

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

NICÓLE COSTA RABES

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO EM ARTE PARA A ATUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

PONTA GROSSA/PR
2022

NICÓLE COSTA RABES

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO EM ARTE PARA A ATUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Pedagogia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Barbosa da Silva.

PONTA GROSSA/PR
2022

NICÓLE COSTA RABES

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO EM ARTE PARA A ATUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Pedagogia, Setor de Ciência Humana, Letras e Artes, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Ponta Grossa/PR, 04 de março de 2022.

Professora Dra. Márcia Barbosa da Silva – Orientadora
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Doutora em Educação

Professora Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Doutora em Educação

Professor Dr. Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Doutor em Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Osni de Jesus Rabes e Raquel de Moura Costa, pelo apoio e incentivo durante toda a minha trajetória acadêmica, que serviram de alicerce para que eu chegasse até aqui.

Agradeço ao meu noivo Leonardo Wolski de Oliveira, pelo apoio e por estar sempre presente nos momentos difíceis com uma palavra de incentivo.

Agradeço à minha orientadora, Márcia Barbosa da Silva, por estar sempre presente me orientando e me auxiliando durante toda a elaboração deste trabalho e indicar a direção correta.

Gratidão pela participação dos professores Jefferson Mainardes, Graciete Tozetto Goes, Karina Regalio Compagnoli e Marilúcia Antônia de Resende Peroza cujo o auxílio e atenção foram essenciais para que este trabalho fosse concluído.

Por fim, também quero agradecer à Universidade Estadual de Ponta Grossa e todo o corpo docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia que demonstrou estar comprometido com a qualidade e excelência do ensino.

RABES, N. C. **A formação do professor pedagogo em arte para a atuação na educação infantil**. 2022. 114 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. (Professora orientadora: Márcia Barbosa da Silva).

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender como se dá a formação do professor pedagogo em Arte no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. Para isso foi realizada uma pesquisa exploratória com uma abordagem quali-quantitativa. Para fundamentar a análise dos dados, foi utilizada a Abordagem do Ciclo de Políticas para aprofundar as discussões das políticas que perpassam as diferentes esferas. O trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, foram analisadas as legislações e documentos normativos mais recentes que definem a Educação Infantil como uma das etapas da educação básica e determinam que a Arte deve estar presente nessa etapa da educação. Foi levantado o perfil do profissional designado pela legislação em diversos níveis para atuar com esta faixa etária. Além disso, foi realizada a análise das ementas dos Cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná, para verificar se seguem o que é determinado pelas Diretrizes do Curso. No segundo capítulo, discutiu-se se a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da UEPG no campo da Arte contempla o que os documentos norteadores do currículo da Educação Infantil estabelecem. Além disso, foi realizada a análise dos aspectos históricos da construção da BNCC para a Educação Infantil e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Município de Ponta Grossa. Por fim, no terceiro capítulo, são apresentados os dados relativos à aplicação de questionário referente ao ensino da Arte, para estudantes do Curso de Pedagogia da UEPG. O que se buscou aqui foi verificar como as estudantes pesquisadas pensam a sua formação inicial em relação ao campo da Arte. Os resultados obtidos apontam algumas fragilidades nessa formação, mas também permitiram apontar algumas alternativas para superar possíveis lacunas presentes nessa formação inicial relacionada ao ensino da Arte. Diante das análises realizadas, entendeu-se que o presente trabalho poderia ser uma contribuição no momento atual de revisão do currículo do Curso de Pedagogia da UEPG a partir das exigências legais de reformulação vigentes.

Palavras-Chave: Formação do professor pedagogo; Educação Infantil; Arte; Abordagem do Ciclo de Políticas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	– Ensino da Arte nos Currículos de Pedagogia das Universidades Públicas Paranaenses.....	24
QUADRO 1	– Disciplinas relativas ao estudo da Arte presentes nos currículos estudados.....	25
GRÁFICO 2	– Distribuição da carga horária das disciplinas de Arte dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados.....	26
GRÁFICO 3	– Disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia exclusivos para o ensino da Arte.....	27
GRÁFICO 4	– Distribuição das disciplinas de Arte por Série.....	28
TABELA 1	– Distribuição por série de disciplinas com indicação de fundamentos.....	29
QUADRO 2	– Ementa das disciplinas de Arte das Universidades Estaduais do Paraná e seus respectivos campos.....	29
TABELA 2	– Quantidade de objetivos de aprendizagem de cada campo de experiência.....	57
QUADRO 3	– Campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”.....	57
QUADRO 4	– Campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”.....	58
QUADRO 5	– Organização da Educação Infantil no município de Ponta Grossa.....	61
QUADRO 6	– Formação dos profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil no município de Ponta Grossa.....	61
QUADRO 7	– Direitos de aprendizagem do campo de experiência Traços, sons, cores e formas.....	63
QUADRO 8	– Direitos de aprendizagem do campo de experiência Corpo, gestos e movimentos.....	64
GRÁFICO 5	– Preenchimento do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.....	69
GRÁFICO 6	– Identificação das participantes da pesquisa.....	70
QUADRO 9	– Identificação das participantes da pesquisa.....	70
GRÁFICO 7	– Identificação do sexo das participantes da pesquisa.....	71
GRÁFICO 8	– Idade das participantes da pesquisa.....	71

GRÁFICO 9	– Experiência das participantes da pesquisa.....	72
GRÁFICO 10	– Tempo de vivência das participantes da pesquisa na área da educação.....	72
GRÁFICO 11	– Existência de disciplina relacionada à Arte ou ao ensino da Arte durante a graduação.....	73
QUADRO 10	– Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Essa disciplina se chamava Ludicidade, Corporeidade e Arte ou possuía outra nomenclatura? Como era essa disciplina?”.....	73
GRÁFICO 12	– Respostas das participantes da pesquisa em relação aos conteúdos abordados pela disciplina de “Ludicidade, Corporeidade e Arte”.....	75
QUADRO 11	– Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Quais atividades práticas te marcaram durante essa disciplina?”.....	77
QUADRO 12	– Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Essa disciplina foi importante para o seu processo de formação? O que ela acrescentou?”.....	78
QUADRO 13	– Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Como a disciplina de Arte ofertada pelo Curso de Pedagogia te auxiliou ou auxiliaria no trabalho com a Educação Infantil?”	80
GRÁFICO 13	– Experiência das participantes no trabalho com a Arte na Educação Infantil.....	82
GRÁFICO 14	– Preparação das participantes para trabalhar com a Arte na Educação Infantil.....	83
GRÁFICO 15	– Preparação das participantes para trabalhar com a Arte na Educação Infantil com relação à experiência no trabalho com a Arte.....	83
GRÁFICO 16	– Frequência adequada para trabalhar com a Arte na Educação Infantil de acordo com as participantes.....	84
QUADRO 14	– Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Quais tipos de atividades artísticas você costuma trabalhar na Educação Infantil?”.....	85

GRÁFICO 17	– Momento em que as participantes trabalham/trabalhariam com as atividades artísticas na Educação Infantil.....	86
GRÁFICO 18	– Linguagens artísticas que as participantes desenvolvem ou desenvolveriam na Educação Infantil.....	87
GRÁFICO 19	– Participação das respondentes em formações continuadas relacionadas a Arte na Educação Infantil.....	88
GRÁFICO 20	– As formações que mais ajudam as participantes a trabalharem com a Arte na Educação Infantil.....	89
QUADRO 15	– Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Pensando na sua formação inicial como pedagogo(a), aponte o que você acha que foi bom e o que precisaria melhorar para o trabalho com a Arte na Educação Infantil?”...	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEM/CI	Universidade Estadual de Maringá, campus Cianorte
UEM/MG	Universidade Estadual de Maringá, campus Maringá
UNEP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNEP/CP	Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Cornélio Procópio
UNEP/JZ	Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

UNESPAR/AP	Universidade Estadual do Paraná, campus Apucarana
UNESPAR/CM	Universidade Estadual do Paraná, campus Campo Mourão
UNESPAR/PA	Universidade Estadual do Paraná, campus Paranaguá
UNESPAR/PI	Universidade Estadual do Paraná, campus Paranavaí
UNESPAR/UV	Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNICENTRO/GP	Universidade Estadual do Centro Oeste, campus Guarapuava
UNICENTRO/IT	Universidade Estadual do Centro Oeste, campus Irati
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIOESTE/CA	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Cascavel
UNIOESTE/FB	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Francisco Beltrão
UNIOESTE/FI	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Foz do Iguaçu

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A ARTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	15
1.1 O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO COM AS LEGISLAÇÕES.....	15
1.2 O PEDAGOGO E AS PROPOSTAS EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
1.3 O ENSINO DA ARTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.....	22
1.3.1 Análise dos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná.....	23
1.3.2 Reflexões sobre os currículos analisados.....	33
1.4 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	36
1.4.1 Análise dos documentos com base na Abordagem do Ciclo de Políticas.....	38
2 OS DOCUMENTOS NORTEADORES PARA AS PROPOSTAS EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	43
2.1.1 A BNCC e a Educação Infantil.....	48
2.1.2 Organização da Educação Infantil na BNCC.....	50
2.1.3 A Arte na Educação Infantil segundo a BNCC.....	53
2.4 OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA.....	59
2.4.1 Contextualização histórica da Educação Infantil no Município de Ponta Grossa.....	59
2.4.2 Organização da Educação Infantil nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil do Município de Ponta Grossa.....	60
2.4.3 A Arte e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Município de Ponta Grossa.....	62

2.4.4	Os documentos norteadores da Educação Infantil no Município de Ponta Grossa e a formação em Licenciatura em Pedagogia oferecida pela UEPG.....	65
2.4.5	Análise dos documentos com base na Abordagem do Ciclo de Políticas.....	66
3	A FORMAÇÃO EM ARTE OFERECIDA PELO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....	68
3.1	ORGANIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	68
3.1.1	Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	69
3.1.2	Experiência dos sujeitos da pesquisa em relação à Arte.....	73
3.2	DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS.....	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	98
	APÊNDICE – Questionário de coleta de dados.....	107

INTRODUÇÃO

Ao se falar em Arte, uma das primeiras coisas que vem à mente são as obras de arte, as esculturas, as peças teatrais e os espetáculos de dança. Porém, a Arte não é somente isso, além de ela ser uma das maneiras das pessoas expressarem sua cultura, seus sentimentos e suas emoções, é também uma área do conhecimento fundamental para os seres humanos. Se essa área for trabalhada de maneira emancipatória, contribui para que o indivíduo se autoconheça, desenvolva a sensibilidade, a compreensão estética, o pensamento, a capacidade de criação, a imaginação, o senso crítico e, conseqüentemente, sua compreensão sobre a realidade.

Por esse motivo é importante trabalhar com a Arte desde a Educação Infantil, ainda mais que nessa etapa as crianças estão passando por um período de desenvolvimento físico e mental que não se repetirá com a mesma intensidade em outras fases. Nesse sentido, o trabalho com a Arte nesta faixa etária precisaria ser realizado por um professor que tivesse uma formação consistente na área.

Em Ponta Grossa, de acordo com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Município, o professor que atua nessa etapa da educação precisa ter formação mínima em Licenciatura em Pedagogia, conseqüentemente quem fica responsável pelas experiências em Arte na Educação Infantil é o professor pedagogo. Diante desse cenário, o problema levantado por este trabalho consiste na questão de como se dá a formação do professor pedagogo em Arte no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

O interesse por essa temática surgiu a partir da experiência como discente no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, em que se percebeu, ao chegar ao 4º ano do Curso, que os conteúdos de Arte tinham sido pouco explorados, considerando a importância da formação do professor pedagogo em Arte para a atuação na Educação Infantil. A partir disso, foi realizado um primeiro levantamento a respeito do ensino da Arte na formação humana. Foram realizadas leituras de autores como Luciana Esmeralda Ostetto, Mirian Celeste Martins, Maria Felisminda de Rezende e Fusari e Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz, entre outros. Esses autores corroboram com a importância do estudo da Arte desde a infância.

Nesse sentido, foi estabelecido como objetivo geral dessa pesquisa compreender como se dá a formação do professor pedagogo em Arte no contexto do

Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: analisar as condicionantes políticas da formação de professores pedagogos em diversos contextos; comparar a formação de professores pedagogos que é oferecida pela UEPG no campo da Arte com o que é determinado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e pelos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Município de Ponta Grossa; verificar se os estudantes que passaram pela disciplina formativa em Arte no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG se sentem preparados ou não para atuar com as experiências em Arte na Educação Infantil.

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualiquantitativa. De acordo com Alonso (2016), por muito tempo houve uma disputa entre as abordagens qualitativas e quantitativas, em que uma tentava não validar a outra, mas isso acabou mudando. Agora pesquisadores trabalham com essas abordagens de modo colaborativo e admitem que mesmo de maneiras diferentes ambas se complementam para entendimento dos fenômenos sociais.

Segundo Creswell (2007), essa abordagem é mista, pois faz a coleta de dados quantitativos e qualitativos, de maneira simultânea ou sequencial. Apesar da presente pesquisa ter elementos mais qualitativos, ela também possui dados quantitativos que precisavam ser tratados de maneira objetiva. De acordo com o autor nessa metodologia, “O pesquisador baseia a investigação na suposição de que a coleta de diversos tipos de dados garante um entendimento melhor do problema de pesquisa” (CRESWELL, 2007, p. 38). A utilização dessa abordagem, de fato, permitiu uma maior compreensão sobre o tema, pois essas duas perspectivas se completaram em relação ao que foi realizado neste trabalho.

Além disso, esta pesquisa se caracteriza como um trabalho exploratório. Gil (2008), afirma que as pesquisas exploratórias são realizadas geralmente quando o tema pesquisado é pouco explorado, tendo como finalidade promover uma visão geral e aproximada sobre o tema. O autor destaca ainda que este tipo de pesquisa “Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso” (GIL, 2008, p. 27). Nesse sentido, a presente pesquisa é exploratória pelo fato de que o tema é pouco pesquisado no âmbito da Universidade e por se utilizar de análises prioritariamente documentais e bibliográficas relacionadas ao tema estudado. A partir das análises feitas os dados foram organizados em capítulos que serão descritos a seguir.

No primeiro capítulo foi realizada a análise das legislações mais recentes que definem a Educação Infantil como uma das etapas da educação básica, que determinam que a Arte deve estar presente nessa etapa da educação e o perfil do profissional que irá atuar com esta faixa etária. A Resolução que instituiu as Diretrizes para o Curso de Licenciatura em Pedagogia também foi analisada neste capítulo para verificar se a Arte estava presente neste documento que norteia os currículos de tais Cursos em todo o território nacional. Neste capítulo verificou-se ainda se os Cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná seguem o que foi determinado pela Resolução que instituiu as Diretrizes do Curso e trazem a Arte em suas ementas, sobre os quais foi realizada uma análise.

O segundo capítulo discutiu se a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da UEPG no campo da Arte contempla o que os documentos norteadores do currículo da Educação Infantil estabelecem. Para isso, realizou-se a análise da BNCC para a Educação Infantil e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Município de Ponta Grossa. Foi feito também um levantamento dos aspectos históricos da construção da BNCC para a Educação Infantil e verificou-se quais os conteúdos de Arte o documento traz para essa etapa da educação. Já em relação aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Município, foi feita a contextualização histórica dessa etapa de ensino e a análise acerca do que o documento dispõe sobre a Arte na Educação Infantil.

Ao iniciar as análises dos documentos e com a obtenção dos primeiros dados, sentiu-se a necessidade de aprofundar as discussões das políticas que norteiam tais documentos a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe. Essa abordagem auxiliou, por meio dos contextos que a compõe, na compreensão da elaboração dessas políticas até serem colocadas em prática e as suas consequências.

Por fim, no terceiro capítulo buscou-se realizar a análise das respostas obtidas por meio de um questionário aplicado às acadêmicas do Curso de Pedagogia, referente ao ensino da Arte. Esse questionário teve como propósito verificar como as estudantes pesquisadas pensam a sua formação inicial em relação ao campo da Arte. A partir disso, buscou-se alternativas para superar possíveis lacunas presentes nessa formação inicial relacionada ao ensino da Arte. Nas Considerações Finais, procurou-se fazer uma reflexão sobre os limites do presente trabalho e das possíveis contribuições, tendo em vista o contexto atual de reformulação que passa o Curso.

1 A ARTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

[...] a arte pode ampliar e potencializar o repertório estético e cultural dos futuros pedagogos, possibilitando que a educação possa vir a ser um processo mais poético na compreensão das pluralidades de nosso tempo. (MOMOLI; EGAS, 2015, p. 72)

Para discutir sobre a formação em Arte do professor pedagogo que atuará na Educação Infantil é preciso analisar algumas legislações importantes e que trouxeram mudanças para essa etapa de ensino, dentre elas a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Além disso, é necessária a análise da Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, para verificar se a Arte está presente no documento que norteia o ensino em tais cursos em todo o Brasil.

A partir dessa análise, realizou-se a seleção das Universidades Estaduais que continham o Curso de Pedagogia para verificar se as instituições estavam cumprindo o que determina a Resolução e se havia a presença da Arte nos cursos. Nos cursos em que a Arte estava presente, será realizada uma análise nos documentos que norteiam o ensino de cada curso, como o Projeto Pedagógico do Curso, Matriz Curricular e Ementário, para ver como é constituída a disciplina em que a Arte está presente.

Ao realizar essa análise, sentiu-se a necessidade de se aprofundar as discussões das políticas que norteiam tais documentos a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, que “[...] permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 47).

1.1 O ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO COM AS LEGISLAÇÕES

No Brasil, até o final dos anos 1970, havia legislações voltadas mais ao assistencialismo das crianças pequenas. Nos anos 1980, por conta da constituinte,

houve uma grande mobilização por parte da comunidade acadêmica, dos pesquisadores da infância, das organizações não governamentais e da sociedade civil para reorganizar a legislação em relação à educação dessas crianças.

A nova Constituição da República foi elaborada em meio a essa mobilização, a partir da qual “[...] foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira o direito da criança à educação” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85). Assim, com a promulgação da Constituição da República de 1988, foi garantido que a Educação Infantil deveria ser prestada pelo Estado, conforme disposição do art. 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Apesar do que foi determinado pela Constituição, o atendimento ofertado às crianças das camadas mais pobres da população era feito predominantemente de maneira assistencialista, tanto que este atendimento estava alocado nas Secretarias de Assistência Social ou de Saúde. Por sua vez, as crianças oriundas de famílias de classes mais altas tinham a possibilidade de matricular seus filhos em instituições educacionais, como os chamados Jardins de Infância.

As instituições destinadas ao atendimento mais assistencialista tinham como objetivo maior a “[...] proteção e cuidado às crianças cujas mães trabalhavam [...]” (VITTA; CRUZ; SCARLASSARA, 2018, p. 64). Esses cuidados envolviam desde alimentação, higiene, supervisão, entre outros, não sendo prioritário o atendimento educacional. Em vista disso, houve uma série de debates durante a tramitação da LDB de 1996 em defesa da migração do atendimento dessa faixa etária para o Ministério da Educação, fazendo com que a Educação Infantil deixasse de ter um cunho apenas assistencialista e passasse a ter caráter educativo-pedagógico (CERISARA, 1999).

De acordo com Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 64), isso significou um marco importante para a Educação Infantil, uma vez que definiu sua função e, também, os elementos a serem trabalhados nessa etapa. Nesse sentido a LDB, “[...] mostrou um avanço na concepção de Educação Infantil, pois veio a definir uma educação voltada realmente para a criança, considerando-a como sujeito social de direitos que deve ser mantida pelo Estado [...]” (NASCIMENTO; GURGEL; ALMEIDA, 2017, p. 22110).

A partir dessa determinação, o atendimento da Educação Infantil se tornou também obrigatório e de responsabilidade dos municípios, de acordo com o art. 11, inciso V, da LDB¹, por meio de creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos. A lei estabelece ainda que os municípios devem oferecer esse atendimento de forma gratuita à toda população, conforme dispõe o art. 4º, inciso II².

Um ponto importante que a LDB trouxe foi a determinação de que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, a qual “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), conforme disposição do art. 29, atualmente com redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Isso representou uma mudança muito maior do que simplesmente fazer uma troca burocrática de Secretarias. Considerar a Educação Infantil como uma etapa da educação básica foi uma mudança de paradigma que teve como consequência a necessidade de se ter profissionais capacitados, organizar um currículo para essa etapa, entre outras questões.

Pelo fato de a Educação Infantil passar a ter caráter educativo-pedagógico a partir da LDB, essa lei também organizou as áreas do conhecimento que contemplariam as experiências para as crianças pequenas, e entre elas está a Arte. Em relação ao campo da Arte, atualmente, o artigo 26, § 2º da LDB³, determina a obrigatoriedade do ensino de Arte em todas as etapas da Educação Básica. Já o § 6º⁴, em sua redação atual, determina que as linguagens que constituirão o componente curricular desse ensino são as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro (BRASIL, 1996).

Conclui-se, portanto, que a Arte e suas linguagens devem estar presentes obrigatoriamente na Educação Infantil, pois essa etapa também faz parte da educação básica. No entanto, a LDB não determina a obrigatoriedade de um professor formado na área para ministrar as aulas de Artes nesta etapa de ensino. Como consequência

¹ Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V. oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

² Art.4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] II. educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

³ Art. 26, § 2º. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

⁴ Art. 26, § 6º. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

dessa lacuna, muitas escolas particulares e Secretarias de Educação não contratam um profissional especializado, ficando a cargo do professor da turma ministrar essas aulas, sendo ele formado em licenciatura plena ou apenas magistério em nível médio, na modalidade normal.

Interessa a esta pesquisa a relação do profissional formado em Pedagogia e as experiências em Artes, por isso, no próximo tópico, será aprofundada um pouco mais a discussão sobre a formação do profissional que pode fazer o atendimento educacional na Educação Infantil.

1.2 O PEDAGOGO E AS PROPOSTAS EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente os pesquisadores e a sociedade civil organizada lutaram para que o atendimento na Educação Infantil fosse feito por um profissional formado em nível superior, dada a importância dessa fase de desenvolvimento humano. O § 4º do art. 87 da LDB, em sua redação original, dispunha que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Essa década da educação foi de 1996 a 2006. Mas, na prática, vários municípios elaboraram leis próprias para possibilitar também a contratação de professores apenas com magistério (nível médio).

Após o final da década da educação, o § 4º do art. 87 da LDB foi revogado pela Lei nº 12.796, 04 de abril de 2013. Por sua vez, o art. 62 da LDB, que teve sua redação alterada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, possibilitou que professores com formação em nível médio (magistério) ou aqueles com formação em licenciatura plena sem ser especificamente em Pedagogia pudessem atuar na Educação Infantil. Em Ponta Grossa, segundo os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, datados do ano de 2020, para atuar nesta etapa da educação básica há a exigência de que o professor tenha formação mínima em Licenciatura em Pedagogia.

Porém, na prática o último concurso público (edital nº 002/2018) para professores da Educação Infantil do município de Ponta Grossa que ocorreu no ano de 2018 e último teste seletivo (edital nº 001/2021) de professores para a Educação Infantil com prazo determinado que ocorreu em 2021 permitiram que professores com

formação em magistério (nível médio) pudessem assumir as aulas nessa etapa da educação.

Apesar disso, entende-se que o profissional que ficará responsável também pelas experiências em Arte na Educação Infantil do Município é o professor pedagogo. Em relação aos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, conforme determinação da Resolução n. 1/2006, do CNE/CP, o artigo 5º, no inciso VI, estabelece que os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, quando formados, devem estar aptos a ensinar sobre várias áreas do conhecimento, inclusive Artes, “de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2). Ou seja, em sua formação inicial, os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia deveriam passar por uma formação que contemplasse a Arte e suas linguagens para poderem abordar esses conteúdos futuramente.

A Resolução n. 1/2006, do CNE/CP também estabelece que os professores pedagogos passem por uma formação inicial que contemple as dimensões estéticas, culturais e artísticas, como é possível observar no art. 6º, inciso I, alíneas “e”, “i” e “k”:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

[...]

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

[...]

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

A partir da análise dos trechos acima, é possível observar que a alínea “i” indica explicitamente a Arte como um campo que deve fazer parte do núcleo básico de formação do Pedagogo. Ou seja, é considerada como uma área de conhecimento fundamental para a formação docente que deverá fazer parte de sua prática pedagógica. Porém, Ostetto e Silva (2018a, p. 266) tem razão quando apontam que as dimensões relacionadas à Arte contempladas nesta Resolução “[...] aparecem de

forma genérica e imprecisa” como ocorre, por exemplo, com a estética e a cultura nas alíneas “e” e “k”.

As dimensões estéticas, artísticas, culturais são apresentadas na legislação sobre a formação do professor de maneira instrumental, privilegiando os conteúdos de ensino, informações e habilidades na perspectiva do desenvolvimento infantil (OSTETTO; SILVA, 2018a). Não há a consideração do direito do professor em receber uma formação cultural e artística significativa, mas há o apontamento sobre a necessidade de que sejam contemplados os conhecimentos sobre o desenvolvimento de crianças em diversas dimensões, como a estética, artística, cultural e lúdica em sua prática pedagógica (OSTETTO; SILVA, 2018b). Ou seja, de acordo com a legislação, a formação do professor pedagogo para atuar com a Arte possui um viés instrumental, mas a prática deve ter a perspectiva humanista.

Outro ponto observado a partir da análise da Resolução é que a Arte está presente nas DCNs para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia não apenas devido a sua importância para a futura prática dos professores, “[...], mas também por uma realidade imposta, bem como pelo desinteresse em fomentar a formação de professores de Artes no país” (ARAÚJO, 2015, p. 56a), pois o fato de um professor generalista dar conta de várias áreas do conhecimento diminui a quantidade de profissionais a serem contratados pelos sistemas de ensino da educação básica.

Uma análise da LDB e, também, da Resolução n. 1/2006, do CNE/CP aponta que há “[...] uma articulação legalista do Estado para garantir em âmbitos municipal, estadual e federal o cumprimento de suas leis” (ARAÚJO, 2015, p. 56a), ou seja, o Estado se organiza para que a lei seja cumprida e todas as etapas da educação recebam o ensino da Arte. No entanto, ao determinar na LDB que o professor da Educação Infantil possa ser um profissional formado em qualquer licenciatura, abre espaço para que nas instâncias menores do Estado, como os municípios, que são onde as políticas realmente se efetivam, por questões administrativas e financeiras, criem dispositivos para contratar apenas um professor generalista. No caso da Educação Infantil esse professor é prioritariamente formado em Pedagogia ou no magistério.

Desta forma, é importante que os Cursos de Licenciatura em Pedagogia ofereçam uma formação de qualidade e que possuam uma ou mais disciplinas que contemplem as dimensões estéticas, culturais e artísticas, porém de forma significativa, pois se a formação deste docente apresenta lacunas, isso refletirá em

sua atuação como professor em sala de aula, contribuindo para a precarização das propostas em Arte na Educação Infantil.

Para possibilitar à criança propostas que contemplem experiências sensíveis, criativas, artísticas e lúdicas, as quais contribuam para o enriquecimento de sua relação com o mundo, oportunizando apropriações de diferentes manifestações culturais, potencializando sua forma de expressão por meio de múltiplas linguagens e sustentada pelos princípios estéticos que estão indicados na legislação, é necessário que o professor também tenha uma formação baseada nestes princípios (OSTETTO; SILVA, 2018a).

De acordo com Rangel e Rojas (2012, p. 71). “[...] a arte na formação docente possibilita desenvolver a imaginação, a criação, a expressão, a produção do saber, bem como sua percepção estética, ampliando perspectivas de apreciar, de analisar, de interpretar o mundo, com mais acuidade”. Porém, para que isso ocorra, essa disciplina precisa promover atividades que estimulem os futuros docentes a aprenderem, a pensarem, a imaginarem, a conhecerem e a criarem, pois por meio delas os acadêmicos agregam valores educativos e culturais, que irão se refletir também na aprendizagem de seus futuros alunos (RANGEL; ROJAS, 2012).

Essa formação em Arte deve permitir ao professor vivenciar momentos de criação, experimentação, expressão e também de liberdade de movimento, de forma que articule o pensamento e a sensibilidade, as emoções e os conhecimentos, os quais são os meios para a formação estética (OSTETTO; SILVA, 2018a). Ainda, de acordo com Martins e Lombardi (2017, p. 1954):

[...] uma formação estética, cultural e artística de pedagogos não se limita ao oferecimento de uma disciplina na graduação. Mas este espaço que nos é concedido tem forte importância, merecendo ser pensado e debatido para que amplie suas potencialidades de criação, de colaboração interdisciplinar e da poiesis que nos torna mais humanos.

Em relação ao Curso de Pedagogia, o espaço destinado ao estudo da Arte no currículo permite que os acadêmicos que não passaram por experiências artísticas significativas e bem estruturadas ao longo da sua escolarização, possam ter contato de fato com a Arte de uma maneira mais aprofundada. Pois isso, pode favorecer que os estudantes percebam, vivenciem e compreendam “[...] os processos de criação e suas amarras, o corpo expressivo, o mergulho na fluência e no diálogo com as diferentes materialidades” (MARTINS; LOMBARDI, 2017, p. 1950).

De acordo com o exposto até aqui, é possível perceber que o ensino da Arte na formação de professores pedagogos encontra diversas dificuldades. Um dos objetivos desta pesquisa é pensar como isso se comporta no contexto paranaense e mais especificamente na cidade de Ponta Grossa. Para tanto, no próximo tópico, será realizada uma análise da formação oferecida por Universidades públicas paranaenses no âmbito estadual, sobre a presença de disciplinas voltadas para o ensino da Arte em Cursos de Pedagogia.

1.3 O ENSINO DA ARTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Diante do questionamento em relação a oferta do ensino de Arte nos Cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, buscou-se realizar uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das Universidades Estaduais do Paraná para observar como ocorre a formação em Arte dos futuros professores que poderão atuar na Educação Infantil.

O contexto das Universidades estaduais foi escolhido porque as Universidades públicas possuem melhores condições de concretização das políticas educacionais, pela possibilidade de ofertarem uma maior qualidade de ensino, amparada pela pesquisa e extensão. Dentro de Ponta Grossa, a única Universidade pública que oferece o Curso de Pedagogia pertence ao Sistema Estadual de Ensino, daí a escolha de estudar os currículos no contexto das coirmãs paranaenses.

O presente estudo pode dar pistas sobre como a UEPG se localiza em relação a oferta de formação em Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia no âmbito estadual. Outro fato importante é que a Universidade pública conta com dispositivos de transparência que permitem o acompanhamento de suas atividades pela comunidade.

Para isso, foram feitas triagens nas Universidades Estaduais, tendo como objetivo selecionar os dados referentes aos Cursos de Pedagogia existentes. Ao todo foram encontradas sete instituições estaduais que oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia no Paraná, sendo elas a Universidade Estadual de Londrina – UEL (campus Londrina), Universidade Estadual de Maringá – UEM (campi Maringá e Cianorte), Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (campi Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória), Universidade Estadual do Centro

Oeste – UNICENTRO (campi Guarapuava e Irati), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (campi Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão), Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (campi Cornélio Procopio e Jacarezinho) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (campus Ponta Grossa).

Foram encontrados os PPCs da maioria das Universidades citadas acima. No total foram analisados 16 cursos, pois cada um dos campi das Universidades possui o seu próprio currículo. Não foi possível realizar a análise do PPC de Pedagogia do campus Guarapuava da UNICENTRO, pois este documento não estava disponível no site da instituição. Neste caso foram utilizados os dados referentes à matriz curricular e ao ementário acessíveis no site.

Os pontos em que esta análise se baseou foram: se havia carga horária destinada à ao estudo da Arte; se havia a presença da Arte nas ementas e; se houve a predominância de linguagem artística ou a abordagem de todas, entre outras reflexões possíveis.

1.3.1 Análise dos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná

O professor pedagogo “[...] atua na formação do conhecimento base do sujeito, e seu processo de intervenção reflete na constituição de sociedade” (BULATY, 2019, p. 47). A formação deste professor se “[...] respalda no currículo que expressa à imagem do curso e do professor ali formado” (BULATY, 2019, p. 48). Então, a partir disso, esta pesquisa buscou realizar a análise desses currículos, para verificar de que maneira o ensino da Arte está sendo proposto para os futuros professores pedagogos que formarão as crianças da Educação Infantil.

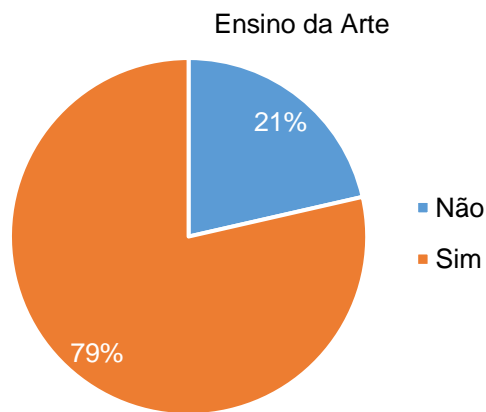
Ao analisar os documentos foi possível observar que a maioria dos currículos foi reestruturada recentemente, entre 2016 a 2020, com exceção da UEPG cujo currículo é de 2012 e da UEM campus Cianorte (UEM/CI) que não trazia a data do documento, porém sua última referência é de 2012.

Durante a análise foi possível constatar que 13 dos 16 cursos cumprem o que foi determinado pelo art. 5º, inciso VI, da Resolução n. 1/2006, do CNE/CP, pois apresentam o ensino da Arte em seus currículos. Apesar da determinação de a Arte

fazer parte do núcleo de estudos básicos da formação docente estar vigente há 14 anos, ainda é possível encontrar instituições que não a cumprem.

Dos cursos analisados, 3 não possuem disciplinas que abordam essa temática, sendo elas a UEL, UNESPAR campus Paranavaí (UNESPAR/PI) e a UNIOESTE campus Cascavel (UNIOESTE/CA). Apesar disso, grande parte das instituições analisadas possuem o ensino da Arte, como é possível verificar no gráfico 1 abaixo:

GRÁFICO 1 – Ensino da Arte nos Currículos de Pedagogia das Universidades Públicas Paranaenses



Fonte: Elaborado pela autora com base em UNESPAR/AP (2018), UNESPAR/CM (2018), UNESPAR/PA (2020), UNESPAR/UV (2018), UNESPAR/PI (2019), UNICENTRO/GP (2018), UNICENTRO/IT (2020), UNIOESTE/FI (2016), UNIOESTE/FB (2016), UNIOESTE/CA (2016), UEM/CI, UEM/MG (2018), UEL (2018), UENP/CP (2019), UENP/JZ (2020), UEPG (2012).

A ausência e a presença da Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia, em grande parte, são influenciadas pelos grupos que neles atuam. De acordo com Gondim e Fernandes (2011, p. 501), “As decisões e prescrições relativas ao currículo dos Cursos de Pedagogia estão estreitamente vinculadas a estruturas de poder e dominação” e são objetos de disputa, pois a seleção dos conteúdos que serão tratados ao longo do curso depende das forças atuantes no momento. Então se não há profissionais da área da Arte que atuam nos Cursos de Pedagogia, não haverá a defesa para que esta área do conhecimento seja também contemplada nos currículos desses cursos. Nesse sentido, entende-se que o ideal seria que profissionais formados em Arte também atuassem nos Cursos de Pedagogia com a formação dos futuros professores pedagogos nessa área.

As análises realizadas com base nos documentos apontam também que há diferenças entre as disciplinas, de uma Universidade para outra e até mesmo entre os campi de uma mesma instituição. Foi possível constatar uma variedade de

nomenclaturas e cargas horárias na oferta de disciplinas relativas ao ensino da Arte, como é possível verificar no quadro 1 abaixo:

QUADRO 1 – Disciplinas relativas ao estudo da Arte presentes nos currículos estudados

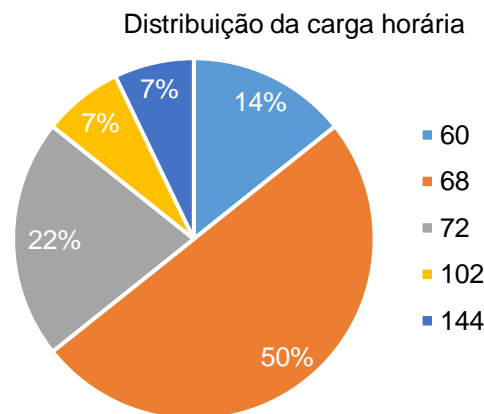
Instituição	Nomenclatura da disciplina	Carga horária	Ano/série/semestre
UNESPAR campus Apucarana (UNESPAR/AP)	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Arte	60 horas	4° ano
UNESPAR campus Campo Mourão (UNESPAR/CM)	Fundamentos Teórico-Metodológicos no ensino da Arte e Educação Física	144 horas	4° ano
UNESPAR campus Paranaguá (UNESPAR/PA)	Metodologia do Ensino da Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	72 horas	4° série
UNESPAR campus União da Vitória (UNESPAR/UV)	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte	60 horas	3° semestre (2° ano)
UNICENTRO campus Guarapuava (UNICENTRO/GP)	Prática de Ensino de Artes	102 horas	1° série
UNICENTRO campus Irati (UNICENTRO/IT)	Teoria e Metodologia do Ensino de Artes	68 horas	3° série
UNIOESTE campus Foz do Iguaçu (UNIOESTE/FI)	Fundamentos Teóricos Metodológicos de Arte e Movimento	68 horas	4° ano
UNIOESTE campus Francisco Beltrão (UNIOESTE/FB)	Arte e suas metodologias	68 horas	4° ano
UEM campus Cianorte (UEM/CI)	Form. Docente: Prática de Ens. de Arte na Escola	68 horas	2° semestre da 1° série
UEM/CI	Educação, Mídia e Arte	68 horas	1° semestre da 3° série
UEM campus Maringá (UEM/MG)	Estudos de arte e compreensão estética	68 horas	2° semestre da 2° série
UENP campus Cornélio Procopio (UENP/CP)	Educação, Arte e Movimento	72 horas	8° semestre (4° ano)
UENP campus Jacarezinho (UENP/JZ)	Metodologia do Ensino de Artes	72 horas	4° série
UEPG	Ludicidade, Corporeidade e Arte	68 horas	1° ano

Fonte: Adaptado pela autora de UNESPAR/AP (2018), UNESPAR/CM (2018), UNESPAR/PA (2020), UNESPAR/UV (2018), UNICENTRO/GP (2018), UNICENTRO/IT (2020), UNIOESTE/FI (2016), UNIOESTE/FB (2016), UEM/CI, UEM/MG (2018), UENP/CP (2019), UENP/JZ (2020), UEPG (2012).

Com base no quadro 1 acima é possível perceber algumas características relacionadas à carga horária destinada a cada disciplina, à distribuição das disciplinas por série e à denominação das disciplinas, que indicam o estudo concomitante de mais de uma área de conhecimento além da Arte.

O quadro 1 mostra também que as disciplinas possuem cargas horárias diferentes, sendo duas com 60 horas, sete com 68 horas, três com 72 horas, uma com 102 horas e uma com 144 horas. É possível observar por meio do gráfico 2 abaixo que grande parte das cargas horárias das disciplinas estão distribuídas entre 60 a 72 horas, sem grandes variações.

GRÁFICO 2 – Distribuição da carga horária das disciplinas de Arte dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados

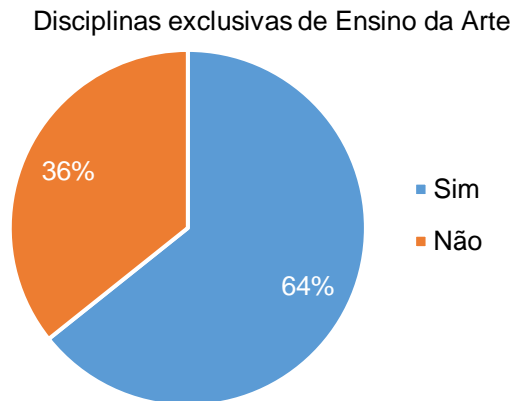


Fonte: Elaborado pela autora com base em UNESPAR/AP (2018), UNESPAR/CM (2018), UNESPAR/PA (2020), UNESPAR/UV (2018), UNICENTRO/GP (2018), UNICENTRO/IT (2020), UNIOESTE/FI (2016), UNIOESTE/FB (2016), UEM/CI, UEM/MG (2018), UENP/CP (2019), UENP/JZ (2020), UEPG (2012).

A partir da análise das disciplinas de Arte ofertadas pelas instituições estudadas, é possível questionar se as cargas horárias disponibilizadas são suficientes para o ensino da Arte de maneira aprofundada e significativa. De acordo com Lombardi e Martins (2014, p. 621), analisar as cargas horárias é um dos modos de “[...] compreender a importância atribuída à Arte nos cursos de Pedagogia”. Somente a disciplina ofertada pela UNICENTRO/GP que conta com 102 horas para a disciplina parece dar maior destaque para a área da Arte, uma vez que a disciplina ofertada pela UNESPAR/CM que conta com 144 horas divide o estudo da Arte com a Educação Física.

De fato, o ensino da Arte parece não ser prioritário, uma vez que 5 das 14 disciplinas ofertadas não são exclusivas ao ensino da Arte. Tais disciplinas estão associadas ao Movimento (UNESPAR/CM; UNIOESTE/FI; UENP/CP), ao estudo da Mídia (UEM/CI) e à Ludicidade (UEPG). Porém este grupo de disciplinas que não são exclusivas é pequeno em comparação ao grupo em que há esta exclusividade, como é possível observar no gráfico 3 abaixo:

GRÁFICO 3 – Disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia exclusivos para o ensino da Arte



Fonte: Elaborado pela autora com base em UNESPAR/AP (2018), UNESPAR/CM (2018), UNESPAR/PA (2020), UNESPAR/UV (2018), UNICENTRO/GP (2018), UNICENTRO/IT (2020), UNIOESTE/FI (2016), UNIOESTE/FB (2016), UEM/CI, UEM/MG (2018), UENP/CP (2019), UENP/JZ (2020), UEPG (2012).

No entanto, em relação às ofertas de disciplina que relacionam Arte e Movimento, enquanto na UNESPAR/CP a carga horária destinada à disciplina mista é de 144 horas, na UENP/CP é de 72 horas e na UNIOESTE/FI é de 68 horas. Já as disciplinas que relacionam a Mídia e a Arte (UEM/CI) e Ludicidade (UEPG) contam com 68 horas. Os dados obtidos levam a refletir sobre o espaço destinado ao estudo exclusivo da Arte em cada uma delas e, também, sobre a relação que se estabelece entre Arte e Movimento, Arte e Ludicidade e Arte e Mídia.

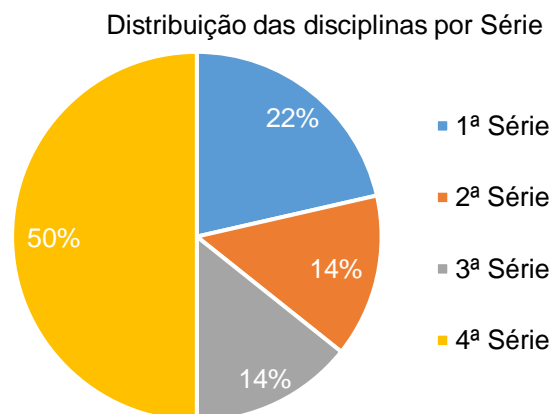
Em relação a disciplina da UEM/CI sobre Mídia e Arte é possível compreender que estes campos de conhecimento possuem uma certa proximidade, devido ao fato de que os estudos da Mídia se aproximam das Artes Visuais, lembrando que a UEM/CI oferece ainda outra disciplina voltada para a Arte (Formação docente e prática de Ensino de Arte na escola, com 68 horas). Já em relação à Arte e Movimento, pode-se pensar que são duas áreas normalmente desprezadas no currículo. De fato, outras disciplinas não têm dificuldades de inserção no currículo, no entanto a Arte e a Educação Física sempre necessitam de justificativas para a sua inclusão (HERNÁNDEZ, 2010 *apud* LEITE, *et al.*, 2018).

Nesse sentido nada mais simples que juntar as duas disciplinas, uma vez que não seriam tão necessárias para a formação. Outra questão que se pode levantar a respeito de relegar a Arte e o Movimento para um segundo plano na formação docente é que no contexto da sociedade capitalista, essas áreas do conhecimento remetem à máxima grega: mente sã em corpo sã. Enquanto a Arte cuida do espírito, o

Movimento cuida do corpo e tudo o que o sistema capitalista não precisa é de corpos sãos e mentes sãs que o confrontem (LEITE, *et al.*, 2018).

Essas questões assumem uma dimensão mais impactante quando se analisa a disciplina ofertada pela UEPG, que reúne Arte, Ludicidade e Corporeidade, destinando à disciplina apenas 68 horas. É de se questionar o espaço de formação em cada um desses campos, uma vez que o número de horas, além de ser destinado a uma disciplina mista, abrange três áreas. É necessário visualizar que cada uma destas áreas dispõe de suas próprias especificidades. Para compreender melhor essa situação, terão de ser analisados outros dados como as ementas que serão tratadas mais adiante. O quadro 1 mostra ainda que a maioria das disciplinas de Arte estão alocadas nos dois últimos anos do curso, como é possível visualizar no gráfico 4.

GRÁFICO 4 – Distribuição das disciplinas de Arte por Série



Fonte: Elaborado pela autora com base em UNESPAR/AP (2018), UNESPAR/CM (2018), UNESPAR/PA (2020), UNESPAR/UV (2018), UNICENTRO/GP (2018), UNICENTRO/IT (2020), UNIOESTE/FI (2016), UNIOESTE/FB (2016), UEM/CI, UEM/MG (2018), UENP/CP (2019), UENP/JZ (2020), UEPG (2012).

O quadro 1 revela também uma tendência da maioria das instituições de considerar o ensino da Arte como um componente curricular da futura prática docente dos pedagogos, pois das 14 disciplinas elencadas, 10 trazem no título termos como: fundamentos, metodologia e prática pedagógica, que indicam a intenção de embasar a ação docente na área. Além disso, o fato dessas disciplinas estarem alocadas, em grande parte, nos dois últimos anos do curso denota uma preocupação em que esses conteúdos sejam ministrados num momento de maior amadurecimento dos acadêmicos.

Em contrapartida, tem-se alocada em cada série, disciplinas que apresentam denominação genérica, dentre elas: Educação, Arte e Mídia (UEM/CI); Estudos de Arte e compreensão Estética (UEM/MG); Educação, Arte e Movimento (UENP/CP); Ludicidade, Corporeidade e Arte (UEPG). É possível visualizar melhor essa distribuição na tabela abaixo:

TABELA 1 – Distribuição por série de disciplinas com indicação de fundamentos

Nomenclatura das disciplinas	1°	2°	3°	4°	Total
Fundamentos/Metodologias/Práticas	2	1	1	6	10
Outros	1	1	1	1	4
Total	3	2	2	7	

Fonte: Elaborado pela autora com base em UNESPAR/AP (2018), UNESPAR/CM (2018), UNESPAR/PA (2020), UNESPAR/UV (2018), UNICENTRO/GP (2018), UNICENTRO/IT (2020), UNIOESTE/FI (2016), UNIOESTE/FB (2016), UEM/CI, UEM/MG (2018), UENP/CP (2019), UENP/JZ (2020), UEPG (2012).

Para compreender como essa relação é estabelecida e como a Arte está sendo pensada em cada currículo, é importante analisar as ementas das disciplinas pesquisadas. A partir do levantamento feito nos documentos foi elaborado um quadro comparativo das ementas.

QUADRO 2 – Ementa das disciplinas de Arte das Universidades Estaduais do Paraná e seus respectivos campos

(continua)

Instituição-disciplina	Ementa
UNESPAR/AP - Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Arte	História da Arte. Expressões artísticas e as diferentes linguagens culturais: Artes visuais, dança, teatro e música. O currículo escolar e o ensino da arte no Brasil. Fundamentos metodológicos para o ensino da Arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (UNESPAR/AP, 2018, p. 37).
UNESPAR/CM - Fundamentos Teórico-Metodológicos no ensino da Arte e Educação Física	Fundamentos teórico-metodológicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Artes e Educação Física. Busca superar as concepções fundadas nas lógicas instrumental, anátomo-funcional e esportivizada de Educação Física, sobretudo do modelo positivista. Na Arte busca superar também a visão positivista e de fragmentação do homem e entendê-la como linguagem ligada a cultura, história e política, tão importante quanto a Ciência (UNESPAR/CM, p. 86, 2018).
UNESPAR/PA - Metodologia do Ensino da Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Conceito de Arte. Apreciação estética. Potencial criador. A dupla faceta da Arte na Educação: como fator integrante e integrador das demais áreas do saber. O currículo de Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais. As Artes Visuais e a Educação. Diferentes formas e técnicas de trabalho em Artes Visuais para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A Música na educação. Percepção e expressão em Música. Apreciação musical. Repertório para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Música e movimento. Dança como expressão corporal. Linguagem teatral e Educação. Jogos teatrais (UNESPAR/PA, 2020, p.67).

QUADRO 2 – Ementa das disciplinas de Arte das Universidades Estaduais do Paraná e seus respectivos campos

(continuação)

Instituição-disciplina	Ementa
UNESPAR/UV - Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte	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 (UNESPAR/UV, 2018, p. 61).
UNICENTRO/GP - Prática de ensino de Artes	Concepções de arte e ensino de arte na formação da criança, do jovem e do adulto e do pedagogo. Currículo de arte para Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Teoria e práticas de ensino da arte visual, musical, teatro e dança. Planejamento interdisciplinar. Educação das relações étnico-raciais, ética e estética nas culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Preparação e execução de Atividade Extensionista, a partir dos conteúdos da disciplina (UNICENTRO/GP, 2018, s.p.).
UNICENTRO/IT - Teoria e Metodologia do Ensino de Artes	Conceito de arte e de criação artística. A arte como expressão cultural e suas implicações na forma integral do indivíduo. A cultura como instrumento de leitura, compreensão da sociedade e construção da cidadania. A formação cultural do professor e o trabalho pedagógico. As novas tecnologias e a arte. O uso de tecnologias da informação e a arte. Elaboração e execução de projeto de extensão com atividades práticas no LEAPE (Laboratório de Ensino Aprendizagem do curso de Pedagogia) (UNICENTRO/I, 2020, p. 59).
UNIOESTE/ FI - Fundamentos Teóricos Metodológicos de Arte e Movimento	Fundamentos e métodos da arte e do movimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A imaginação e a criação na idade infantil. Apreciação estética, produção artística, construção da arte como conhecimento cultural e social. Materialização Cotidiana: linguagens plásticas, corporais, musicais, literárias e cênicas. A Linguagem corporal: movimento, percepção, criatividade, expressão, imaginação e improvisação; O Movimento: identidade, autonomia, pluralidade. Articulação de trabalho em grupo: a recreação, a brincadeira, a arte e aos jogos. Manutenção e mudança nas práticas de socialização: o desenvolvimento da motricidade e artístico. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial/inclusiva (UNIOESTE/FI, 2016, p.40).
UNIOESTE/FB - Arte e suas metodologias	Arte indígena, africana e afro-brasileira; manifestações artísticas regionais; características do som e da música; elementos formadores da imagem; fatores expressivos do movimento; jogos dramáticos, improvisação cênica e construção do personagem; abordagem triangular e seus desdobramentos para o ensino da arte no contexto escolar (UNIOESTE/ FB, 2016, p. 29).
UEM/CI - Form. Docente: Prática de Ens. de Arte na Escola	Organização de práticas escolares artísticas e estéticas junto a crianças da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (UEM/CI, s.d., s.p.).
UEM/CI - Educação, Mídia e Arte	Análise semiótica de produções da mídia, arte e educação (UEM/CI, s.d., s.p.).
UEM/MG - Estudos de arte e compreensão estética	Projetos de estudo de Arte. Compreensão estética em Arte (UEM/MG, 2018, s.p.).
UENP/CP - Educação, Arte e Movimento	A relação arte, movimento e sociedade e o diálogo com o campo da educação: aspectos histórico-culturais. A Educação Estética. Cultura Corporal e Artística e o processo de ensino e de aprendizagem. As propostas curriculares oficiais (UENP/CP, 2019, s.p.)

QUADRO 2 – Ementa das disciplinas de Arte das Universidades Estaduais do Paraná e seus respectivos campos

(conclusão)

Instituição-disciplina	Ementa
UENP/JZ - Metodologia do Ensino de Artes	A concepção de arte nas dimensões estética e cultural. O processo histórico da arte na história da humanidade. A arte eurocêntrica e a arte latino-americana no contexto da colonização. As seis dimensões do conhecimento nas abordagens das linguagens artísticas. A proposta tríplice da Arte/educação. A Arte como experiência. Vivências: o “fazer artístico” na construção do conhecimento e alteridade. Experiências modais: arte visual, arte cênica, arte literária e arte musical. As relações entre o desenvolvimento infantil e a experiência artística. Planejamento e avaliação no ensino de Arte. A formação artístico-cultural da pedagoga e do pedagogo. As relações étnico-raciais, diversidade de gênero e direitos humanos (UENP/JZ, 2020, p.48).
UEPG - Ludicidade, Corporeidade e Arte	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 (UEPG, 2012, s.p.).

Fonte: Adaptado pela autora de UNESPAR/AP (2018), UNESPAR/CM (2018), UNESPAR/PA (2020), UNESPAR/UV (2018), UNICENTRO/GP (2018), UNICENTRO/IT (2020), UNIOESTE/FI (2016), UNIOESTE/FB (2016), UEM/CI, UEM/MG (2018), UENP/CP (2019), UENP/JZ (2020), UEPG (2012).

Ao realizar a comparação entre as ementas, buscou-se compreender como elas devem ser compostas e organizadas. De acordo com Nunes (2017, *online*, grifos do autor) a ementa de uma disciplina:

[...] deve ser composta por um parágrafo que declare quais os tópicos que farão parte do conteúdo da disciplina. Deve ser limitado sua abrangência dentro da carga horária ministrada. Deve ser escrita de forma sucinta e objetiva. E deve estar de acordo com o projeto político pedagógico do curso. A ementa **não** pode ser alterada sem ser aprovada pela coordenação do curso.

A partir desse esclarecimento de como deve ser a ementa de uma disciplina, pode-se notar, ao olhar para o quadro 3, que algumas seguem essa organização. No entanto, há outras que não cabem nesta definição, pois são extremamente reduzidas (UEM/CI e UEM/MG), possuindo apenas uma ou duas frases e não há como ter ideia do que realmente é tratado nessas disciplinas.

Há ementas que descrevem os conteúdos de uma maneira muito geral (UEM/CI) e há outras que mais parecem um manifesto e também não trazem informações sobre os conteúdos (UNESPAR/CM). Por outro lado, há aquelas que são extensas e possibilitaram ter uma melhor compreensão sobre os conteúdos, por

serem mais detalhadas, mas mesmo que isso seja interessante para a pesquisa, poderiam ser mais resumidas para atender aos critérios de uma ementa.

A maioria das ementas contribui para se ter a ideia dos conteúdos que são valorizados pelas disciplinas. Ao realizar a análise e a comparação entre as ementas, foi possível verificar que a UNESPAR/AP, UNESPAR/PA, UNESPAR/UV, UNICENTRO/GP, UNIOESTE/FI e UEM/CI, trazem uma menção expressa de fundamentação e práticas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil e apenas 1 das disciplinas (UNESPAR/CM) está direcionada somente para as séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir disso, compreende-se que há uma preocupação explícita com a formação em Arte das crianças da Educação Infantil nessas disciplinas, porém, essas disciplinas não abordam a Educação Infantil de uma maneira tão específica de modo a embasar as práticas pedagógicas. Entretanto, isso não fica tão claro em relação às outras ementas.

De uma maneira geral, é possível perceber que as disciplinas que trazem em seus títulos os termos fundamentos, metodologias e práticas, abordam essas temáticas em suas ementas de maneira direta ou indireta como, por exemplo, por meio de termos como currículo, história da Arte, conceituação etc. (UNESPAR/AP, UNESPAR/CM, UNESPAR/PA, UNESPAR/UV, UNICENTRO/GP, UNICENTRO/IT, UNIOESTE/ FI, UEM/CI e UENP/JZ). A UEPG, apesar de não trazer em seu título nenhum desses termos, apresenta fundamentos em sua ementa; em contrapartida a UNIOESTE/FB que traz no título Arte e suas metodologias, não apresenta a questão metodológica de forma explícita em sua ementa, apesar de citar a abordagem triangular que se refere apenas às Artes Visuais.

Notou-se ainda durante a análise, que parte das ementas citam as linguagens artísticas ou os seus elementos. Dessas disciplinas, 7 trazem referências às Artes Visuais (imagens, artes plásticas), Teatro (jogos cênicos, jogos teatrais, etc.) e Música (musicalização, etc.) (UNESPAR/AP, UNESPAR/PA, UEPG, UNIOESTE/FI, UNIOESTE/FB, UNICENTRO/GP e UENP/JZ). Dessas, apenas a UNIOESTE/FB, a UENP/JZ e a UNIOESTE/FI não citam a Dança. A UNESPAR/UV traz somente o termo “diferentes linguagens artísticas”, o que dificulta para saber se a disciplina aborda todas as linguagens de fato.

Observou-se ainda que são poucas as disciplinas que abordam em suas ementas sobre a Cultura Indígena e Afro-Brasileira e demais etnias (UNESPAR/UV, UNICENTRO/GP e UENP/JZ), assim como suas expressões artísticas e culturais,

sobre a Arte na Educação Especial (UNIOESTE/FI) e também sobre a Arte e a Tecnologia e/ou Mídia (UNICENTRO/IT e UEM/CI).

Foi observado também que apenas parte das disciplinas fazem menção à estética (UNESPAR/PA, UNICENTRO/GP, UNIOESTE /FI, UEM/CI, UEM/MG, UENP/CP e UENP/JZ) e também à cultura (UNESPAR/CM, UNICENTRO/IT, UNIOESTE /FI, UENP/CP e UENP/JZ). Há também outras 2 (UNICENTRO/GP e UNICENTRO/IT) que fazem referência à extensão, isso provavelmente está ligado com à questão da curricularização da extensão que, embora seja importante, não será tratada neste trabalho.

Além disso, durante a análise foi possível observar que 2 disciplinas abordam sobre a literatura (UNIOESTE /FI e UENP/JZ) e 2 abordam sobre o jogo/brincadeira (UNIOESTE /FI e UEPG). Em relação às disciplinas que dividem Arte e Movimento, verificou-se que há um equilíbrio entre as questões ligadas à Arte e a Educação Física/Movimento/Corporeidade (UNESPAR/CM, UNIOESTE/ FI e UENP/CP), com exceção à UEPG, em que há um enfoque maior para as demais áreas do que propriamente para a Arte.

Já em relação as disciplinas que fazem menção a Educação Física/Movimento/Corporeidade, grande parte delas são disciplinas não exclusivas ao ensino da Arte (UNESPAR/CM, UNIOESTE/ FI, UENP/CP e UEPG), com exceção de outras que são exclusivas de acordo com a nomenclatura, apenas à Arte (UNESPAR/PA e UNIOESTE/FB).

1.3.2 Reflexões sobre os currículos analisados

De uma maneira geral, a análise dos quadros apontou que os Cursos de Pedagogia das Universidades pesquisadas oferecem uma formação em Arte voltada para o como fazer, ou seja, indicam como os professores podem desenvolver os conteúdos de Arte com as crianças da Educação Infantil.

Essas ementas não deixam claro se há uma preocupação em formar o “como ser”, ou seja, em oportunizar aos professores desde a sua formação inicial momentos de criação, experimentação, liberdade de expressão e de movimento (OSTETTO; SILVA, 2018a). A discussão sobre esse tipo de formação surge pela preocupação em ser dado foco apenas na instrumentalização dos futuros docentes para exercer sua prática de maneira mecânica, não oferecendo uma aprendizagem significativa de fato

no campo da Arte. Em relação às ementas pesquisadas, apenas 3 (UENP/JZ, UNICENTRO/GP e UNICENTRO/IT) mencionaram diretamente a formação dos pedagogos em Arte. Isso não garante que os futuros professores coloquem em movimento as questões relacionadas à própria experiência vivenciada na formação, mas pode ser um indicativo de que eles estejam mais sensíveis para desenvolver certas experiências artísticas de forma mais plena e menos mecânicas com as crianças.

De acordo com Lombardi (2011, *apud*. LOMBARDI; MARTINS, 2014, p. 617) o Curso de Pedagogia “[...] fundamentado no modelo de racionalidade herdado da Modernidade [...]” vem “[...] com frequência privando educadores da experiência em arte [...]”. Esta privação ocorre devido a racionalidade técnica advinda das influências do sistema atual (capitalista), em que a educação visa apenas preparar os acadêmicos para o mercado de trabalho, fazendo com que aprendam técnicas somente para exercer sua prática, em detrimento de uma formação que favoreça refletir e pensar sobre ela, ou seja, há apenas uma “semiformação” (BULATY, 2019, p. 44).

Um ensino de Arte que vise a emancipação dos futuros professores fará com que “desnaturalizem o olhar sobre o mundo” (BULATY, 2019, p. 44). Proporcionar um ensino de Arte que favoreça a experimentação criadora e sensível, de acordo com Ferraz e Fusari (2018), contribui também para que os acadêmicos compreendam como se dá o processo de criação infantil. Além disso, a experimentação, de acordo com Martins e Americano (2018, p. 2754), também abre “[...] espaço para a compreensão do seu próprio processo de aprendizagem, aprendendo a olhar com outros olhos, com maior atenção e escuta”.

Foi observado durante a análise que grande parte dos cursos dispõem de apenas uma disciplina destinada à Arte. A partir daí indagou-se se apenas uma ou duas disciplinas no Curso de Pedagogia seriam o suficiente para a abordagem de tantos conteúdos que a Arte abrange e se é possível oferecer uma formação completa nesta área como os próprios Cursos de Arte oferecem, pois, esta área do conhecimento envolve inúmeros temas, como por exemplo, as:

[...] linguagens artísticas, tais como artes visuais, teatro, música e dança. Se formos analisar, somente dentro do universo das artes visuais, temos pintura, desenho, gravura, fotografia, cinema, escultura, arquitetura, instalação, web design, moda, decoração, paisagismo, novela, enfim, somente dentro de uma

linguagem há uma imensidão de conteúdos a serem trabalhados (LEITE, *et al.*, 2018)

Compreende-se a partir disso, que apenas a formação inicial não dá conta de oferecer uma formação completa. Vale ressaltar que essa formação reduzida não ocorre apenas com a área da Arte nos Cursos de Pedagogia, mas também com outras áreas, pois o pedagogo possui uma formação polivalente, ou seja, este docente deve estar apto a ensinar sobre várias áreas do conhecimento, como por exemplo, Português, Matemática, Geografia, História, Arte, entre outras e ainda ter uma sólida formação na área da compreensão dos processos de Ensino-Aprendizagem e da Gestão Escolar.

Os Cursos de Pedagogia possuem em média 4 anos e apresentam uma “[...] grande variedade de temáticas em um curso que já se caracteriza por uma ampla abrangência [...]” (MASSON; MAINARDES, 2019, p. 185), portanto, não há como ter um maior aprofundamento em tantas áreas, como por exemplo, na Arte. De acordo com Moraes e Torriglia (2003, *apud.* BULATY, 2019, p. 47):

Na formação inicial o objetivo é a obtenção de conhecimentos de base. Se a formação for aligeirada, será constituído (sic) um docente com concepções fragmentadas e precárias, devido ao fato de haver uma grande diversificação de informações e o não aprofundamento das discussões.

Em relação a área da Arte, especificamente, é possível também observar esse aligeiramento, pois em uma área tão complexa como a Arte, apenas uma ou duas disciplinas não darão conta da formação, então como consequência, tais disciplinas proporcionarão apenas uma semiformação (BULATY, 2019), ou seja, tais disciplinas deixam lacunas na formação dos futuros professores devido a esse aligeiramento, pois “O esvaziamento teórico na formação acadêmica, gera uma fragilidade na formação que culmina numa formação deficitária [...]” (BULATY, 2019, p. 47).

Além disso, é importante refletir também sobre a formação dos professores que ministram as aulas de Arte nos Cursos de Pedagogia, principalmente a formação dos docentes que dão aulas nas disciplinas não exclusivas, pois, de acordo com Ferraz e Fusari (2018, p. 151) há “[...] escolhas pessoais e profissionais do professor quanto aos conteúdos de arte [...]”. Se os professores dessas disciplinas não possuírem uma formação consistente em Arte, isso influenciará diretamente na escolha dos conteúdos e vivências a serem ofertadas bem como na maneira que

ministrarão suas aulas, pois certamente ao longo delas proporcionarão apenas atividades com as quais se sentem mais confortáveis, deixando de compreender as experimentações estéticas de seus alunos e de ser capaz de oferecer momentos de ampliação e de aprofundamento dessas experiências.

A partir da análise desses dados foi possível verificar que a maioria das ementas abordam aspectos relevantes que contribuem para a formação do professor pedagogo em Arte, porém não são o suficiente, fazendo assim com que haja lacunas na formação dos acadêmicos. Comparando as ementas do ensino de Arte ofertado pela UEPG com as demais Universidades paranaenses, foi possível verificar que o conteúdo relacionado à Arte está contemplado, apesar de ser uma disciplina não exclusiva. No entanto, ao vivenciar como aluna no ano de 2018 a disciplina no Curso de Pedagogia da UEPG, conforme descrito na introdução deste trabalho, foi possível constatar que os conteúdos de Arte não são tão explorados e o que direciona as experiências na disciplina é a Ludicidade.

Conclui-se então que no Curso de Pedagogia da UEPG ocorre o que Corrêa e Ostetto, (2018, p. 24) apontam: “[...] mesmo com a determinação legal vigorando desde 2006, a inserção da arte como área de conhecimento na formação de professores ainda é precária” e do modo como está colocada a Arte para a formação dos professores na Resolução n. 1/2006, do CNE/CP, de maneira genérica e imprecisa, como descrito por Ostetto e Silva (2018a), não garante que os acadêmicos tenham uma formação inicial de qualidade em Arte.

É sabido que a formação dos licenciandos em Arte, tem ela mesma suas lacunas, por isso não se pode esperar que a formação inicial em Arte do professor pedagogo seja plena, o que transfere para a formação continuada a responsabilidade de preencher as lacunas existentes. Quando se pensa na educação pública, cabe às instâncias governamentais oferecer oportunidades de avançar nessa formação.

1.4 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A partir do exposto acima, sentiu-se a necessidade de realizar uma análise mais aprofundada das políticas educacionais para além dos dados apresentados até aqui. Buscou-se fazer esta análise a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas. A Abordagem do Ciclo de Políticas de acordo com Mainardes (2006, p. 47) “[...] foi formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e tem sido utilizada em diferentes

contextos como referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais”. Esta Abordagem, de acordo com o autor “[...] permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 47).

A Abordagem do Ciclo de Políticas é constituída por cinco contextos, os quais auxiliam na compreensão das políticas educacionais, sendo eles: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Os contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas não são lineares ou sequenciais (MAINARDES, 2006). De acordo com Bowe (*et al.*, 1992, *apud.* MAINARDES, 2006, p. 50): “Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”.

É no contexto de influência que as políticas educacionais são idealizadas. De acordo com Mainardes (2006, p. 47): “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar [...]”. Essas influências podem se dar por pessoas, órgãos, setores, entre outros grupos interessados, até mesmo internacionais, porém nestes casos as políticas são recontextualizadas e reinterpretadas para o contexto educacional nacional (MAINARDES, 2006).

O contexto da produção se refere à produção dos textos que representam as políticas que foram idealizadas. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.”. Quando se dá a finalização da produção destes textos não significa que as políticas foram finalizadas, além disso, tais textos precisam ser interpretados conforme o contexto da sua produção (MAINARDES, 2006). De acordo com Bowe (*et al.*, 1992, *apud.* MAINARDES, 2006, p. 52): “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”.

O contexto da prática é o momento em que as políticas produzidas e finalizadas são colocadas em prática. Segundo Bowe (*et al.*, 1992, *apud.* MAINARDES, 2006, p. 53): “[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”, ou seja, a

política pode ser interpretada de maneira diferente pelo sujeito que está a colocando na prática, o que pode acarretar numa recriação desta política.

O contexto dos resultados/efeitos são as consequências e os impactos advindos como decorrência da aplicação dessas políticas. De acordo com Mainardes (2006, p. 54) esse contexto “[...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual.”

Por fim, o contexto de estratégia política, de acordo com Mainardes (2006, p. 55), “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”, ou seja, este contexto visa buscar meios para superar os impactos trazidos pelas políticas analisadas.

1.4.1 Análise dos documentos com base na Abordagem do Ciclo de Políticas

A análise dos dados demonstrou que diversos fatores interferem na caracterização do estudo da Arte nos Cursos de Pedagogia. Nesse sentido, a Abordagem do Ciclo de Políticas auxilia na compreensão dos documentos citados neste capítulo. Neste item serão analisados a LDB e a Resolução referente a formação de professores pedagogos e seus diferentes contextos.

Em relação ao contexto da influência da LDB e o da produção do texto, foi possível perceber a presença de diferentes grupos que atuaram para a inclusão de suas reivindicações na escrita da lei. E, de fato, quando se olha para o contexto de produção do texto da LDB, é possível verificar que muitas das reivindicações feitas pelos grupos de intelectuais e trabalhadores da educação foram contemplados.

Quando se passa ao contexto da prática, é possível observar a interpretação e recriação da lei que se passa no âmbito da governança municipal, quando a partir do artigo 62, que estabelece a formação necessária para o trabalho com a Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos municípios elaboraram diretrizes próprias. Essas diretrizes que definem esta atuação como sendo específica de profissionais formados em Pedagogia, como é o caso do Município de Ponta Grossa, ajustam a lei à realidade local. Ou seja, apesar de atender a lei, na conformação de sua aplicabilidade, os governos municipais atentam também para a sua realidade, bem como às pressões locais de entidades formadoras de profissionais da educação voltados para essa faixa etária.

Além disso, nos ajustes feitos pelos municípios, há preponderantemente uma opção pelo professor generalista para ministrar as experiências em Arte uma vez que a lei não deixa claro uma especificidade profissional para conduzir essas propostas. Essa opção por profissionais generalistas também tem como base os custos relacionados à manutenção de profissionais especializados para áreas específicas na Educação Infantil.

Como consequência, observa-se no contexto dos resultados/efeitos em relação à formação de professores para atuar com as experiências em Arte na Educação Infantil na cidade de Ponta Grossa, que essa oferta carece de uma melhor formação dos professores pedagogos, e traz como resultados uma atuação pedagógica deficitária no que diz respeito ao desenvolvimento dos fundamentos da Arte na Educação Infantil.

Por fim, o contexto de estratégia política se refere às ações que são realizadas para enfrentar as desigualdades resultantes das políticas analisadas. A principal maneira de amenizar as desigualdades em relação à LDB quanto às propostas em Arte seria ofertar cursos na formação em serviço, uma vez que a maioria dos professores que trabalham com a Educação Infantil dispõem apenas do horário de trabalho para a realização dessas formações. Outra maneira de minimizar os efeitos seria um investimento maior na própria formação inicial do professor generalista. Por isso, será apresentada a seguir uma análise da Resolução vigente das diretrizes curriculares para a formação de professores.

A Resolução n. 1/2006, do CNE/CP é a que institui as DCNs para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia. De acordo com Masson e Mainardes (2009, p. 177) “O processo de definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foi marcado pelo debate entre diferentes concepções de formação”. Segundo os autores, durante as discussões ocorreram vários embates “[...] entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as entidades organizadas que, historicamente, vêm discutindo a formação de professores e pedagogos”.

Uma das discussões que antecedeu a definição da Resolução n. 1/2006, do CNE/CP ocorreu quando houve a publicação da Resolução nº 1, do CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica. Esse embate ocorreu devido a esta Resolução não mencionar que o Curso de Pedagogia formava professores para atuar também na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, este documento considerava o

curso apenas como bacharelado, pois não mencionava a docência, que era o principal ponto da proposta das DCNs elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (MASSON; MAINARDES, 2009).

Um conjunto de entidades (ANPED, ANFOPE, FORUMDIR e o Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores) até tentou reforçar essa proposta por meio de um documento apresentando os seus posicionamentos a respeito do Curso de Pedagogia (1- Docência como base do Curso de Pedagogia; 2- O Curso de Pedagogia é uma Licenciatura e um Bacharelado ao mesmo tempo), mas num primeiro momento, não foram atendidos (MASSON; MAINARDES, 2009).

Assim, a elaboração das DCNs perdurou até o ano de 2005, quando foi elaborada a minuta de uma Resolução para o Curso de Pedagogia. Porém, essa minuta não foi aceita pela comunidade acadêmica (professores e estudantes), que se mobilizou para tentar alterar o texto da minuta. Essa mobilização, no estado do Paraná, ocorreu durante uma reunião entre os coordenadores dos Cursos de Pedagogia paranaenses, que elaboraram um documento no qual apresentavam a posição de todas as instituições de ensino superior do estado (MASSON; MAINARDES, 2009).

Essas mobilizações influenciaram na modificação da minuta anteriormente aprovada, até que em 15 de maio de 2006 foi aprovada a Resolução n. 1, do CNE/CP que instituiu as DCNs para o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Com o novo texto da Resolução, tanto os posicionamentos das entidades organizadas, como os da comunidade acadêmica foram contemplados em sua maioria (MASSON; MAINARDES, 2009).

É possível observar no contexto da influência e da produção do texto que os embates têm a ver com as correlações de forças que se estabelecem entre os interesses da sociedade civil organizada e as articulações, por exemplo, com o contexto eleitoral. Naquele momento histórico as pautas democráticas eram valorizadas pela classe política. No momento de realização deste trabalho, essas pautas estão nubladas pela polarização que se estabeleceu no âmbito político e extrapolou para as relações pessoais. Daí compreende-se que naquele momento todas as ações realizadas contribuíram para dar visibilidade e para fortalecer o atendimento das modificações reivindicadas.

Já com o contexto da prática, pode ser relacionada a utilização das DCNs para o Curso de Licenciatura em Pedagogia como orientação para a construção dos

PPCs (currículos) das Universidades. De acordo com Masson e Mainardes (2009, p. 182) “As DCNs, de alguma forma permitem uma flexibilidade na configuração do projeto de curso”. É possível observar essa flexibilização ao se constatar as diferenças entre os PPCs analisados de uma instituição para outra. Isso se deve às diferentes interpretações dadas ao texto das DCNs para o Curso de Licenciatura em Pedagogia por parte das instituições. Foi possível notar a recriação das DCNs nos PPCs em relação a disciplina de Arte, pois há diferenças, por exemplo, quanto à carga horária, nomenclatura, ao conteúdo e a bibliografia. Além disso, observou-se ainda que há instituições que não possuem disciplinas relacionadas ao ensino da Arte, contrariando em certa medida as DCNs para o Curso de Pedagogia.

Em relação ao contexto de resultados/efeitos, foi possível verificar que as recriações da Resolução feitas pelas Universidades paranaenses trazem consequências e impactos relacionados a formação dos professores pedagogos em Arte e sua futura prática pedagógica, pois não houve uma uniformização em relação à essa formação e todas apresentam lacunas em relação aos conteúdos em Arte. Essas lacunas podem acarretar consequências para a aprendizagem dos futuros educandos desses acadêmicos. Uma das consequências advindas dessa situação é a dificuldade dos professores pedagogos em trabalhar com a Arte e as suas linguagens na Educação Infantil, como acontece, por exemplo, com as Artes Visuais.

Esta linguagem artística é apresentada nesta etapa de ensino de maneira simplificada, sem maiores aprofundamentos e utilizada apenas em situações específicas, como por exemplo, em datas comemorativas, para ocupar tempos ociosos ou para que as crianças fiquem quietas enquanto o professor realiza atividades burocráticas, sem prestarem atenção no aprendizado da criança em relação a sua expressão artística. Além disso, durante as aulas de Arte, as crianças são submetidas a atividades que não exploram as linguagens artísticas em toda a sua potencialidade. Um dos motivos dessa superficialidade no trabalho com Arte é a falta de conhecimento de como trabalhar as linguagens artísticas na Educação Infantil.

De acordo com o exposto até aqui, o contexto de estratégia política aponta para a importância de se ofertar uma formação inicial em Arte consistente e que vise a formação cultural dos futuros docentes, pois para que o professor pedagogo possa trabalhar com a Arte na Educação Infantil é necessário que este docente “[...] tenha bem claro os conceitos de arte que são trabalhados e sua importância na formação estética dos alunos” (FERRAZ; FUSARI, 2018, p. 184). Porém, para que isso ocorra

é necessário proporcionar aos acadêmicos “[...] espaços de encontros com a arte” (BONCI; MARTINS, 2015, p. 2352), pois o oferecimento desse espaço:

[...] pode despertar o fazer docente sensível, criativo, interdisciplinar, poético e verdadeiro, impulsioná-los a outros encontros com a arte e, quiçá, a se tornarem também mediadores culturais em suas famílias e com seus alunos no futuro (MARTINS; BONCI, 2017, p. 3101).

Portanto, para que os professores pedagogos possam ministrar as aulas de Arte na Educação Infantil, as propostas não devem ser apenas instrumentais e com potencial reduzido, mas sim experiências que promovam o desenvolvimento da empatia, da reflexão e do olhar (MARTINS; AMERICANO, 2018). O trabalho com essa área do conhecimento exige competência para que possa ser feito com qualidade, por isso é necessário que os futuros professores pedagogos possuam conhecimentos consistentes, pois para ensinar Arte é preciso saber Arte (FERRAZ; FUSARI, 2018).

Para se pensar em mais estratégias/ações para encarar as desigualdades causadas por tais políticas analisadas até aqui, é importante também analisar os documentos que norteiam as experiências em Arte na Educação Infantil para poder comparar com o que está sendo ensinado no Curso de Pedagogia da UEPG.

2 OS DOCUMENTOS NORTEADORES PARA AS PROPOSTAS EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] se queremos formar professores com uma visão mais ampla de mundo é necessário que a arte esteja presente no seu processo de formação, mas não uma arte com um fazer técnico, com potencial reduzido. E sim uma arte que leve o professor a criar empatia, a refletir, a olhar através. (MARTINS; AMERICANO, 2018, p. 2754)

No capítulo anterior foram apresentados elementos relativos à formação dos professores pedagogos a partir da análise de documentos que tratam da Arte na Educação Infantil e da formação de professores tais como a LDB, as DCNs para o Curso de Licenciatura em Pedagogia e documentos relativos aos PPCs dos Cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná. Essas análises foram articuladas com a Abordagem do Ciclo de Políticas com o intuito de ampliar a compreensão do impacto desses documentos sobre o objeto de estudo deste trabalho. Para entender melhor a questão da formação do professor pedagogo em Arte, neste capítulo será feita a análise dos documentos norteadores do currículo da Educação Infantil para verificar se a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da UEPG está contemplando estes documentos.

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC é um dos documentos que norteiam as propostas na Educação Infantil em todo o Brasil, atualmente. O Ministério da Educação (MEC) instituiu a BNCC com o objetivo de complementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (VITTA; CRUZ; SCARLASSARA, 2018). Segundo Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 65) a BNCC veio como uma “[...] proposta de normatizar quais são as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo da Educação Básica, a começar pela primeira etapa, a Educação Infantil [...]”.

Já Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 272) apontam que a Base foi criada para “[...] amenizar fortes disparidades entre aquilo que é ensinado nos diferentes locais, estados e regiões brasileiras [...]”. Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 65) afirmam ainda que a BNCC foi baseada nos “[...] documentos anteriormente

publicados, citando principalmente a Constituição de 1988, a LDB e o PNE para mostrar sua consonância com os marcos legais”.

De acordo com o próprio documento, a BNCC é uma “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, 2018, p. 08). Ou seja, a BNCC não é um currículo, mas é o que embasa os currículos elaborados pelas escolas públicas e privadas de Municípios e Estados (MELLO; SUDBRACK, 2019). Como exemplo disso, pode-se citar os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Ponta Grossa, que foram construídos a partir da BNCC.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) apontam que a BNCC começou a ser debatida no ano de 2014 e a versão para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi concluída em 2017, com a inclusão do Ensino Médio em 2018. Segundo Barbosa e Fernandes (2020, p. 118) “[...] os dirigentes do MEC, ao anunciarem a BNCC, convocaram a sociedade brasileira a participar no processo. Nesse momento, também as grandes empresas educacionais se aproximaram ainda mais do governo [...]”.

Durante a elaboração da BNCC houve acontecimentos que abrangeram “[...] ações políticas e econômicas do Governo Federal, de deputados e senadores, como reações da sociedade civil organizada” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 80). Os autores destacam ainda que desde o início da elaboração até a finalização do documento houve muitas disputas que tensionaram as discussões, uma vez que:

As entidades organizadas e universidades, os movimentos sociais, os pesquisadores e professores se posicionaram contrários à metodologia pela qual ela [BNCC] foi construída, considerando o curto prazo para o aprofundamento dos debates acerca do seu conteúdo e suas consequências para o campo educacional [...] (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 82)

Ainda de acordo com os autores, a versão preliminar do ano de 2015 contou com a participação de comissões de diversos especialistas, incluindo os da Educação Infantil, docentes, gestores, representantes de instituições educacionais, grupos de pesquisa, entre outros coletivos relacionados a educação.

No entanto, no ano de 2016 houve o lançamento de outra versão do documento. Vale ressaltar que neste mesmo ano ocorreu o golpe que ocasionou o

impeachment da presidente Dilma Rousseff, e isso não significou apenas a deposição de uma governante democraticamente eleita, mas também a tomada de assalto de forças conservadoras de diferentes instâncias políticas, inclusive da educação, e a BNCC foi um campo dessas disputas. De acordo com Dourado e Oliveira (2018, p. 38):

[...] a partir do impeachment de Dilma Rousseff, aconteceram importantes retrocessos nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de novas práticas, programas e ações do governo federal. Além disso, essas medidas passaram a ser tomadas de forma mais centralizada e sem a participação mais ampla da sociedade civil organizada. Além disso, passaram a ser permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Durante a elaboração da BNCC em 2016, foram criados comitês estaduais que acabaram sendo ocupados principalmente por membros conservadores. Isso acarretou em “[...] várias tentativas de impor medidas privatistas à educação em todos os níveis e de regular a ação educativa [...]”. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 80). Uma consulta feita ao *site* do MEC, na parte relativa à BNCC foi encontrado no item perguntas frequentes a seguinte questão:

O conteúdo da BNCC foi construído democraticamente?

Sim. A Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. Sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de Consed e Undime. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do MEC com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil contribuições. (BRASIL, *online*)

Embora a citação seja longa ela dá uma ideia das disputas que envolvem as narrativas sobre o processo de elaboração da BNCC. De acordo com o que está

exposto no *site* sobre a Base, administrado pelo MEC, a sua discussão e elaboração foi amplamente democrática, porém não é isso que os pesquisadores consultados afirmam. De acordo com Barbosa, Martins e Mello (2019, p. 148) a BNCC ao longo de suas versões foi “[...] perdendo o caráter coletivo [...]”.

Já Barbosa, Silveira e Soares, (2019, p. 82) afirmam que a versão homologada pelo MEC em 2017 desconsiderou todo o movimento de discussão realizado até então e durante a elaboração desta última versão promoveram apenas “[...] cinco audiências públicas regionais com o objetivo de colher sugestões, com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo à sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas”. Em relação a Educação Infantil mais especificamente, que é o foco deste trabalho, Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1195) afirmam que durante elaboração da versão de 2017 em um determinado momento:

[...] foram afastados pesquisadores, pesquisadoras, bem como instituições de ensino voltadas aos estudos da Educação Infantil para que, na sequência dos movimentos políticos/governamentais, o documento expressasse em seu discurso, mesmo que de forma não explícita, os interesses socioideológicos de quem detém o poder [...].

Durante a elaboração da BNCC houve influências de diversos grupos privados. Tais grupos defenderam tanto a elaboração do documento quanto sua implementação. Entre esses grupos estavam a “[...] Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além é claro do organismo Todos pela Educação [...]” que “[...] são alguns dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que se articularam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum” (MARSIGLIA, *et al.*, 2017, p. 114). Este movimento visava auxiliar na implementação da BNCC nas escolas.

Mello e Sudbrack (2019) apontam que as políticas educacionais brasileiras, na maioria das vezes, são formuladas a serviço da economia, visando a produtividade e o lucro. A partir disso, questiona-se quais reivindicações foram atendidas de fato pelo documento, as quais certamente não foram as das camadas menos privilegiadas da sociedade civil ou dos movimentos que as representam.

Segundo Barbosa, Martins e Mello (2019) a BNCC é um documento controverso e que vem recebendo diversas críticas. Uma das críticas, segundo os

autores, reside no fato de que a BNCC é um documento bastante prescritivo e faz com que os docentes tenham sua liberdade para o planejamento reduzidas, pois ele determina o que precisa e como deve ser ensinado, assim como a forma de avaliação. Ou seja, a BNCC vem sendo vista como um instrumento limitante do trabalho dos professores.

Outra crítica feita à BNCC, de acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019) é de que o documento, ao invés de ser uma referência, padroniza a organização da educação e, também, homogeneiza os conteúdos a serem ensinados pelas escolas em todo o território brasileiro. A partir dessa homogeneização indaga-se se em um país como o Brasil, que possui uma vasta extensão e uma imensa diversidade de realidades, é possível colocar em prática um ensino homogêneo como o proposto pela BNCC (MELLO; SUDBRACK, 2019).

Essa homogeneização trazida pela BNCC, de acordo com Marsiglia (*et al.*, 2017, p. 108) é “[...] fruto de uma concepção burguesa de currículo [...]” pelo fato de o documento fazer a “[...] definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares”. Ou seja, tais definições fazem com que a educação básica seja moldada a partir dos interesses da classe dominante, como por exemplo, os empresários.

Ainda segundo os autores, a BNCC traz em seu bojo uma concepção de educação que não estimula os educandos a compreender e questionarem a realidade, realizar críticas e buscar a sua transformação, mas propõe um ensino que segue as exigências do mercado, em que se busca desenvolver apenas certas habilidades nos alunos para adaptá-los ao trabalho ou à tarefa, favorecendo assim os “[...] interesses da classe empresária [...]” (MARSIGLIA, *et al.*, 2017, p. 116).

Conteúdos como a Matemática e o Português são privilegiados e desenvolvidos pela BNCC de modo a atender a esses interesses, diminuindo as exigências das demais áreas, como por exemplo, as filosóficas, artísticas, entre outras que são fundamentais para a formação e emancipação dos indivíduos. Dessa forma o que se pretende é a formação de indivíduos que se adaptem às exigências do mercado, ou seja que apresentem uma certa criatividade, prontidão para oferecer soluções, porém sem a criticidade necessária para o questionamento da ordem estabelecida. A partir disso indaga-se como foi o processo de construção da BNCC para a Educação Infantil.

2.1.1 A BNCC e a Educação Infantil

A instituição da Educação Infantil no Brasil vem sendo construída ao longo do tempo como conceito e como prática por grupos compostos por pesquisadores da infância, instituições ligadas a segmentos empresariais e pela sociedade civil por meio de muitas lutas, embates e debates. É possível observar esses embates, por exemplo, na luta pela superação do assistencialismo que foi citado no início deste trabalho. Os momentos adversos enfrentados por tais grupos contribuíram para que a Educação Infantil conseguisse o seu reconhecimento, pois por muito tempo essa etapa foi excluída do debate educacional (SANTAIANA; SILVA; GONÇALVES, 2021).

No início da discussão da elaboração da BNCC, parte desses grupos foi contra a inclusão da Educação Infantil na Base e outra parte foi a favor. Havia grupos que eram contra devido ao receio de que houvesse a disseminação das avaliações em larga escala, que acabam “[...] engessando as práticas escolares e sobrevalorizando alguns conteúdos em relação a outros, desconsiderando aspectos de contexto local, os desafios à gestão e as próprias condições de infraestrutura escolar” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2007, *apud.* BARBOSA; FLORES, 2020, p. 84). Tanto que esse grupo previu o que aconteceria posteriormente, pois atualmente a Educação Infantil está integrada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, mais conhecido como SAEB (BARBOSA; FLORES, 2020).

Já outros grupos eram favoráveis à inclusão por acreditarem que a BNCC seria uma possibilidade de fortalecimento do “[...] reconhecimento dessa etapa educativa como parte da Educação Básica [...]” (BARBOSA; FLORES, 2020, p. 84). Ou seja, esses grupos tinham a visão de que esse momento poderia ser uma oportunidade de se lutar:

[...] pela identidade da educação infantil, que vinha sendo construído historicamente na pluralidade de concepções pedagógicas e de forma coletiva. Não participar do debate sobre a BNCC- EI era um grande risco de deixar aberto um espaço para que outros interesses e concepções (de dentro e de fora do governo) assumissem as proposições referentes à educação infantil (BARBOSA; FERNANDES, 2020, p. 118).

Além dos grupos ligados à educação que eram a favor da inclusão da Educação Infantil na BNCC, outros grupos também se manifestaram a favor como, por exemplo, os dos empresários (CAMPOS; DURLI, 2020). Os grupos empresariais

viram esse momento como uma oportunidade de produzir “[...] materiais didático-pedagógicos [...]”, como livros e apostilas voltados para essa etapa da educação (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 264).

Analisando os dois posicionamentos a partir de um certo distanciamento histórico, uma vez que a BNCC já foi homologada e de uma certa forma algumas das tendências previstas já se concretizaram, é possível refletir a respeito de cada uma dessas posições com outros elementos que não estavam tão visíveis naquele momento.

Em relação ao grupo que se colocava contrário à inclusão da Educação Infantil na BNCC, infelizmente suas previsões a respeito dessa inclusão nos sistemas de avaliação se concretizaram. Havia o temor de que ao integrar a BNCC, essa etapa perdesse sua função se tornando apenas uma fase preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental como será discutido mais adiante, pois ainda não há elementos suficientes para confirmar se isso se concretizou realmente.

Quanto ao segundo grupo, embora suas preocupações fossem legítimas, a BNCC acabou trazendo para essa etapa de ensino uma disputa desnecessária e que favoreceu os empresários, não que os interesses empresariais não existissem antes da BNCC, porém isso acabou fazendo com que as demandas empresariais fossem legitimadas e ganhassem mais força. Analisando o momento atual, percebe-se um movimento deliberado e organizado de forças conservadoras que foram gradativamente ocupando todas as pautas políticas especialmente as relacionadas com a educação, aproveitando todas as brechas para introduzir o seu projeto de sociedade.

Portanto, o fato de a Educação Infantil estar ou não na BNCC não protegeria essa etapa dos ataques conservadores e dos interesses empresariais, uma vez que a ação que gerou a BNCC participa de um movimento mundial de esvaziamento e controle da Educação pelas forças conservadoras. Cita-se como exemplo a imposição de sistemas avaliativos e de correntes ideológicas que suprimem ou mutilam determinadas áreas do conhecimento. A partir disso questiona-se como está a organização da Educação Infantil dentro da BNCC.

2.1.2 Organização da Educação Infantil na BNCC

De acordo com a LDB em seu art. 30, incisos I e II, a Educação Infantil abrange a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos), sendo essa última etapa obrigatória (BRASIL, 1996), ou seja, a família é obrigada a matricular a criança nessa etapa de ensino. A inclusão da Educação Infantil na Base foi vista por alguns autores, como Marques, Pegoraro e Silva (2019) como uma oportunidade para desvencilhar algumas creches do assistencialismo. Essa é uma discussão antiga que educadores travam desde a elaboração da LDB que visava transferir para a educação o atendimento às crianças de famílias mais pobres que recebiam apenas assistência social.

Oliveira (2019, p. 78) aponta que durante a elaboração do documento para a essa etapa de ensino houve o desafio de se “[...] elencar pontos básicos para a Educação Infantil que fugissem tanto a concepção assistencialista-higienista quanto de uma concepção denominada ‘escolarizante’ da área”. Porém, a BNCC descreve essa etapa como a “[...] primeira etapa da Educação Básica [...]” e que “[...] a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2018).

Segundo Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1195), é necessário se ter um olhar atento a esse discurso presente na BNCC, para que não prevaleça novamente a tese da Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. As autoras apontam indícios nessa direção ao analisarem a BNCC nesse trecho: “[...] que a Educação Infantil é compreendida como o início de outro processo, de um ‘processo maior’” (SANTAIANA; SILVA; GOLÇALVES, 2021, p. 1195).

Isso se torna mais evidente quando ao se pensar nas iniciativas de preparação para a alfabetização das crianças pequenas ainda na Educação Infantil. De acordo com Oliveira (2019, p. 88) há uma discussão de “[...] que não se deve trabalhar com a linguagem escrita na Educação Infantil e sim respeitar os direitos das crianças de serem crianças”. Porém a autora afirma que essa é uma posição envelhecida.

Pesquisadores e profissionais da educação defendem que as crianças devem ter contato com a escrita na Educação Infantil, pelo fato de que mesmo antes de adentrarem às escolas elas estão em contato constante com o mundo das letras, por meio de revistas e das mídias, por exemplo, podendo desenvolver um interesse em

relação à escrita mesmo antes de serem apresentadas a ela pelos professores (OLIVEIRA, 2019). A autora aponta ainda que:

Quando a criança é considerada uma real interlocutora e têm apoio para se arriscar a escrever, aprender a linguagem escrita é para ela uma experiência que revoluciona seu desenvolvimento. O contato prazeroso com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor e pelos familiares, e a possibilidade de manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever, são formas valiosas de trabalho com a língua escrita realizado com as crianças na Educação Infantil. Ao tentar compreender o que rege o sistema de escrita, as crianças colocam em jogo ideias, hipóteses próprias e procuram testá-las, recorrendo ao professor e às fontes de escrita convencional para suas comparações (OLIVEIRA, 2019, p. 89).

Esse trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil preconizado por pesquisadores como Oliveira (2019) não deve ser entendido como preparação para a etapa seguinte, uma vez que parte do interesse da criança pelo seu próprio cotidiano do qual a escrita e a leitura participam. Nesse sentido é considerado como parte do processo de desenvolvimento integral da criança, ou seja, o que esses pesquisadores defendem é que o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil não deve ser um requisito para a etapa seguinte, mas que também esses conhecimentos não devem ser tratados como se não existissem. Para superar esse impasse é preciso que o trabalho não tenha como foco apenas a alfabetização, mas aborde igualmente as diferentes áreas formativas, pois todas são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Existem vários pontos controversos em relação à Educação Infantil na BNCC, um deles é o seu caráter prescritivo. Barbosa, Martins e Mello (2019) apontam que apesar da BNCC superar a questão da passividade da criança, em relação à prática pedagógica ela é bem prescritiva e até é vista por alguns autores como Almeida, Dalben e Freitas (2007, *apud*. BARBOSA; FLORES, 2020) como algo que engessa a prática docente. Por outro lado, há, porém, aqueles como Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 273) que defendem a BNCC ao afirmar que ela “[...] não pretende universalizar uma proposta curricular fechada, mas garantir aos estudantes os direitos igualitários de aprendizagem em um país com tantas diferenças sociais e econômicas”.

A BNCC preconiza seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para a Educação Infantil ao todo, sendo eles: conviver; brincar; participar; explorar;

expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). De acordo com o próprio documento, tais direitos:

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018).

A faixa etária é organizada pelo documento em três divisões, sendo elas: os bebês (0 a 1 ano e 6 meses), as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2018). Essa divisão da faixa etária das crianças feita pela BNCC é vista como um “[...] retrocesso [...]” (BARBOSA, *et al.* 2018; ARELARO, 2017, p. 215), no que diz respeito “[...] à defesa de um projeto de educação integral [...]” (BARBOSA, *et al.*, 2018).

Por outro lado, há autores que não veem essa divisão realizada pela BNCC como um problema. De acordo com Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 273) “[...] a BNCC inova ao subdividir a educação infantil em três grupos por faixa, considerando suas possibilidades de aprendizagem e características do desenvolvimento”. Já Oliveira (2019, p. 88) afirma que essa divisão feita pelo documento não é uma “[...] ideia de seriação, sendo que a especificação de objetivos por faixa etária considera as características básicas do desenvolvimento das crianças de até 6 anos em nossa cultura, admitindo diferenças de ritmos, interesses e necessidades [...]”. Além disso, a autora afirma que essa divisão dos objetivos por faixa etária pode contribuir para o trabalho do professor, servindo então como uma referência para orientar o seu trabalho de acordo com cada uma das idades (OLIVEIRA, 2019).

A BNCC traz também os campos de experiência que abrangem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a divisão da faixa etária descrita anteriormente. Campos e Durli (2020, p. 262) apontam que tais objetivos trazidos pela BNCC são uma coisa positiva, pois é uma forma de visualizar a “[...] aquisição de habilidades e evidências de desempenho individuais [...]”.

Tais campos de experiência, de acordo com o documento, “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018). No total são cinco campos de experiência, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços,

sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiência e objetivos de aprendizagem são identificados por um código alfanumérico (BRASIL, 2018). De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84) esse sistema é um meio de controle que acaba “[...] delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar”. Já segundo Campos e Durli (2020, p. 262) os objetivos combinados com os campos de experiência “[...] repõem a perspectiva tecnicista na Educação Infantil, baseada num enfoque cognitivista e instrumental [...]”.

É importante ressaltar que a “A proposição da BNCC-EI, para além do documento, depende das leituras que serão feitas nas redes e nas escolas [...]” (BARBOSA; FERNANDES 2020, p. 121). Por isso é importante, ao realizar a leitura da BNCC, se ter o conhecimento sobre as críticas e as defesas que são feitas em relação ao documento, pois é preciso compreender cada uma dessas posições, porque as críticas auxiliam a não cair nas armadilhas que muitas vezes estão camufladas e as defesas auxiliam no encontro de brechas para uma atuação crítica e emancipatória. Isso faz com se saia do embate apenas do bem contra e o mal e se parta daquilo que está posto para transformar a realidade.

O olhar sobre este documento deve ser cuidadoso, pois sempre há uma intencionalidade por trás das políticas educacionais, ainda mais da BNCC, que foi elaborada abrangendo reivindicações de diferentes grupos (SIMIANO; SIMÃO, 2016), ou seja, é fundamental se olhar as entrelinhas, pois todo o processo de elaboração do documento envolveu escolhas e é preciso verificar a quem ou o que exatamente elas estão favorecendo.

Um exemplo é a definição dos conhecimentos considerados essenciais para a Educação Infantil, em que se pode favorecer alguns conhecimentos em detrimento de outros. Mas para poder realizar essa identificação é necessário fazer a análise dos campos de experiência para ver como os conteúdos estão colocados e, dentre eles pode-se destacar como a Arte está posta para a Educação Infantil.

2.1.3 A Arte na Educação Infantil segundo a BNCC

Ao realizar a análise do documento foi possível observar que a Arte está presente de alguma forma em todos os seis direitos de aprendizagem. No direito de

“Conviver” existem possibilidades de articulação com a Arte na utilização das “[...] diferentes linguagens [...]” em que as crianças usam no dia a dia para se comunicar com os indivíduos e no “[...] respeito em relação à cultura e as diferenças [...]” (BRASIL, 2018).

Já no direito de “Brincar” a Arte está presente, por exemplo, no “[...] acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais [...]”. Foi possível perceber também que Arte pode ser contemplada no direito de a criança “Participar” “[...] desenvolvendo diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2018).

A Arte pode ser considerada também no direito de “Expressar” da criança, em que ela “[...] como sujeito dialógico, criativo e sensível, (expressa) suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens [...]”. Já no direito da criança de “Conhecer-se” a Arte está presente nas “[...] linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2018).

A Arte também pode ser relacionada de maneira mais explícita no direito de “Explorar”:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2018).

Pode-se dizer que de uma maneira geral a Arte se relaciona a cada um dos direitos explicitados na BNCC, pois ela implica na formação dos seres humanos, e mesmo com todas as críticas que este documento sofre, há brechas importantes para que a Arte possa atuar na expansão do trabalho formativo na Educação Infantil.

Percebeu-se durante a análise a possibilidade também de articulação dos fundamentos da Arte aos campos de experiência, em alguns mais explicitamente do que em outros, sendo que os campos “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos” são os que se relacionam mais diretamente.

O campo de experiência “Eu, o outro e o nós” também traz aspectos da Arte quando descreve que na Educação Infantil “[...] é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos

de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas” e quando traz objetivos de aprendizagem para as crianças, como por exemplo, o “(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso” (BRASIL, 2018).

Já o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” pode ser relacionado quando enfatiza a comunicação, a linguagem oral e a escrita não técnica. Este campo também se relaciona à Arte quando descreve que na Educação Infantil:

[...] é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018).

Esse campo se relaciona com a Arte também quando traz objetivos de aprendizagem, como por exemplo, o “(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BRASIL, 2018).

O campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” trata das questões ligadas à matemática, esse campo também se relaciona com a Arte quando descreve que a Educação Infantil:

[...] precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2018).

Esse campo também se relaciona com a Arte quando traz objetivos, como por exemplo, o “Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos” (BRASIL, 2018).

Portanto, vê-se a partir desta análise que a Arte não está isolada dentro da BNCC para a Educação Infantil, pois ela permeia todos os direitos e campos de experiência, mesmo que de maneira sutil em alguns ou explicitamente em outros. Mas neste trabalho especificamente será aprofundada a análise dos campos de

experiência “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos”, pois são os campos em que a Arte está presente de maneira mais explícita.

O campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” de acordo com a descrição feita pelo documento traz sobre a Arte as suas linguagens, como a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais (BRASIL, 2018). O documento aponta que por meio dessas experiências as crianças:

[...] se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (BRASIL, 2018).

A BNCC descreve ainda que essas experiências permitem às crianças desenvolverem:

[...] senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2018).

Já o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” de acordo com a descrição feita pela Base, traz algumas das linguagens da Arte que estão ligadas ao movimento e ao corpo, como a Dança, a Música e o Teatro. De acordo com a BNCC este campo se caracteriza por proporcionar experiências como:

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2018).

Ao observar a tabela 2, vê-se que os campos de experiência “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos” são os que possuem menos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se comparado aos demais.

TABELA 2 – Quantidade de objetivos de aprendizagem de cada campo de experiência

Campos de experiência	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Quantidade de objetivos
O eu, o outro e o nós	6	7	7	20
Corpo, gestos e movimento	5	5	5	15
Traços, sons, cores e formas	3	3	3	9
Escuta, fala, pensamento e imaginação	9	9	9	27
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	6	8	8	22

Fonte: Elaborado pela autora com base em BNCC (2018).

Pode-se dizer, a grosso modo, que o campo de experiência “Corpo, gestos e movimento” (quadro 3) se relaciona mais com o Teatro e a Dança, e o campo “Traços, sons, cores e formas” (quadro 4) se relaciona com as Artes Visuais (artes plásticas) e a Música. Nesse sentido, pode-se supor ao observar os quadros que esses campos não estão tão bem compreendidos por aqueles que elaboraram este documento, uma vez que estão menos pormenorizados que outros campos.

QUADRO 3 – Campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Adaptado pela autora de BNCC (2018).

QUADRO 4 – Campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas

Fonte: Adaptado pela autora de BNCC (2018).

Apesar de a BNCC para a Educação Infantil ser bastante criticada, autores como Barbosa e Fernandes (2020, p. 120) defendem que “[...] menos é mais, isto é, ter poucas e importantes definições é mais importante que uma lista imensa de objetivos [...]”, ou seja, tais brechas são vistas como positivas, pois assim o professor pode trabalhar com o que está posto e para além do determinado pelo documento.

Cabe ressaltar que durante as análises, percebeu-se que a BNCC para a Educação Infantil efetivamente apresenta brechas. No entanto estas só serão aproveitadas pelos educadores se forem identificadas por eles e se souberem como valer-se delas para desenvolver os fundamentos da Arte em benefício dos educandos.

Para pensar como essas brechas podem funcionar no contexto municipal, a pesquisa procurou verificar como a Arte está posta no documento dos Referenciais

Curriculares para Educação Infantil do Município de Ponta Grossa que foram elaborados a partir da BNCC.

2.4 OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

2.4.1 Contextualização histórica da Educação Infantil no Município de Ponta Grossa

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Município de Ponta Grossa datam do ano de 2020 sendo, portanto, bem recentes. O documento, em seu início, descreve a história da Educação Infantil no Município. Essa etapa da educação passou a fazer parte da Rede Municipal de Educação no final de 2001, quando a Secretaria Municipal de Educação (SME) assumiu as creches públicas que até esse ano estavam ao encargo da Secretaria Municipal de Ação Social (PONTA GROSSA, 2020).

Antes desta mudança, o atendimento das crianças pequenas era realizado pela “Fundação Municipal Proamor de Assistência ao Menor” e também por instituições comunitárias. A Proamor, como era mais conhecida, “[...] foi instituída pela Lei nº 4.036 de 24 de agosto de 1987, no governo do Prefeito Otto Santos da Cunha, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria Municipal de Saúde e Bem Estar Social [...]” (PONTA GROSSA, 2020, p. 19).

Essa Fundação não tinha uma atenção exclusiva para crianças, pois em alguns casos podia congrega instituições que atendiam inclusive adolescentes. Segundo o documento, os profissionais que faziam o atendimento às crianças não eram concursados e alguns até não tinham formação para exercer essa tarefa, pois isso não era tido como um critério (PONTA GROSSA, 2020). Cada uma das instituições que constituíam a Proamor “[...] criava a sua diretoria própria e era encarregada de gerir aspectos financeiros e administrativos [...]” e a partir “[...] do convênio recebiam o repasse de verbas de acordo com o número de funcionários, ficando o repasse do número de salários-mínimos a critério de cada instituição” (PONTA GROSSA, 2020, p. 19).

Para justificar essa transferência de responsabilidade do atendimento da criança pequena da Assistência Social para a área da Educação, a SME invoca a Constituição de 1988 bem como a LDB, que deixa claro a prerrogativa da Educação

nessa questão. Por isso, no ano de 2001 no Município de Ponta Grossa, se intensificaram as discussões relacionadas a transferência da Educação Infantil para a SME. Dessa forma, a partir de 2002 “[...] a Secretaria Municipal de Educação assumiu efetivamente o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil da Fundação Proamor” (PONTA GROSSA, 2020, p. 21).

Com essa migração da Educação Infantil para a SME no Município de Ponta Grossa é que se começou a ter a preocupação dos funcionários que estavam ali atuando, principalmente dos que trabalhavam diretamente com as crianças, exigindo assim em seus concursos que os professores tivessem formação específica para atuar ou seja, a partir dessa transição essa etapa da educação passa a ter seu caráter educacional reconhecido pelo Município (PONTA GROSSA, 2020).

Conforme os anos foram passando, houve o aumento dos atendimentos feitos pelos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade, principalmente a partir do ano de 2013, em que a matrícula de crianças a partir de 04 anos se tornou obrigatória de acordo com o art. 6º da LDB, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 1996). Com isso houve a ampliação das vagas também das unidades.

Junta-se a essas questões o fato de as Diretrizes Curriculares Municipais formuladas no ano de 2003 terem se desatualizado. A justificava descrita no documento sobre a recente reformulação foi de que ela ocorreu devido as diversas transformação na Educação desde o ano de 2003, inclusive em relação aos documentos que norteiam essa etapa da Educação, pois durante esse período houve a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e recentemente da BNCC para a Educação Infantil que serviu como base para os Referenciais (PONTA GROSSA, 2020).

A partir dessa descrição histórica questiona-se como a Educação Infantil está posta no Referencial Curricular para a Educação Infantil do Município de Ponta Grossa atualmente.

2.4.2 Organização da Educação Infantil nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil do Município de Ponta Grossa

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Município de Ponta Grossa foram elaborados com base na BNCC, porém o documento possui

características próprias. Observou-se que a organização dessa etapa da educação básica no Município se dá da seguinte maneira:

QUADRO 5 – Organização da Educação Infantil no Município de Ponta Grossa

Divisão	Denominação do Município	Idade das crianças
Creche 0 – 3 anos	Infantil I	0-1 ano
	Infantil II	1-2 anos
	Infantil III	2-3 anos
Pré-escola 4 e 5 anos	Infantil IV	3-4 anos
	Infantil V	4-5 anos

Fonte: Adaptado pela autora de Ponta Grossa (2020).

A partir deste quadro é possível perceber que o Município segue o que é determinado pela LDB, ofertando Educação Infantil tanto no nível da creche quanto da pré-escola, adotando uma divisão própria, de acordo com a faixa etária das crianças. O documento destaca ainda que o atendimento para essas faixas etárias é realizado em tempo integral e abrange um público diverso e de variados níveis econômicos (PONTA GROSSA, 2020).

Além disso, foi possível verificar por meio da leitura dos Referenciais que há uma preocupação do Município em relação a formação dos profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil, principalmente do professor, do pedagogo e do diretor, como é possível visualizar no quadro 6 abaixo:

QUADRO 6 – Formação dos profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil no Município de Ponta Grossa

Função	Formação mínima
Diretor	Pedagogia
Pedagogo	Pedagogia
Professor	Pedagogia
Assistente de Educação Infantil	Ensino Médio/Magistério
Escriturário	Ensino Médio
Merendeira	Ensino Fundamental
Serviços Gerais	Ensino Fundamental

Fonte: Adaptado pela autora de Ponta Grossa (2020).

É possível observar no quadro acima um ponto importante acerca da formação do professor que atua na Educação Infantil no Município. Vê-se que a exigência mínima para trabalhar com a Educação Infantil é de que o profissional seja formado em Licenciatura em Pedagogia. Compreende-se, então, que o profissional que ficará responsável por ministrar as aulas de Arte para as crianças pequenas será o professor pedagogo.

Além de descrever a organização da Educação Infantil no Município, o documento também apresenta os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC. Porém os Referenciais trazem mais aspectos relacionados a Educação Infantil do que a BNCC. Com base no exposto até aqui indaga-se como a Arte está presente neste documento.

2.4.3 A Arte e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Município de Ponta Grossa

Ao realizar a análise do documento foi possível constatar que a Arte está presente em todos os seis direitos de aprendizagem e também nos campos de experiência, de maneira mais explícita no campo “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos”, como na BNCC, pois tanto os objetivos como os campos de experiência presentes nos Referenciais são os mesmos que a Base apresenta.

A partir da análise dos documentos, percebeu-se que os campos de experiência dos Referenciais possuem quase a mesma organização e o mesmo texto da Base, o que diferencia um do outro são apenas as sugestões de ações para as crianças e para os professores para que as aprendizagens sejam efetivadas, que é uma característica que a Base não possui.

Os Referenciais também trazem os direitos de aprendizagem especificamente para cada um dos campos de experiência, diferentemente da BNCC. Assim como os direitos gerais, nos direitos específicos de cada campo de experiência também apresentam possibilidades de trabalho com a Arte. Nos direitos de aprendizagem do campo de experiência “Eu, o outro e o nós” a Arte, por exemplo, está presente no “Explorar”, em que a criança tem direito de explorar:

[...] diferentes formas de interação com pessoas e grupos sociais diversos, com diferentes possibilidades de movimentos nas interações com o meio, percebendo seus limites e potencialidades corporais, ampliando a sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros (PONTA GROSSA, 2020).

Já os direitos de aprendizagem do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” é possível identificar relações com a Arte por exemplo no “Brincar”, em que a criança tem o direito de brincar utilizando “...palavras, versos,

poemas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras” (PONTA GROSSA, 2020).

A Arte também está presente nos direitos de aprendizagem do campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” como por exemplo no “Conhecer-se” em que a criança tem direito de conhecer-se “...e construir sua identidade pessoal e cultural, nas relações com a diversidade de pessoas e manifestações culturais de seu contexto, reconhecendo seus interesses na relação com o mundo físico e social” (PONTA GROSSA, 2020).

Assim como nos próprios campos de aprendizagem, aspectos ligados ao estudo da Arte podem ser encontrados de maneira mais explícita nos direitos de aprendizagem dos campos “Traços, sons, cores e formas” e no “Corpo, gestos e movimentos”. Por este motivo, será realizada uma análise mais aprofundada nos direitos desses dois campos.

Em relação ao campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” o documento traz os seguintes direitos de aprendizagem:

QUADRO 7 – Direitos de aprendizagem do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”

Direitos de aprendizagem do campo de experiência: traços, sons, cores e formas	
Toda criança tem direito de...	
CONVIVER	E fruir das manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares, desenvolvendo o gosto e a valorização da produção artística das diferentes culturas.
BRINCAR	Com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e vestimentas para brincadeiras de faz de conta, encenações, festas tradicionais e brincadeiras cantadas e coreografadas.
EXPLORAR	E manipular materiais variados (argila, massa de modelar), experimentando combinações de cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais e musicais.
PARTICIPAR	De decisões e ações relativas à organização do ambiente através da criação de objetos tridimensionais com materiais diversos para compor os espaços, escolha de brincadeira e materiais desenvolvendo linguagens e construindo conhecimentos.
EXPRESSAR	E comunicar suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando, rabiscando, encenando, pintando e colando.
CONHECER-SE	No contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais de outras comunidades, apreciando, produzindo e respeitando as diferentes linguagens plásticas através de brincadeiras e atividades lúdicas vivenciadas nas unidades de Educação Infantil.

Fonte: Adaptado pela autora de Ponta Grossa (2020).

Foi possível perceber a partir da análise do quadro 7 que a maioria dos direitos estão voltados para as múltiplas linguagens da Arte, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. Já em relação ao campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” o documento traz os seguintes direitos de aprendizagem:

QUADRO 8 – Direitos de aprendizagem do campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”

Direitos de aprendizagem do campo de experiência: corpo, gestos e movimentos	
Toda criança tem direito de...	
CONVIVER	Com crianças e adultos experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados de si, na dança, música, teatro, artes circenses, escuta de histórias, jogos e brincadeiras, movimentando as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções.
BRINCAR	Utilizando o repertório da cultura corporal e do movimento, para representar personagens no faz de conta criando cenários, no reconto de histórias e dramatizações adotando diferentes expressões faciais, posturas corporais e gestos.
EXPLORAR	Amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso de espaço com o corpo (pular, saltar, dançar) combinando movimentos e seguindo orientações.
PARTICIPAR	De brincadeiras, jogos e atividades que envolvam práticas corporais, desenvolvendo autonomia para cuidar de si, ampliando o conhecimento e controle sobre o corpo e movimento.
EXPRESSAR	Sensações e ritmos corporais, por meio de gestos, posturas e da linguagem oral tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias, demonstrando satisfação pelas suas conquistas corporais através de reações como choro, sorriso, balbucio, palavras e gestos.
CONHECER-SE	Nas diversas oportunidades de interações e explorações com o seu corpo, formando uma imagem positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas características e as dos outros respeitando e valorizando a diversidade.

Fonte: Adaptado pela autora de Ponta Grossa (2020).

Já a partir da análise do quadro 8 foi possível perceber também a presença das linguagens artísticas, como a Dança, a Música e o Teatro. Compreende-se que ao explicitar esses direitos em relação aos campos de experiência, é uma tentativa do poder público em proporcionar propostas de qualidade para essa faixa etária, bem como de proporcionar aos professores mais elementos para auxiliar a sua prática pedagógica.

Outro ponto interessante que foi observado a partir da leitura do documento, se refere à oferta de formação continuada em “Arte e educação” pela SME aos professores da Educação Infantil (PONTA GROSSA, 2020, p. 30), ou seja, é possível identificar uma certa preocupação com a formação dos professores pedagogos em Arte que atuam na Educação Infantil. Porém indaga-se se essas formações ocorrem realmente ou se são ainda intenções não viabilizadas pelo poder público.

Portanto, com base nas análises realizadas observou-se que os Referenciais avançam em algumas questões sobre o que a Base propõe. Nesse sentido o Município de Ponta Grossa oferece condições para que os professores possam ampliar a experiência formativa das crianças da Educação Infantil no campo da Arte. A partir disso questiona-se se o que está sendo proposto pela UEPG com relação ao estudo da Arte na formação do professor pedagogo o habilita a explorar as possibilidades de uma boa formação em Arte das crianças da Educação Infantil.

2.4.4 Os documentos norteadores da Educação Infantil no Município de Ponta Grossa e a formação em Licenciatura em Pedagogia oferecida pela UEPG

Como foi visto durante as análises realizadas ao logo desse capítulo, a BNCC, apesar das suas restrições, abre brechas para a atuação do professor pedagogo na área da Arte e os Referenciais do Município de Ponta Grossa preservam tais brechas, ampliando-as em alguns casos. No entanto, ao se comparar isso com o currículo proposto pela UEPG, percebe-se que ele se encontra bastante limitado em relação a oferecer possibilidades para que os futuros professores pedagogos possam aproveitar essas brechas.

Ao realizar a análise do PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, foi constatado que a disciplina direcionada à formação para o ensino da Arte não possui como bibliografia obrigatória esses dois documentos para o estudo, o que auxiliaria a identificar e a traçar estratégias de abordagem mais efetiva da Arte. Outra questão importante é o fato de a bibliografia da disciplina relacionada ao estudo da Arte estar voltada predominantemente para a Ludicidade, levando a crer que a Arte, quando abordada, seja aprendida por esse viés, como se não tivesse um campo próprio de estudos.

Essas reflexões induzem a pensar que a formação do professor pedagogo apresenta algumas lacunas no que diz respeito a ofertar noções básicas e um repertório de referência para a prática pedagógica das experiências em Arte na Educação Infantil. Não se quer com essas observações desmerecer a formação oferecida pela UEPG, mas apontar lacunas para que possam ser supridas.

Outra questão importante para este trabalho é a análise desses documentos a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, que será visto a seguir.

2.4.5 Análise dos documentos com base na Abordagem do Ciclo de Políticas

Como já descrito no capítulo anterior, a Abordagem do Ciclo de Políticas é constituída por cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política.

Com o contexto de influência e contexto de produção é possível relacionar com as discussões realizadas sobre a elaboração das diversas versões da BNCC, pois nesses momentos muitos grupos disputaram para influenciar a elaboração do documento, como os grupos ligados à educação, formados por professores, pesquisadores e instituições voltadas ao estudo da Educação Infantil.

Parte desses grupos ligados à educação era a favor da inclusão da Educação Infantil na Base, pois viu esse momento como uma oportunidade de legitimar essa etapa da Educação. Já outra parte era contra, pois tinha receio de que este documento limitasse as ações na Educação Infantil e de que ela fosse incluída nos sistemas de avaliação em larga escala.

Os grupos privados ligados a classe empresarial também participaram nessa disputa. Instituições como a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, entre outros, foram a favor da inclusão da Educação Infantil na Base, pois viram a elaboração deste documento como um momento oportuno de fazer prevalecer suas ideias, bem como uma oportunidade de produzir e vender para o poder público materiais didáticos para essa etapa de ensino.

Pode-se perceber então a partir da análise do documento que os grupos que mais influenciaram tanto a idealização, quanto a construção do documento foram os privados, pois como já descrito anteriormente, essas etapas não foram amplamente democráticas como descrito no *site* do MEC.

A análise dos textos de autores que pesquisaram essa temática como Barbosa, Silveira e Soares (2019), Dourado e Oliveira (2018), Barbosa, Martins e Melo (2019), Silveira e Soares (2019) e Marsiglia (*et al.*, 2017) revelou que essa disputa foi intensa, mas os avanços em termos de apresentar uma fundamentação das práticas pedagógicas de uma maneira geral e das propostas em Arte em particular, são muito pequenos ou até inexistentes.

Nesse sentido tanto os contextos de influência quanto de produção destes documentos estão marcados pelas expectativas e desejos do setor privado, que representam os anseios de grande parte das elites econômicas do país. Uma possível

contribuição da BNCC para a modalidade de ensino da Educação Infantil seria a instituição de direitos de aprendizagem das crianças.

Em relação ao contexto da prática, este trabalho está focado no contexto do Município de Ponta Grossa, daí a análise de seus Referenciais Curriculares para Educação Infantil. Este documento teve como base a BNCC, porém a SME fez a sua própria interpretação e reinterpretação do documento normativo, trazendo por exemplo, um aprofundamento dos direitos de aprendizagem ao veiculá-los também aos campos de experiência.

É possível visualizar essa interpretação e reinterpretação nos aspectos adicionais que os Referenciais possuem. Um exemplo disso é exigência feita pelos Referenciais de que o professor da Educação Infantil tenha formação mínima em Licenciatura em Pedagogia que nem a Base e nem a LDB exigem. Pelo fato dessa exigência existir, o professor responsável pelas propostas em Arte nas turmas de Educação Infantil no Município de Ponta Grossa é o professor pedagogo, tanto que o Município de acordo com os Referencias fornece formação continuada em “Arte e Educação”.

Pode-se citar em relação aos resultados/efeitos novamente essa exigência feita pelo Município, que é um resultado positivo da recriação dessas políticas que acaba beneficiando as crianças, já que o professor pedagogo é o que está mais preparado para a atuação nesta etapa de ensino, pois é o único que conhece e estuda os processos de Ensino-Aprendizagem das crianças.

Porém, para ministrar as aulas de Arte na Educação Infantil é importante que o professor possa ter em sua formação inicial as noções básicas da área que podem ser aprofundadas pelas formações continuadas. Caso isso não aconteça, o professor poderá apresentar maiores dificuldades em desenvolver as propostas em Arte com as crianças da Educação Infantil. Então, estes questionamentos levaram a indagar se os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG se sentem preparados para ministrar as aulas de Arte na Educação Infantil. Para responder essa pergunta, no próximo capítulo serão apresentados os dados obtidos no trabalho de campo, por meio de questionário realizado com alunos(as) do curso.

A partir da análise desses dados será possível verificar como se dá a formação de professores pedagogos em Arte, bem como indicar sugestões para superar os impactos trazidos por esta formação. Tais sugestões se encaixam no contexto de estratégia política.

3 A FORMAÇÃO EM ARTE OFERECIDA PELO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

O trabalho com a arte tem inúmeras possibilidades, mas o que importa é que possa ser qualitativamente bem-feito e desenvolvido com bastante competência. Para isso, o professor precisa saber arte [...] (FERRAZ; FUSARI, 2018, p. 29)

Nos capítulos anteriores foram feitos levantamentos documentais que permitiram analisar a formação em Arte oferecida aos estudantes de Pedagogia da UEPG a partir da comparação entre currículos das Universidades Estaduais paranaenses bem como das ementas das disciplinas oferecidas no campo da Arte. Por outro lado, também foi analisada a formação a partir das premissas estipuladas pela BNCC e dos Referenciais do Município de Ponta Grossa.

Neste capítulo será realizada a análise dos depoimentos de alunos do Curso de Pedagogia da UEPG, com o intuito de trazer dados sobre outra ponta dessa pesquisa que são os alunos. Para isso os dados foram obtidos por meio de um questionário enviado virtualmente através de e-mail a todos os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. As respostas auxiliarão a compreender a visão dos alunos perante a Arte e a disciplina em que essa área está presente e se os futuros professores pedagogos estão se sentindo preparados para ministrar as aulas de Arte nas turmas de Educação Infantil.

3.1 ORGANIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário foi organizado em duas etapas. A primeira era constituída pelo “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e questões relacionadas à identificação do sujeito. Já a segunda etapa era composta por questões referentes a experiência dos alunos na disciplina que abrange a Arte. Nesta parte os respondentes puderam relatar o que essa disciplina acrescentou em sua formação, o que precisaria melhorar e a sua visão perante esta área do conhecimento. Havia questões para relatar também suas experiências relacionadas à Arte nas escolas.

O critério de escolha dos respondentes foi ser aluno do Curso de Pedagogia da UEPG. Para a distribuição dos questionários foi utilizada uma lista de contatos de

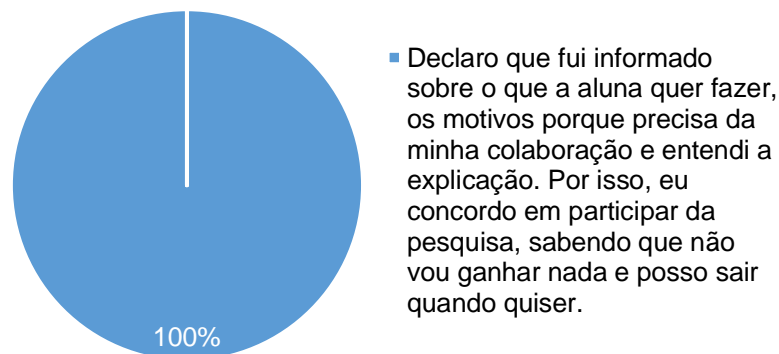
e-mails com alunos do Curso, bem como o uso de redes sociais das turmas do 4º ano por intermédio dos representantes de classe. As respostas consideradas para fins desta pesquisa foram obtidas entre os dias 06 de dezembro de 2021 e 10 de janeiro de 2022.

3.1.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa

Ao todo foram obtidas 13 respostas. No gráfico 5 é possível visualizar que todos os sujeitos concordaram em participar da pesquisa e preencheram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

GRÁFICO 5 – Preenchimento do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”

Preenchimento do "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido"

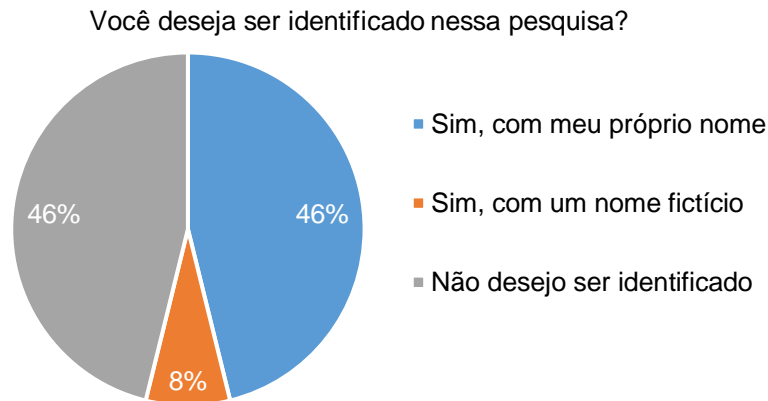


Fonte: Questionário elaborado pela autora

O anonimato tem sido levantado como uma questão ética da pesquisa, para que seus respondentes não sejam de alguma forma prejudicados por suas declarações. No entanto, há também uma corrente que defende que os sujeitos têm o direito à sua identidade. Nesse sentido, procurou-se respeitar a vontade dos sujeitos em relação à sua identificação. Para isso, foi questionado se queriam ser identificados com seu próprio nome ou com um apelido.

No gráfico 6 é possível perceber que dos 13 sujeitos participantes desta pesquisa, 6 optaram por não serem identificados, outros 6 desejaram ser identificados com o próprio nome e apenas 1 escolheu um nome fictício para ser identificado.

GRÁFICO 6 – Identificação dos participantes da pesquisa



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Dos que responderam que queriam ser identificados com o próprio nome, somente uma pessoa colocou seu nome inteiro, porém para unificar a identificação das participantes, serão utilizados apenas nomes fictícios para fins de comparação dos dados, cujo critério foi utilizar nomes de atrizes brasileiras como uma forma de preservar a identidade real dos respondentes, que poderá ser reivindicada se eles assim desejarem. Nessa direção, os participantes estão descritos como:

QUADRO 9 – Identificação dos participantes da pesquisa

Identificação dos participantes	
01	Juliana
02	Isis
03	Sophie
04	Mariana
05	Leandra
06	Fernanda
07	Giovanna
08	Paolla
09	Agatha
10	Leticia
11	Camila
12	Bruna
13	Adriana

Fonte: Questionário elaborado pela autora

Todas as participantes desta pesquisa se identificaram como sendo do sexo feminino⁵, como demonstra o gráfico 7.

⁵ A partir desta informação as participantes da pesquisa serão referenciadas sempre no feminino.

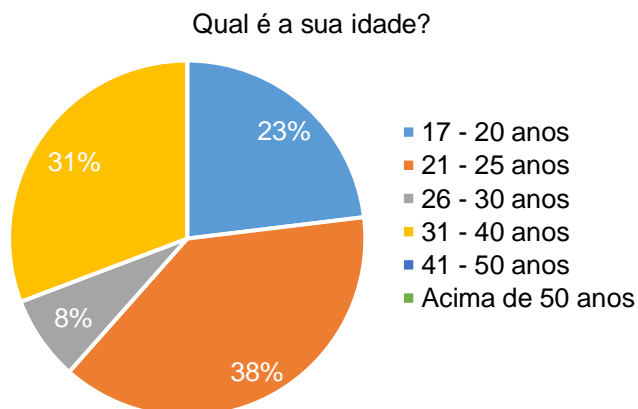
GRÁFICO 7 – Identificação do sexo das participantes da pesquisa



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Em relação à idade, pode-se constatar que a maioria das participantes da pesquisa são pessoas jovens, da faixa etária entre 17 e 25 anos.

GRÁFICO 8 – Idade das participantes da pesquisa

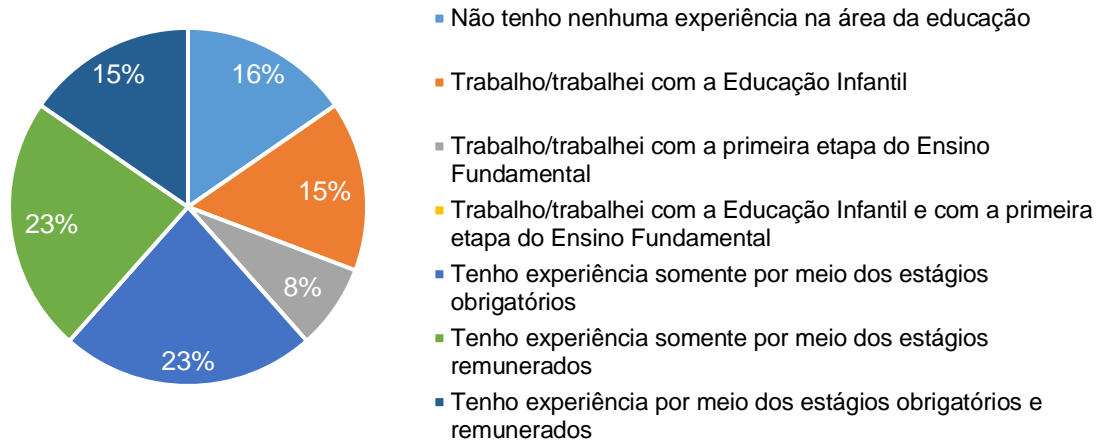


Fonte: Questionário elaborado pela autora

A maioria das participantes relatou ter experiência na área da educação por meio dos estágios, sendo 3 com experiência somente por meio dos estágios remunerados, 3 com experiência somente por meio dos estágios obrigatórios e 2 com experiência por meio dos estágios obrigatórios e remunerados. Outras 2 não possuem nenhuma experiência na área da educação, 2 trabalham/trabalharam com a Educação Infantil e 1 trabalha/trabalhou com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso aponta que a maioria das participantes tem pouca experiência com a docência, contando somente com sua formação inicial para lidar com as questões relacionadas às experiências em Arte na Educação Infantil.

GRÁFICO 9 – Experiência das participantes da pesquisa

Qual a sua experiência na área da educação?

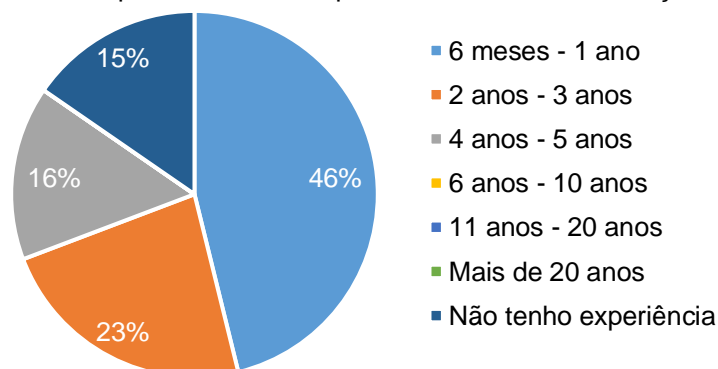


Fonte: Questionário elaborado pela autora

Em relação à experiência das participantes foi questionado também sobre o tempo de vivência na área da educação. Percebeu-se que 6 respondentes possuem em média de 6 meses a 1 ano de experiência, 3 respondentes de 2 a 3 anos, 2 respondentes de 4 a 5 anos e 2 respondentes não possuem nenhuma experiência na área. Essas respostas confirmam a análise anterior de que para elas a formação inicial será preponderante para o trabalho com as propostas em Arte, quer seja nos estágios quer seja na sua atividade docente.

GRÁFICO 10 – Tempo de vivência das participantes da pesquisa na área da educação

Quanto tempo você tem de experiência na área da educação?



Fonte: Questionário elaborado pela autora

A partir do exposto até aqui compreende-se que os dados obtidos sobre a identificação dos sujeitos participantes da pesquisa foram uma ferramenta

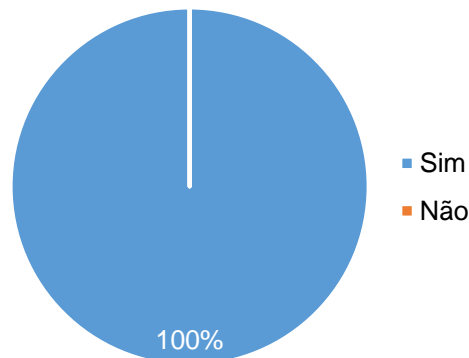
fundamental, pois permitiram conhecer dados importantes para a análise das próximas respostas das participantes da pesquisa.

3.1.2 Experiência dos sujeitos da pesquisa em relação à Arte

Todas as respondentes estão ainda com o Curso de Licenciatura em Pedagogia em andamento, e de acordo com os dados obtidos, todas tiveram durante o curso alguma disciplina relacionada à Arte ou ao ensino da Arte, como é possível observar no gráfico 11 abaixo.

GRÁFICO 11 – Existência de disciplina relacionada à Arte ou ao ensino da Arte durante a graduação

Você lembra se durante a sua graduação havia alguma disciplina relacionada à Arte ou ao ensino da Arte?



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Além disso, a maioria das acadêmicas responderam que esta disciplina está alocada no 1º ano do curso, sendo que algumas participantes colocaram o nome da disciplina “Ludicidade, Corporeidade e Arte”. Como essa denominação de disciplina só aparece no primeiro ano, assumiu-se que todas tiveram contato com essa disciplina nesta fase do curso. Foi questionado também se essa disciplina se chamava “Ludicidade, Corporeidade e Arte” ou possuía outra nomenclatura e como era essa disciplina. As participantes deram as seguintes respostas:

QUADRO 10 – Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Essa disciplina se chamava Ludicidade, Corporeidade e Arte ou possuía outra nomenclatura? Como era essa disciplina?”

(continua)

Participantes	Respostas
Juliana	Era uma ótima disciplina, dialogou com as teorias, mas experenciamos, mesmo remotamente, fazer trabalhos com a Arte

QUADRO 10 – Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Essa disciplina se chamava Ludicidade, Corporeidade e Arte ou possuía outra nomenclatura? Como era essa disciplina?”

(conclusão)

Participantes	Respostas
Isis	Sim, chamava-se Ludicidade, Corporeidade e Arte. Foi uma disciplina que trouxe uma visão de como as brincadeiras são importantes para as crianças aprenderem.
Sophie	Ludicidade Corporeidade e arte.
Mariana	Chamava Ludicidade, Corporeidade e Arte. Era boa, mudou o meu olhar sobre a importância de trabalhar com a ludicidade, corpo e arte com a criança, pois ela pode se expressar por meio destes, compreendendo o mundo à sua volta.
Leandra	Sim.
Fernanda	Ludicidade, Corporeidade e Arte.
Giovanna	Sim, a disciplina era Ludicidade, Corporeidade e Artes, trazia a reflexão sobre a importância da arte em todas as modalidades de ensino.
Paolla	Sim, era Ludicidade.
Agatha	Sim, trabalhamos as questões da arte, do corpo e da ludicidade nos espaços escolares.
Letícia	Sim, não.
Camila	sim. Essa disciplina engloba o trabalho com o corpo, a arte e as brincadeiras.
Bruna	A disciplina se chamava Ludicidade, Corporeidade e Arte, e era repleta de vida e espaços de expressão.
Adriana	Ludicidade, Corporeidade e Arte mesmo.

Fonte: Questionário elaborado pela autora

Inicialmente o questionário foi pensado para abranger também egressos do Curso de Pedagogia, porém questões relacionadas à pandemia de Covid-19 que aconteceu durante a realização desta pesquisa limitaram o seu alcance. A intenção era captar as diferentes nomenclaturas e possíveis direcionamentos mais consistentes para o campo da Arte em si.

Percebe-se a partir da maioria das respostas presentes no quadro 10 que a disciplina cursada pelas respondentes se chamava “Ludicidade, Corporeidade e Arte”, confirmando a hipótese de sua locação no primeiro ano do curso. Algumas das participantes não responderam como era essa disciplina quando a cursaram, mas pelas respostas das demais foi possível compreender como essa disciplina é lembrada por algumas das estudantes do curso.

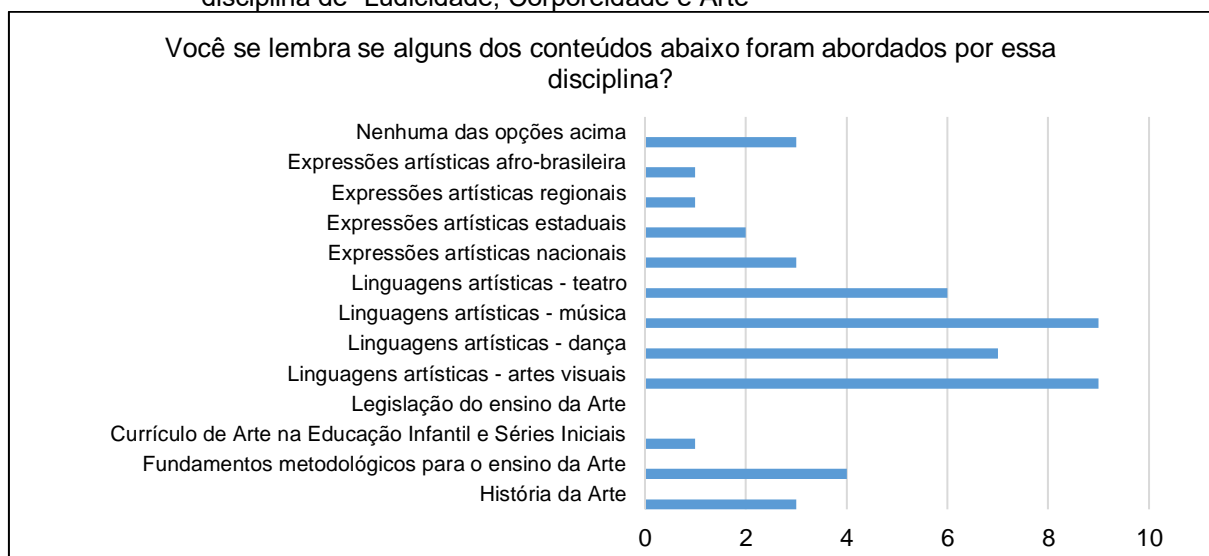
O quadro 10 acima mostra que a respondente Juliana cursou essa disciplina já com a pandemia estabelecida, mas mesmo com as dificuldades das aulas online houve o contato com a Arte. Para 3 das participantes a disciplina teve um valor positivo em sua formação: “era boa” (Mariana); “ótima disciplina”, (Juliana); “repleta de vida e espaços de expressão” (Bruna). Já para a respondente Isis é possível observar que o conteúdo que mais a marcou nessa disciplina foi a importância da Ludicidade

(brincadeiras) para a aprendizagem das crianças, mas não há menção específica sobre a Arte.

A partir das respostas das participantes Mariana, Agatha e Camila, vê-se que a disciplina é lembrada por trazer a importância de se trabalhar com as crianças a Ludicidade, a Corporeidade e a Arte. Já, Giovanna, aponta que a disciplina abordava a importância da Arte em todas as modalidades de ensino, mas não faz menção às demais áreas que a disciplina abrange. A maioria das respostas não dá detalhes sobre a disciplina, daí a importância de se detalhar os conteúdos em Arte que as participantes identificam como sendo integrantes da formação proporcionada pela disciplina.

Assim foi questionado às respondentes sobre os conteúdos abordados pela disciplina. Foram disponibilizadas alternativas definidas como opções de respostas, em que era possível selecionar mais de uma. As alternativas eram: História da Arte; Fundamentos metodológicos para o ensino da Arte; Currículo de Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais; Legislação do ensino da Arte; Linguagens artísticas - Artes Visuais; Linguagens artísticas – Dança; Linguagens artísticas – Música; Linguagens artísticas – Teatro; Expressões artísticas nacionais; Expressões artísticas estaduais; Expressões artísticas regionais; Expressões artísticas afro-brasileira e de demais etnias; Nenhuma das opções acima. As participantes da pesquisa deram as seguintes respostas:

GRÁFICO 12 – Respostas das participantes da pesquisa em relação aos conteúdos abordados pela disciplina de “Ludicidade, Corporeidade e Arte”



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Ao analisar o gráfico 12 sobre os conteúdos que a disciplina abordava é possível observar que há uma grande variação de respostas. Isso pode se dar pelo fato de que os professores podem ministrar a mesma disciplina de maneiras diferentes dependendo de sua própria formação e experiência na área, como já discutido no primeiro capítulo deste trabalho.

É possível perceber a partir do gráfico 12 que o conteúdo mais lembrado pelas respondentes são as linguagens artísticas, sendo as Artes Visuais e a Música as que ganham mais destaque com 9 indicações cada. Já a Dança foi indicada 7 vezes e o Teatro 6 vezes. Depois das linguagens os conteúdos mais lembrados foram os “Fundamentos metodológicos para o ensino da Arte” mencionado 4 vezes e a “História da Arte” indicada 3 vezes.

Já as “Expressões artísticas nacionais” foram citadas 3 vezes, as “Expressões artísticas estaduais” 2 vezes e as “Expressões artísticas regionais” e “Expressões artísticas afro-brasileiras e de demais etnias” apenas 1. Por fim, o “Currículo de Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais” foi mencionado apenas 1 vez e a “Legislação do ensino da Arte” não recebeu nenhuma indicação.

O fato de as linguagens artísticas serem as mais lembradas pelas respondentes pode indicar que esses conteúdos são os mais tratados pela disciplina. Porém, percebe-se que os conteúdos que fundamentam o trabalho com essas linguagens são pouco mencionados, como os “Fundamentos metodológicos para o ensino da Arte”, a “História da Arte”, o “Currículo de Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais” ou nem são citados, como a “Legislação do ensino da Arte”.

Um ponto que chamou a atenção foi o fato de 3 participantes indicarem que nenhum dos conteúdos relacionados à Arte citados nas alternativas foram trabalhados pela disciplina. Já outras 2 respondentes apontaram apenas 1 ou 2 conteúdos relacionados às linguagens artísticas. Importante esclarecer que as alternativas foram escolhidas a partir do que estava presente nas ementas analisadas no primeiro capítulo deste trabalho. O fato dessas respondentes não reconhecerem nenhuma das alternativas ou apontar apenas 1 ou 2, pode ser interpretado como que as referências sobre Artes na disciplina não foram suficientes para serem incorporadas pelas alunas, ou porque as acadêmicas não estivessem sensibilizadas para assimilar os conteúdos dessa área.

Para compreender um pouco mais sobre a disciplina foi questionado também às respondentes sobre quais foram as atividades práticas que mais as marcaram durante a disciplina e elas destacaram as seguintes atividades:

QUADRO 11– Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Quais atividades práticas te marcaram durante essa disciplina?”

Participantes	Respostas
Juliana	Fizemos produções artísticas, elaboramos o coisário com objetos, dentre estes objetos que marcaram a infância, objeto da natureza, um que marcou um momento memorável. Além disso elaboramos desenhos utilizando sombras, elementos naturais, fizemos contação de histórias, enfim, um pouco de tudo.
Isis	Fazer o coisário.
Sophie	As brincadeiras com músicas
Mariana	Em um momento a professora fez uma atividade de dança, ela soltava a música e nós dançávamos. Em outra atividade fizemos com diversos materiais bonecas.
Leandra	Contação de histórias, danças, brincadeiras.
Fernanda	Contação de História, Dança e garatujas.
Giovanna	Oficinas de teatro, contação de história.
Paolla	Músicas.
Agatha	Construção de uma mandala; Apresentações trabalho corporeidade.
Letícia	Montar algumas coisas na aula, como bonecos, e dançar.
Camila	Jogos e brincadeiras na educação infantil.
Bruna	As atividades que me marcaram foram: a vez em que montamos uma floresta dentro da sala, para fazer uma apresentação de teatro sobre os elementos da natureza. Levamos água, terra, e até ventilador para simular o vento; a vez em que a professora levou materiais de desenho, para que pudéssemos desenhar um momento marcante de nossa vida; e as várias vezes em que a professora cantou a música Alecrim Dourado para a turma, quando esta estava muito agitada, para que ela pudesse ficar mais calma.
Adriana	A colcha de retalhos com nossos desenhos que representam nossa infância.

Fonte: Questionário elaborado pela autora

É possível observar que duas respondentes citaram como atividade marcante o “coisário”. De acordo com Lima e Susano (2017, p. 28) “Um coisário é um lugar que contém vários objetos reunidos, mas estes objetos são escolhidos, selecionados, por motivos singulares e pessoais”, ou seja, é algo relacionado a memória afetiva do sujeito, em que ele monta uma caixa, por exemplo, com coisas que são importantes para ele.

Houve 4 menções sobre atividades com as brincadeiras e 1 ao jogo. Além disso, foi possível perceber a partir da análise do quadro que as atividades de contação de histórias foram marcantes, pois foram mencionadas 4 vezes pelas respondentes. Foram indicadas em 8 respostas também atividades relacionadas às linguagens da Arte. Essas respostas reafirmam os dados obtidos por meio do gráfico 8, em que as linguagens artísticas foram os conteúdos mais assinalados pelas participantes. Em relação às Artes Visuais foram mencionadas 3 vezes o desenho, 1

vez as garatujas, 2 vezes a construção de bonecos e 1 vez a construção de mandalas. Já a Dança foi citada 4 vezes. Houve também 2 indicações de atividades ligadas ao Teatro e as atividades com Música foram mencionadas 1 vez.

Algumas das respostas chamaram a atenção, entre elas a da participante Sophie, em que ela destaca como atividade marcante “As brincadeiras com músicas” e da participante Mariana, em que ela indica um momento em que “a professora fez uma atividade de dança, ela soltava a música e nós dançávamos”. Essas respostas levaram a indagar se algumas das atividades trabalhadas pela disciplina que utilizam as linguagens da Arte vêm sendo trabalhadas apenas pelo viés da Ludicidade e da Corporeidade levando a Arte a não ser vista como uma área própria (talvez isso reforce a ideia de não reconhecimento do trabalho com a Arte expressa na questão anterior). Entende-se que essas áreas se entrelaçam, mas o trabalho com a Arte possui características próprias e a utilização das suas linguagens precisa ser fundamentada tanto em relação à linguagem em si quanto à importância desta linguagem no desenvolvimento humano.

Foi questionado ainda se a disciplina de “Ludicidade, Corporeidade e Arte” foi importante para o processo de formação e o que ela acrescentou. As participantes deram as seguintes respostas:

QUADRO 12 – Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Essa disciplina foi importante para o seu processo de formação? O que ela acrescentou?”

(continua)

Participantes	Respostas
Juliana	Foi uma das disciplinas que mais tive experiências com arte e com o lúdico, além de refletir sobre como também temos que despertar a criatividade e brincar junto com as crianças.
Isis	Foi importante no sentido de prestar atenção ao que o corpo das crianças está falando.
Sophie	Muito importante. Passei a ter um novo olhar sobre a importância da arte em nossas vidas e na formação das crianças
Mariana	Sim, a partir das discussões e experiências práticas que tivemos na disciplina, pude observar que a arte é importante para as crianças, que ela precisa ter experiências lúdicas e trabalhar todas as suas potencialidades através da arte.
Leandra	Na integração do lúdico para as atividades escolares
Fernanda	Sim. A relevância da ludicidade, brincadeiras, jogos, arte e uso do corpo para o desenvolvimento da criança.
Giovanna	Sim, por arte se tratar de corpo, o qual sempre é docilizado no ambiente escolar, a disciplina contribuiu para repensarmos sobre nós mesmos
Paolla	Sim, aprender o quanto é importante o lúdico
Agatha	Sim, pois aprendi a importância dessas 3 questões no planejamento dos professores
Letícia	Sim, o brincar com a criança

QUADRO 12 – Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Essa disciplina foi importante para o seu processo de formação? O que ela acrescentou?”

(conclusão)

Participantes	Respostas
Camila	sim. Essa disciplina representou como trabalhar de forma lúdica, na educação infantil e entender o que significa como em movimento na educação infantil, o tem importância do reconhecimento das múltiplas linguagens da criança
Bruna	Com toda a certeza. Ela me trouxe o olhar para a importância da arte e da expressão humana.
Adriana	Sim, estimulou a sensibilidade à arte, sobretudo, em relação às crianças.

Fonte: Questionário elaborado pela autora

Ao analisar as respostas do quadro 12, foi possível observar que a maioria das participantes apontaram que a disciplina contribuiu para o processo de formação, afirmando isso diretamente ou citando o que ela acrescentou. É possível perceber que a Arte está presente em 8 das 13 respostas, mesmo que de maneira indireta como é no caso da resposta da participante Agatha. Porém, a Arte é tratada com destaque apenas por 3 das respondentes e já outras abordam essa área juntamente com as demais áreas, como é o caso da participante Giovanna, que aborda a Arte pelo viés da Corporeidade quando descreve “por arte se tratar de corpo”. Aliás, a menção ao corpo por 3 das respondentes e uma menção ao movimento dão a entender que a parte do corpo está sendo trabalhada de maneira significativa na disciplina, mas que não necessariamente está ligada à linguagem da Dança, mas sim a Corporeidade, que é uma das áreas que a disciplina abrange.

Chama a atenção que 7 participantes destacam o lúdico, o brincar, e a brincadeira como contribuições da disciplina para a formação. No entanto algumas dessas respostas, apesar de citar a Arte como importante, o fazem a reboque do lúdico como acontece com a resposta da participante Mariana: “pude observar que a arte é importante para as crianças, que ela precisa ter experiências lúdicas e trabalhar todas as suas potencialidades através da arte”. Tem-se a impressão de que a Arte é um atalho para se chegar a alguma coisa que não está muito clara, e não que a Arte em si tenha uma função na formação humana. Nesse sentido, apenas as respondentes Bruna, Sophie e Adriana parecem ter captado esse papel da Arte.

Para compreender mais sobre as contribuições da disciplina para a formação das estudantes, foi questionado às respondentes como essa disciplina auxiliou ou auxiliaria no trabalho com a Educação Infantil. As participantes deram as seguintes respostas:

QUADRO 13 – Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Como a disciplina de Arte ofertada pelo Curso de Pedagogia te auxiliou ou auxiliaria no trabalho com a Educação Infantil?”

Participantes	Respostas
Juliana	Acredito que a disciplina de Arte rompe com um ensino tradicional, ajuda o professor em conhecer e desenvolver ideias de Arte com as crianças, o que torna a aula mais agradável, o lúdico desperta a criatividade da criança e suas potencialidades.
Isis	Acho que infelizmente por conta da pandemia, não aproveitamos ao máximo dessa disciplina, mas o pouco que aprendemos vai nos ajudar quando estivermos na escola.
Sophie	Conceber a brincadeira como parte fundamental do processo de ensino aprendizagem
Mariana	O modo como trabalhamos a atividade, com diferentes materiais, não apenas os tradicionais, como pintar um desenho, por exemplo, mas mostrar para a criança as diferentes formas de artes, que elas possam ter experiências ao tocar os diferentes materiais e conhecê-los.
Leandra	No envolvimento do lúdico, das brincadeiras que envolvam as crianças e auxiliem em sua aprendizagem
Fernanda	Em promover atividades lúdicas, diferenciadas, utilizar todos os momentos da rotina com o uso das artes ex: ir dançando/cantando até determinado local, ao invés de fazer uma fila.
Giovanna	A disciplina trouxe possibilidades de entendermos a arte como algo existente no mundo, e pertencente a todos, assim o olhar sensível do professor possibilita ao aluno se autoconhecer
Paolla	As crianças adoram o brincar e essa matéria nos deixa claro que devemos saber brincar com elas tornar os momentos de aula lúdicos
Agatha	Me auxiliaria a pensar em práticas de Arte mais lúdicas, nas quais as crianças fossem protagonistas
Letícia	Sim
Camila	Trabalho com as diversas linguagens de ensino
Bruna	Ela forneceu os subsídios teóricos e práticos para que tal trabalho seja possível.
Adriana	Na criatividade.

Fonte: Questionário elaborado pela autora

A partir do quadro é possível constatar que a maioria das respostas se referem direta ou indiretamente ao lúdico ou ao brincar como um auxílio importante para o trabalho na Educação Infantil e a Arte, quando aparece, vem a reboque do lúdico e do brincar como mostram as respostas das participantes Juliana, Sophie, Mariana, Leandro, Fernanda, Paolla e Agatha. Algumas respondentes não explicitam como seria esse trabalho com a Arte, como é o caso das respondentes Letícia, Bruna, Adriana e Isis.

Ao analisar as respostas das respondentes Giovanna e Mariana percebe-se que as participantes relatam que a disciplina auxiliaria/auxiliou em entender que é necessário fazer com que as crianças experienciem e tenham contato com os mais diversos tipos de Arte e que esta área é importante para desenvolver na criança o olhar sensível e o autoconhecimento.

Observa-se pelas respostas que há uma predominância do lúdico, mesmo quando se referem à Arte quando, por exemplo, a participante Fernanda relata que a disciplina auxiliaria em realizar atividades lúdicas e em utilizar as linguagens artísticas como a Música em momentos da rotina, como em filas para chegar em um determinado local. A utilização de músicas nesses momentos não se encaixa como uma atividade artística, se aproxima muito mais da brincadeira, pois o trabalho com a linguagem artística Música precisa ser fundamentado, somente cantarolar ou fazer dancinhas não é trabalhar com essas linguagens, pois para isso é necessário conhecer os fundamentos da Dança e da Música. Mas não se pode fazer isso sem que a própria professora tenha, ela mesma, estudado e vivenciado esses fundamentos.

O mesmo acontece em relação aos desenhos, o fato de as professoras encherem as paredes da sala de aula com os desenhos das crianças (muitos deles mimeografados ou impressos), não fazes delas uma atividade de Arte, uma vez que muitos desses momentos são utilizados apenas para “acalmar” as crianças como a música “Alecrim Dourado” citada por uma das respondentes em uma questão anterior, para que as crianças fiquem ocupadas enquanto a professora realiza trabalhos burocráticos ou para produzir conteúdo que legitime a ação pedagógica sem que as professoras saibam realmente o seu significado.

Como reagiriam os pais se na lista de materiais da escola de seus filhos não houvesse materiais relacionados as atividades plásticas ou ainda se em sua pasta não houvesse um único desenho ou garatuja? Nesse contexto, a atividade artística é concebida de maneira estereotipada e esvaziada dos seus fundamentos e talvez esse seja um dos motivos pelos quais as professoras tenham dificuldades em relacionar os fundamentos que orientam ou orientariam suas práticas.

Já a resposta da participante Agatha traz uma questão que está presente não só na área de Arte, mas na Educação Infantil como um todo, que é a atividade. Nos últimos tempos a palavra “atividade” ganhou espaço no planejamento, nas falas de pais e professores, nas agendas escolares, no entanto ao perguntar o que é atividade e qual o seu papel na formação infantil, poucas pessoas saberão responder. Parece que esse termo virou autoexplicativo, mas na verdade está fundamentado apenas no fazer, um fazer do qual a professora não tem consciência.

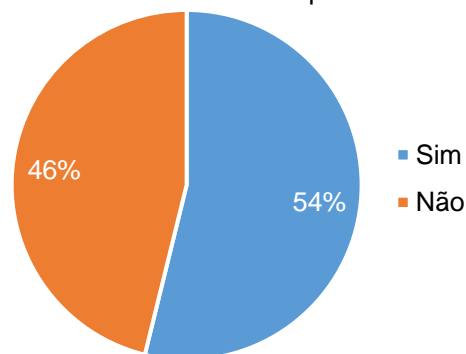
Isso acontece porque o educador não percebe a atividade como uma ação pedagógica na qual intencionalmente provoca o educando com suas propostas,

acompanha sua ação, verifica seus avanços intelectuais, por exemplo, quando leva a criança a perceber o papel das cores associadas a expressão de emoções, a interação entre movimento e ritmo, as percepções das diferenças sonoras de diversas fontes de som. Enfim, há uma série de aprendizagens envolvidas nas tais atividades que muitas vezes não são compreendidas porque são concebidas apenas como tarefas a serem cumpridas.

Na sequência, buscou-se saber também se as acadêmicas já tinham trabalhado com a Arte na Educação Infantil, seja de maneira profissional, por meio de estágios remunerados/obrigatórios ou projetos acadêmicos. As participantes deram as seguintes respostas:

GRÁFICO 13 – Experiência das participantes no trabalho com a Arte na Educação Infantil

Você se lembra se alguns dos conteúdos abaixo foram abordados por essa disciplina?

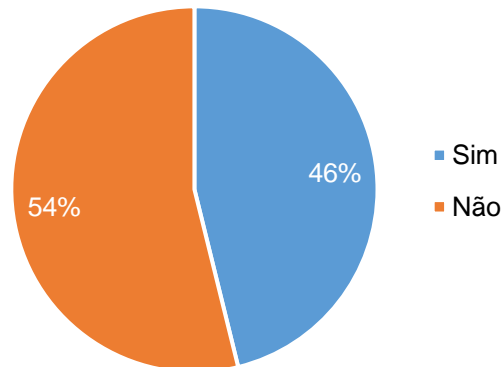


Fonte: Questionário elaborado pela autora

Percebe-se a partir do gráfico 13 que 7 das participantes já trabalharam com a Arte na Educação Infantil em algum momento. Já 6 responderam que não tiveram essa experiência. A partir disso indagou-se às respondentes se elas se sentiam preparadas para ministrar as aulas de Arte na Educação Infantil e elas deram as seguintes respostas:

GRÁFICO 14 – Preparação das participantes para trabalhar com a Arte na Educação Infantil

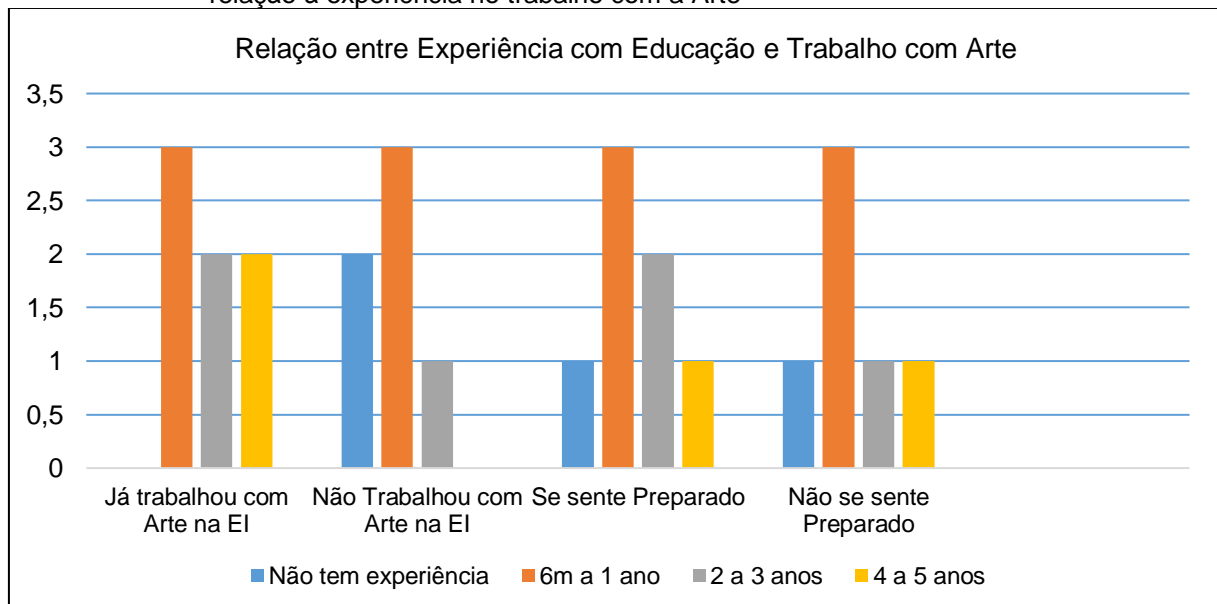
Você se sente preparado(a) para trabalhar com a Arte na Educação Infantil?



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Ao analisar o gráfico 14 verificou-se que 7 acadêmicas não se sentem preparadas para trabalhar com esta área na Educação Infantil e 6 responderam que se sentem preparadas. Essa insegurança revelada pela maior parte das acadêmicas pode estar ligada ao fato de que a disciplina não tenha trabalhado com a Arte o suficiente para ser assimilado pelas alunas, ainda mais por ser uma disciplina não exclusiva e que abrange outras duas áreas, como já discutido anteriormente.

GRÁFICO 15 – Preparação das participantes para trabalhar com a Arte na Educação Infantil com relação à experiência no trabalho com a Arte



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Cruzando as respostas acima é possível perceber a partir do gráfico 15 um certo equilíbrio entre quem se sente preparado e a experiência com educação. No

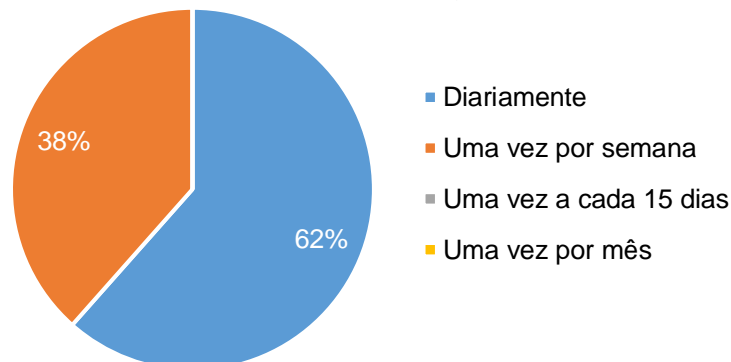
entanto, houve pessoas que disseram não ter experiência com a Arte na Educação Infantil e se sente preparada para exercer esse trabalho e pessoas que tinham experiência e não se sentiam preparadas para esse trabalho. As duas pessoas que declararam trabalhar com a Educação Infantil disseram em suas respostas que já trabalharam com Arte, mas não se sentem preparadas para esse trabalho.

A análise das respostas individuais levou a perceber que quanto maior a experiência com a Educação Infantil, menos a pessoa se sente preparada para lidar com a Arte nessa faixa etária. A partir desses resultados infere-se que há necessidade de problematizar tanto a relação dos alunos com sua formação quanto a sua concepção das propostas em Arte e da própria prática pedagógica na Educação Infantil.

Foi questionado às participantes também sobre qual a frequência que elas acham mais adequada para trabalhar com a Arte na Educação Infantil. As acadêmicas deram as seguintes respostas:

GRÁFICO 16 – Frequência adequada para trabalhar com a Arte na Educação Infantil de acordo com as participantes

Considerando a sua experiência, qual frequência você acha adequada para trabalhar com a Arte na Educação Infantil?



Fonte: Questionário elaborado pela autora

A partir do gráfico 16 observa-se que a maioria das respondentes acha mais adequado trabalhar com a Arte na Educação Infantil diariamente e outra porcentagem das acadêmicas acha que é mais adequado trabalhar com essa área uma vez por semana. Isso revela que as estudantes veem a Arte como algo importante, mas indaga-se se estas estudantes enxergam esta área apenas como atividades a serem trabalhadas ou como uma área do conhecimento de fato.

Questionou-se também às acadêmicas sobre quais tipos de atividades artísticas elas costumavam trabalhar durante suas experiências com a Educação Infantil. As estudantes deram as seguintes respostas:

QUADRO 14 – Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Quais tipos de atividades artísticas você costuma trabalhar na Educação Infantil?”

Participantes	Respostas
Juliana	Pintar um senhor, desenvolver uma produção com elementos naturais.
Isis	Não trabalho ainda com a educação infantil, mas se eu trabalhasse, gosto muito do teatro e dança.
Sophie	Música
Mariana	Não trabalho na Educação Infantil.
Leandra	Não trabalho na Educação Infantil
Fernanda	pintura, desenho, dança, música, corpo
Giovanna	não possuo experiência na educação infantil
Paolla	X
Agatha	nunca trabalhei com Educação Infantil
Letícia	Pintura e música, dança
Camila	Não trabalho ainda com a educação infantil
Bruna	Música, dança, teatro, artes visuais, etc.
Adriana	Pintura, música, dança, história dentre outros.

Fonte: Questionário elaborado pela autora

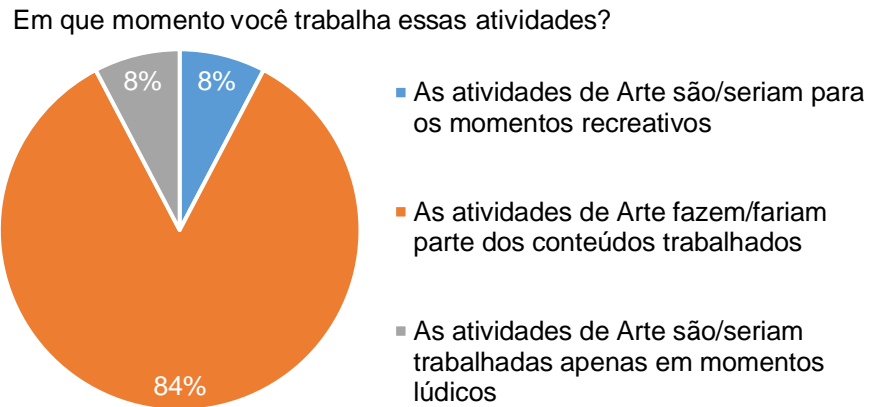
As respostas do quadro 14 acima revelam que 7 das 13 acadêmicas participantes não possuem experiência com a Educação Infantil e por isso a maioria não citou nenhuma atividade, apenas a respondente Isis que relatou que trabalharia com a Dança e com o Teatro, pois são as linguagens que ela mais gosta.

Pelas respostas das que possuem algum tipo de experiência e já desenvolveram atividades artísticas com a Educação Infantil, observou-se pelas respostas que as Artes Visuais (pintura e desenho) e a Música são as linguagens que mais aparecem, sendo citadas 5 vezes cada uma delas. Já a Dança foi mencionada 4 vezes e o Teatro apenas 1 vez.

A predominância de atividades relacionadas às Artes Visuais e à Música pode estar relacionada ao fato de que o trabalho com tais linguagens é mais acessível, pois os materiais utilizados são mais fáceis de serem encontrados nas escolas ou também pode ser devido às respondentes terem mais vivências com essas linguagens e assim se sentem mais seguras em promover atividades que envolvam estas duas linguagens. Um ponto que chamou a atenção foi que 2 participantes mencionaram histórias e atividades com o corpo como sendo atividades artísticas, então entende-se que há uma confusão entre a Arte, a Ludicidade e a Corporeidade.

Além disso, foi questionado às participantes em que momento elas trabalham/trabalhariam com as atividades artísticas na Educação Infantil. As estudantes deram as seguintes respostas:

GRÁFICO 17 – Momento em que as participantes trabalham/trabalhariam com as atividades artísticas na Educação Infantil



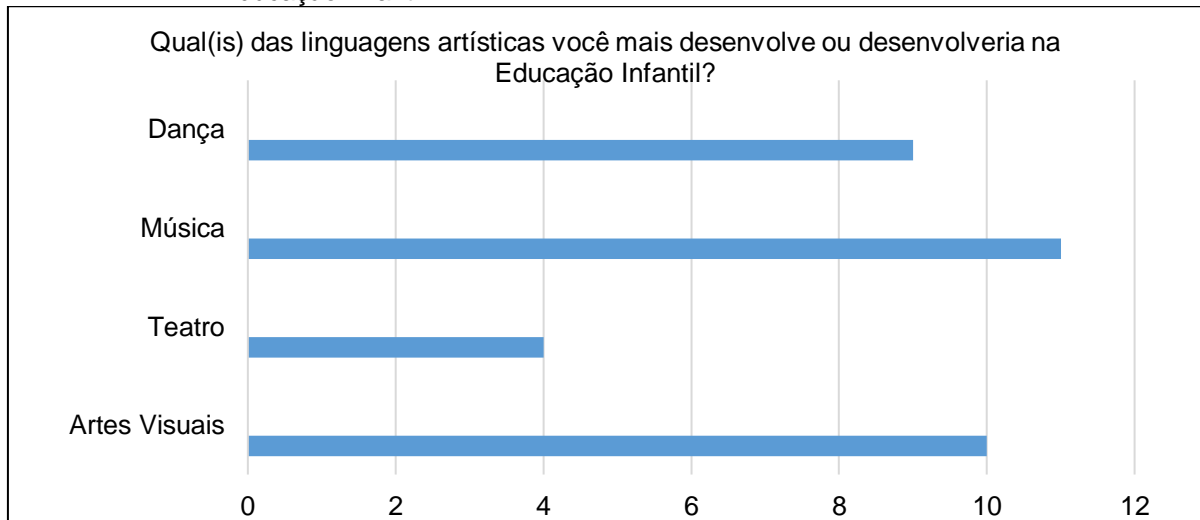
Fonte: Questionário elaborado pela autora

Ao analisar o gráfico 17 acima é possível verificar que a maioria das respondentes assinalaram que as atividades artísticas fariam parte dos conteúdos. Porém, 1 respondeu que essas atividades são/seriam parte de momentos recreativos e 1 respondeu que essas atividades são/seriam parte dos momentos lúdicos. Tais respostas chamaram bastante atenção.

A primeira dá indícios de que há estudantes que não enxergam a Arte como uma área do conhecimento que possui conteúdos que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Já a segunda revela que a Arte novamente é vista pelo viés da Ludicidade e não como uma área própria. Ainda que a maioria tenha considerado a Arte como conteúdo da Educação Infantil, o que é um avanço, é possível perceber pelas respostas dadas em outras questões que a própria concepção do que é Arte e seus fundamentos carece de uma fundamentação maior.

Outra pergunta foi relacionada a quais das linguagens da Arte elas mais desenvolveriam com as crianças da Educação Infantil. As participantes deram as seguintes respostas:

GRÁFICO 18 – Linguagens artísticas que as participantes desenvolvem ou desenvolveriam na Educação Infantil



Fonte: Questionário elaborado pela autora

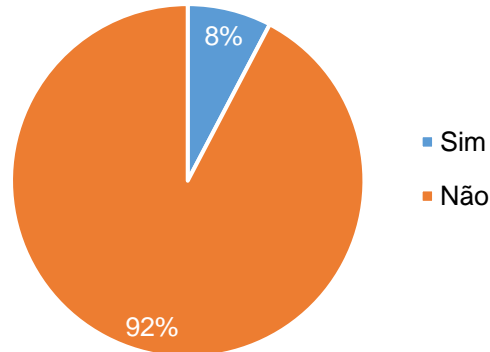
É possível perceber ao visualizar o gráfico 18 acima que a linguagem que é mais citada é a Música com 11 menções, seguido das Artes Visuais com 10, a Dança com 9 e o Teatro com 4. Houve participantes que citaram todas as linguagens, mas algumas respondentes mencionaram 1, 2 ou apenas 3 das linguagens.

O fato da Música e das Artes Visuais serem as mais citadas pode estar relacionada a questões culturais, pois alguns docentes consideram que as atividades com tais linguagens são as que mais interessam às crianças, mas há também como foi citado anteriormente, a utilização de música para acalmar ou para ocupar as crianças. Apesar de ter um escore menor, chama a atenção considerar a Dança como uma linguagem importante, no entanto questiona-se se essa dança é concebida como uma linguagem artística ou somente como uma “dancinha” sem a perspectiva do envolvimento rítmico do corpo, a história da Dança, a expressão artística que ela envolve.

Foi questionado também às acadêmicas se elas já participaram de alguma formação continuada relacionada à Arte na Educação Infantil nas escolas em que já atuaram como professoras ou estagiárias. As estudantes deram as seguintes respostas:

GRÁFICO 19 – Participação das respondentes em formações continuadas relacionadas a Arte na Educação Infantil

Você participou de alguma formação continuada relacionada a Arte na Educação Infantil oferecidas pelo seu local de trabalho/estágio?



Fonte: Questionário elaborado pela autora

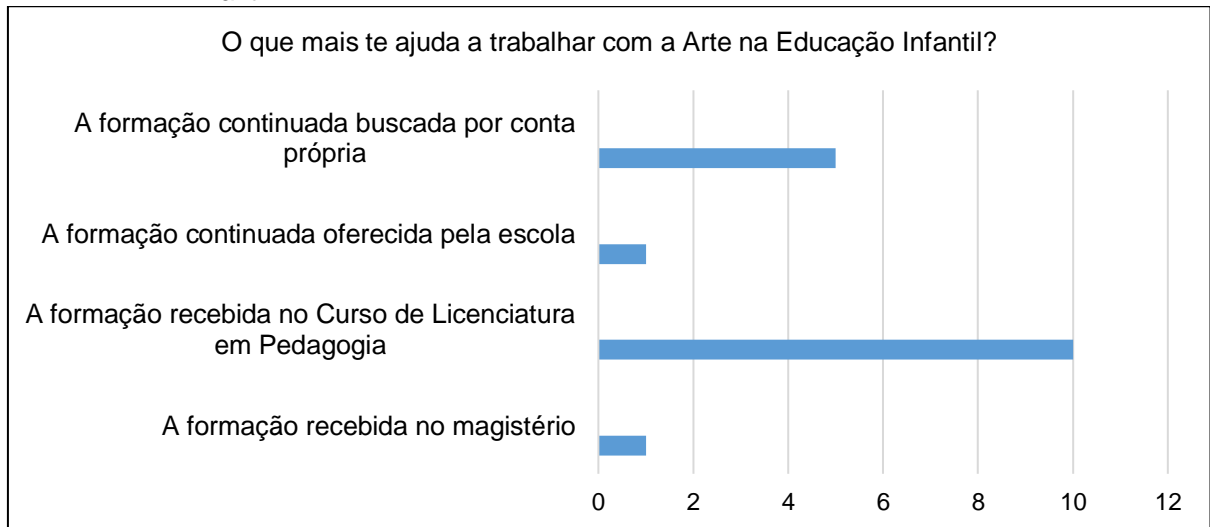
As respostas dadas chamaram a atenção, pois ao observar o gráfico 19 acima é possível visualizar que a grande maioria das respondentes não participou de nenhuma formação relacionada à Arte na Educação Infantil nas escolas em que já atuaram. Apenas uma respondeu que sim, e quando questionada sobre o que incorporou dessa experiência, respondeu que:

Tive uma formação continuada onde relembramos um pouco sobre a importância das artes e desenvolvemos atividades de pintura utilizando diferentes materiais e métodos. O intuito era compreender que a pintura vai além do lápis de cor, tinta guache e pincel e giz de cera.

É possível perceber que a formação continuada que esta estudante participou era voltada para as Artes Visuais, uma das linguagens mais trabalhadas pelas escolas. Em relação às estudantes que não participaram de nenhuma formação relacionada a essa área na Educação Infantil, percebe-se que a temática da Arte não é muito abordada pelas escolas em suas formações continuadas.

Indagou-se também às acadêmicas sobre quais formações mais as ajudam a trabalhar com a Arte na Educação Infantil e elas assinalaram as seguintes respostas:

GRÁFICO 20 – As formações que mais ajudam as participantes a trabalharem com a Arte na Educação Infantil



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Percebe-se que a resposta mais assinalada é a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia, sendo destacada por 10 respondentes, seguido da formação continuada buscada por conta própria assinalada 5 vezes e a formação recebida no Magistério e a formação continuada oferecida pela escola foram indicadas 1 vez cada uma. Entende-se a partir das respostas dadas que a formação oferecida pelo Curso em Pedagogia é fundamental para auxiliar as acadêmicas a trabalharem com a Arte na Educação Infantil. Por este motivo é necessário proporcionar uma formação em Arte consistente e fundamentada às estudantes do curso.

Foi solicitado também que as respondentes citassem o que foi bom em sua formação inicial e o que precisaria melhorar em relação ao trabalho com a Arte na Educação Infantil. As participantes deram as seguintes respostas:

QUADRO 15 – Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Pensando na sua formação inicial como pedagogo(a), aponte o que você acha que foi bom e o que precisaria melhorar para o trabalho com a Arte na Educação Infantil?”

(continua)

Participantes	Respostas
Juliana	Poderíamos ter mais disciplinas na universidade, que abordasse a temática, para que pudéssemos ampliar nosso repertório de ideias e reflexões. Auxílio nos materiais necessários, formações e palestras disponíveis com a temática.
Isis	Trabalhar diariamente a arte, junto com os conteúdos, assim fica mais fácil e divertido a aprendizagem.
Sophie	A compreensão de que arte precisa ser trabalhada desde sempre na vida das crianças, para mim muito marcante. Para melhorar isso, é necessário que a arte s já incorporada nas diferentes atividades realizadas no dia a dia das escolas.

QUADRO 15 – Respostas das participantes da pesquisa quanto a pergunta “Pensando na sua formação inicial como pedagogo(a), aponte o que você acha que foi bom e o que precisaria melhorar para o trabalho com a Arte na Educação Infantil?”

(conclusão)

Participantes	Respostas
Mariana	Na formação inicial aprendemos de forma rápida sobre como trabalhar, pudemos ter um caminho, porém, acredito que faltou aprofundar mais o trabalho com a arte e como devemos trabalhar com ela na Educação Infantil.
Leandra	Precisa ser mais abordado nas formações e promovida formações continuadas, o tema não é muito abordado
Fernanda	Tivemos apenas uma disciplina que contemplou essa temática de forma mais ampla, no entanto, a duração da disciplina foi de apenas um ano, deveria ser mais tempo. É preciso ampliar as discussões da temática no curso.
Giovanna	A arte precisa ser sentida e possibilitado sua expressão da forma livre
Paolla	Ainda preciso aprender muito, mas acredito que deveriam dar mais momentos lúdicos dentro da escola
Agatha	O trabalho com a Arte foi bem explorado na formação inicial e auxiliará nas minhas práticas.
Letícia	O cuidado com as crianças, e sempre orienta-los, e incentiva-los a gostarem da arte e cultura. (sic)
Camila	o trabalho com a arte deveria ser mais ampliado
Bruna	Penso que tudo o que aprendi até o momento, foi extremamente significativo e potente. Creio que o caminho seria aprofundar ainda mais tais conhecimentos, de modo a abrir passagem para novos.
Adriana	Acredito que as técnicas estejam ótimas, e com o passar do tempo estão sendo aprimoradas.

Fonte: Questionário elaborado pela autora

Ao analisar as respostas presentes no quadro 15 foi possível observar que 6 das 13 estudantes acabaram escrevendo sobre a Arte no ambiente escolar e outras sobre a Arte em si, mas não mencionaram algo sobre a formação inicial para o trabalho com a Arte na Educação Infantil.

Apesar dessas 6 participantes não terem comentado sobre a formação inicial, algumas das respostas dadas por elas chamaram a atenção, como as de Isis, Sophie e Paolla. De acordo com a resposta da participante Isis é possível perceber que a Arte é vista apenas como um atalho para que as crianças alcancem um determinado objetivo ao se trabalhar com outros conteúdos, além disso, esse atalho torna os conteúdos fáceis e divertidos, ou seja, a Arte é apenas um veículo para abrandar a dureza de conteúdos importantes.

A ideia de Arte como um veículo ou acessório se repete na resposta da participante Sophie, na qual ela menciona que a Arte deve ser incorporada em atividades do dia a dia. Entende-se então que esta área é percebida apenas como uma ferramenta, por exemplo, para acalmar as crianças agitadas ou organizar a fila com uma música. É como se a Arte não fosse uma área de conhecimento, mas um complemento para outras áreas.

Outra resposta que chamou a atenção foi da participante Paolla, pois ela cita apenas que as escolas deveriam promover mais momentos lúdicos, mas não faz menção a Arte. Entende-se então que o que predomina na compreensão do papel da Arte para essas participantes é que ela, a Arte, se mistura com a Ludicidade e isso traz para a disciplina ofertada pelo curso como formativa dessa área uma revisão do papel da Arte e da própria Ludicidade.

É possível observar a partir da resposta da participante Giovanna que ela menciona a Arte de uma maneira mais geral ligada ao sentimento e a expressividade, o que aponta um caminho interessante. Resta saber se essa visão tem como fundamento os princípios da Arte e não do espontaneísmo demonstrado em outras respostas.

Já a resposta dada pela acadêmica Adriana mostra que a Arte é vista apenas como um conjunto de técnicas a serem aplicadas, o que leva a pensar na necessidade de problematização não somente do campo da Arte, mas da própria prática educativa que muitas vezes é encarada como uma série de atividades, perdendo o ponto de vista pedagógico e a observação de atividades. Nesse sentido as crianças até podem aprender, e de fato isso ocorre, mas à revelia do professor, uma vez que não compreende sua ação como parte de um processo pedagógico, mas como o resultado de uma sucessão de atividades.

Em relação às outras 7 participantes, foi possível perceber a partir das respostas dadas sobre sua formação inicial, que a Arte não foi abordada de maneira suficiente e deveria ser trabalhada de maneira mais aprofundada. Conforme o que foi sugerido por algumas delas, isso poderia ser feito por meio de mais disciplinas, formações que podem ser entendidas como formações adicionais durante o curso (talvez via projeto de extensão) ou formação continuada. Outra alternativa elencada seria aumentar a carga horária da disciplina já existente.

Somente uma das participantes (Agatha) afirmou que o trabalho com a Arte foi bem explorado pela formação inicial e não mencionou se havia algo a melhorar, assim vê-se que para ela o trabalho realizado no curso foi o suficiente para embasar sua prática em sala de aula.

3.2 DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

No geral, foi possível perceber que as concepções de Arte estão muito mescladas ao Lúdico, quando definiam a Arte ou as práticas pedagógicas relacionadas à Arte, muitas respostas vinham relacionando-as com as brincadeiras ou com o brincar, ou vinham com justificativas de que a Arte via sua “função lúdica” se é que se pode utilizar esse termo. Talvez isso aconteça porque a Arte aparece na grade curricular dentro de uma disciplina na qual é tratada juntamente com a Ludicidade.

A Ludicidade é uma área importante para a formação do professor de Educação Infantil, porém é necessário que a Arte tenha também suas especificidades contempladas. O borramento entre as fronteiras dessas duas áreas de conhecimento acaba por não produzir conhecimentos necessários tanto à área de Arte quanto a de Ludicidade. O mesmo raciocínio vale também para a área de Corporeidade.

As práticas pedagógicas dessas acadêmicas podem ser mais avançadas que os seus discursos, pois muitas vezes a ação na relação professor-aluno ocorre de maneira intuitiva e nas quais as experiências proporcionadas às crianças são extremamente significativas. No entanto, é importante analisar os discursos, pois a partir deles é possível perceber o quão consciente as participantes estão em relação aos impactos de sua prática pedagógica na construção do conhecimento em Arte pelas crianças da Educação Infantil. Ou seja, os discursos mostram como essas acadêmicas enxergam o seu próprio trabalho, podendo ou não, identificar os pontos de avanços e melhorias quanto mais conscientes estão dessa prática. Porém, a forma como as respondentes compreendem os seus trabalhos se mostrou limitada, indicando um trabalho a ser feito nesse sentido em termos de formação inicial.

É necessário então que a teoria e a prática caminhem juntas, pois quanto mais se compreende os fundamentos da Arte, mais se consegue aproveitar e expandir o trabalho com a Arte. Essas respondentes podem até promover experiências artísticas interessantes para as crianças, mas demonstraram em suas respostas enxergar essas experiências apenas pelas possibilidades lúdicas e não pela possibilidade da Arte.

Além disso, as respostas apontaram outras problemáticas típicas do campo da educação em si, como a concepção da prática educativa calcada em tarefas e não no processo de aprendizagem das crianças. Seria importante a vivência de identificação de aprendizagens relacionadas à ação educativa, pois é muito fácil

justificar a ação pedagógica pelo controle (acalmar, ficar na fila), que são coisas necessárias, mas não devem ser o objetivo da ação. É preciso ir além, questionar por exemplo o porquê as crianças estão agitadas, o porquê as crianças devem fazer fila, e não confundir o cantarolar músicas e mexer o corpo com um trabalho com as linguagens da Arte.

Portanto, é preciso compreender o que os aprendizados adquiridos com as experiências com a Arte, bem como com as outras áreas do conhecimento trazem de significativo no contexto da formação de seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desse trabalho era compreender como se dá a formação em Arte do professor pedagogo considerando a formação oferecida pela UEPG. Para isso, no primeiro capítulo buscou-se compreender quais eram os pilares políticos que fundamentaram a introdução das propostas em Arte para a Educação Infantil e que determinaram o perfil do profissional que irá atuar nesta etapa da educação. Nesse capítulo analisou-se a Resolução que instituiu as Diretrizes para o Curso de Pedagogia e investigou-se também como se dava a formação em Arte dos professores pedagogos no contexto das Universidades Estaduais do Paraná.

Já no segundo capítulo procurou-se estudar os documentos que determinam o que deve ser ensinado na Educação Infantil no Município de Ponta Grossa, como a BNCC para a Educação Infantil e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Município, para, a partir disso, comparar a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da UEPG com o que é estabelecido por estes documentos. No terceiro capítulo buscou-se entender como os próprios alunos do Curso de Pedagogia se sentem em relação à sua formação em Arte.

Nos dois primeiros capítulos foi utilizada a Abordagem do Ciclo de Políticas para auxiliar nas análises dos dados obtidos. A partir dessa teoria, percebeu-se na primeira etapa desta investigação que todos os contextos da elaboração de políticas são importantes, pois eles definem as diretrizes em relação àquilo que vai ser realizado na escola. Essa Abordagem permitiu compreender que os contextos se interpenetram, que existem movimentos da sociedade civil que interferem nos movimentos políticos e vice-versa. Tudo isso acaba influenciando no que ocorre nas escolas.

Percebeu-se ainda em relação aos últimos contextos que existem negociações locais, que provocam a reinterpretação das políticas, e isso acaba fortalecendo-as ou esvaziando-as. Na cidade de Ponta Grossa, por exemplo, uma das coisas positivas dessa reinterpretação de políticas foi o fortalecimento do Curso de Pedagogia para o trabalho com a Educação Infantil, porque na legislação não há essa definição, abrindo brecha para as negociações locais. Então, entende-se que no contexto regional essas pressões favoreceram que os profissionais que irão atuar na Educação Infantil sejam os professores pedagogos. Afinal estes profissionais são os mais preparados para o trabalho com essa faixa etária, pois contam uma série de

conhecimentos adquiridos em sua formação voltados para o funcionamento da escola e para as relações de Ensino-Aprendizagem.

O fato desses profissionais serem os mais capacitados para o trabalho com essa etapa de ensino não significa que os professores pedagogos estejam preparados para trabalhar com a Arte em si. Apesar dessa área constar nos currículos, ainda existe uma construção cultural sobre o que é a Educação Infantil e sobre o que é a prática do professor na Educação Infantil que atravessam essa formação e de uma certa maneira impermeabilizam os alunos em relação à compreensão mais aprofundada da área de Arte e sua função na formação da criança.

Isso ocorre, por exemplo, na prática educativa com o desenho na escola que foi legitimada ao longo dos anos. O desenho parece ser sinônimo de atividade que caracteriza a ação educativa na Educação Infantil, tanto que a maior parte do material escolar é um material relacionado às artes plásticas. Provavelmente os pais iriam estranhar se sua lista não contivesse esses materiais ou se o professor não realizasse nenhuma atividade plástica com as crianças da Educação Infantil nesta etapa de ensino.

No entanto, na maioria das vezes a produção do desenho feita pela criança não vem acompanhada de um olhar treinado e sensível para as aprendizagens que estão ocorrendo no campo da Arte naquele momento. Ou seja, o professor pedagogo não está preparado ou ainda, não mobiliza os conhecimentos adquiridos em sua formação para identificar essas aprendizagens e interpretá-las. Ele apenas realiza as atividades de desenho como forma de legitimar sua prática como educativa, mas não percebe as possibilidades de aprendizagem implicadas no ato de desenhar de maneira mais ampliada, como por exemplo, observar o uso da cor, a maneira como preenche o papel se é ele todo ou só em uma parte, como reage com diferentes texturas – áspera, mole, pastosa, como percebe os diferentes materiais, etc.

Existem ainda no social determinadas práticas que permeiam as concepções de educação do próprio educador e que nem sempre conseguem ser desconstruídas durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia, daí a importância de se promover formações continuadas para esse professor pedagogo, para que essas coisas prevaleçam. Silva (2011) cita as prevalências em seu trabalho sobre Mídia e Educação. Para a autora, as prevalências são compreensões, atitudes e manifestações de determinados conhecimentos científicos ou aprendizagens calcadas no senso que prevalece em determinados momentos e que podem se

transformar em permanentes de acordo com aquilo que vivenciam em suas práticas, nas formações continuadas e que são atravessadas pelas políticas educacionais.

Silva (2011) aponta que os professores têm ideias que às vezes avançam e às vezes retroagem em relação a compreensão do papel da mídia na educação e na formação do sujeito. Isso pode ser trazido também para o contexto estudado, no sentido de que as respostas das participantes ora avançam, ora retroagem em relação à sua compreensão do papel da Arte na formação da criança e na sua prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada seria uma maneira de alimentar essas prevalências positivas.

Algumas das participantes da pesquisa no final do último capítulo fizeram indicações para a melhoria do curso em relação ao trabalho com a Arte que poderiam fortalecer também as prevalências positivas nesta área. Essas indicações são extremamente pertinentes, como por exemplo, a proposta de aumento da carga horária da disciplina, de se ter uma maior especificidade no tratamento da Arte e de se promover mais experiências formativas nesta área.

As sugestões dadas por este trabalho e também pelas respondentes da pesquisa podem ser consideradas no contexto das estratégias políticas, para superar os impactos trazidos pela política de formação dos professores pedagogos em Arte do Curso de Pedagogia da UEPG. Nessa direção, entende-se que este trabalho poderia ser uma contribuição no momento atual de revisão do currículo do Curso de Pedagogia da UEPG a partir das exigências legais de reformulação vigentes.

No início deste estudo tinha-se a hipótese de que a formação em Arte oferecida pelo curso não era o suficiente, no entanto a pesquisa realizada proporcionou um aprofundamento teórico-metodológico que permitiu compreender algumas relações implicadas nesse processo, como as questões políticas. Um exemplo disso, é a não contratação de professores formados em Arte pelos municípios para ministrar as aulas dessa área do conhecimento na Educação Infantil. Isso ocorre por questões econômicas, mas sabe-se que isso não acontece somente com a área da Arte. Dessa forma, as aulas de Arte na Educação Infantil ficam a cargo do professor polivalente.

Pelo fato de o professor pedagogo possuir uma formação generalista, a Arte fica esvaziada, pois sua formação inicial abrange diversas áreas, não permitindo maiores aprofundamentos. Como consequência, há uma compreensão apenas superficial da Arte e suas linguagens, como por exemplo, pode-se citar as respostas

das participantes da pesquisa, em que elas acabam confundindo o cantarolar com trabalho com a Música, fazer “dancinhas” com o trabalho com a Dança, e assim por diante. Em vários momentos também se verificou a falta de distinção entre Arte e Ludicidade, como por exemplo, quando as respondentes justificavam a presença da Arte como uma forma de amenizar os outros conteúdos, tornando-os divertidos. Por este motivo, a Arte precisaria ser melhor compreendida pelos futuros professores pedagogos, pois ela tem uma função primordial no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Compreende-se então, que esse trabalho possui limitações, pois não foi realizado com um número grande de estudantes do curso, o tempo disponibilizado para a sua elaboração foi limitado, o que não permitiu um maior aprofundamento, tanto no campo da Arte, quanto na Abordagem dos Ciclos de Políticas. Apesar disso, essas limitações abrem caminho para as possibilidades de avanço a partir da pesquisa, pois apontam tendências que podem ser observadas nesse momento de reorganização da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UEPG como também de novos estudos referentes à temática aqui estudada.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, A. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. *In*: ABDAL, A. et al. (org.). **Métodos de pesquisa em ciências sociais**: bloco qualitativo. São Paulo: CEBRAP, 2017. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2016_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- ARAÚJO, A. R. F. A formação em arte nos cursos de pedagogia em Goiás. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, Florianópolis, 04-08 out. 2015b. **Anais [...]** Florianópolis, ANPEd, 2015b. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT24-4307.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- ARAÚJO, A. R. F. Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 37-58, mai./ago. 2015a. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/457037122/ARAUJO-OS-CURSOS-DE-PEDAGOGIA-E-O-ENSINO-DA-ARTE>>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615>>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- BARBOSA, I. G., *et al.* A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. *In*: I CONAPE, Belo Horizonte, 24-26 mai. 2018. **Anais [...]** Belo Horizonte: CONAPE, 2018. Disponível em: <https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>>. Acesso em: 29 nov. 2021.
- BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. A educação infantil na base nacional comum curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558/3778>>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- BARBOSA, M. C. S.; FLORES, M. L. R. Base nacional comum curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da educação infantil? **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 73-110, 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/219717/001123577.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 01 dez. 2021.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento**, Niterói, RJ, v. 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BONCI, E. M. O.; MARTINS, M. C. Alfabetização estética na pedagogia: estudos e experiências em processos de criação e vivências artísticas. *In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, Curitiba, 26-26 out. 2015. **Anais [...]** Curitiba: EDUCERE, 2015, p. 2351-2362. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21736_9933.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. A base. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BULATY, A. **O currículo e as artes visuais nos cursos de licenciatura em pedagogia das instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná**.

2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3036/1/Andreia%20Bulaty.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CORRÊA, C. A.; OSTETTO, L. E. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte!. **Laplage em Revista**, Sorocaba, SP, v. 4, n. Especial, p. 23-37, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330084700_Sobre_formacao_estetica_e_docencia_as_professoras_de_educacao_infantil_desejam_mais_arte>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

FERRAZ, M. H. C. T. FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDIM, J. P.; FERNANDES, Â. M. D. Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 497-512, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/4NDcvnfL3YNWqVvCm5WR6FN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

LEITE, E. X. L., *et al.* **A formação do pedagogo para ensino de artes na educação infantil**. In: V CONEDU CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Recife, 17-20 out. 2018. **Anais** [...] Recife: CONEDU, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID2978_02092018113426.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

LIMA, C. M.; SUSANO, C. C. "Coisário é uma caixa que guarda coisas especiais": saberes infantis sobre memória. **Práticas em Educação Infantil**, v. 2, n. 1, p. 25-36, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/1153/849>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

LOMBARDI, L. M. S. S.; MARTINS, M. C. Arte na pedagogia: ecos no sistema?. *In*: 23º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, Belo Horizonte, 15-19 set. 2014. **Anais [...]** Belo Horizonte: ANPAP, 2014, p. 615-628. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2014/Comit%C3%AAs/2%20EAV/Lucia%20Maria%20Salgado%20dos%20Santos%20Lombardi.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?lang=pt>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. Do assistencialismo à base nacional comum curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. **Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255/pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G.; *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MARTINS, M. C. F. D.; LOMBARDI, L. M. S. S. Ensino de arte no curso de pedagogia: travessia e perigo. *In*: XXVII CONFAEB, Campo Grande, 14-18 nov. 2017. **Anais [...]** Campo Grande: CONFAEB, 2017, p. 1944-1955. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2017_anais_xxvii_confaeb_campogrande.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MARTINS, M. C.; AMERICANO, R. Q. M. Nutrição estética: por uma didática poética na formação do professor. *In*: XXVIII CONFAEB, Brasília, 6-9 nov. 2018. **Anais [...]** Brasília: CONFAEB, 2018, p. 2750-2762. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2019/05/anais_confaeb_2018.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MARTINS, M. C.; BONCI, E. M. O. Qual o seu primeiro encontro com a arte? memórias de experiências com arte e cultura de estudantes de pedagogia. *In*: 26º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, Campinas, SP, 25-29 set. 2017. **Anais [...]** Campinas, SP:ANPAP, 2017, p. 3087-3102. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro____BONCI_Estela_Maria_Oliveira__MARTINS_Mirian_Celeste.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MASSON, G.; MAINARDES, J. O curso de pedagogia da universidade estadual de ponta grossa: aspectos históricos e reflexões pós-diretrizes curriculares nacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 04, n. 02, p. 170-192, mai./ago. 2019. Disponível em:

<<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1676/1134>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MELLO, A. P. B.; SUDBRACK, E. M. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP, v. 5, p. 1-21, 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416/19112>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 06, n. 02, p. 59-74, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/n51xx81>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

NASCIMENTO, L. F.; GURGEL, T. F.; ALMEIDA, L. T. A educação infantil no contexto da legislação brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais. *In*: EDUCERE XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: EDUCERE, 2017, p. 22107-22113. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26812_13988.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

NUNES, T. Como fazer um plano de ensino? **Ponto Didática**, 15 ago. 2017. Disponível em: <<https://pontodidatica.com.br/como-fazer-um-plano-de-ensino/>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. **Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28263/19301>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! **Poiésis**, Tubarão, SC, v. 12, n. 21, p. 185-203, jan./jun. 2018b. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5902/3942>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. Formação docente, educação infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Educação e Cultura Contemporânea**, v.15, n. 41, p. 260-287, 2018a. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/4701/47966065>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, mar. 2009. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>
. Acesso em: 12 ago. 2021.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 93-106, set./dez. 2014. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28211/pdf_72>.
Acesso em: 01 dez. 2021.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos. **Concurso público nº 002/2018**. Ponta Grossa, PR, 2018. Disponível em:
<https://www.pontagrossa.pr.gov.br/files/concursos/edital_de_abertura_para_site2.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos. **Edital do teste seletivo nº 001/2021**. Ponta Grossa, PR, 2021. Disponível em:
<https://www.pontagrossa.pr.gov.br/files/concursos/edital_de_abertura_ts_001.2021.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares: educação infantil**. Ponta Grossa, PR, 2020. Disponível em:
<<https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Referenciais-Curriculares-da-Educacao-Infanti.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

RANGEL, M.; ROJAS, A. A. Os vários sentidos da arte na formação docente. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, RS, v. 17, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2012. Disponível em:
<<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/459/326>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SANTAIANA, R. S.; SILVA, V. C.; GONÇALVES, L. G. N. Governo da infância: uma análise da base nacional comum curricular da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago. 2021. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81126>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SILVA, M. B. **O lugar do estudo das mídias na formação de professores numa perspectiva emancipatória**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18317/1/LugarEstudoM%c3%aaddias_Silva_2011.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SIMIANO, L. P.; SIMÃO, M. B. Base nacional comum curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em:
<<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/6799/3422>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Colegiado do Curso de Pedagogia. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Londrina, PR: Colegiado do Curso de

Pedagogia, 2018. Disponível em:
<<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CURRICULO%202019.pdf>>.
Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Campus de Maringá. **Projeto pedagógico do curso de graduação em pedagogia**. Maringá, PR: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2018. Disponível em:
<http://www.pen.uem.br/site/public/assets/files/19944F3D475A0C509C267FE117F4A9F8/20210504_093108-pedagogia_aprovado_2018.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Campus de Cianorte. **Projeto pedagógico do curso de graduação em pedagogia**. Maringá, PR: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Disponível em:
<http://www.pen.uem.br/site/public/assets/files/19944F3D475A0C509C267FE117F4A9F8/20210309_180354-pedagogia_cianorte.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia. **Projeto político-pedagógico**. Ponta Grossa, PR: Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2012. Disponível em:
<<https://www3.uepg.br/pedagogia/wp-content/uploads/sites/56/2017/06/Projeto-Pedag%c3%b3gico-do-Curso-de-Pedagogia.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. Departamento de Pedagogia. Campus de Irati. **Projeto pedagógico de curso de graduação**: licenciatura em pedagogia. Guarapuava, PR: Departamento de Pedagogia, 2020. Disponível em:
<https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2020/12/PPC_Pedagogia-I_2020.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Campus de Guarapuava. **Currículo pleno**. Guarapuava, PR: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2018. Disponível em:
<<https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2021/04/Pedagogia-G.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Campus de Guarapuava. **Ementário das disciplinas do curso de pedagogia**. Guarapuava, PR: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2018. Disponível em: <<https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2021/04/PEDAGOGIA-G-2018.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Campus de Cornélio Procópio. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Cornélio Procópio, PR: Centro de Ciências Humanas e da Educação, 2019. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1IP8XLR88_XAxp_O41koPYx9-ErMFdkLE/view?usp=sharing>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Campus de Jacarezinho. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Jacarezinho, PR: Centro de Ciências Humanas e da Educação, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-ssg1PYh9GK1U0sxsaqQt5_dITxrgp9Q/view?usp=sharing>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 216/2016–CEPE, de 6 de outubro de 2016**. Aprova o projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, do campus de Francisco Beltrão, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017. Cascavel, PR: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016. Disponível em: <<https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=231761>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 265/2016–CEPE, de 8 de dezembro de 2016**. Aprova o projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, do campus de Cascavel, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017. Cascavel, PR: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016. Disponível em: <<https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=4831>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 287/2016–CEPE, de 8 de dezembro de 2016**. Aprova o projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, do campus de Foz do Iguaçu, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017. Cascavel, PR: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016. Disponível em: <<https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=8942>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Campus de Paranavaí. **Projeto político pedagógico**. Paranavaí, PR: 2019. Disponível em: <<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/paranavai/ppp-de-pedagogia-paranavai.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Campus de União da Vitória. **Projeto pedagógico de curso**. União da Vitória, PR: 2018. Disponível em: <<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/uniao-da-vitoria/ppc-de-pedagogia-de-uniao-da-vitoria.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Colegiado de Pedagogia. Campus Campo Mourão. **Projeto político pedagógico do curso de pedagogia**. Campo Mourão, PR: Colegiado de Pedagogia, 2018. Disponível em: <<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/campo-mourao/ppc-de-pegagogia-cm.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto pedagógico de curso pedagogia campus de Apucarana**. Apucarana, PR: 2018. Disponível em:

<<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/apucarana/ppc/ppc-pedagogia-apucarana.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia da UNESPAR** – campus Paranaguá. Paranaguá, PR: 2020. Disponível em:

<<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/paranagua/ppc-de-pedagogia-paranagua.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

VITTA, F. C. F.; CRUZ, G. A.; SCARLASSARA, B. S. A base nacional comum curricular e o berçário. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 64-73, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/324902180_A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_o_bercario>. Acesso em: 12 ago. 2021.

APÊNDICE – Questionário de coleta de dados

Trabalho de Conclusão de Curso - A formação do professor pedagogo em Arte

*Obrigatório

1. Convidamos o (a) Sr. (a) para participar de uma pesquisa sobre "A formação do professor pedagogo em Arte" para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Licenciatura em Pedagogia, noturno, da Universidade Estadual de Ponta Grossa sob a responsabilidade da aluna Nicole Costa Rabes e da professora Márcia Barbosa da Silva, com o objetivo de compreender como foi a formação dos alunos (as) do curso de Licenciatura em Pedagogia na disciplina de Arte e qual foi a sua contribuição para a sua atuação como professor (a) . Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas às perguntas de um roteiro previamente construído. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o aprendizado da discente. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e utilizados na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a professora da disciplina por meio do seguinte e-mail: marciauepg@gmail.com. Eu declaro que fui informado sobre o que a aluna quer fazer, os motivos porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. *

Marcar apenas uma oval.

- Eu declaro que fui informado sobre o que a aluna quer fazer, os motivos porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

2. Você deseja ser identificado nesta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, com meu próprio nome
- Sim, com um nome fictício
- Não desejo ser identificado

3. Se sim, coloque o nome com o qual deseja ser identificado: *

10/02/2022 13:53

Trabalho de Conclusão de Curso - A formação do professor pedagogo em Arte

4. Com qual sexo você se identifica? *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Nenhuma das alternativas

5. Qual é a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 17 - 20 anos
- 21 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- Acima de 50 anos

6. Qual é a sua experiência na área da educação? *

Marcar apenas uma oval.

- Não tenho nenhuma experiência na área da educação
- Trabalho/trabalhei com Educação Infantil
- Trabalho/trabalhei com a primeira etapa do Ensino Fundamental
- Trabalho/trabalhei com Educação Infantil e com a primeira etapa do Ensino Fundamental
- Tenho experiência somente por meio dos estágios obrigatórios
- Tenho experiência somente por meio dos estágios remunerados
- Tenho experiência somente por meio dos estágios obrigatórios e remunerados

10/02/2022 13:53

Trabalho de Conclusão de Curso - A formação do professor pedagogo em Arte

7. Quanto tempo você tem de experiência na área da educação? *

Marcar apenas uma oval.

- 6 meses - 1 ano
- 2 anos - 3 anos
- 4 anos - 5 anos
- 6 anos - 10 anos
- 11 anos - 20 anos
- Mais de 20 anos
- Não tenho experiência

A formação do professor pedagogo em Arte

8. Quando você fez o curso de Pedagogia? (início-fim) *

9. Você lembra se durante a sua graduação havia alguma disciplina relacionada à Arte ou ao ensino da Arte? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. Se sim, em que ano/série essa disciplina estava alocada na sua graduação? *

11. Essa disciplina se chamava Ludicidade, Corporeidade e Arte ou possuía outra nomenclatura? Como era essa disciplina? *

10/02/2022 13:53

Trabalho de Conclusão de Curso - A formação do professor pedagogo em Arte

12. Você se lembra se alguns dos conteúdos abaixo foram abordados por essa disciplina? *

Marque todas que se aplicam.

- História da Arte
- Fundamentos metodológicos para o ensino da Arte
- Currículo de Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais
- Legislação do ensino da Arte
- Linguagens artísticas - artes visuais
- Linguagens artísticas - dança
- Linguagens artísticas - música
- Linguagens artísticas - teatro
- Expressões artísticas nacionais
- Expressões artísticas estaduais
- Expressões artísticas regionais
- Expressões artísticas afro-brasileira e de demais etnias
- Nenhuma das opções acima

13. Quais atividades práticas te marcaram durante essa disciplina? *

14. Essa disciplina foi importante para o seu processo de formação? O que ela acrescentou? *

10/02/2022 13:53

Trabalho de Conclusão de Curso - A formação do professor pedagogo em Arte

15. Como a disciplina de Arte ofertada pelo curso de Pedagogia te auxiliou ou auxiliaria no trabalho com a Educação Infantil? *

16. Considerando todas as suas experiências (estágios, profissional, participação em projetos acadêmicos) você já trabalhou com a Arte na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. Você se sente preparado(a) para trabalhar com a Arte na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. Considerando a sua experiência, qual frequência você acha adequada para trabalhar com a Arte na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

Diariamente

Uma vez por semana

Uma vez a cada 15 dias

Uma vez por mês

10/02/2022 13:53

Trabalho de Conclusão de Curso - A formação do professor pedagogo em Arte

19. Quais tipos de atividades artísticas você costuma trabalhar na Educação Infantil? *

20. Em que momento você trabalha essas atividades? *

Marcar apenas uma oval.

- As atividades de Arte são/seriam para os momentos recreativos
- As atividades de Arte fazem/fariam parte dos conteúdos trabalhados
- As atividades de Arte são/seriam trabalhadas apenas em momentos lúdicos

21. Qual(is) das linguagens artísticas você mais desenvolve ou desenvolveria na Educação Infantil? *

Marque todas que se aplicam.

- Artes Visuais
- Teatro
- Música
- Dança

22. Você participou de alguma formação continuada relacionada a Arte na Educação Infantil oferecidas pelo seu local de trabalho/estágio? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10/02/2022 13:53

Trabalho de Conclusão de Curso - A formação do professor pedagogo em Arte

23. Se sim, o que você incorporou destas formações para a sua prática com a Arte em sala de aula na Educação Infantil? *

24. O que mais te ajuda a trabalhar com a Arte na Educação Infantil? *

Marque todas que se aplicam.

- A formação recebida no magistério
- A formação recebida no curso de Licenciatura em Pedagogia
- A formação continuada oferecida pela escola
- A formação continuada buscada por conta própria

25. Pensando na sua formação inicial como pedagogo(a), aponte o que você acha que foi bom e o que precisaria melhorar para o trabalho com a Arte na Educação Infantil?

*

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários