito a arte na EI e os impactos na prática com crianças.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retortia, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 6.607.781

Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.pdf	08:29:53	Collares	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PARA_PESQUIS A_ENVOLVENDO_SERES_HUMANOS 2assinado.pdf	17/11/2023 07:41:42	Stephany Alves Collares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/11/2023 19:48:17	Stephany Alves Collares	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	13/11/2023 19:46:00	Stephany Alves Collares	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 08 de Janeiro de 2024

**Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DA UEPG

3.1.2 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL

Nº DE ORDEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO DEPARTº	sé-rie	ANUAL	DISCIPLINAS	C/H
01	Ensino	509	2ª	X	Alfabetização e Letramento	68
		509	3ª	X	Fund. Teóricos Met. da Língua Portuguesa	102
		509	3ª	X	Fund. Teóricos Met. da Matemática	102
		509	3ª	X	Fund. Teóricos Met. da História	68
		509	3ª	X	Fund. Teóricos Met. Da Geografia	68
		509	3ª	X	Fund. Teóricos Met. das Ciências Naturais	68
		509	1ª	X	Ludicidade, Corporeidade e Arte	68
		509	1ª	X	Didática I	68
		509	2ª	X	Didática II	68
02	Educação	509	4ª	X	Planejamento e Avaliação	68
		501	3ª	X	Educação e Currículo	68
		501	4ª	X	Educação Inclusiva	68
		501	2ª	X	Política e Organização da Educação Brasileira	102
		501	2ª	X	Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	102
03	Gestão Educacional	509	1ª	X	Gestão Educacional I	68
		509	2ª	X	Gestão Educacional II	68
04	Pesquisa em Educação	509	4ª	X	Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso (OTCC)	34
					TOTAL HORAS	1258

3.1.1 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL

Nº DE ORDEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO DEPART.	série	ANUAL	DISCIPLINAS	C/H
01	Educação	501	1ª	X	História da Educação	68
		501	2ª	X	História da Educação Brasileira	102
		501	1ª	X	Filosofia da Educação I	102
		501	2ª	X	Filosofia da Educação II	68
		501	1ª	X	Psicologia da Educação I	68
		501	2ª	X	Psicologia da Educação II	68
		501	3ª	X	Psicologia da Educação III	68
		501	1ª	X	Sociologia da Educação I	68
		501	2ª	X	Sociologia da Educação II	68
		501	4ª	X	Educação em espaços não-formais	68
		505	4ª	X	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	68
		501	4ª	X	Trabalho e Educação	68
02	Ensino e Pesquisa	509	1ª	X	Metodologia de Pesquisa em Educação	68
		501	1ª	X	Educação, diversidade e cidadania	68
03	Tecnologia	509	1ª	X	Tecnologia de Informação e Comunicação	68
					Sub total de horas	1088
DISCIPLINAS ARTICULADORAS						
04	Prática de Ensino	509	1ª	X	Pesquisa e Prática Pedagógica I	102
		509	2ª	X	Pesquisa e Prática Pedagógica II	102
		509	3ª	X	Pesquisa e Prática Pedagógica III	102
05	Prática de Ensino e Gestão Educacional	509	4ª	X	Seminário de Docência e Gestão na Educação Básica	102
					Sub total horas	408
					TOTAL HORAS	1496

3.1.3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Nº DE ORDEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO DEPART.	série	ANUAL	DISCIPLINAS	C/H
01	Estágio Curricular Supervisionado	509	3ª	X	Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil	102
		509	4ª	X	Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	102
		509	3ª	X	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I	102
		509	4ª	X	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica II	102
					Total horas	408

3.1.4 MODALIDADE DE ESTAGIO

Disciplina de Estágio	C.H. Sem.		Modalidade de Estágio		
	T	P	Direto	Semi Direto	Indireto
Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil	51	51		X	
Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	51	51		X	
Estágio Curricular em Gestão na Educação Básica I	51	51		X	
Estágio Curricular em Gestão na Educação Básica II	51	51		X	

3.1.5 DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO E APROFUNDAMENTO

Nº DE ORDEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO DEPARTº	série	ANUAL	DISCIPLINAS	C/H
	Educação	501	4ª	X	Antropologia e Educação	68
		501	4ª	X	Educação de Jovens e Adultos	68
		501	4ª	X	Psicologia da Adolescência	68
		501	4ª	X	Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares	68
		501	4ª	X	Sexualidade Humana e Educação	68
		501	4ª	X	Direito Educacional	68
		506	4º	X	Leitura e Produção de Texto no Contexto Acadêmico	68
		509	4ª	X	Violências e Indisciplina na Escola	68
		509	4ª	X	Práticas Educativas do/no Campo	68
		509	4ª	X	Financiamento da Educação	68
					Total em horas a serem cursadas	136

Código	Nome da Disciplina	Pré-requisito* (Código)	Carga Horária (horas relógio)				Forma de Oferta	
			Teórica	PCC***	Estágio	Extensão	Sem. (S)	Anua (A)
1º Semestre								
	Introdução à Pedagogia		45	15			S	
	História da Educação		60				S	
	Psicologia da Educação I		45	15			S	
	Filosofia da Educação		60				S	
	Introdução à Pesquisa		30				S	
	Língua Portuguesa		30				S	
Subtotal			270	30				
2º Semestre								
	Didática		45	15			S	
	História da Educação Brasileira		60				S	
	Psicologia da Educação II		45	15			S	
	Sociologia da Educação		60				S	
	Pesquisa em Educação I		30				S	
	Produção Textual		30				S	
Subtotal			270	30				
3º Semestre								
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte		60				S	
	Fundamentos da Alfabetização e Letramento		60				S	
	Políticas Educacionais		60				S	
	Fundamentos da Educação Inclusiva		30				S	
	Fundamentos da Educação Infantil		30				S	
	Fundamentos do Ensino de Ciências		30				S	
	Seminário Integrador e Interdisciplinar I		15	90		20	S	
Subtotal			285	90		20		
4º Semestre								

	Educação, Corpo e movimento		60				S
	Metodologia da Alfabetização e Letramento		60				S
	Educação e Currículo		60				S
	Metodologia da Educação Inclusiva		30				S
	Metodologia da Educação Infantil		30				S
	Metodologia do Ensino de Ciências		30				S
	Seminário Integrador e Interdisciplinar II		15	90		20	S
Subtotal			285	90		20	
5º Semestre							
	Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa		30				S
	Fundamentos do Ensino de Matemática		60				S
	Seminários da Educação Infantil I		60			20	S
	Gestão Educacional	SIM	60				S
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia		60				S
	Pesquisa em Educação II	SIM	30				S
	Estágio Curricular em Educação Infantil I				80		S
Subtotal			300		80	20	
6º Semestre							
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa		30				S
	Literatura Infantil		30				S
	Metodologia do Ensino de Matemática		30				S
	Seminários da Educação Infantil II		60			20	S
	Seminários de Gestão Educacional		60			20	S
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História		60				S
	Pesquisa em Educação III	SIM	30				S
	Estágio Curricular em Educação Infantil II				80		S
	Estágio Curricular em Gestão Educacional				80		S
Subtotal			300		160	40	

7º Semestre							
	Modalidades da Educação		60				S
	Seminários do Ensino Fundamental: Anos Iniciais I		60			20	S
	Trabalho de Conclusão de Curso I	SIM	30				S
	Seminário Integrador e Interdisciplinar III		30	90		20	S
	Libras I		30				S
	Optativa I		30				S
	Optativa II		30				S
	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental – Anos Iniciais I				80		S
Subtotal			270	90	80	40	
8º Semestre							
	Pedagogia em espaços não escolares		60				S
	Seminários do Ensino Fundamental: Anos Iniciais II		60			20	S
	Trabalho de Conclusão de Curso II		30				S
	Seminário Integrador e Interdisciplinar IV		30	90		20	S
	Libras II		30				S
	Optativa III		30				S
	Optativa IV		30				S
	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental – Anos Iniciais II				80		S
Subtotal			270	90	80	40	
TOTAL/TIPO DE CARGA HORÁRIA			2.250h	420h	400h	180h**	
Atividades Complementares			200				
TOTAL GERAL							3.270h

Fonte: Colegiado de Pedagogia da Unespar, 2018.

* A Disciplina de Pesquisa em Educação II constitui-se como pré-requisito para cursar a Disciplina de Pesquisa em Educação III. A Disciplina de Pesquisa em Educação III constitui-se como pré-requisito para cursar a Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II. A Disciplina de Gestão Educacional constitui-se como pré-requisito para cursar a Disciplina de Seminários de Gestão Educacional. A Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I constitui-se como pré-requisito para cursar a Disciplina de Trabalho de Conclusão II.

** A carga horária de extensão, de acordo com a legislação, não é acrescida à carga horária total do curso, mas sim, permeiam atividades regulares do curso. Ou seja, algumas atividades regulares são também atividades de extensão.

*** PCC - Prática do Componente Curricular.

ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DA UNESPAR (CAMPUS DE PARANAVAÍ)

6. ESTRUTURA CURRICULAR – CURRÍCULO PLENO

DESDOBRAMENTO DAS ÁREAS/MATÉRIAS EM DISCIPLINAS			
Área/Matéria	Código	Disciplinas	C/H (relógio)
12. Atividades Formativas – de Formação GERAL (forma o perfil nacional, de acordo com a diretriz nacional)	1	História da Educação	120
	2	História da Educação Brasileira	60
	3	Filosofia da Educação I	120
	4	Filosofia da Educação II	60
	5	Psicologia da Educação I	120
	6	Psicologia da Educação II	60
	7	Sociologia da Educação	60
	8	Estado, Política e Organização da Educação	60
	9	Políticas Educacionais	60
	10	Didática I	60
	11	Didática II	60
	12	Fundamentos da Educação Infantil	60
	13	Fundamentos da Educação Especial	120
	14	Metodologia da Pesquisa em Educação	60
	15	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	60
	16	Metodologia do Ensino da Matemática	60
	17	Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente	60
	18	Metodologia do Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira	60
	19	Metodologia do Ensino da Geografia	60
	20	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60
Sub Total			1.440
2. Atividades Formativas – de formação DIFERENCIADA (forma o perfil específico de cada <i>Campus</i>)	21	Trabalho e Educação	60
	22	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60
	23	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	120
	24	Ensino e Estágio na Educação Infantil	120
		Ensino e Estágio nos Anos	120

	25	Iniciais do Ensino Fundamental	
	26	Estágio e Metodologia do Ensino da Alfabetização	120
	27	Ensino e Estágio em Organização do Trabalho Pedagógico	120
	28	Seminários de Elaboração do TCC	120
	29	Produção Orientada de TCC	60
			120
Sub total			900
3. Atividades Formativas – de formação INDEPENDENTE (opção individual, escolhida pelo aluno dentre as disciplinas ofertadas pelos cursos)	30	Optativa	60
Sub Total			60
4. Prática como Componente Curricular		Prática 1	50
		Prática 2	50
		Prática 3	50
		Prática 4	50
		Prática 5	50
		Prática 6	50
		Prática 7	50
		Prática 8	50
Sub Total			400
5. Estágio Supervisionado		Estágio Supervisionado na Educação Infantil	100
		Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização	100
		Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	100
		Estágio Supervisionado em Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Educacional	100
			100
Sub Total			400
6. Atividades teórico-práticas de Aprofundamento		Atividades teórico-práticas de Aprofundamento	200
Sub Total			200
TOTAL GERAL			3.400

ANEXO D – EMENTA “LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE” DA UEPG

509	LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE CARGA HORÁRIA: 68 horas EMENTA: O papel da arte, da ludicidade e dos jogos na escola e no processo de constituição dos sujeitos. Fundamentos, conteúdos básicos e metodologia do trabalho com a musicalização, artes visuais, dança, teatro e jogos. Estudo das relações entre corpo e educação. A expressão corporal como dimensão da linguagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Resgate histórico das brincadeiras e músicas infantis e suas relações na constituição da infância. BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BRITO, T. A. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2003. BROUGERE, G. Brinquedo e cultura. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. KISHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2002. MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: ArteMed, 2005. SANTOS, S. M. P. dos (Org). A ludicidade como ciência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
-----	--

**ANEXO E – EMENTA “FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA ARTE –
UNESPAR (CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA)**

DISCIPLINA:	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE		
C/H TOTAL:	60		
C/H TEÓRICA: 60	C/H PRÁTICA: -	C/H EXTENSÃO: -	C/H SEMIPRESENCIAL: -
EMENTA: A trajetória histórica e conceitual do ensino da Arte na educação básica brasileira. Legislação do ensino da Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diferentes linguagens artísticas. A inter-relação entre arte, cultura e educação. Expressões artísticas nacionais, estaduais e regionais, afro-brasileira e demais etnias. Conteúdos, metodologias, planejamento e avaliação para o ensino da Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. BÁSICA: BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Currículos da Educação Básica. In: Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/656>. JAKIMIU, V. C. L. Formação de professores de Arte no Brasil: sentidos, consensos e dissensos. In: Anais... V Colóquio Internacional de Educação. III Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares. II Encontro de Egressos e Egressas do PPGEd. Joaçaba: Unoesc, 2016, 24-26 out. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/VColoquio_2016.pdf>. COMPLEMENTAR: BARBOSA, Ana Mae Barbosa. Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras.			

ANEXO F – EMENTA “BRINQUEDO E BRINCADEIRA” DA UNESPAR (CAMPUS DE PARANAVAI)

1. IDENTIFICAÇÃO				
NOME DA DISCIPLINA:	Brinquedo e Brincadeira na Educação Infantil DNE 33-02 (optativa)			
SÉRIE/PERÍODO:	1º ano			
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA: 0
CARGA HOR. SEMANAL:	2			

2. EMENTA
Estudo e compreensão do jogo, do brinquedo e da brincadeira como recursos pedagógicos essenciais ao desenvolvimento integral e interação social do sujeito. A formação do pedagogo e sua vivência lúdica e a recreação Infantil e Psicomotricidade.
3. BIBLIOGRAFIA
BÁSICA
CUNHA, Nylse Helena da Silva & KRAFT Sandra. <i>Brincando- Aprendendo e Desenvolvendo o pensamento matemático</i> . Editora: Vozes, Ano: 2005. Número de páginas: 141.
FRIEDMANN, Adriana.[et al] <i>O direito de Brincar: a brinquedoteca</i> . São Paulo: Scritta,1992
KISHIMOTO, Tizuko Morchida <i>O jogo e a educação infantil</i> . São Paulo. Pioneira, 2002.
SANTOS, Santa Marli Pires dos. <i>Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo</i> . Porto Alegre: Artes médicas, 2002.
COMPLEMENTAR
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). <i>Jogo brinquedo, brincadeira e a educação</i> . São Paulo: Cortez,1997
SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). <i>Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos</i> . Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002.
LEBOVICI, S. & DIATKINE, R <i>O significado e função do brinquedo na criança</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
WINNICOTT, D. W. <i>A criança e seu mundo</i> . 6.ed.LTC, Rio de Janeiro: Zahar.
-----, <i>O brincar e a realidade</i> . Rio de Janeiro: Imago, 1975.
WAJSKOP, Gisela. <i>Brincar na pré-escola</i> . 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ANEXO G – EMENTA “METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

1.IDENTIFICAÇÃO					
NOME DA DISCIPLINA:	Metodologia do Ensino de História e da Cultura afro-brasileira				
SÉRIE/PERÍODO:	3º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	122	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	50
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2.EMENTA
Estudos dos Fundamentos Teórico/Metodológicos para o ensino de História e da Cultura afro-brasileira na Educação Infantil e nos Anos Iniciais
3.BIBLIOGRAFIA
BÁSICA
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. BORGES, V. P. O que é história. São Paulo: Brasiliense, 2003. FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriana Santarosa dos. Ensino de história para o fundamental 1: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013. Ki-Zerbo, Joseph. Metodologia e Pré-história da África. In: Silvério, Valter Roberto: Síntese da Coleção da HGA: Pré História ao Séc. XVI. Brasília: Unesco, Mec, Ufscar, 2013.
COMPLEMENTAR
COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2014.