



Prospecções do ensino de arte na Educação Infantil: currículo, políticas públicas e suas aproximações com as práticas pedagógicas

Prospects of art teaching in early Childhood Education: curriculum, public policies and their approximations with pedagogical practices

Regina Ridão Ribeiro de Paula

Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá, Paraná – Brasil
reginaridaov@gmail.com

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Pós-Doutora em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Maringá, Paraná – Brasil
erciliaangeli@yahoo.com.br

Resumo: Qual é a abrangência e relevância do ensino de Arte na Educação Infantil dentro das competências em currículos escolares? Toma-se como objetivo geral desta pesquisa identificar prospecções do ensino de arte na Educação Infantil a partir de diretrizes presentes em currículos da Educação Básica. Emprega-se uma revisão bibliográfica e documental, de caráter empírico e qualitativo, com respaldo em estudos Freirianos, ensino de arte e conteúdos curriculares. Primeiramente, levantam-se as concepções de ensino de arte na Educação infantil e, na sequência, identificam-se as limitações dos currículos escolares em sua distribuição do ensino de arte por competências a partir da BNCC (BRASIL, 2018) e suas implicações na formação de professores(as) e no desenvolvimento de crianças. Como resultado desta pesquisa, aponta-se para a construção e execução de reformas curriculares para o ensino de arte, sobretudo na Educação Infantil, oportunizando um desenvolvimento humanizado para todas as crianças, especialmente, das classes populares.

Palavras chave: currículo; Arte; Educação Infantil.

Abstract: What is the scope and relevance of art teaching in Early Childhood Education within the competencies in school curricula? The general objective of this research is to identify prospects of art teaching in Early Childhood Education based on guidelines present in the Basic Education curricula. A bibliographical and documental review is use, of an empirical and qualitative nature, based on Freirian studies, art teaching and curriculum content. First, the conceptions of art teaching in early childhood education are raised and, next, the limitations of school curricula are identified in their distribution of art teaching by competencies from the BNCC (BRASIL, 2018) and its implications on the training of teachers and the development of children. As a result of this research, it points to the construction and implementation of curricular reforms for art teaching, especially in Early Childhood Education, providing an opportunity for a humanized development for all children, especially those from lower income classes.

Keywords: curriculum; Art; Early Childhood Education.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

Regina Ridão Ribeiro de Paula; Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Prospecções do ensino de arte na Educação Infantil: currículo, políticas públicas e suas aproximações com as práticas pedagógicas. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-19, e23787, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23787>.

American Psychological Association (APA)

Paula, R. R. R. de., & Paula, E. M. A. T. de. (2023, jan./abr.). Prospecções do ensino de arte na Educação Infantil: currículo, políticas públicas e suas aproximações com as práticas pedagógicas. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-19, e23787. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23787>.

1 Introdução

O ensino de arte, principalmente nas práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil, em muitos municípios brasileiros, ainda é trabalhado de forma secundária. Embora a arte esteja inserida em vários documentos oficiais, em diversas instituições públicas que atendem essas crianças, não existem profissionais concursados com formação específica na área de Arte. Os(as) professores(as) que atuam nessas instituições têm feito o possível para assegurar esse atendimento. No entanto, são necessárias políticas públicas efetivas que garantam às crianças de todo o país o direito ao ensino de arte.

No ano de 2010, o ensino de arte passou a ser um componente curricular na Educação Infantil. As políticas públicas garantiram, a partir das reformas da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) e da instauração da Lei nº 12.287 (BRASIL, 2010a), o ensino de arte enquanto um componente curricular, uma legislação que, consecutivamente, foi alterada por uma Medida Provisória de nº 746 (BRASIL, 2016b), a qual teve a sua última atualização no ano de 2017, por meio da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

A propósito, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017, *on-line*) afirma: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica”. Todavia, a arte enquanto “componente curricular” não tem abrangido, em sua integralidade, os espaços de ensino voltados à Educação Infantil, sobretudo os espaços públicos. Além disso, a amplitude do termo “Educação Básica” apresentado na redação citada, apesar de ser legalmente um momento da formação de crianças e jovens que inclui a etapa da Educação Infantil, abre margens a interpretações que consideram a Educação Básica apenas a partir do Ensino Fundamental.

Este artigo se trata de um desdobramento de uma dissertação de mestrado em andamento, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, intitulada “Ensino de Artes na Educação Infantil: Girando neste carrossel” realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPE, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Ao intentar responder ao seguinte questionamento: ‘Qual é a abrangência e relevância do ensino de arte na Educação Infantil dentro das competências no currículo escolar?’, os estudos aqui empreendidos têm como objetivo geral identificar prospecções do ensino de arte na Educação Infantil a partir de diretrizes presentes em currículos da Educação Básica.

As discussões concernentes às garantias dos direitos das crianças, dos(as) estudantes, das diversidades, de ensino de arte e de formação de professores(as) aqui explanadas são debatidas a partir da participação nos grupos de pesquisas da UEM, sendo eles o Grupos de Estudos e Pesquisa em Educação Social em Saúde - GEPESS e Grupo de Pesquisa em Arte Educação e Imagem –

ARTEI, sendo que esses grupos contribuíram, significativamente, para os caminhos que tomaram as reflexões presentes neste artigo.

Como metodologia, emprega-se uma revisão bibliográfica e documental, de caráter empírico e qualitativo. Conforme postula Gil (2002), uma pesquisa documental se utiliza de fontes diversas, sendo estas de cunho público ou particular. Nesse sentido, esta pesquisa se debruça tanto sobre materiais de pesquisa já impressos e publicados, considerados de cunho bibliográfico, quanto sobre documentos e editais oficiais publicados em meios digitais.

Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam esse processo criativo têm relação com os estudos Freirianos ao contemplar a formação de professores(as) e problematizar as políticas públicas curriculares que embasam a educação, sobretudo a pública, destinada, principalmente, às classes populares, sendo que uma grande empreitada assumida por Freire foi a defesa dos direitos dessas classes, em sua luta por uma educação para todos e todas, sem distinção entre os sujeitos. Outros pressupostos teórico-metodológicos a serem considerados são o ensino de arte e os conteúdos curriculares.

O presente artigo está dividido em quatro seções, a contar com esta introdução e as considerações finais. A segunda seção é denominada “Políticas públicas e o currículo na Educação Infantil” e tem o objetivo específico de levantar as concepções de ensino de arte na Educação infantil. Por sua vez, a terceira seção, denominada “Arte na Educação Infantil, formação de professores(as) e o ensino por competências na BNCC”, demarca o objetivo de identificar as limitações dos currículos escolares em sua distribuição do ensino de arte por competências a partir da BNCC (BRASIL, 2018) e suas implicações na formação de professores(as) e no desenvolvimento das crianças.

Como considerações finais a serem tecidas a partir desta pesquisa, ressalta-se a importância de levantar apontamentos e debates em torno das políticas públicas destinadas à Educação Infantil e ao ensino de arte para as crianças e bebês, de modo a contribuir para a construção e execução de reformas curriculares, a fim de abranger os conteúdos da arte como campo de conhecimento e ciência, e não apenas como competências a serem desenvolvidas nas escolas, sobretudo em espaços de ensino voltados às classes populares.

2 Políticas públicas e o currículo na Educação Infantil

A Educação Infantil compreende o período escolar destinado às crianças dos primeiros meses até seis anos de idade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Os espaços de ensino que envolvem a Educação Infantil, escolas e creches, em âmbito

nacional, têm por obrigação legal atender, no mínimo, 50% das crianças nas creches, com idades entre 0 a 3 anos, com previsão de garantir, cada vez mais, a expansão do acesso a essas crianças, e o atendimento de 100% para as crianças de 4 e 5 anos de idade, faixa etária que compreende a pré-escola, de maneira a universalizar a participação das crianças em espaços de ensino, segundo o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

Os espaços de ensino dedicados à etapa da Educação Infantil vêm enfrentando inúmeras transformações. Historicamente, assumem distintas concepções, desde as primeiras formas de organização, registradas com viés assistencialista, até os esforços empreendidos na atualidade de transformá-lo em um espaço de educação¹. Peloso e Paula (2010) e Peloso (2009), ao analisarem obras de Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, considerado o patrono da educação, aproximam as publicações de Freire à educação das infâncias entre as classes populares, problematizando, inclusive, as concepções assistencialistas inerentes às escolas de Educação Infantil.

Em suas pesquisas, Peloso e Paula (2010) e Peloso (2009) enfatizam a defesa dos direitos das crianças das classes populares. Realçam as políticas públicas e a organização dos currículos que se destinam à Educação Infantil, com ênfase no cumprimento e alcance das leis para as crianças e bebês das classes populares. Importante destacar que, ao defender as classes populares, esse posicionamento não se desdobra em detrimento das classes mais abastadas, pois se compreende um debate sobre o ensino enquanto espaço de direitos para todos e todas, sobretudo para as classes populares que são as mais prejudicadas em suas garantias.

Concernente ao assunto, Peloso e Paula (2010, p. 270) descrevem: “Em vários momentos, Freire ressaltou que pensar na educação das crianças de classes populares não é fazer injustiça às crianças das classes favorecidas”. Prosseguem:

Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhe dão indiscutível vantagem sobre aquelas (FREIRE, [1991] 2006, *apud* PELOSO ; PAULA, 2010, p. 270).

Junto a essa defesa do direito e garantia à educação pelas classes populares, considera-se outro ponto a ser pensado a partir da pesquisa de Peloso e Paula (2010) e Peloso (2009), bem como as contribuições Freirianas: o viés assistencialista adotado pelos espaços de ensino destinados à

¹ Ao longo do artigo, utiliza-se como termo “espaços de ensino”, por referenciar os espaços de educação com ênfase na atuação de profissionais mediadores. Nesta parte em específico, utiliza-se o termo “espaço de educação”, por ter como intenção, por parte das autoras, abordar, inclusive, as estruturas físicas que envolvem os ambientes que promovem a aprendizagem.

Educação Infantil das classes populares. Para as autoras, essas concepções assistencialistas, adotadas pela Educação Infantil e políticas públicas, por vezes, “não promovem um ambiente propício para despertar a curiosidade e autonomia nas crianças, em função do respeito aos seus aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais” (PELOSO; PAULA, 2010, p. 273).

Peloso (2009) contextualiza, historicamente, as relações de criança e de infância no Brasil, desde as embarcações portuguesas, que chegaram à colonização do país, até o ano em que realizou a sua pesquisa. Os apontamentos da autora abordam, inclusive, os espaços da educação e suas constituições, problematizando as relações políticas e sociais consideradas na elaboração desses espaços. De acordo com o percurso histórico traçado pela autora, os asilos foram as primeiras instituições criadas para o acolhimento de crianças das classes populares – e estas tinham um viés compensatório e assistencialista.

Ao longo dos anos, com o início da atuação de mulheres nas fábricas, “foi fundada a primeira creche brasileira criada para o atendimento dos filhos das operárias: a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro” (PELOSO, 2009, p. 72). Segundo as pesquisas da autora, muitas foram as creches criadas com o propósito de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam e, com o passar dos anos, surgiram, por parte do Estado, políticas públicas em defesa das crianças, com o intuito de diminuir a taxa de mortalidade.

Peloso (2010) identifica ser a criação dos parques infantis, realizada por Mário de Andrade, no ano de 1935, no estado de São Paulo, “[...] a primeira experiência brasileira, pública e municipal, de educação, mesmo de caráter não formal, para as crianças das classes populares”. Porém, na acepção da autora, uma abordagem de caráter “médico-assistencialista” continuou a ser considerada nos espaços destinados à Educação Infantil, mesmo após a criação da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que previa o direito à educação nesses espaços de ensino. No exercício de tornar conciso o vasto percurso exposto por Peloso (2010, p. 79) em sua pesquisa, fecha-se a discussão com a seguinte citação:

Para tanto, alguns autores (CAMPOS, 2005; CRAIDY, 2005; ROSEMBERG, 2005 e outros) salientaram que a Educação Infantil ainda é marcada por uma distância entre a legislação e a realidade, o que é garantido por lei, na maioria das vezes, não se concretiza nas instituições de Educação Infantil, ora pela falta de recursos, ao que concerne aos aspectos de infra-estrutura, formação de professores, disponibilização de verbas, entre outros, ora pela falta de compreensão acerca dos objetivos propostos para a Educação Infantil, provenientes do descompasso entre assistência e educação.

Peloso (2009) e Peloso e Paula (2010) apontam que, apesar de considerarem que diversos avanços foram conquistados em âmbito da Educação Infantil no Brasil, ainda há muito a ser feito pelos diferentes contextos referidos à educação para crianças, devendo se constituírem como

espaços dinâmicos, de modo a promover diálogos e trocas de experiências, sem recair, puramente, em um viés assistencialista.

Nesta pesquisa, com o intuito de contribuir para os debates que buscam esses possíveis e necessários avanços à Educação Infantil, como os apresentados por Peloso (2009) e Peloso e Paula (2010), problematiza-se o ensino a partir do currículo, sobretudo para as classes populares. A construção do currículo na Educação Infantil perpassa por uma série de documentos oficiais, até chegar a um documento curricular que reúne informações e relações teóricas, de maneira a orientar a prática de professores(as) nesses espaços de ensino, sendo um documento de responsabilidade de cada município, conforme a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013a), a qual especifica que a Base Nacional Comum deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013a, *on-line*).

Esse currículo, em termos gerais, inicia-se em documentos maiores a nível nacional, sendo eles: a BNCC (BRASIL, 2018) e o PNE (BRASIL, 2014), que não são, especificamente, currículos, porém documentos que vão se desmembrando em outros, por exemplo: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010b); a Política Nacional de Educação Infantil – PNEI (BRASIL, 2004); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013b), dentre outros, até se afunilar em um único documento normalmente denominado ‘Currículo da Educação’, em que cada município brasileiro organiza o seu de modo autônomo. No entanto, existem discussões e problematizações sobre as maneiras e conteúdos que embasam e orientam desde a construção até a vigência do currículo da Educação Básica, problematizando a sua universalidade, os seus modos de hierarquização, as possibilidades de aplicação na prática pedagógica e demais aspectos.

Nesse sentido, de forma a aproximar as discussões atinentes ao currículo da Educação Infantil aos contextos de práticas pedagógicas, consideram-se os apontamentos levantados por Gobbi, Galian e Ciardella (2021, p. 172), ao refletirem sobre o seguinte cenário:

[...] ao pensarmos a relação entre currículo e Educação Infantil, não podemos ignorar os movimentos e as tensões representadas por essas escolhas em documentos oficiais, sobretudo ao considerarmos que o currículo é um território contestado, como já afirmaram Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira (1995).

Os movimentos e tensões apontados por Gobbi, Galian e Ciardella (2021), articulados às escolhas dos documentos oficiais, incluindo os currículos escolares que as autoras indicam ser um “território contestado”, são ainda mais fragilizados quando se trata do ensino de arte. Afinal, pouco

se fala sobre o ensino de arte destinado à Educação Infantil, pois se incorpora em outros conteúdos como atividades provenientes de outros temas.

Pode-se identificar que, em grande parte das pesquisas publicadas, o ensino de arte aparece na Educação Infantil; ele é contemplado em atividades aplicadas por pedagogos(as) ou por estagiários(as) de cursos de graduação em Arte e Pedagogia. O percurso histórico do ensino de arte no Brasil traçado por Vieira (2011), não se concentra na etapa da Educação Infantil. No entanto, os seus estudos são considerados pertinentes a esta pesquisa: primeiro, por apontarem as lutas, as conquistas e as dificuldades para o avanço do ensino de arte na Educação Básica; segundo, por ser o ensino de arte, até os dias atuais em todas as etapas da Educação básica, um campo de conhecimento que, mesmo importante e relevante para a vida dos sujeitos, enfrenta momentos de resistências e tensões, sendo sempre questionado e posicionado em detrimento de outras áreas do conhecimento.

Na Educação Infantil e tendo em vista as considerações de Vieira (2011, p. 70) sobre o ensino de arte na Educação Básica, a arte, enquanto campo de conhecimento,

[...] vem sofrendo modificações ao longo da história das reformas educacionais, percebe-se que a Arte é pouco valorizada e sofre certo preconceito nos espaços escolares. Um dos grandes desafios do ensino de Arte na contemporaneidade é tornar-se uma disciplina reconhecida por alunos e professores dos outros componentes curriculares, já que recebe ainda o estigma de apêndice para as outras disciplinas na Educação Básica.

Contudo, o currículo na Educação Infantil tem sido dinâmico, e a sua dinamicidade nem sempre se relaciona diretamente aos avanços, mas, por vezes, coaduna com retrocessos aos direitos já conquistados legalmente. A redação dada, em 2013, pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013a, *on-line*), regulamenta, em seu Artigo 26, que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Essa “base nacional” a qual o artigo citado se refere equivale ao documento denominado ‘Base Nacional Comum Curricular – BNCC’ (BRASIL, 2018). Na próxima seção, ela será debatida, considerando a sua relação com os documentos curriculares vigentes e concernentes ao ensino na Educação Básica, em uma reflexão sobre a sua divisão por competências curriculares e as suas implicações na formação de professores(as).

3 Arte na Educação Infantil, formação de professores(as) e o ensino por competências na BNCC

Embora o atual cenário da educação brasileira não favoreça a atuação do(a) profissional de Arte na Educação Infantil, haja vista a escassez da garantia de direitos já adquiridos destinados à abordagem da arte enquanto componente curricular em espaços de ensino, a arte pode ser entendida como uma área do conhecimento que favorece e oportuniza as experiências subjetivas dos sujeitos. A arte passou a ser contemplada, a partir do ano de 1971, como obrigatória em escolas brasileiras, por intermédio da reformulação dos objetivos da LDB, com a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971). Em um primeiro momento, referia-se, em seu Artigo 7º, que “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369 de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971, *on-line*, grifos nossos).

Desde a constituição da lei que regulamenta a arte como sendo um componente curricular na Educação Básica, distintas têm sido as interpretações de como esse direito é assegurado em contextos educacionais, de modo a distanciar práticas pedagógicas envolvendo o ensino de arte dos espaços de ensino. Em 13 de junho de 2010, ocorreu uma modificação na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), ao estabelecer, em seu § 2º, diretrizes e bases da educação nacional que passaram a vigorar a partir da Lei nº 12.287 (BRASIL, 2010a, *on-line*, grifos nossos), com a seguinte redação: “§ 2º O ensino da arte, *especialmente em suas expressões regionais*, constituirá componente curricular obrigatório *nos diversos níveis da educação básica*, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A publicação dessa lei, além de incorporar as “expressões regionais”, acrescenta os “diversos níveis da Educação Básica”, o que considerou, inclusive, a Educação Infantil, diferentemente de sua publicação em 1996, que restringia o ensino de arte apenas aos “estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1996, *on-line*).

Dada a dinamicidade das políticas públicas estabelecidas em favor da educação, mais uma modificação em sua redação ocorreu em 2017, por meio da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017, *on-line*), estabelecendo o seguinte: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Embora a nova redação tenha retirado o trecho “diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 2010a), que reforçava o ensino da arte enquanto componente curricular, inclusive, para a Educação Infantil, ela continua sendo um componente curricular dessa etapa da educação por manter a Educação Básica.

Diante das leis apresentadas, em detrimento de diferentes interpretações, aliás equivocadas, sobre o que concerne o ensino de arte na Educação Infantil, este não tem alcançado, em sua plenitude em espaços de educação no Brasil, uma abrangência satisfatória. Com as especificidades

da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que alicerça a construção dos currículos presentes nas escolas de Educação Infantil, a arte abarcada enquanto um “campo de ensino” fica subentendida como presente nas competências a serem desenvolvidas nessa etapa da educação, e não como um campo próprio de conhecimento, considerando os seus conteúdos.

Pesquisadores(as), como Argan (1988), Barbosa e Sales (1990), Coli (2003), Gombrich (2015), Rocha e Baliscei (2020), Assano e Stein (2022), dentre outros(as), auxiliam na compreensão sobre assuntos afetos à arte. Diversas compreensões e definições sobre a arte têm sido debatidas, problematizadas, aprendidas, transformadas e recriadas nos campos artísticos. Quando se trata da arte em contexto educacional, é necessário considerar um debate ainda mais amplo: o de profissionais de diferentes campos de atuação, como os(as) das Artes Visuais, das Artes Cênicas, da Música e da Dança. Por isso, defende-se que o(a) profissional formado(a) em arte precisa ocupar todas as etapas da Educação Básica, inclusive, a Educação Infantil.

O ensino de arte pode desenvolver muitas capacidades e, quando se trata de crianças e bebês, pode ser mediado contemplando a ludicidade, a expressividade, os sentidos e o faz de conta. Os debates em torno do ensino de arte na Educação Infantil envolvem não somente os conteúdos, métodos e regras a serem abordados para o desenvolvimento de práticas educativas em contextos educativos, mas também conceitos e reflexões sobre o que não deve ser feito, como defende Cunha (2019, p. 22-23):

[...] as práticas pedagógicas em arte na Educação Infantil ainda carecem de uma visão mais contemporânea de educação. Embora os pressupostos teóricos e conceituais no campo da educação venham se transformando nas últimas décadas e estudos de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, entre outros, rompam com a visão inatista e pragmática do ensino, as concepções vigentes do ensino de arte na educação infantil, ainda estão ancorados na visão de que as crianças são portadoras inatas de criatividade e inventividade, ou que as atividades em arte deveriam desenvolver habilidades visando o controle visual e manual para preparar para a escrita.

Cunha (2019) desenvolve, além desta, inúmeras pesquisas sobre como tem sido o ensino de arte na Educação Infantil e problematiza os modos e formas com que a arte tem sido abordada nesses espaços. A autora aponta para a necessidade da atuação de profissionais na Educação Infantil com experiência na área, e de cursos de formação continuada que envolvam todas as linguagens da arte: as artes visuais, a música, a dança e o teatro. De que maneira, então, a arte pode ser abordada na Educação Infantil? Quais são as medidas a serem tomadas para que a arte adentre nos espaços escolares? A BNCC aborda temas que envolvem o ensino de arte, esforçando-se em compreender o que a lei denomina como componente curricular obrigatório, mas a sua divisão por competências tem contribuído – ou desfavorecido – para a garantia da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017)?

A organização da BNCC (BRASIL, 2018) por “competências” tem dificultado que os conteúdos inerentes às disciplinas alcancem o campo de estudos específico de cada área de conhecimento. No entanto, a legislação que regulamenta o sistema nacional brasileiro – LDB (BRASIL, 1996) – assegura, como direitos à Educação Básica, o acesso a alguns campos de ensino que são aprofundados a partir da formação de professores(as) especializados(as) em suas áreas. A Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016a), que regulamenta, em seu § 2º, o ensino de arte como componente curricular, garante que “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” (BRASIL, 2016a, *on-line*).

Ao identificar que é direito das crianças e dos bebês desde a Educação Infantil terem acesso aos conteúdos da arte e suas linguagens, outra questão a ser levantada é a forma com que esse campo de conhecimento será abordado em sala de aula, o que resulta em refletir como a formação de professores(as) se efetiva, de modo a prepará-los(as) a terem aptidão de exercerem o ensino de arte. No entanto, a divisão do currículo que toma os componentes curriculares e seus conteúdos e os dilui em competências, pode gerar um esvaziamento dos conhecimentos e desresponsabilizar as instituições de ensino e os(as) profissionais que trabalham nesses espaços de terem especialização em arte, especificamente.

Ujiié (2016, p. 31-32) aponta que “[...] não podemos nos furtar ao trabalho pedagógico com os conteúdos próprios da Arte, diluindo-os nas ações pedagógicas”, ou seja, é preciso abordá-los enquanto conteúdos de conhecimento. Segundo Ujiié (2016), existe a necessidade de redobrar a atenção na formação de professores(as), inclusive dos(as) não especialistas em arte, identificados(as) pela autora por serem aqueles(as) que não têm formação específica em arte (considerando as suas linguagens), mas em outras áreas de conhecimento e que atuam com o ensino de arte na Educação Infantil.

No que tange ao assunto, Cunha (2019) também problematiza a formação de professores(as) que não aprimoraram os seus conhecimentos sobre arte. Em sua pesquisa, a autora entrevista algumas dessas professoras e relata que elas tiveram poucos conhecimentos sobre concepções e metodologias em arte, tanto em suas graduações como no Ensino Médio: “Aliada à formação precária nesta área do conhecimento, as professoras não tiveram em suas vidas a oportunidade de experienciar situações expressivas, de exploração de materiais, contato com diferentes repertórios imagéticos ou de leituras de imagens” (CUNHA, 2019, p. 21).

Lutar pela efetivação dos direitos já garantidos às crianças, inclusive quando concerne aos espaços de ensino, do acesso ao ensino de arte, não diz respeito a uma disputa de profissões ou hierarquias, como se um(a) especialista em uma área de conhecimento fosse mais importante do que o(a) especialista de outra área; pelo contrário: pretende-se um exercício de unificar as forças

para que as crianças tenham acesso ao conhecimento, como lhes é de direito, e para que os(as) professores(as) não sejam sobrecarregados(as) com a obrigação de serem detentores(as) de todas as áreas de conhecimento, como se isso fosse possível.

Freire (1997) tece uma crítica ao apelido de “tia”² utilizado nas escolas, por muito tempo, para identificar as professoras, principalmente as da Educação Infantil. Esse olhar de “tia”, por vezes, retirou das profissionais envolvidas no ensino tanto as responsabilidades quanto os direitos que a elas são conferidos. Por isso, dá-se a importância da especialização de professores(as) em diversas áreas de conhecimento, bem como o direito de atuação em todas as etapas da Educação Básica, inclusive na Educação Infantil, de modo a garantir às crianças o acesso também à arte e aos seus conteúdos.

Com respaldo no pressuposto de que um currículo real³, que envolva práticas docentes em contextos escolares, é pautado e viabilizado por meio de documentos e diretrizes que possibilitam a execução da teoria educacional em práticas educativas efetivas, pode-se considerar que entender como esse sistema funciona contempla conhecer desde os modos como os documentos curriculares vêm sendo constituídos, encaminhados, até a sua realização na prática pedagógica.

As discussões em torno do currículo e sua construção, segundo Galian e Louzano (2014), tiveram o seu despontar a partir do ano de 1971, conduzido pelo teórico Michael Young, com o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE). Tratou-se de um período em que o currículo começou a ser questionado, identificando-se que esse documento tem, por tendência, moldar não só o que os alunos receberão, mas também o conhecimento em geral, pois é organizado segundo certos interesses que apresentam o que se entende por ‘objeto da escolarização’. Galian e Louzano (2014) apontam que essa escolha dos conteúdos curriculares, ao serem selecionados, privilegia ‘um tipo de conhecimento’ e destaca ‘uma identidade entre múltiplas possibilidades’, ao estabelecer uma ‘relação de poder’.

Essa concepção de poder identificada nos currículos é apontada por Galian (2012) como sendo, construtora de realidades, podendo constranger comportamentos, projetar identidades, governar indivíduos e produzir sentidos. Portanto a construção do currículo não é neutra, por isso é importante que seus conteúdos sejam revisados e reestruturados continuamente, sendo moldados conforme a demanda e percepção das mudanças observadas na sociedade, possibilitando inclusive

² No livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Paulo Freire se refere, principalmente, às professoras que faziam o magistério – em sua totalidade, mulheres na época de escrita do livro. Por esse motivo, não houve, por parte do autor, a flexão de gênero também para o masculino.

³ Informações sobre o currículo em uma análise que considera as suas três dimensões – “currículo real”, “currículo formal” e “currículo oculto” – podem ser encontradas em Adriana Regina de Jesus (2008).

a autonomia por parte dos professores e das professoras que exercem a prática pedagógica cotidianamente.

Desse modo, um dos fatores a serem problematizados na BNCC é a divisão do conhecimento em competências. A BNCC (BRASIL, 2018) não divide o ensino em conteúdos, mas, sim, por competências, relacionando-os a procedimentos, conceitos e atitudes. Galian e Silva (2019) expõem que são muitos os alertas sobre as fragilidades da organização da BNCC por competências:

[...] sobre as competências, pode-se pensar em outro aspecto a ser avaliado no processo de implementação da BNCC: mesmo que esse documento prometa que a organização do currículo por competências conferirá clareza – aos elaboradores de propostas curriculares, aos agentes do mercado editorial, aos sujeitos das escolas – acerca da seleção cultural a ser objeto de estudo, estará suficientemente evidente para esses sujeitos quais os conteúdos do ensino que deverão ser mobilizados no processo de escolarização? O que uma possível fragilidade nesse aspecto pode acarretar em termos da qualidade da formação escolar? (GALIAN; SILVA, 2019, p. 525-526).

Galian e Silva (2019, p. 531) consideram ser importante identificar se, no processo de implementação da BNCC e em seus indicadores avaliativos, será possível atender aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais o documento se propõe, para além de sua preocupação, que se volta, restritamente, ao “produto final de escolarização”. Indicadores que, de fato, possam “incrementar a qualidade da educação”, atendendo, inclusive, aos direitos das classes populares que possibilitam a verificação de “[...] políticas complementares dirigidas às redes e às escolas na direção de uma escola pública de qualidade para todos e todas”.

Debates em torno da organização dos currículos escolares abordam a formação dos(as) professores(as) que atuarão no chão das escolas envolvendo medidas que considerem o modo como “[...] serão reconstruídos critérios para a seleção dos conhecimentos escolares que ultrapassem a lógica utilitarista predominante atualmente e que, com maior ou menor ênfase, reposicionam a questão dos conhecimentos no plano da controvérsia” (SACRISTÁN, 2017 *apud* GALIAN; SILVA, 2019, p. 533).

Os currículos em formato de documentos são os mais fáceis de serem acessados, já que podem ser encontrados em *sites* oficiais das prefeituras de cada município. No entanto, um currículo real – ou, até mesmo, oculto – vai muito além de documentos e normas instauradas oficialmente. Isso envolve outros elementos, como os espaços destinados à aplicação desse currículo, as condições em que se encontram os sujeitos a que se destinam e a preparação e formação da equipe que o executa. Todos esses apontamentos delimitam o modo como os conteúdos serão apresentados nos espaços de ensino. Apesar da definição dos conteúdos curriculares em

documentos oficiais, o modo como eles serão apresentados para as crianças – “currículo real ou oculto” – resultará ou não no aprendizado e no desenvolvimento delas.

Contudo, questiona-se: a integralidade da criança tão defendida pela BNCC passa, realmente, a ser contemplada no modo como são divididos os conteúdos de ensino em campos de experiência? Se a arte for contemplada enquanto ciência evidenciando o seu campo de conhecimento, ainda para crianças e bebês, pode ela alcançar a integralidade desses sujeitos? A ‘interdisciplinaridade’, considerando os postulados de Piaget (1981), autor que aborda a integração entre as ciências de forma recíproca, ao desestabilizar as fronteiras estabelecidas entre as disciplinas, pode ser identificada em ambos os modos de abordar o ensino, tanto na arte enquanto competência como na arte enquanto componente curricular.

O modo como conduzir essa ‘interdisciplinaridade’ é o que vai colaborar ou não com um desenvolvimento integral ou parcial das crianças e a assimilação dos conhecimentos disponibilizados. Polaridades podem ser evidenciadas ao se pensar o ensino de arte na Educação Infantil, e a intenção não é a de apresentar uma fórmula pronta a ser executada, mas, justamente, compreender a educação como um movimento dinâmico que carece de ser repensado e transformado a partir das demandas de seu tempo.

A arte enquanto campo de conhecimento não se restringe às técnicas ou puramente ao espontaneísmo, mas pode ser experienciada enquanto uma linguagem expressiva que enriquece a prática pedagógica e o desenvolvimento de crianças, mesmo que bem pequenas. Referente ao assunto, Cunha (1999) argumenta que bebês e crianças muito pequenas aprendem a partir da percepção oportunizada pelos cinco sentidos. A autora recomenda que, no ensino de arte, professores(as) levem isso em consideração em suas intervenções e que se utilizem de materiais artístico-expressivos que possam potencializar a visão, o tato, o paladar e a audição dos sujeitos infantis.

Para exemplificar o modo como o currículo tem abordado a arte na contemporaneidade, tomou-se como objeto de identificação, a organização de 2 currículos do estado do Paraná, sendo um da cidade de Cambé – “Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cambé” (CAMBÉ, 2020) – e outro do município de Maringá – “Currículo da educação municipal de Maringá” (MARINGÁ, 2019), o primeiro com um espaço reservado, especificamente, aos conteúdos da arte, e o segundo não. Pode-se notar, com isso, a importância ou não de um campo específico que se destina a uma área de conhecimento, nesse caso, a Arte.

Galian (2016, p. 991), ao problematizar o conhecimento em arte e ciências naturais e os seus conhecimentos como relevantes a serem disponibilizados ao Ensino Fundamental, aborda temas e conceitos pertinentes a esta pesquisa, mesmo não sendo delimitada, especificamente, a

etapa da Educação Infantil. A autora considera que “[...] os campos de conhecimento estabelecem a fonte para o conhecimento especializado que deverá compor o currículo, constituindo as disciplinas escolares”. Galian (2016) reforça que essa abordagem de ensino por meio dos campos de conhecimentos, mais conhecidos como disciplinas escolares, é, até os dias atuais, a forma mais adequada de se transmitir, em espaços escolares, explicações concernentes ao mundo social e natural, desde que utilizadas de formas não canônicas, uma vez que a autora identifica que os conteúdos abordados em espaços de ensino assumem processos de produção de conhecimentos e envolvem uma gama de disputas com diferentes interesses.

Um exemplo de progresso pode ser considerado na área da Educação Física, que vem avançando, aos poucos, em seu espaço de reconhecimento na Educação Infantil, em várias cidades. Inclusive, em Cambé e Maringá, já há um espaço reservado tanto no currículo com um campo específico para esse componente curricular, quanto nas práticas pedagógicas com a organização de um momento estipulado para aulas de Educação Física e na contratação de profissionais da área. Essa identificação valoriza que, ao obter esse espaço de reconhecimento dentro de um documento curricular, alcança-se um campo de relevância e reconhecimento. Assim, possivelmente, almeja-se cumprir com os fins propostos, sendo que as outras disciplinas também deveriam alcançar os seus espaços de visibilidade e reconhecimento.

Infelizmente, a arte, na cidade de Maringá e em muitos outros municípios, continuou sem uma regulamentação específica que acrescente seus conteúdos, de modo mais completo, na Educação Infantil. Identificou-se que, tanto no documento curricular CEMM (MARINGÁ, 2019) como nos editais vigentes publicados, oficialmente, até o ano de 2022, que dispõem sobre o quadro de professores(as) na Educação Infantil de Maringá no ensino público, a arte não é contemplada como um componente curricular, tampouco mediada por professores(as) formados(as) em arte, de modo que os conteúdos concernentes a ela podem não ser explorados de maneira efetiva nos espaços de ensino, como deveriam ser, caso fosse intermediada por profissionais da área.

Nesse caso, retoma-se o termo apontado por Galian e Louzano (2014) sobre as ‘relações de poder’ que envolvem os currículos e que as competências necessárias, para serem adquiridas no mercado de trabalho, despontam-se em detrimento dos conteúdos abordados por cada área de conhecimento. Ademais, a autora acentua que “[...] por meio de muitos mecanismos, o poder conferido pelo conhecimento das artes na formação das novas gerações acaba sendo neutralizado no currículo real” (GALIAN, 2016, p. 1005).

4 Considerações finais

Embora a Educação Infantil seja uma etapa da Educação Básica que vem, ao longo dos anos, perpassando por inúmeras modificações e conceituações, nota-se que muitos são os avanços ainda necessários a essa etapa da educação, de modo a considerar que nem todas as leis e políticas públicas instauradas em prol do campo da Educação Infantil são garantidas e aplicadas em sua totalidade. A arte está em bases curriculares, em documentos curriculares, nas políticas públicas, mas não tem ocupado um espaço considerável em contextos didáticos da Educação Infantil.

Defendeu-se, neste artigo, a implementação e o reconhecimento da arte enquanto uma área de conhecimento para a Educação Infantil, compreendendo-a como um componente curricular, com um horário específico para a sua exploração; com os artefatos e recursos necessários para aulas dinâmicas e criativas; e com profissionais formados em suas áreas de conhecimento, considerando as suas linguagens. Diante das análises dos contextos atuais do ensino de arte na Educação Infantil, verifica-se a falta de recursos e de especialização nessa área de ensino, para que a arte assuma um papel de campo de conhecimento enquanto componente curricular que, além de obrigatório, faz-se necessário em todas as etapas da Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil para as classes populares.

Além da desvalorização do ensino de arte na Educação Infantil, por não assumi-la enquanto componente curricular, ainda existe o esvaziamento de seus conteúdos por parte dos cursos superiores de formação, com base em inúmeros motivos. Dentre eles, destacam-se: a escassez do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Música, Dança e Artes Cênicas; os(as) profissionais que, ao se formarem nessas áreas de conhecimento, deparam-se com a inexistência de vagas em cargos públicos destinadas à atuação em espaços da Educação Infantil; e os cursos de graduação em Pedagogia que formam os(as) profissionais requisitados(as) em espaços da Educação Infantil que abordam a arte em poucas disciplinas com cargas horárias reduzidas ao longo da graduação e, até mesmo, em nenhum momento do curso, em alguns casos.

Ao considerar a extrema relevância que se tem o currículo para a Educação Básica e diante dos estudos empreendidos nesta pesquisa, admite-se que ter um espaço que dialoga sobre competências e as restringe a um campo de conhecimento específico dentro de um currículo educacional, por vezes, limita a amplitude que o conhecimento pode alcançar.

A abordagem curricular apresentada revela o quanto o currículo tem sido negligente em relação aos conteúdos de aprendizagem em arte, pois, ao abordar, de forma sucinta, o que tem compreendido como campos de conhecimentos, não considera a formação específica dos(as) professores(as) na área de conhecimento ou, em determinados momentos, não abrange a arte

enquanto conteúdo de ensino, mas somente como passatempo, como atividades recreativas ou conteúdo de assimilação de outras matérias.

Portanto, essas concepções sobre a arte podem resultar em práticas pedagógicas pouco colaborativas para o desenvolvimento e a aprendizagem integral das crianças em seus modos de compreender o mundo e a cultura à sua volta, sobretudo das crianças das classes populares com vínculo às instituições públicas.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Estampa, 1988.

ASSANO, Marjorie Donizeti; STEIN, Vinícius. Onde estão as/os artistas indígenas?: criação visual como um dos resultados de pesquisa em livros didáticos de arte. In: SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PIBID, 6.; SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TORNAR-SE PROFESSOR EM TEMPOS ADVERSOS, 2., 2022, Maringá. *Anais [...]*. Maringá: UEM, 2022. p. 1-5.

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloísa Maria Bononi (org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112287.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 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 dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB/DCNEB, 2013b. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2023.

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

COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *COR, som e movimento: a expressão musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a Arte na Educação Infantil? *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 10-24, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/24471267532019010>. Acesso em: 21 nov. 2022.

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

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 989-1007, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216750>. Acesso em: 14 mar. 2023.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014400400201>. Acesso em: 14 mar. 2023.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SILVA, Roberto Rafael dias da. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v30i74.5693>. Acesso em: 14 mar. 2023.

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

GOBBI, Marcia Aparecida; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; CIARDELLA, Thais Monteiro. Currículo e infância: o olhar das crianças, desde bebês, para a educação infantil e além. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. 33, p. 168-194, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p168-194>. Acesso em: 14 mar. 2023.

GOMBRICH, Ernst Hans. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC – Livros Técnicos e Científicos, 2015.

JESUS, Adriana Regina de. *Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional*. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

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

PELOSO, Franciele Clara. *Paulo Freire e a educação das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas*. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Recriando Paulo Freire na educação da infância das classes populares. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 13, p. 259-276, 2010. Disponível em: Recriando Paulo Freire na educação da infância das classes populares | Peloso | Educação & Linguagem (metodista.br). Acesso em: 8 jan. 2023.

PIAGET, Jean William Fritz. Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs. In: PIAGET, Jean William Fritz. *Épistémologie des Sciences de l'Homme*. Paris: Gallimard, 1981.

ROCHA, Thalia Mendes; BALISCEI, João Paulo. Convite à arte contemporânea: repensando as referências de arte na Educação Infantil. In: DICKMANN, Ivanio (org.). *Educar é um ato de coragem*. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. p. 283-304.

UJIIE, Nájela Tavares. *Teoria e metodologia do ensino de arte*. Guarapuva: Unicentro, 2016.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As reformas educacionais e o ensino de arte. *Revista Cocar*, Belém, v. 5, n. 10, p. 65-72, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/197>. Acesso em: 8 jan. 2023.