

Margarete Sacht Góes¹

Maria Angélica Vago-Soares²

Fricções e aproximações do ensino da arte na educação infantil: formação docente e arte contemporânea

**Frictions and approaches to art teaching
in early childhood education: teacher
formation and contemporary art**

**Fricciones y enfoques de la enseñanza del
arte en la educación infantil: formación
docente y arte contemporáneo**

Resumo

O artigo analisa, a partir da perspectiva histórico-cultural, questões pertinentes à formação inicial das/os professoras/es do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – Integral (versão 2006), da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, e como essa formação reverbera nos modos de ensinar arte contemporânea na Educação Infantil que, em tempos de avanços tecnológicos significativos, tem redimensionado a forma das crianças produzirem e consumirem arte. Para tanto, realiza um estudo de caso a partir de entrevistas e diálogos com professoras desse segmento da educação básica. Fundamenta-se em Vigotski (2007) para abordar a perspectiva histórico-cultural no campo da psicologia, em Bakhtin (2010)), no campo da linguagem, e em Benjamin (2007) para pensar a criança. No campo do ensino da arte, apoia-se em Barbosa (2005) e em Cocchiarale (2006) e, para a formação de professores, em Fonseca da Silva (2019), em Foerste e Camargo (2019) e em Nóvoa (2009). Finaliza propondo uma aproximação entre a formação de professoras/es e a arte contemporânea, apresentando propostas educativas a partir de um ensino contemporâneo da arte para crianças pequenas.

Palavras-chave: Formação de professoras/es. Educação infantil. Ensino de arte. Arte contemporânea.

Abstract

The article analyzes, from a historical-cultural perspective, issues relevant to the initial training of teachers of the Licentiate Degree in Visual Arts – Integral (2006 version), at the Federal University of Espírito Santo – UFES, and how this training reverberates in the ways of teaching contemporary art in early childhood education, which, in times of significant technological advances, has redimensioned the way children produce and consume art. Therefore, it carries out a case study based on interviews and dialogues with teachers in this segment of basic education. It is based on Vigotski (2007) to address the cultural-historical perspective in the field of psychology, on Bakhtin (2010)), in the field of language, and on Benjamin (2007) to think about children. In the field of art education, it draws on Barbosa (2005) and Cocchiarale (2006) and, for teacher education, on Fonseca da Silva (2019), Foerste and Camargo (2019) and Nóvoa (2009). It ends by proposing an approximation between the

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5504378088842871>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7146-6022>. E-mail: margarete.goes@ufes.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2152811885251427>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2037-9321>. Email: angelicavago@gmail.com

training of teachers and contemporary art, presenting educational proposals based on a contemporary teaching of art for young children.

Keywords: Teacher training. Child education. Art education. Contemporary art.

Resumen

El artículo analiza, desde una perspectiva histórico-cultural, temas relevantes para la formación inicial de los docentes de la Licenciatura en Artes Visuales - Integral (versión 2006), de la Universidad Federal de Espírito Santo - UFES, y cómo repercute esta formación en las formas de enseñar arte contemporáneo en la educación infantil, que, en tiempos de importantes avances tecnológicos, ha redimensionado la forma en que los niños producen y consumen arte. Por ello, realiza un estudio de caso a partir de entrevistas y diálogos con docentes de este segmento de la educación básica. Se basa en Vigotski (2007) para abordar la perspectiva histórico-cultural en el campo de la psicología, en Bakhtin (2010)), en el campo del lenguaje, y en Benjamin (2007) para pensar en los niños. En el campo de la educación artística, se basa en Barbosa (2005) y Cocchiarale (2006) y, para la formación del profesorado, en Fonseca da Silva (2019), Foerste y Camargo (2019) y Nóvoa (2009). Finaliza proponiendo una aproximación entre la formación del profesorado y el arte contemporáneo, presentando propuestas educativas basadas en una enseñanza del arte contemporáneo para niños pequeños.

Palabras clave: Formación docente. Educación Infantil. Educación artística. Arte Contemporáneo.

Introdução

Ensinar arte contemporânea em um contexto contemporâneo para as crianças da Educação Infantil (EI) é um tema desafiador, que instiga diversas problematizações. Em especial, neste artigo, a proposta é analisar questões pertinentes à formação inicial das/os professoras/es do Curso de Licenciatura em Artes Visuais — Integral (versão 2006), da Universidade Federal do Espírito Santo — UFES, e como essa formação reverbera nos modos de ensinar arte contemporânea na Educação Infantil que, em tempos de avanços tecnológicos significativos, tem redimensionado a forma das crianças produzirem e consumirem arte. Realizamos uma investigação baseada em um estudo de caso, dialogando com narrativas de professoras de Arte da EI.

A partir de discussões diversas nos grupos de pesquisas dos quais fazemos parte: Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI), Grupo de Estudos e Pesquisas, Imagens, Tecnologias e Infâncias (Gepiti) e Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG), bem como em debates junto à Rede Latino-americana de Investigadores em Formação de professores de Artes-LAIFOPA, movimentamos nosso pensar e o desejo de refletirmos sobre o nosso lugar de atuação.

Nesse contexto, ressaltamos que a graduação em Artes Visuais é o início para a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos sobre docência em Arte. Entretanto, é na experiência do/a professor/a, quando inicia suas atividades docentes nas escolas, que surge a necessidade de uma formação continuada em serviço.

Nesse sentido, problematizamos aspectos de nossa realidade no viés da questão: como estão sendo constituídos os modos de aprender e de ensinar arte na Educação Infantil e quais fricções e aproximações percebemos a partir de uma perspectiva contemporânea de ensinar arte contemporânea imbricado ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Artes Visuais — Integral (currículo que vigorou de 2006 a 2018) e as novas políticas sobre formação de professoras/es?

A partir dessa problematização, dimensionamos as análises no viés da perspectiva histórico-cultural na triangulação dos dados, dentre os quais destacamos a produção desses materiais por meio de questionários direcionados aos/às por professoras/as de Arte que se formaram no curso de licenciatura em Artes Visuais da Ufes (currículo 2006) e que, atualmente, atuam na Educação Infantil da Região Metropolitana de Vitória-ES, bem como os diálogos com os referenciais teóricos que subsidiam as nossas reflexões.

Breve contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – Integral (2006) da UFES

De acordo com dados do Centro de Artes (UFES)³ e pesquisa produzida por Forster e Camargo (2019), o ensino da Arte no Espírito Santo tem uma história antiga, quando, em 1909, foi criado o Instituto de Belas Artes, poucos foram os registros e as atividades que se encerraram nesse ano. Em setembro de 1951, “[...] foi criada [ou recriada] a Escola de Belas Artes, que teve como seu primeiro diretor o pintor Homero Massena” (SITE DA UFES, 2021).

A Escola abrangia dois espaços físicos (Palácio Anchieta, Centro da capital e Edifício São Jorge, no bairro Praia do Suá) antes de ocupar o local onde hoje temos a UFES. Com a criação da Universidade, em 31 de janeiro de 1961, a Escola de Belas Artes foi deslocada, em julho de 1969, definitivamente, para o campus da UFES no bairro de Goiabeiras, localizado ao lado do mangue.

Em 1968, ocorreu a reestruturação da UFES, que, conforme exigências da lei nº 5.540/68 de Reforma Universitária, foi organizada em centros e respectivos departamentos acadêmicos, entre eles o Centro de Artes (CAr), que está localizado próximo à entrada principal da UFES e é composto por cinco Cemunis (1, 2, 3, 4 e 5). Cada Cemuni tem, em sua estrutura física: salas de aula, laboratórios, salas administrativas e cantinas. Somente o Cemuni 1, difere em sua estrutura, pois nele há também um miniauditório, sala da Direção do CAr, instalações de alguns Colegiados de Curso, um laboratório de Computação gráfica e um núcleo de Conservação e restauração.

O CAr também conta com uma Biblioteca Setorial e o Galpão Benedicto Ruy Simões, que é utilizado para a produção de exercícios práticos. Nesse espaço há equipamentos de marcenaria e oficina de solda. Ainda há uma Galeria de Arte e Pesquisa (GAP), que promove exposições durante todo o ano.

O Curso de licenciatura em Artes Visuais “[...] oferece formação teórica, histórica, metodológica, técnica e empírica que permite ao formando atuar na produção, difusão e avaliação de trabalhos artísticos, iniciando-o também na prática da pesquisa em artes [...]” (SITE DA UFES, 2021). Tem a duração sugerida de 4 anos e meio, para o Integral, e de 5 anos, para o Noturno. Especificamente neste texto, vamos nos ater ao curso diurno, ou integral. Nesse curso, até o 2º Período, os/as estudantes fazem algumas disciplinas no CAr e, a partir do 5º Período, fazem algumas disciplinas com foco no ensino e na aprendizagem em Arte, no Centro de Educação (CE), com professores/as do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE).

O Departamento supracitado é responsável pela oferta das disciplinas: Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais, Didática, Estágio Supervisionado do Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil, Estágio Supervisionado do Ensino das Artes Visuais no Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado do Ensino das Artes Visuais

3 Disponível em: <https://car.ufes.br/hist%C3%B3ria>. Acesso em 11 de fev. de 2021.

no Ensino Médio e Arte na Educação Não Escolar. Com exceção da primeira disciplina citada, as demais são ministradas por professores/as licenciados/as em Arte que fazem parte do DLCE. A carga horária de cada disciplina de estágio é de 105 horas, que correspondem a atividades Teóricas, Laboratório e Exercícios.

A escolha do PPC-2006, justifica-se pelo fato de que ele se constitui como um marco na mudança de nomenclatura do Curso de Licenciatura em Educação Artística para Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Nele, especificamente, as disciplinas de Estágio traziam outras denominações: Estágio Curricular Supervisionado do Ensino das Artes Visuais I, II, III e IV.

Nesse cenário, os diálogos, análises e reflexões a partir das categorias “formação inicial”, “arte contemporânea”, “ensino da arte” e “Educação Infantil” com o PPC-2006 de Artes Visuais – Integral estabeleceram-se com a disciplina: Estágio Curricular Supervisionado do Ensino das Artes Visuais I (que trata do estágio na Educação Infantil), ofertada pelo DLCE.

Compreendemos que o diálogo entre a arte contemporânea e o ensino da arte, se efetiva a partir das disciplinas pedagógicas, em especial,

A disciplina de Estágio Curricular do Ensino de Artes Visuais I, é ofertada para os estudantes do curso no sexto período e, traz em sua ementa, propostas de trabalho como “[...] O desenho da criança até seis anos. Desenvolvimento do grafismo infantil. **Materiais, recursos, métodos procedimentos e planejamento na Educação Infantil. Desenvolvimento perceptual dos sentidos por meio das linguagens artísticas.** Imagens da história da arte no contexto da Educação Infantil. Planejamento e estágio supervisionado (PPC - ARTES VISUAIS, 2006, p. 36, grifo nosso).

Ao dialogarmos com a citação acima do PPC Artes Visuais (2006), referente ao uso de “Materiais, recursos, métodos procedimentos e planejamento na Educação Infantil”, observamos que para os planejamentos terem sentido, bem como para pensar em metodologias e materiais voltados para as crianças pequenas, faz-se necessário compreender que

Na contemporaneidade lidamos com uma complexidade de fatores que muitas vezes impedem um ensino da arte que discuta e reflita sobre o seu próprio panorama no campo educacional, pois isso implica trazê-lo para territórios incertos, frágeis, quebradiços, que conseqüentemente abarcam variadas temáticas e conceitos os quais com ela dialogam como a estética, a estesia, a técnica, o produto, a materialidade, o processo criativo e ainda, os sujeitos, suas identidades culturais, sociais, suas vidas (GÓES, 2019, p. 56-57).

Nesse sentido, além de atentarmos para a complexidade de produções e linguagens contemporâneas, é preciso compreender e respeitar os sujeitos que participarão das proposições, ou seja, as crianças, considerando seus contextos culturais e os modos como se relacionam com o mundo. As crianças constituem sua criatividade no brincar e no interagir e, segundo Benjamin (2007, p. 57), “[...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja [...]”. Com cada elemento cultural ela estabelece relações, criando e recriando a partir de suas experiências com o mundo, de um modo particular, subjetivo, no qual incluem suas percepções, sem levar em conta o que o adulto espera que crie, mas suprimindo seus próprios projetos, de modo autoral.

Nessa perspectiva, compreendemos que as crianças, de modo geral, estão dispostas a criar com materiais diversos a partir de diferentes possibilidades, indo ao encontro das proposições que a arte contemporânea oferece. Curiosas, elas se envolvem nas representações imagéticas contidas nos livros, nos espaços expositivos, nas ruas da cidade, nas telas de celulares, *smartphones*, televisores, dentre outros aparatos tecnológicos.

Esse cenário nos instiga a refletir sobre como a formação de professoras/es pode contribuir para uma fundamentação que dê conta das perspectivas e das desafiadoras temáticas advindas da arte contemporânea, e que atenda aos anseios e necessidades desses sujeitos.

Outro tópico que destacamos da ementa do PPC supracitado, e que se encontra na ementa da disciplina de estágio, diz respeito ao “Desenvolvimento perceptual dos sentidos por meio das linguagens artísticas”, pois ele será o viés de diálogo, com fricções e aproximações para o ensino da arte contemporânea na EI.

Percebemos conexões que aproximam os/as futuros professores/as da arte contemporânea e da realidade das crianças. Entendemos que, ao adentrar a profissão docente, cada professor/a será protagonista de sua atuação e, se privilegiar a escuta das crianças para a produção de suas aulas, provavelmente haverá diálogos importantes para o ensino da arte. Destacamos a necessidade de desconstruirmos ideias sobre a educação e a arte que

[...] era fragmentada, compartimentada, rígida [...] e, [...] percorrer uma direção que considera o campo de incertezas que vivemos, onde se percebe uma não cronologia, no qual os valores não são fechados, são relativos, onde a natureza do conhecimento é processual e a interatividade se faz presente tanto na arte, quanto na educação (ROCHA, 2018, p. 2210).

Atualmente vivemos em rede, atravessadas/os pela cultura visual, o que difere de um pensamento focado somente no passado, em um ensino com perspectivas tradicionais, modernistas e tecnicistas. Somos influenciados pelas culturas que nos circulam, sendo assim, é preciso repensar as práticas tradicionais e compreender a

urgência de que um ensino de arte, a partir da arte contemporânea, possa constituir as atividades de arte e adentrar as salas da EI.

Barbosa (2005, p. 12), dialogando com Paulo Freire e Elliot Eisner, destaca que para ambos: “[...] a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças [...]”. Logo, as linguagens presentes no dia a dia de professores/as e de crianças são carregadas de possibilidades de diálogos com a arte contemporânea.

Considerando as diferentes possibilidades de relações que a criança estabelece com o mundo, a arte contemporânea e suas várias linguagens — sem pensar respostas ou resultados únicos e acabados — aproxima-se do universo poético infantil, podendo contribuir, de modo significativo, para aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que a apropriação dos signos disponíveis em suas diferentes culturas pode transformar os comportamentos (VIGOTSKI, 2007).

Voltamo-nos, então, para a questão central desse artigo, ressaltando, a premissa de uma formação continuada que amplie o repertório artístico cultural das/os professoras/es, reverberando em suas metodologias e tornando-as mais rizomáticas, no sentido de possibilitar que as crianças percorram caminhos diversos no processo de aprendizagem e apropriação das diferentes e híbridas linguagens da arte contemporânea.

Formação inicial das/os professoras/es de Artes Visuais da UFES: fricções aproximações de um ensino de arte contemporâneo

Diante dos desdobramentos em que a formação inicial incide sobre a práxis das/os professoras/es licenciadas/os em arte, retomamos as questões que subsidiaram a discussão desse texto, ou seja, como estão sendo constituídos os modos de aprender e de ensinar arte na EI e quais fricções e aproximações percebemos a partir de uma perspectiva contemporânea de ensinar arte contemporânea. Questões essas que estão imbricadas ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Artes Visuais – Integral (currículo que vigorou de 2006 a 2018) da UFES e as novas políticas sobre formação de professoras/es.

Nesse contexto, destacamos o trabalho de Foerste e Camargo (2019), quando analisam a formação de professoras/es do curso de Artes Visuais da UFES (nas modalidades presencial e a distância) e também do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação para Linguagens. As autoras fazem um estudo, a partir de dispositivos legais que orientam e normatizam a formação inicial docente, sobre a introdução de novas tecnologias, o cuidado e o diálogo com os sujeitos e seus respectivos contextos sociais, com a diversidade cultural e identitária, enfocando-se no contexto capixaba.

Entretanto, nos limites deste texto, estabelecemos um recorte no qual Foerste e Camargo (2019) dialogam com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9394/96), que insere o ensino da arte como componente curricular obrigatório

na Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), o Plano Nacional de Educação (PNE Lei nº 13.005/2014) e o Parecer 2/2015 que, atrela os cursos de graduação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e orienta sobre a reconstrução do currículo da Educação Básica.

As políticas públicas voltadas para a formação de professoras/es passaram e passam por diversas reformulações curriculares e nesse sentido, avançamos nas discussões de Foerste e Camargo (2019), trazendo para o diálogo a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que *“Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”*. E ainda, em seu Art 1º, normatiza que essa resolução

deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2020, p. 46-49).

Essas políticas trazem mudanças significativas para a formação docente, haja vista que ela se dará concomitantemente à implantação da BNCC (BRASIL, 2017) e às mudanças na estrutura curricular da Educação Básica, o que nos leva a discutir como todas essas normativas se aproximam de um ensino de arte voltado para crianças pequenas.

Nessa perspectiva, Fonseca da Silva (2019, p. 233) também dialoga com os modelos de formação docente implementados nas licenciaturas em artes visuais. A autora realiza “[...] um comparativo entre as implicações das políticas educacionais na formação docente em artes nas licenciaturas e os respectivos desdobramentos no Ensino de Arte na escola”. Ela questiona: “[...] quais as contribuições dos estudos que tomam as licenciaturas como objeto de estudo? Como essas investigações podem contribuir para o ensino de artes nas escolas?” (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 242), reafirmando, assim, a necessidade de discussão da nossa temática.

Ao analisarmos o PPC do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da Ufes (Integral – 2006), deparamo-nos com uma organização que nos remete às análises de Fonseca da Silva (2019), quando destaca, em sua pesquisa, que

[...] Na atualidade, há uma gama de documentos que precisam por força da lei ser considerada no PPP dos cursos de licenciatura. [...] a organização dos cursos mescla conteúdos chamados clássicos com práticas tradicionais e conteúdos que buscam romper com essa lógica, mas que trazem pouca sustentação (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 243).

Continuando suas análises, Fonseca da Silva (2019) discute três modelos de formação inicial de professores de Artes Visuais: modelo belas artes, modelo construtivista e sócio-histórico.

Coadunamos com a autora, quando afirma que esses modelos influenciam diretamente na educação escolar e inferimos que os/as professores/as que passaram por esse processo de formação, ao atuarem nos centros de Educação Infantil, reiteram os modelos tradicionais (clássicos) e construtivistas/cognitivistas, em diálogo com os escolanovistas, e assim eles dominam as metodologias nas salas de atividades da EI, desconsiderando os contextos histórico-culturais das crianças.

Nos aproximamos então das reflexões de Nóvoa (2009), quando propõe que as tendências da educação contemporânea exigem que o/a professor/a saiba trabalhar de forma colaborativa, e que é fundamental a reflexão constante sobre a práxis, ou seja, aprender com a própria experiência, com a realidade concreta, em diálogo com os pares e com a comunidade externa da escola.

Se a formação inicial não dá conta de avançar nessas perspectivas, torna-se premente que ela aconteça na formação continuada ou em serviço. Ao propor uma formação continuada que surja a partir das especificidades dos/as professores/as, compreendemos que isso reverberaria em relações estabelecidas com as crianças que habitam os espaços da EI, engendrando possibilidades outras desses docentes se constituírem efetivamente como um processo de aprendizagem profissional em serviço. Para Cochiaralle (2009, p.181):

O espaço da arte contemporânea não deve ser aqui compreendido de modo literal, isto é: não deve ser pensado a partir das características físicas dos espaços de exibição e da ocorrência da arte produzida atualmente, mas qual uma rede de instituições e de profissionais que emprestam sentido à produção contemporânea nesta virada de milênio.

Um ensino de arte contemporâneo para crianças pequenas exige, dentre outras coisas, que o/a professor/a dialogue com os sujeitos e seus respectivos contextos sociais, sua diversidade cultural e identitária.

Formação inicial: reverberações na sala de atividades da Educação Infantil

Quando Nóvoa (2009) propõe que a formação continuada precisa ser pensada a partir das experiências engendradas no cotidiano das/os professoras/es, compreendemos que a primeira ação a ser desenvolvida junto a elas/es é o diálogo e, como diria Bakhtin (2010), a ausculta. Ouvir as enunciações, sensibilizar-se pelos desafios que enfrentam, pelo que desejam dialogar, compreender, estudar são questões fundamentais para acessar as/os professoras/es e, assim, interagir de maneira horizontalizada nas formações, respeitando o que dizem, o que sentem, o que desejam,

criando diferentes possibilidades de, coletivamente e de forma coparticipativa, repensarmos os espaços educativos.

As entrevistas realizadas com onze professoras⁴ de Arte, que atuam na EI e que se formaram no curso de licenciatura em Artes Visuais da Ufes (currículo 2006) foram bases para as análises.

Inicialmente nos chama a atenção o fato de que, ao buscarmos professoras/es de Arte que atuam na EI, deparamo-nos, majoritariamente, com um corpo docente feminino. Isso nos motiva a pensar o porquê desse fato, haja vista que, para crianças pequenas, é fundamental o convívio com a diferença e a diversidade em todos os aspectos, sejam eles sociais, culturais, econômicos, geográficos, religiosos, de gênero, classe, etnia, dentre outros.

Apenas professoras das redes municipais de Serra, de Vila Velha e de Vitória, ou seja, que atuam na região metropolitana da Grande Vitória, disponibilizaram-se a responder a pesquisa, apesar de termos convidado profissionais de outros municípios também. Trazemos então as análises que foram produzidas a partir de um questionário constituído por quatro questões.

Na questão 1, "Em uma perspectiva de ensino da arte contemporânea, como, no exercício da sua docência com as crianças, você utiliza o que aprendeu na formação inicial?", algumas professoras responderam apenas com sim, demonstrando que compreendem a importância da graduação e que, de alguma forma, retomam o que aprenderam no Curso, entretanto, desconsideram, na pergunta, a especificação de como utilizar o que aprenderam na formação inicial ao trabalhar com as crianças pequenas.

Professora EL: O que ensino vai muito além do que aprendi, não tive uma formação muito voltada para a Educação, mesmo sendo licenciatura, sempre tive que buscar formas e práticas para além da minha formação.

Professora SO: Costumo pesquisar artistas, temporalidades que possam conectar com a especificidade da infância, corroborando para experiências em que os sentidos são estimulados.

Professora AI: Apresentando artistas vivos e suas produções.

Professora B=): Uso o que aprendi na graduação como base, ponto de partida, e vou adaptando conforme o perfil da turma e proposta do projeto realizado. Preciso ir além do que vi na graduação.

Professora ED: Uso as referências que consegui absorver, além da perspectiva da função e importância da arte para promover uma experiência significativa para cada ser humano.

A Professora AI comenta que apresenta para as crianças "artistas vivos e suas produções", indo ao encontro da Professora SO, que cita que pesquisa "artistas, tem-

4 Optamos por referenciar as professoras pelas iniciais de seus nomes, para preservar suas identidades, apesar de terem autorizado a divulgação. Apenas uma professora não se identificou nominalmente, assinando por meio do *emotions* "B=)".

poralidades que possam conectar com a especificidade da infância, corroborando para experiências em que os sentidos são estimulados”, ou seja, ambas, em seus planejamentos, incluem um repertório que aproxima a arte da vida das crianças, tornando-a acessível.

Ambas não deixam claro, em suas respostas, se o repertório acumulado na graduação contribuiu para o planejamento das atividades para as crianças da Educação Infantil, deixando essa lacuna para as nossas reflexões. Nos remetemos então a Cocchiarale (2006, p. 66-67), quando infere que “[...] é muito difícil de assimilar [a arte contemporânea] porque os nossos repertórios ainda são informados por muitos traços conservadores, alguns deles pré-modernos”, portanto, pensar a arte como campo expandido e repleto de possibilidades é um grande desafio para muitas/os educadoras/as exatamente porque na graduação não tiveram uma aproximação efetiva com a arte contemporânea.

Uma questão que nos chama a atenção na resposta da Professora ED é o “uso de referências que conseguiu absorver”. Ressaltamos que as referências teóricas e estéticas utilizadas nos cursos de graduação ainda transitam pelo que é produzido na Europa ou nos países norte-americanos. Destarte, para que as referências utilizadas por ela se aproximem de uma perspectiva contemporânea, torna-se premente romper com esse paradigma hegemônico e considerar o ensino da arte em uma perspectiva decolonial.

Destacamos as respostas das Professora EL e B=), que reiteram nosso posicionamento de que a formação inicial não dá conta de abarcar muitos aspectos que consideramos fundamentais no ensino da arte contemporânea, principalmente, quando se trata de crianças pequenas. Sendo assim, é na formação continuada que esses profissionais vão se constituindo e se apropriando dessas abordagens, pois o ensino da arte para as crianças precisa levar em consideração a inserção delas no contexto artístico-cultural, ou seja, “[...] a partir da perspectiva contemporânea de fazer arte, de viver a arte, aproximando arte e vida por meio da experiência e da concretude da vida (GÓES, 2019, p. 55).

Quanto à questão 2, “Essa aprendizagem, na sua graduação, tem sentido quando você realiza seus planejamentos e ministra as atividades?”

Professora EL: Muitas vezes não tem sentido, porque a prática é muito diferente da teoria, a teoria ajuda, mas não ensina ser professor e isso só se aprende na prática.

Professora SOP: Sim, utilizo o processo histórico compreendido na graduação, as técnicas artísticas, a sensibilização, a humanização e todas temáticas que encaminham o educando para emancipação.

Professora IS: Não muito. A prática de sala de aula não condiz com as realidades que encontramos.

Professora MO: Sim, todo o sentido. Entendo a necessidade de se ampliar o entendimento de arte das crianças, saindo do senso comum de que arte é pintar (realista) e esculpir (clássico). Sinto necessidade de mostrar para elas, novas percepções do fazer artístico e também as novas linguagens.

De modo geral, as respostas se aproximam, quando as professoras relatam que procuram organizar as atividades contemplando a arte contemporânea e que, ao planejar, quando necessário, retornam aos estudos que fizeram no curso de graduação. As respostas das professoras SOP e MO se aproximam na medida em que justificam a importância de, ao planejarem, levar em consideração alguns aspectos como: vida cotidiana e arte, processo histórico, sensibilização, humanização, emancipação, novas percepções do fazer artístico e também as novas linguagens. Destacamos, ainda que tanto a Professora EL como a Professora IS disseram que fazer essa conexão é muito difícil, pois dicotomizam teoria e prática.

Na questão 3, solicitamos que descrevessem como compreendiam “o ensino contemporâneo de arte na Educação Infantil, a partir do contexto da arte contemporânea”. As respostas se aproximam no sentido de compreenderem a importância do trabalho, considerando a realidade das crianças, ou seja, faz-se necessário uma aproximação da arte com os contextos, com a vida delas.

Professora SO: Atualmente, principalmente em tempos de pandemia a Arte Contemporânea tem servido de inspiração devido aos contextos que muitas vezes não se tem a materialidade, o processo é a experiência é que valem.

Professora AI: Novamente, com a aproximação entre vida cotidiana e arte.

Professora B=): Entendo que tenho que trabalhar as possibilidades de arte com as crianças, mostrando para elas que a arte está em tudo que vemos e usamos.

Professora SH: Propor atividades a partir da realidade da comunidade e da criança como sujeito que interage com a obra de arte e não aquela educação artística que visa o trabalho manual desprovido de uma contextualização.

Destacamos as respostas das professoras SO e B=), por compreendermos os nexos entre elas quando se trata de compreender a arte contemporânea como um processo pelo qual buscamos vivenciar, experienciar ações e proposições com as crianças, contribuindo para percepção e sensibilização, uma vez que “a arte está em tudo que vemos e usamos”.

A professora AI pontuou sobre o ser sensível que é a criança, logo está mais disposta a compreender a produção contemporânea e interagir com ela. Nesse sentido, entendemos, com Benjamin (2007, p. 49), que “[...] todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos es-

senciais [...]” e, assim, reverberar em repertórios que poderão ser acessados quando a criança sentir necessidade.

A professora SH apontou a necessidade de contextualizar, indicando uma vertente que corrobora com a Abordagem Triangular, sugerida por Ana Mae Barbosa, que entendemos como um modo de mediar as aulas considerando a arte como área de conhecimento, e não como mero fazer de práticas manuais, mecanizadas.

E por fim, mas não menos importante, na questão 4, perguntamos “Em sua perspectiva, de que maneira os avanços tecnológicos têm reverberado nos modos das crianças produzirem e consumirem arte?”

Professora EL: Quando o professor é engajado e gosta de tecnologias, com certeza ele faz as crianças vivenciarem coisas jamais pensadas, como por exemplo criar arte com programas de desenho, viajar virtualmente para museus.

Professora AI: As possibilidades de acessar obras de arte e artistas que estão há milhares de quilômetros, de conhecer os processos de produção de distintas culturas

Professora SOP: Realizamos exposições virtuais nas redes sociais, produção de vídeos, formulários, atividades e desenhos por meio das plataformas educativas.

Professora SH: Vejo um atraso nas unidades de ensino (CMEIs), já que falta computador e outros materiais tecnológicos para o manuseio, como uma máquina fotográfica ou retro projetor para o auxílio nas aulas e apresentação de imagens.

Professora ED: O acesso as imagens, amplia as referências, se bem estimulado e orientado. Na maioria dos casos o que temos é um excesso de propagandas eficazes em ensinar às crianças: estilos de vida baseados em consumo de itens e padrões de beleza e comportamento.

A professora AI discorreu sobre as possibilidades de encontros com outras culturas a partir das tecnologias digitais. Segundo Foerste e Camargo (2019, p.312) essa nova forma de interação, as redes de interlocuções virtuais, essa “[...] nova forma de organização promovida pelo encurtamento de distâncias e pela troca mais intensa de informações [...]” é potente para os diálogos com diferentes espaços e culturas e representa “[...] uma qualidade especial para a formação de professores [...]” (FOERSTE; CAMARGO, 2019, p. 313).

As professoras EL, AI e SOP coadunam com a perspectiva de que as novas tecnologias têm ajudado bastante em suas práticas pedagógicas, pois possibilitam que, virtualmente, visitem museus e galerias, além de acessarem jogos, vídeos e brin-

cadeiras interativas, tornando-se um meio potente para mediar e interagir com as crianças. Nos faz refletir sobre estarmos diante de crianças que nasceram no mundo com tecnologias digitais avançadas e, muitas vezes, ensinam-nos sobre elas, pois fazem parte de suas vidas desde o nascimento, já que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 94).

Na contramão, a professora SH nos chamou atenção para o processo de exclusão vivenciado pelas crianças diante da precariedade de acesso a essas tecnologias tanto em suas casas, quanto nas escolas que frequentam e pontua sobre a falta de materiais, logo, as questões políticas que vivemos no nosso país precisam ser revistas de modo a valorizar a educação para que o ensino possa atingir a qualidade que merecem professores/as e crianças.

Não há como negar que as novas tecnologias provocaram inúmeras transformações e redimensionamentos nas relações pessoais e nos modos de ensinar e aprender. Entretanto, o que vemos na realidade é a falta de condições estruturais dos centros de EI e também da formação dos/as profissionais que neles atuam quando se trata de trabalhar com as tecnologias e os meios digitais, questões essas que nos incitam a pensar como ensinar arte para as crianças — nativos digitais que estão estabelecendo novas relações consigo, com o outro e com o conhecimento — sem excluir ninguém.

É preciso mediar e ensinar as crianças a lidarem com toda essa produção tecnológica, levando-as a refletir principalmente sobre as imagens que consomem. Para a professora ED, todo esse aparato de informações tecnológicas, bem como a relação que as crianças estabelecem com elas, terão suas produções artísticas alteradas, pois “vão direcionar temas e padrões técnicos”, entretanto, ela salienta que, “quando bem orientados, podem ser base para referências mais amplas de vida e de mundo”.

Compreendermos que é o processo de formação continuada que dará condições à/ao docente de se atualizar diante das demandas contemporâneas que os meios tecnológicos exigem. Ademais, é no aprender e ensinar que a formação docente se constitui, pois “[...] a formação do professor de arte, com repertório conceitual, político, cultural, teórico-prático é a chave para a qualificação de arte na escola [...]” (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 246). Compreendemos as lacunas deixadas na formação inicial docente e entendemos que a formação não se encerra, ela é constante.

Considerações finais

Ao analisarmos questões pertinentes à “formação inicial” das/os professoras/es do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – Integral (versão 2006), da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES a partir das categorias “arte contemporânea”, “ensino da arte” e “Educação Infantil”, não temos como intuito apontar imprecisões, pelo contrário, intencionamos compreender as lacunas, as brechas que precisam ser exploradas, examinadas durante as formações continuadas e os diálogos que estabelecemos com as professoras e professores que atuam nas redes municipais do nosso estado.

Nesses espaços que não foram alcançados pela formação inicial, compreendemos que podemos juntos, em um trabalho colaborativo e, numa perspectiva horizontalizada de ensino aprendizagem com as professoras e professores da Educação Infantil, seguir refletindo e adensando camadas de repertórios estéticos e teórico práticos que dialoguem com as complexidades da arte contemporânea e com a nova geração de crianças, nativos digitais, que cotidianamente têm redimensionado seus modos de ser, aprender, conviver e também, nas formas de produzirem e consumirem arte. Sendo fundamental, então, proporcionarmos experiências estéticas e estésicas que convidem as crianças a interagirem, a experimentarem todas as potencialidades da arte contemporânea.

Destarte, auscultar e provocar as/os docentes a falarem sobre suas experiências na formação inicial possibilita-nos compreender como esses aspectos têm reverberado nos modos de ensinar arte contemporânea na Educação Infantil.

Defendemos, então, a perspectiva de formação contínua, na busca de acessarmos não somente a produção artístico-cultural, mas também promover ações pedagógicas que deem conta das desafiadoras temáticas advindas da arte contemporânea e dessa nova geração, com todas as implicações que a envolve, ou seja, as proposições precisam dialogar com a vida das crianças, com seus contextos, manifestações culturais e linguagens com as quais elas estabelecem conexões.

Finalizamos ressaltando que as diferentes e híbridas linguagens que demarcam os territórios da arte contemporânea tornaram-se dispositivos pedagógicos prementes para as crianças pequenas e, nesse sentido, defendemos a formação continuada de todas e todos os profissionais que atuam com o ensino da Arte na Educação Infantil.

Referências

BARBOSA, A. M. Uma introdução à Arte/Educação contemporânea. BARBOSA, A. M. In: **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**, 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC, 2017). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 24 de julho de 2017, às 16h. p. 31-51.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

COCCHIARALE, F. **Quem tem medo da arte contemporânea**. Recife: Massangana, 2006.

_____. **O espaço da arte contemporânea**. 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/13092951/O-espaco-da-arte-contemporanea-Fernando-Cocchiarale>. Acesso em: 25 Agosto 2021.

FOERSTE, G. M. S.; CAMARGO, F. M. B. A formação de professores no estado do Espírito Santo: mediações na licenciatura em artes visuais. **Revista Espaço do Currículo (online)**. João Pessoa, v.12, n.3, p. 304-321, set/dez. 2019.

FONSECA DA SILVA, M. C. Políticas e currículo na licenciatura em artes visuais: pesquisas do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG). **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.12, n.3, p. 233-251, set/dez. 2019.

GÓES, M. S. Rupturas e resistências para um ensino contemporâneo da arte. **Anais do VII Colóquio de arte e pesquisa dos alunos do Programa de Pós-graduação em artes da Universidade Federal do Espírito Santo - COLARTES: há um lugar para a arte?** Centro de Artes – UFES | Vitória/ES, 2019.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROCHA, J. **Ensino (contemporâneo) da arte contemporânea** – Similitudes e enfrentamentos entre metodologia e conteúdo. In: Anais do 27º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes plásticas. São Paulo, 2018. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontroROCHA_Julia.pdf. Acesso em: 01 de abr. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submetido em 30/08/2021.

Aprovado em 31/10/2021.